

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS
GERAIS**

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

LAÍS CAMARGO DE BARROS

**PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA EM MINAS GERAIS: neoliberalismo e relações de
poder-saber no programa Trilhas de Futuro**

**Belo Horizonte
2025**

LAÍS CAMARGO DE BARROS

**PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM
MINAS GERAIS: neoliberalismo e relações de poder-saber no programa Trilhas de
Futuro**

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 Mestra em Educação Tecnológica.

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo.

BELO HORIZONTE
2025

B277p Barros, Laís Camargo de
 Problematizando a educação profissional e tecnológica em Minas Gerais: neoliberalismo e relações de poder-saber no programa Trilhas de Futuro / Laís Camargo de Barros. – 2025.
 184 f.
 Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
 Orientadora: Luciana Aparecida Silva de Azevedo.
 Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
 1. Educação e estado – Minas Gerais – Teses. 2. Ensino profissional – Teses. 3. Tecnologia – Estudo e ensino (Ensino médio) – Teses. 4. Neoliberalismo – Teses. 5. Terceirização – Teses. I. Azevedo, Luciana Aparecida Silva de. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.
 CDD 379.08151

LAÍS CAMARGO DE BARROS

**PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM MINAS GERAIS: Neoliberalismo e relações de poder-saber no programa
Trilhas de Futuro**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 5 de dezembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA APARECIDA SILVA DE AZEREDO**
Data: 09/12/2025 09:52:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Luciana Aparecida Silva de Azeredo – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 **JOSE GERALDO PEDROSA**
Data: 08/12/2025 18:47:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
 **DAVID DA SILVA PEREIRA**
Data: 08/12/2025 09:32:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. David da Silva Pereira
UTFPR

Documento assinado digitalmente
 **VIVIANE DINÊS DE OLIVEIRA RIBEIRO BARTHO**
Data: 05/12/2025 21:00:44-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

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

*Dedico aos meus pais, que me deram meus
primeiros livros e acenderam as primeiras
luzes no meu caminho.*

AGRADECIMENTOS

“No tempo certo, eu, o Senhor, farei isso acontecer” (Isaías 60:22)¹. E não apenas aconteceu, Ele colocou ao meu lado as melhores pessoas possíveis para me ajudarem nesse percurso de me descobrir como pesquisadora. Sem vocês, este sonho não se realizaria. Tento aqui exprimir em palavras um sentimento que, confesso, é difícil de traduzir. Afinal, como colocar em palavras aquilo que vai além delas?

Para isso, recorro à metáfora do vaga-lume, apresentada por Didi-Huberman (2011) em *Sobrevivência dos vaga-lumes*². Para ele, o vaga-lume simboliza pessoas que, com suas vidas e gestos, deixam às gerações futuras lampejos de luz capazes de inspirar reflexão, esperança, resistência e até mesmo protesto. Gosto de pensar que, em minha trajetória, também fui iluminada por muitos vaga-lumes que me ajudaram a encontrar o caminho em meio à escuridão. Alguns deles brilharam muito antes desta pesquisa; outros, durante o processo de escrevê-la. Todos, porém, foram essenciais para eu chegar até aqui.

Sou profundamente grata às minhas avós e a todas as mulheres da minha família que vieram antes de mim que, por diversas razões, não puderam estudar. Que elas, de onde estiverem, possam sentir-se representadas e orgulhosas por este novo lampejo de luz que agora se acende, não apenas para mim, mas para aquelas que virão depois.

À minha família, que me sustentou muito antes de qualquer linha desta dissertação, e sei que seguirá comigo muito além da defesa. À minha mãe Mariléa, que, com coragem e força, lecionou em dois, três turnos, para complementar a renda e garantir os meus estudos. Ao meu pai, Wener, que enfrentou o sol todos os dias para que hoje eu pudesse usufruir da sombra. À minha irmã Letícia, que tantas vezes foi colo e se desdobrou em mãe/pai enquanto nós estávamos longe de casa para estudar.

Durante este trabalho, também recebi novos títulos além de filha e irmã: tornei-me tia do Samuel e esposa do Matheus. Ao Samuel, meu sobrinho, obrigada por me devolver a criança que há em mim, por reunir nossa família em amor e nos inspirar a te dar a melhor infância possível. Oro todos os dias para que você saiba como a educação pode transformar a vida e, sobretudo, para reconhecer a força e a grandeza das mulheres que te cercam.

¹ BÍBLIA. Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

² A obra *Sobrevivência dos vaga-lumes* de Georges Didi-Huberman (2011) é um ensaio filosófico e estético no qual o autor mobiliza a metáfora dos vaga-lumes para pensar sobre a resistência, a memória e a esperança em tempos sombrios. Os vaga-lumes simbolizam gestos de resistência, lampejos de humanidade, pequenos focos de luz que, mesmo frágeis e fugazes, resistem à escuridão de regimes autoritários, do consumo massificado e da opressão.

Ao Matheus, meu melhor amigo que, durante esta pesquisa, tornou-se meu marido, agradeço por abraçar meus sonhos e torná-los também seus. Por entrelaçar as mãos, me mantendo firme e sã durante esse processo. Obrigada por todo suporte, por não temer o meu brilho. Ao contrário, você sempre me incentivou a brilhar ainda mais.

Aos meus amigos de toda a vida, que me acompanham desde a infância, e aos que encontrei ao longo da jornada, inclusive no mestrado, deixo minha gratidão. Cada um de vocês é como um vaga-lume: luz que me guia, que deixa os dias mais leves e a vida mais iluminada. Obrigada por serem lampejos de afeto e esperança no meu caminho.

Aos professores que fizeram tanto por mim, especialmente aos do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG, meu carinho e gratidão. Cada conteúdo, cada provocação, cada gesto de escuta foi um lampejo de luz que me ajudou a enxergar novos caminhos. De modo especial, à minha (des)orientadora, Luciana Azeredo, que não apenas iluminou minha trajetória, mas abriu horizontes com sua generosidade em compartilhar seu conhecimento e sabedoria, não só sobre a pesquisa, mas também sobre a vida. Por sua presença, inspiração e apoio constante na continuidade dos meus estudos e pesquisas.

À professora Viviane Bartho e ao professor José Geraldo, que aceitaram estar ao meu lado na qualificação e na defesa, obrigada de coração. Vocês também foram vaga-lumes a iluminar este percurso. À professora Viviane, por suas palavras potentes que me impulsionaram a extrair o *corpus*. Ao professor José Geraldo, que desde o primeiro dia no CEFET-MG me lembrou da razão do meu desejo de lecionar.

Ao Grupo de Estudos Discurso e Subjetividade na Educação Profissional e Tecnológica (GEDS-EPT), obrigada pelas trocas, pelas leituras, pelas perguntas. Cada uma dessas experiências foi uma centelha de luz que iluminou este trabalho.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por acreditar e tornar esta pesquisa possível com a concessão da bolsa.

*A liberdade é defendida com discursos e
atacada com metralhadoras.
(Carlos Drummond de Andrade, O Averso das
Coisas, 1990, p. 90)*

BARROS. LAÍS CAMARGO DE. **PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM MINAS GERAIS: Neoliberalismo e relações de poder-saber no programa Trilhas de Futuro**. 183 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG.

RESUMO

Vive-se em um contexto político, econômico e social atravessado pela racionalidade neoliberal, a qual incide sobre os sujeitos e molda os modos de agir, pensar e sentir. No campo educacional, essa lógica se materializa em políticas públicas que visam adaptar a formação escolar e profissional às demandas do mercado e da empregabilidade, deslocando responsabilidades do Estado para indivíduos e instituições privadas. Nesse cenário, em 2021, o Governo de Minas Gerais instituiu o programa *Trilhas de Futuro*, política que financia cursos técnicos em instituições credenciadas, ofertando formações profissionalizantes a estudantes das redes pública e privada. Diante disso, esta pesquisa, inscrita na Linha III do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e vinculada ao Projeto Tramas Discursivas, visa problematizar o programa *Trilhas de Futuro* a partir da análise discursiva de inspiração foucaultiana. Para tanto, buscou-se identificar as formações discursivas que constituem a materialidade do *corpus*; refletir sobre essas formações à luz do pensamento de Michel Foucault; rastrear a presença do discurso neoliberal e de estratégias próprias dessa racionalidade no programa, problematizando a concepção de educação e de formação que se pretende promover; e, por fim, discutir as possíveis implicações dessa política pública nos processos de subjetivação dos(as) estudantes participantes. O *corpus* foi composto por documentos oficiais, notícias disponibilizadas no site da SEE-MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) e materiais audiovisuais publicados no *YouTube*. A análise se organiza em três eixos temáticos: (1) Abrindo as portas do futuro; (2) Quem escolhe? e (3) Qual é o futuro das trilhas? Ancorada na Análise do Discurso de linha francesa, especialmente na vertente foucaultiana, a investigação evidenciou que o *Trilhas de Futuro* tende a mobilizar discursos de modernização, meritocracia e empreendedorismo de si, ao mesmo tempo, em que reforça desigualdades históricas ligadas à EPT (Educação Profissional e Tecnológica). Os resultados apontam que, mais do que caminhos emancipatórios, o programa opera como dispositivo de sujeição, reafirmando a EPT como formação voltada a inserções precárias no mercado de trabalho. Ao tensionar esses discursos, buscamos contribuir para o debate sobre os rumos da política educacional mineira e brasileira, interrogando que futuro se oferece aos(às) jovens quando o presente já os(as) inscreve em uma lógica de exclusão e funcionalização do saber. Ressalta-se, contudo, que os discursos nunca são totalmente fechados e podem abrir brechas para fissuras e resistências.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Trilhas de Futuro; Neoliberalismo; Terceirização da EPT.

ABSTRACT

We live in a political, economic, and social context permeated by neoliberal rationality, which acts upon subjects and shapes their ways of acting, thinking, and feeling. In the educational field, this logic materializes in public policies aimed at adapting school and professional training to the demands of the market and employability, shifting responsibilities from the State to individuals and private institutions. Within this setting, in 2021, the Government of Minas Gerais instituted the *Trilhas de Futuro* program, a policy that funds technical courses in accredited institutions, offering professional training to students from both public and private schools. Against this background, this research, inscribed in Line III of the Graduate Program in Technological Education at the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG) and linked to the *Tramas Discursivas* Project, has as its general objective to problematize the *Trilhas de Futuro* program from a Foucauldian-inspired discourse analysis perspective. To this end, the study sought to identify the discursive formations that constitute the materiality of the corpus; to reflect on these formations in light of Michel Foucault's thought; to trace the presence of neoliberal discourse and strategies inherent to this rationality in the program, problematizing the conception of education and training it intends to promote; and finally, to discuss the possible implications of this public policy for the subjectivation processes of participating students. The corpus was composed of official documents, news articles published on the Minas Gerais State Department of Education - SEE-MG website, and audiovisual materials made available on YouTube. The analysis is organized into three thematic axes: (1) *Opening the doors to the future*; (2) *Who chooses?*; and (3) *What is the future of the paths?* Anchored in French Discourse Analysis, especially in the Foucauldian strand, the investigation highlighted that *Trilhas de Futuro* tends to mobilize discourses of modernization, meritocracy, and self-entrepreneurship, while at the same time reinforcing historical inequalities linked to Vocational and Technological Education (VTE). The results indicate that, rather than emancipatory pathways, the program operates as a device of subjection, reaffirming VTE as a form of training directed toward precarious insertions in the labor market. By problematizing these discourses, we seek to contribute to the debate on the directions of educational policy in Minas Gerais and Brazil, questioning what kind of future is offered to young people when the present already inscribes them in a logic of exclusion and functionalization of knowledge. It is worth noting, however, that discourses are never fully closed and may open cracks for fissures and resistance.

Keywords: Vocational and Technological Education; *Trilhas de Futuro*; Neoliberalism; Outsourcing of VTE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Busca dos textos nos <i>sites</i> do Governo Federal de Minas Gerais	30
Figura 2 – Busca dos textos nos <i>sites</i> da SEE-MG.....	30
Figura 3 – Aba legislação no <i>site</i> da SEE-MG.....	35
Figura 4 – Primeiro Refinamento.....	43
Figura 5 – Quadro de cursos ofertados.....	141
Figura 6 – Chamada para inscrições no programa <i>Trilhas de Futuro</i>	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Notícias selecionadas para compor o <i>arquivo</i> desta pesquisa.....	31
Quadro 2 – Legislações selecionadas para compor o <i>arquivo</i> desta pesquisa.....	37
Quadro 3 – Vídeos selecionados para compor o <i>arquivo</i> desta pesquisa.....	37
Quadro 4 – Sínteses dos resultados obtidos.....	43
Quadro 5 – Sínteses dos resultados obtidos após o primeiro refinamento.....	44
Quadro 6 – Síntese da pesquisa bibliográfica.....	44
Quadro 7 – Periodização a partir de Morey (1991)	56
Quadro 8 – Os princípios norteadores da EPT no Brasil de acordo com a DCNEPT.....	104
Quadro 9 – Programas do governo de Minas Gerais com parcerias com o setor privado.....	122
Quadro 10 – Síntese dos cursos em execução e concluídos no <i>Trilhas de Futuro</i>	148

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AD	Análise do Discurso
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
ANM	Agência Nacional de Mineração
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DC	Democracia Cristã
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
DEM	Democratas
EFTP	Educação e Formação Técnica e Profissional
EMI	Ensino Médio Integral
EMTI	Ensino Médio Técnico Integrado
EPI	Equipamento de Proteção Individual
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERM	Grupo Estratégico de Redesenho e Monitoramento
GO	Goiás
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MBL	Movimento Brasil Livre
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PAC	Novo Programa de Aceleração do Crescimento
PFL	Partido da Frente Liberal
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIP	Programa Institucional de Pesquisa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPP	Parcerias Público-Privadas

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
RS	Rio Grande do Sul
RD	Recorte(s) Discursivo(s)
SAJ	Serviço de Assistência Judiciária
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
STF	Supremo Tribunal Federal
TCH	Teoria do Capital Humano
TST	Tribunal Superior do Trabalho
TWI	<i>Training Within Industry</i>
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEVOC	Centro Internacional de Educação e Formação Profissional da UNESCO
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Quem eu sou na pesquisa.....	16
A pesquisa: propósitos e questões centrais.....	19
1 METODOLOGIA, CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	26
1.1 Aspectos metodológicos.....	27
1.2 Constituindo o arquivo.....	29
1.3 Seleção do <i>corpus</i>	40
2 PRIMEIROS PASSOS: O QUE JÁ FOI DITO SOBRE O TRILHAS DE FUTURO?....	44
3 ESCOLHENDO AS FERRAMENTAS NA CAIXA.....	55
3.1 Estudos discursivos foucaultianos.....	56
3.2 Governamentalidade e racionalidade.....	62
3.3 Regimes de Verdade.....	73
3.4 Pós-verdade e tecnocracia	81
4 MO(VI)MENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	93
4.1 Escola moderna.....	93
4.2 Relação trabalho-Educação.....	95
4.3 O solo em que se forma a EPT no Brasil.....	97
5 CAMINHOS DO DIZER: ANALISANDO O TRILHAS DE FUTURO.....	110
5.1 Condições de produção/emergência do Trilhas de Futuro.....	110
5.1.1 Educação brasileira e a ordem político-econômica mundial.....	111
5.1.2 Governos brasileiros de FHC à contemporaneidade: movimentos de adesão e resistência à ordem internacional.....	116
5.1.3 Governo de Minas Gerais e a escalada neoliberal propiciada por Zema	120
5.2 Seguindo as trilhas discursivas.....	126
5.2.1 Abrindo as portas do futuro.....	127
5.2.2 Quem escolhe?	135
5.2.3 Qual o futuro das trilhas?	147
6 LÁ VEM... O MAIOR TREM DO MUNDO.....	156
REFERÊNCIAS.....	161
ANEXO A – Resposta Ao Pedido De Informações (eSIC).....	182

INTRODUÇÃO

A subjetividade é um aspecto crucial no processo investigativo, ao menos na perspectiva aqui adotada. Ela permite que a pesquisa seja conduzida, por meio de um exercício simultaneamente rigoroso, político e profundamente influenciado pelas relações de poder (Paraíso, 2021). Reconhecer essa dimensão subjetiva não apenas enriquece a análise, mas também reflete um compromisso com a complexidade e a profundidade das questões abordadas na pesquisa. Partindo dessas colocações iniciais, optou-se por dividir a introdução em duas partes: a primeira, compreendendo *quem eu sou na pesquisa*; e segunda apresenta *a introdução ao problema delimitado*.

Quem eu sou na pesquisa

Acredito que o percurso de um(a) pesquisador(a) seja permeado de inquietações e incertezas e minha trajetória não é diferente disso. Assim, o objetivo aqui é descrever brevemente o contexto em que surgiram essas inquietações que resultaram na presente pesquisa, em um movimento de autorreflexão. Trata-se do que Schön (2007)³ denomina de *reflexão-sobre-ação*, isto é, um pensar sobre si, que busca compreender os caminhos percorridos até aqui. Para ilustrar esse processo, o autor recorre à metáfora da escada, que simboliza o movimento de subir e descer degraus, pois à medida que o sujeito reflete sobre sua prática, pode avançar ou retroceder, reposicionando-se continuamente nesse percurso.

De acordo com Minayo e Guerriero (2014, p. 1106), no artigo *Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa*⁴, faz parte da ética da pesquisa o(a) pesquisador(a) exercitar a reflexividade, ou seja, “[...] observar-se a si mesmo e a seu comportamento no campo, visando a uma postura de respeito para com seus interlocutores [...]”. Para as autoras, essa postura é especialmente importante porque o campo científico, embora regulado por normas, é permeado por conflitos e contradições. Elas citam que desde a Antiguidade e de forma mais intensa no

³ Donald Schön (1930-1997) desenvolveu a ideia do “profissional reflexivo” (1983), que, em linhas gerais, remete à compreensão de que os profissionais não apenas replicam conhecimentos teóricos, mas constroem respostas singulares a partir das experiências vividas em sua prática. Cumpre destacar que essa noção, embora amplamente utilizada nas Ciências Sociais e na Educação, também recebe críticas, sobretudo quanto à sua aplicabilidade em contextos diversos. No presente trabalho, o conceito é mobilizado para enfatizar o processo de reflexão sobre os próprios passos acadêmicos e pessoais da pesquisadora.

⁴ Este artigo discute a ética na pesquisa, com ênfase nos estudos antropológicos e qualitativos que envolvem seres humanos. No entanto, considera-se que, no caso desta investigação, o movimento reflexivo também se mostra pertinente, abrangendo tanto a ética da escrita quanto a ética da própria pesquisa, em consonância com o ponto destacado pelas autoras sobre a postura do(a) pesquisador(a).

início do século XX, diferentes formas de compreender a ciência e a realidade disputam espaço. Entre elas, encontra-se a controvérsia entre as ciências naturais, que questionam a possibilidade de tratar cientificamente uma realidade da qual todos somos parte, e as ciências sociais, que por sua vez se indagam se a adoção de regras de objetivação próprias não descaracterizaria a especificidade dos fenômenos humanos e sociais.

Assim, a reflexividade proposta por Minayo e Guerriero (2014) pode ser entendida como um esforço de reconhecimento dessas tensões e da necessidade de que o(a) pesquisador(a) se perceba inserido(a) no próprio processo de produção do conhecimento, mantendo uma atitude ética diante de seus interlocutores e consciente das disputas epistemológicas que atravessam a ciência. Nesse sentido, entendeu-se que a breve narrativa sobre a trajetória da pesquisadora que conduz à presente pesquisa torna-se fundamental para explicitar as razões que orientaram a escolha do objeto de pesquisa.

Durante a graduação em Direito, participei do grupo de estudos em Teoria Crítica do Direito e do projeto de extensão no Serviço de Assistência Judiciária Gratuita (SAJ), que oferece consultoria jurídica gratuita à população. Essas experiências foram fundamentais para conscientizar-me sobre as limitações ao acesso à justiça, apesar de ser um direito fundamental previsto no artigo 5º, no inciso XXXV, da Constituição Federal de 1988⁵. No último ano da graduação em Direito, em 2020, vivendo um período pandêmico decorrente da Covid-19, comecei a questionar os ataques que a Educação estava sofrendo por parte dos representantes do Governo, do Estado, bem como por parte da população. No ano seguinte, iniciei a pós-graduação em Direito Digital na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), focando meus estudos em temas relativos à violência de gênero, discriminação algorítmica e consentimento em contratos eletrônicos.

Sendo filha de professores, testemunhei durante toda a minha formação o compromisso dos meus pais com a nossa educação, minha e de minha irmã. Muitas vezes, eles sacrificaram seus próprios sonhos para priorizar nossos estudos e grande parte deles realizados em instituições de ensino público. Essa vivência me despertou o apreço pela Educação, especialmente pela rede pública, pelos professores e servidores que fazem tudo funcionar, muitas vezes sem o devido reconhecimento, seja em termos salariais, seja quanto aos recursos e à estrutura física.

⁵ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito.

Então, posso dizer que fui atravessada por discursos contrários ao que ouvi durante toda minha vida, que se materializam em movimentos e projetos de leis, como, por exemplo, o projeto de Lei Escola sem Partido, a discussão sobre ideologia de gênero e os chamados “*kits gay*”; intolerância a Paulo Freire; a reforma do ensino médio, aulas e materiais didáticos preparados por inteligência artificial⁶ e ministradas a partir de plataformas na Internet; defesa do *Homeschooling*⁷, leilões de escolas públicas⁸; redução do orçamento constitucional para Educação, entre tantos outros.

Como advogada, busquei apoio nos estudos sobre políticas educacionais e sua relação com o Estado e a democracia para tentar compreender o que estava acontecendo. Percebi que o campo educacional é um terreno de disputas e que, muitas vezes, é atacado, silenciado ou posto em dúvida para fragilizar a democracia. De acordo com Brow (2019, p. 39), o ataque neoliberal é fundamental para “gerar uma cultura antidemocrática desde baixo, ao mesmo tempo em que constrói e legitima formas antidemocráticas de poder estatal desde cima”. Então, a partir disso, parafraseando Foucault (2008a), não consegui permanecer a mesma.

Isso porque, ao se tratar de um cenário político, econômico e social, pautado num modelo econômico capitalista neoliberal, somos atravessados e mobilizados por uma “[...] potência de individuação de cada um”, não sendo outra coisa senão uma das expressões do exercício do que Foucault chama de *governamentalidade neoliberal* (Costa, 2009, p. 180). É dessa perspectiva que é possível compreender o motivo que levou os “Estados modernos a tomarem a educação escolar como uma instituição privilegiada” (Veiga-Neto; Saraiva, 2011, p. 9).

Então, embora essa pesquisa não busque respostas, mas sim questionar e problematizar o *status quo* (como será seção 2 quando falarmos sobre os procedimentos metodológicos), ela paradoxalmente responde, ainda que provisoriamente, às minhas inquietações. Neste caso, a intenção é que sirva como convite para refletir sobre as forças que moldam nosso jeito de viver, pensar e ser, porque não herdamos só um material genético, mas também somos atravessados por poderes, saberes, práticas sociais, contexto sócio-histórico, o solo que nos molda como sujeitos (Gregolin, 2016).

⁶ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2024/04/17/governo-tarcisio-anuncia-uso-de-ia-na-producao-de-aulas-no-ensino-medio-e-fundamental.ghtml>. Acesso em: 12 dez. 2024.

⁷ Educação domiciliar, na qual os pais são responsáveis por educar seus filhos em casa, sem a necessidade de frequentar uma escola (Barbosa, 2016).

⁸ Disponível em: <https://sismuc.org.br/2024/06/05/venda-das-escolas-publicas-do-parana-e-aprovada-e-sancionada-pelo-governador-ratinho-junior/>. Acesso em: 12 dez, 2024.

A pesquisa: propósitos e questões centrais

Como mencionado, vive-se um contexto político, econômico e social regido por um modelo econômico capitalista neoliberal que nos atravessa enquanto sujeitos (Costa, 2009). É sob esse prisma que os estudos foucaultianos repousam e formam o solo epistemológico dessa pesquisa. A partir deles, percebe-se discursos sendo formados e fomentados a respeito do empresariamento da vida, na qual há uma adaptação à lógica da empregabilidade e ao mercado.

No campo educacional, observam-se os reflexos das políticas neoliberais que têm impulsionado as principais modificações e reformas na educação brasileira, fazendo com que esta passe a ser pautada pelos interesses do capital. Dessa forma, as diretrizes que orientam as políticas educacionais vêm seguindo uma lógica econômica voltada para a manutenção da racionalidade neoliberal e conforme a ordem estabelecida pelas grandes potências internacionais (Arroyo, 2013).

Tais movimentos não acontecem de forma isolada em Minas Gerais ou no Brasil. Pelo contrário, acontecem no mundo todo e se materializam em projetos, programas, orientações, recomendações, leis, regulamentos ou diretrizes que possuem de uma maneira geral, o horizonte voltado para a gestão empresarial, o empreendimento de si, o valor de mercado, a conversão das capacidades humanas em valor de troca (capital humano), tudo isso alicerçado por avanços tecnológicos. Nesse sentido, em última instância, trata-se de processos e políticas de subjetivação que buscam programar os sujeitos em suas “[...] formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos” (Costa, 2009, p. 178) que não é outra coisa senão uma das representações do que Foucault chamou de governamentalidade neoliberal.

Como é possível perceber, não se trata de um discurso novo, Foucault (1978 - 1979) em *Nascimento da Biopolítica*, já problematizava, segundo Costa (2009), as formas do neoliberalismo, sobretudo em suas versões alemã e norte-americana, que resultaram em seus estudos sobre *Teoria do Capital Humano*⁹, de que falaremos adiante, e na análise sobre criminalidade e delinquência¹⁰.

⁹ A teoria do capital humano, desenvolvida principalmente por Theodore W. Schultz e posteriormente aprofundada por Gary Becker e outros autores da Escola de Chicago, parte da ideia de que investimentos em educação, saúde e qualificação profissional aumentam a produtividade do trabalhador. Assim, o trabalho humano deixa de ser visto apenas como força física e passa a ser considerado como “capital” passível de investimento, capaz de gerar retorno econômico tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 12 dez. 2024.

¹⁰ Em *Vigiar e Punir* (1987) Foucault afirma que a delinquência é gerada e mantida pelas práticas disciplinares, já no curso *Segurança, território, população* (1977-1978), percebe que a delinquência está ligada a uma forma de governança que fortalece o poder do Estado.

Em Minas Gerais, por meio da Resolução n.º 4.583/2021, foi instituído o programa *Trilhas de Futuro*, sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e, conforme disposto em seu artigo 1º, o programa procura disponibilizar cursos técnicos e qualificação profissional, “[...] prioritariamente aos estudantes regularmente matriculados no ensino médio da rede pública estadual e aos egressos que concluíram esse nível de ensino em escola estadual do Estado de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2021, art. 1º). De acordo com Dutra (2024, p. 10), o programa *Trilhas de Futuro* foi concebido a partir de “[...] quatro fatores importantes, quais sejam: necessidade; disponibilidade orçamentária; limitações legais e vontade política”.

Em seu estudo, Dutra (2024) apresenta dados que considera como relevantes para justificar o primeiro fator: a necessidade. Na época da criação do programa, o contexto apontava para a necessidade de intervenção governamental na área da educação, com especial atenção para a ampliação das vagas e das oportunidades de formação profissional. Dutra (2024) menciona uma pesquisa realizada com mais de sete mil estudantes do ensino médio, todos de escolas públicas, que apontava que 98% dos entrevistados acreditavam que sua formação não os prepara adequadamente para o mercado de trabalho. Além disso, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2018, demonstravam que 23% dos jovens brasileiros não estudavam nem trabalhavam e, especificamente no estado de Minas Gerais, até 2020, as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) não haviam sido atingidas. Um exemplo citado por Dutra (2024), diretamente relativo à esta pesquisa, é a Meta 11 do Plano Nacional de Educação, que estabelece a necessidade de “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e garantindo que pelo menos 50% da expansão ocorra no segmento público” (Brasil, 2014).

No que diz respeito à disponibilidade orçamentária e às limitações legais, Dutra (2024) destacou a Lei Complementar Federal n.º 101/2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), a qual estabelece que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão despender com pessoal mais do que sessenta e cinco por cento do valor das respectivas receitas correntes” (Brasil, 2000, art. 169). No caso do estado de Minas Gerais, afirmou que o Governo se encontrava restrito e pressionado quanto à possibilidade de ampliar significativamente o número de servidores, como professores, devido ao consequente aumento da despesa com pessoal. Contudo, a LRF não inclui, em seu limite de despesa com pessoal, os gastos com a contratação de serviços terceirizados. Essa brecha legal, segundo Kinczeski e Moré (2020) conforme citado por Dutra (2024), tem levado os governos, inclusive o de Minas, a adotarem modelos de políticas de terceirização dos serviços públicos como estratégia para

contornar os limites impostos pela LRF, especialmente no que se refere às despesas com pessoal.

O último fator apontado por Dutra (2024) é a vontade política, elemento que, inclusive, esteve presente no próprio Plano de Governo apresentado durante a campanha ao governo estadual em 2018 por Romeu Zema. Nele, há um tópico intitulado “ensino público com soluções do ensino privado”, o que já poderia indicar que, se ganhasse a eleição, o governo Zema adotaria práticas de gestão e financiamento inspiradas no setor privado.

No Manual do Aluno (Minas Gerais, 2024)¹¹, disponibilizado no site do programa *Trilhas de Futuro*, consta que seu objetivo é oferecer gratuitamente cursos técnicos aos jovens, estudantes e egressos do ensino médio, para aumentar as perspectivas de empregabilidade, por meio de parcerias com as instituições públicas e privadas do estado de Minas Gerais. Assim, no momento da inscrição, o jovem consegue ter acesso aos cursos ofertados por essas instituições públicas e privadas credenciadas, e poderá se candidatar a uma vaga de seu interesse.

A mesma Resolução, em seu art. 5º, estabelece que a SEE-MG deverá publicar editais de credenciamento para a oferta de cursos de educação profissional. Estão previstos no escopo do programa cursos de qualificação profissional, cursos técnicos e cursos de especialização técnica de nível médio e, até o momento, o *Trilhas* está em sua 6ª edição. Todos os cursos são totalmente gratuitos, vedada a cobrança de taxas de matrícula, uniforme, material didático ou quaisquer outras por parte das instituições credenciadas. Contudo, a gratuidade não abrange as despesas decorrentes de reprovação em uma ou mais disciplinas do curso, bem como as despesas pessoais com Equipamento de Proteção Individual (EPI) e eventos solenes.

Além disso, é concedido aos/às estudantes um auxílio de vale-transporte e alimentação, no valor único de R\$ 20,00 por dia letivo presencial efetivamente frequentado. Conforme disposto no Manual do Aluno, referente à 6ª edição¹², esses valores são disponibilizados pelas instituições de ensino nas quais o/a estudante está matriculado/a, mediante depósito em conta bancária em seu nome ou, no caso de menores de idade, em conta do responsável legal. O repasse ocorre após o fechamento do mês, aproximadamente até o 15º dia útil do mês seguinte, e corresponde exclusivamente aos dias letivos presenciais em que houve frequência. Ressalta-se que não há pagamento de vales referentes às atividades não presenciais.

¹¹ Disponível em: <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/MANUAL-DO-ALUNO-ATUALIZADO.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

¹² <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/estudantes/index.html>

Em outras palavras, o poder público subsidia todo o recurso destinado ao pagamento das mensalidades dos cursos, uma vez que credencia instituições para oferta de cursos técnicos e disponibiliza aos(as) usuários(as) um cardápio de cursos e vagas para que eles(as) possam escolher, a partir de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação, da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico (Dutra, 2024). Trata-se de uma política educacional que se assemelha à política de *vouchers*¹³, embora esse termo não seja usado (Dutra, 2024).

Assim, surgem algumas questões: quais são as formações discursivas emergentes no/do programa *Trilhas de Futuro* do governo de Minas Gerais? Quais seus possíveis efeitos sobre os modos de subjetivação dos(as) estudantes? Trata-se de um processo de terceirização da EPT no estado?

Diante do exposto, esta pesquisa pretende geral problematizar¹⁴ o programa *Trilhas de Futuro* do Governo de Minas Gerais, a partir da análise discursiva de inspiração foucaultiana.

No que diz respeito aos objetivos específicos, elencamos:

1. Identificar as formações discursivas que constituem a materialidade discursiva do *corpus*;
2. Refletir sobre as formações identificadas no item 1, a partir/com lentes foucaultianas;
3. Rastrear a presença do discurso neoliberal e de estratégias dessa racionalidade no programa *Trilhas do Futuro*, problematizando a concepção de educação/formação que se pretende promover;
4. Discutir as possíveis implicações do Programa nos processos de subjetivação dos(as) estudantes participantes.

Os registros dos quais se constituiu o *corpus* de pesquisa foram coletados entre os anos de 2021 e 2025, por meio de buscas realizadas com o descritor *Trilhas de Futuro* no site do governo de Minas Gerais¹⁵, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais¹⁶, no canal oficial do Governo do Estado de Minas Gerais no *YouTube*¹⁷, sistematizados no item 2.2, constituindo o *arquivo* desta pesquisa.

¹³ A política educacional mencionada será detalhada no capítulo 6, mostrando como o modelo de *vouchers*, originalmente vinculado à segregação racial nos anos 1950 e promovido por neoliberais como uma forma de “escolha” para pais de diferentes classes sociais, influencia a privatização da educação, a transferência de recursos públicos para escolas privadas e a potencial promoção de alternativas como o *homeschooling* (Freitas, 2018).

¹⁴ Problematizar aqui entendido como um questionamento profundo (Paraíso, 2021).

¹⁵ Disponível em: <https://www.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2024

¹⁶ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2024

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/@governodeminasgerais>. Acesso em: 12 dez. 2024

O *corpus* dessa dissertação apresenta materialidades retiradas das notícias disponíveis no *site* da SEE-MG (Quadro 1), das legislações (Quadro 2) e do material disponível no *Youtube* (Quadro 3), levando em consideração que o objetivo geral é problematizar o programa *Trilhas de Futuro* do Governo de Minas Gerais. Assim, a partir da observação da recorrência (ou da ausência) de determinados dizeres, optou-se por organizar a análise em eixos temáticos, definidos com fins pedagógicos, de modo a orientar o leitor quanto aos gestos analíticos empreendidos. Esses eixos foram intitulados de 1) *Abrindo as portas do futuro*; 2) *Quem escolhe?* e, por fim, 3) *Qual é o futuro das trilhas?*

A escolha por analisar o programa Trilhas de Futuro justifica-se pela contribuição que oferece à compreensão acerca da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito ao seu atrelamento a uma lógica historicamente voltada para a formação de mão de obra para ocupações tidas como inferiores. A análise do programa permite problematizar como o ensino técnico, continua, em grande medida, amarrado às suas origens e à função de preparar jovens para inserções precárias ou subordinadas no mercado do trabalho, em vez de promover uma formação *omnilateral*¹⁸. No que tange à sua relevância, entende-se que esta pesquisa possui grande importância não apenas acadêmica, ao tensionar discursos naturalizados sobre a Educação Profissional e Tecnológica como solução pragmática para o desemprego juvenil, mas também social e política, por buscar evidenciar os possíveis efeitos dessas políticas na produção de subjetividades e na reprodução de desigualdades. Trata-se, assim, de interrogar que futuro está sendo ofertado aos(as) estudantes quando o presente já os(as) posiciona em uma lógica de exclusão e funcionalização do saber.

Cumprе mencionar que a Análise do Discurso (AD) de inspiração foucaultiana tem como entendimento que o discurso produz verdades, saberes, sentidos e subjetividades (Foucault, 2008a). Assim, a pesquisa analítica empreendida busca atentar-se às minúcias, interrogar, problematizar os discursos impregnados pela racionalidade neoliberal em seus vínculos com os discursos empreendedores. Cabe ressaltar que não se tem a pretensão de buscar uma origem determinada, mas sim de analisar por que “[...] aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as condições de existência” (Salles, 2021, p. 127), como um gesto de resistência, uma vez que, conforme depreende Foucault, onde existe poder, existe resistência.

¹⁸ Frigotto (2012, p. 265) afirma que Educação omnilateral significa “[...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.”

Estruturalmente, esta dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução; 1) Metodologia, *corpus* e procedimentos de análise; 2) Primeiros passos: o que já foi dito sobre o *Trilhas de Futuro*? 3) Escolhendo as ferramentas na caixa; 4) Mo(vi)mentos da EPT; e 5) caminhos do dizer: analisando o *Trilhas de Futuro* e, por fim, 6) Lá vem... o maior trem do mundo, tecendo as considerações finais.

A metodologia utilizada nesta pesquisa será apresentada na seção 1, na qual será detalhada a abordagem teórico-metodológica adotada, a constituição do **arquivo**, a seleção do *corpus* e os procedimentos de análise. A decisão de posicionar a metodologia antes da fundamentação teórica decorre do entendimento de que, ao longo de todo o trabalho, a análise dialoga constantemente com os referenciais teóricos, sendo, portanto, constitutiva do próprio processo de problematização empreendido. Com isso, pretende-se oferecer ao leitor uma compreensão mais clara dos caminhos trilhados na investigação.

Da mesma forma, a seção 2 será dedicada ao Estado da Arte. Esse tópico busca compreender e discutir o que tem sido investigado no Brasil sobre o programa *Trilhas de Futuro*, especialmente no que se refere às relações com o neoliberalismo e aos modos de subjetivação que dele decorrem, sobretudo se existem produções que abordam esse programa à luz dos estudos discursivos foucaultianos.

Partindo para a fundamentação teórica, a seção 3 intitulada Escolhendo as ferramentas na caixa, delineamos o percurso teórico-metodológico que sustenta esta pesquisa. Nesse trajeto, mobilizamos algumas ferramentas/conceitos/proposições inspirados no pensamento de Michel Foucault, como governamentalidade e regimes de verdade, com o apoio das reflexões de Veiga-Neto, Azeredo, Castro, entre outros. Esta seção também introduz a Análise do Discurso de linha francesa, especialmente a vertente foucaultiana. Além disso, exploram-se os conceitos de pós-verdade e tecnocracia como ferramentas teórico-metodológicas.

Em seguida, na seção 4: os Mo(vi)mentos da Educação Profissional Tecnológica, como próprio nome sugere, buscamos apresentar os principais momentos históricos e os movimentos político-discursivos que atravessam a trajetória da EPT no Brasil. Trata-se de mapear as continuidades, rupturas e reconfigurações, evidenciando os jogos de forças que disputam sentidos e direcionamentos para a formação profissional ao longo do tempo.

Na seção 5 os Caminhos do dizer: analisando o *Trilhas de Futuro*, desenvolvemos a análise discursiva propriamente dita. Este texto está dividido em duas partes, sendo que na primeira, analisamos as condições de produção/emergência do programa, situando-o nas relações entre a educação brasileira e a ordem político-econômica mundial, nos movimentos de adesão e resistência dos governos brasileiros de FHC à contemporaneidade e, especificamente,

no contexto do Governo de Minas Gerais e da escalada neoliberal propiciada pelo governo de Romeu Zema. Em sua segunda parte, seguimos as trilhas discursivas do programa, subdividindo-as em três eixos conforme já mencionado.

Por fim, na seção 6, Lá vem... o maior trem do mundo, apresentam-se as reflexões decorrentes da análise empreendida. Nele, retomamos os objetivos iniciais e discutimos os principais achados da pesquisa, destacando suas contribuições, limitações e possibilidades de desdobramentos futuros.

1 METODOLOGIA, *CORPUS* E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Visando esclarecer as questões metodológicas e o caminho que se seguiu é importante mencionar que esta pesquisa faz parte da Linha III do programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculando-se especificamente ao *Projeto Tramas Discursivas*¹⁹.

A Linha III diz respeito aos Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), envolvendo estudos dos processos históricos, sociais, psicossociais e culturais que influenciam a EPT. Relacionado a isso, o *Projeto Tramas Discursivas* tem como base os estudos arqueogenealógicos de Foucault e outros autores pós-críticos e, se propõe, bem como essa pesquisa, a problematizar questões relativas às relações de poder-saber nos discursos que atravessam a educação brasileira, especificamente, os relativos à EPT.

Sabe-se que, muitas vezes, outros processos educativos como ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional são abordados como se fossem sinônimos à EPT. Porém, são diferentes, como se poderá perceber ao longo da pesquisa. Além disso, antes de prosseguir, é necessário destacar a compreensão de que a educação profissional, de modo geral, pode ser utilizada como instrumento para manter o *status quo* ou pode desafiá-lo, propondo uma formação *omnilateral* (Manacorda, 2007).

Nesse sentido, coadunamos com Gastaldo (2021, p. 12) quando diz que pesquisas que utilizam teorias pós-críticas para estudos voltados para Educação são de grande relevância, uma vez que geram conhecimento sobre os “aspectos micro e macroestruturais” que constituem os discursos presentes na sociedade e são por eles constituídos.

Cabe destacar, que a escolha por apresentar a metodologia antes da fundamentação teórica se justifica pelo entendimento de que a metodologia não apenas sustenta, mas compõe o próprio movimento de problematização desenvolvido ao longo do trabalho. Assim, nesta apresentação da metodologia, serão reforçados o problema a ser estudado, a constituição do *arquivo*, a seleção do *corpus* de estudo e os procedimentos metodológicos adotados para análise, organizados em três seções. Na primeira, serão apresentados os aspectos metodológicos, levando em consideração abordagem pós-crítica, cujas premissas são fundamentais para a condução do estudo. A segunda seção descreverá o processo de

¹⁹ Disponível em: <https://www.ppget.pesquisa.cefetmg.br/projetos-da-linha-iii-processos-formativos-na-educacao-profissional-e-t/>. Acesso em: 12 dez, 2024.

constituição do *arquivo* e, posteriormente, a seleção do *corpus*, detalhando os critérios adotados para a escolha do material a ser analisado.

1.1 Aspectos metodológicos

A pesquisa, cuja proposta é problematizar o programa *Trilhas de Futuro* se caracteriza como de natureza básica e de abordagem qualitativa, utilizando como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica e documental, situando-se em uma abordagem pós-crítica. A natureza da pesquisa é básica, pois “procura desenvolver os conhecimentos científicos [...] com vistas na construção de teorias e leis” (Gil, 2008, p. 26), ao contrário da aplicada que tem como “característica fundamental o interesse na aplicação” (Gil, 2008, p. 27) prática.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa porque esta análise “concretiza a possibilidade de construção de conhecimento” (Minayo, 2011, p. 626), sendo que “o verbo principal da análise qualitativa é compreender” (Minayo, 2011, p. 623). Para isso, é preciso levar em conta a subjetividade do indivíduo, isto é, suas experiências, sua história, seus atravessamentos, todo contexto em que ele se insere, ou seja, o solo que o formou como sujeito, tendo em mente que não há uma compreensão total, uma vez que ela é sempre inacabada (Minayo, 2011).

Ademais, esta pesquisa se inspira na abordagem *pós-crítica*, que tem premissas e pressupostos fundamentais para sua condução. Assim, parte-se de concepções, como as de que “a verdade é uma invenção, uma criação” (Paraíso, 2021, p. 29); que os discursos possuem função produtiva e que é necessário levar em consideração as práticas vividas pelo sujeito, uma vez que elas são o solo em que ele é formado; e que existem relações de poder de diferentes tipos, seja de raça, idade, gênero, entre outros (Paraíso, 2021).

Por isso, ao utilizar a abordagem *pós-crítica* adota-se uma forma de questionar e problematizar que, conseqüentemente, permitirá que a pesquisa seja guiada “no processo de investigação conforme as necessidades impostas pelo objeto de estudo” (Paraíso, 2021, p. 17). Por problematizar, entende-se um processo de questionamento profundo e contínuo das pressuposições, práticas e discursos que moldam a realidade social e no caso desta pesquisa, educacional. Ao invés de buscar verdades ou soluções definitivas, colocamos “em xeque nossas verdades” (Paraíso, 2021, p. 19), por meio de um movimento de zigue-zague sobre o que está sendo investigado “[...] e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar” (Paraíso, 2021, p. 19), ou seja, a preocupação é desestabilizar certezas e abrir caminho para novas interpretações, observações e reflexões sobre o tema.

Em outras palavras, significa ir aos porões. A partir da metáfora do filósofo Gaston Bachelard (2003), Veiga-Neto (2012, p. 273) afirma que é preciso ocupar todos os cômodos da casa e ir até os porões e, para isso, é necessário desenvolver uma hipercrítica que pode ser entendida como aquela que “dá as costas às metanarrativas iluministas e à crítica tradicional” embora seja uma crítica humilde, “pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta”.

No que diz respeito aos objetivos desta pesquisa, esses se caracterizam como explicativos, pois buscam “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 2008, p. 28). O que significa dizer que a pesquisa pretendeu explorar e problematizar as relações e os processos subjacentes aos discursos presentes, que circulam na/sobre a educação, sobretudo na EPT.

Quanto aos meios, isto é, quanto aos procedimentos técnicos, foram utilizados a pesquisa bibliográfica e a documental. Embora semelhantes, essas modalidades possuem suas especificidades e se diferenciam por suas fontes. A pesquisa bibliográfica, permite “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla” (Gil, 2008, p. 50), utilizando “[...] fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (Gil, 2008, p. 50). Por sua vez, a pesquisa documental utiliza “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” (Gil, 2008, p. 51) ou que, mesmo possuindo um tratamento analítico, “[...] ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51) como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, entre outros.

Nesse sentido, o procedimento analítico é de caráter qualitativo, utilizado a descrição-interpretação como técnica para análise do que foi coletado, tendo como arcabouço teórico-metodológico os estudos discursivos foucaultianos, de modo que o intuito é compreender e problematizar os discursos presentes no programa Trilha de Futuro.

Optou-se pelos estudos discursivos foucaultianos pelo fato de oferecerem uma lente teórico-metodológica importante, uma vez que compreendem que as práticas discursivas não são neutras, mas estão imbuídas de relações de poder que influenciam quem pode falar, o que pode ser dito e como certas verdades são estabelecidas. No que tange aos conceitos-ferramentas²⁰ emprestadas da caixa de ferramentas de Foucault para problematizar o tema desta pesquisa, destaca-se a relação poder-saber, uma ferramenta teórico-analítica que advém da

²⁰ Para Foucault, os conceitos são mais do que meras abstrações filosóficas; eles são instrumentos práticos para a análise crítica da sociedade, então, para ele os conceitos seriam ferramentas que permitem aos pesquisadores criticar e entender as dinâmicas de poder e conhecimento na sociedade (Veiga-Neto, 2022).

percepção de Foucault de que o conhecimento e o poder são indissociáveis, no sentido de que o saber é sempre um efeito do poder e o poder se exerce por meio do saber; e a governamentalidade, que se refere à forma como o poder se exerce na modernidade, especialmente por meio de práticas de governo que visam regular a conduta das populações.

A seguir, informações sobre como, onde e quando o *corpus* desta pesquisa foi coletado, bem como o tipo de material selecionado para análise, composto por documentos oficiais, falas públicas de autoridades e produções midiáticas sobre o programa *Trilhas de Futuro*. Esses enunciados foram analisados à luz das teorizações discutidas nos capítulos seguintes, especialmente aquelas ancoradas na Análise do Discurso (AD) de linha francesa e nas ferramentas foucaultianas. Frisa-se que como toda análise discursiva, especialmente sob a perspectiva pós-crítica, as condições de produção que serão apresentadas são fundamentais, uma vez que incidem diretamente sobre os enunciadores e atravessam seus dizeres, ainda que estes não tenham plena consciência dos efeitos de poder e saber que os constituem.

1.2 Constituindo o arquivo

Os(as) pesquisadores(as) pós-críticos possuem como objetivo provocar o *status quo*, isso quer dizer que a tarefa além de difícil, requer que sejam examinados “os modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais” (Paraíso, 2021, p. 9-10), sabendo que a subjetividade do(a) pesquisador(a) pode estar “[...] a serviço da investigação, (em) um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (Paraíso, 2021, p. 13).

Nesse sentido, coaduna-se com Orlandi (2009, p. 62) ao dizer que os gestos interpretativos são a tarefa do analista, ao mesmo tempo, em que é necessário descrever, de modo que ambos se inter-relacionam. Para isso, é preciso delimitar o *corpus* e, essa delimitação, “não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos” e, em geral, distingue-se “o *corpus* experimental e o do arquivo” que pode ser composto por textos, falas, imagens, sons, letras, entre outros.

Quando se escuta a palavra *arquivo*, assim como discurso, vem à tona diferentes interpretações e significados. Em um primeiro momento, pensa-se em arquivos jurídicos armazenados em armários com grandes gavetas, geralmente disponíveis em fóruns e tribunais. Derrida (2001), por sua vez, fala em arquivo em dois sentidos, um onde as coisas começam e outro a onde as coisas são organizadas. Tomemos como exemplo arquivos do computador, onde guardamos as informações, documentos, entre outros.

Para Pêcheux (1973 *apud* Gadet e Hake, 1997, p. 240), o arquivo “é constituído pelas sequências extraídas de um conjunto determinado que contém o termo escolhido” e a via do experimental uma reprodução de uma situação concreta. Por sua vez, para Foucault (2008a, p. 148) o *arquivo* “é o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados”.

No artigo *Arquivo, História e Memória: possibilidades de diálogo entre Luhmann e Foucault*, Simioni (2016, p. 175) parte de uma pergunta histórica: “nós conhecemos o direito romano?”. Segundo o autor, a sociedade conhece um dos mais antigos sistemas jurídicos do mundo ocidental apenas por meio das palavras dos patrícios, uma vez que somente eles sabiam ler e escrever e não todos os habitantes.

Nesse sentido, o que Foucault propõe é (re)entender a história, sem, é claro, tentar somar todos os textos de uma determinada cultura, mas sim anexar/juntar/conectar os enunciados de acordo com suas próprias regras discursivas. Em suas palavras:

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinitivamente em uma massa amorfa (Foucault, 2008a, p. 147).

Então, o arquivo não apenas regula a conexão e exclusão entre enunciados, uma vez que ele também regula o seu próprio aparecimento e esquecimento. Por essa definição, compreende-se como enunciado se a sequência linguística “[...] estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular” (Foucault, 2008a, p. 111). Em outras palavras, pode-se dizer que é um sistema discursivo, no qual será selecionado o que vai ser ligado à história e o que vai ser excluído.

A análise do *arquivo* sob a perspectiva foucaultiana permite identificar as rupturas da história e a segmentação de *campos discursivos*. É importante destacar que essa análise, em geral, não abrange uma totalidade discursiva, esta pesquisa também não. Isso ocorre porque mesmo num mesmo campo ou “[...] no interior de uma mesma corrente política [...] pode haver enfrentamentos entre diversos discursos para o monopólio da legitimidade enunciativa” (Maingueneau, 1998, p. 19-20). Esse processo não reflete uma estrutura fixa, mas sim um jogo flexível e dinâmico, no qual sempre existem dominantes e dominados, posicionamentos centrais e periféricos (Maingueneau, 1998).

Cumprе mencionar também que não é possível desconsiderar o campo midiático no qual os meios e os produtos da comunicação produzem “saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica” (Fischer, 1997, p. 66). Nesse mesmo sentido, Gregolin (2003) afirma que com o

cotidiano mais espetacularizado, o presente é produzido pelos dispositivos midiáticos, “por meio de um insistente retorno de figuras, de sínteses-narrativas, de representações que constituem o imaginário social” (Gregolin, 2003, p. 96).

A partir dos escritos de Foucault (1978), Gregolin enxerga que por meio das mídias, há uma pulverização dos micropoderes que em suas palavras “sintetizam e põem em circulação as vontades de verdade de parcelas da sociedade, em um certo momento de sua história” (Gregolin, 2007, p. 17), de modo que as identidades das pessoas nada mais são do que construções discursivas.

Durante essa produção de identidades pela mídia, Gregolin salienta que algumas funções básicas serão sempre cumpridas, quais sejam, “[...] a reprodução de imagens culturais, a generalização e a integração social dos indivíduos”. A partir disso, “[...] estabelecem paradigmas, estereótipos, maneiras de agir e pensar que simbolicamente inserem o sujeito na comunidade imaginada” (Gregolin, 2007, p. 17).

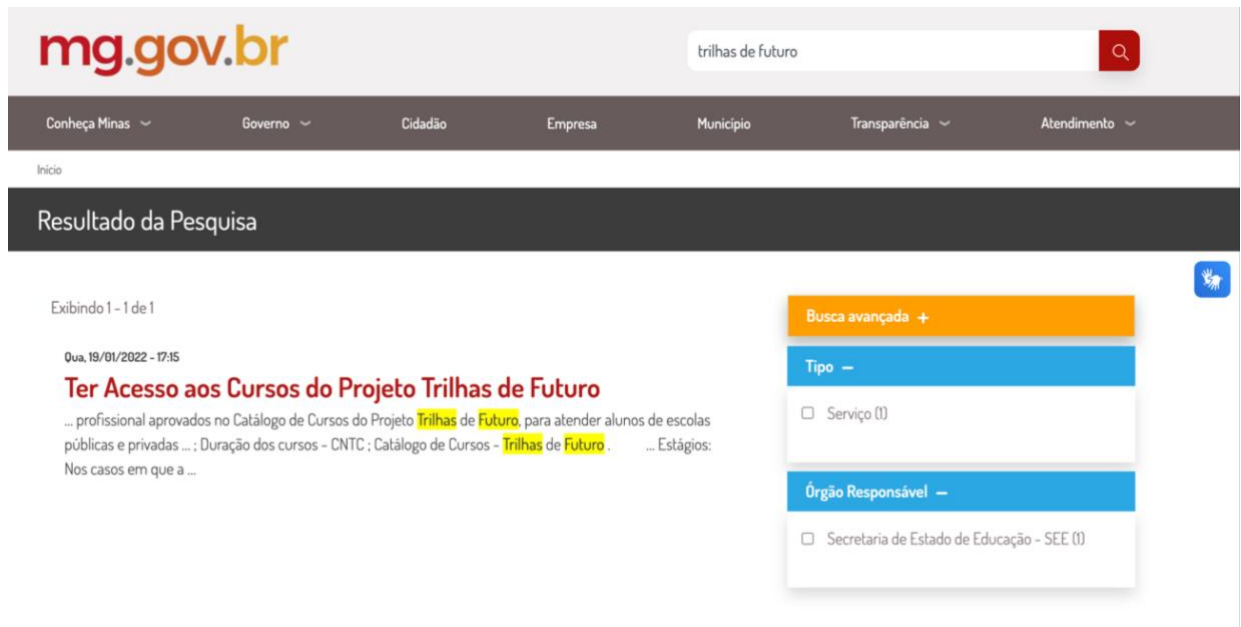
Diante disso, a coleta e constituição do arquivo adotou como critério de seleção a relação direta dos textos/vídeos/documentos com a temática investigada, considerando o recorte temporal de dezembro de 2021 a maio de 2025, período que compreende tanto o ano de criação do programa quanto os anos subsequentes à sua implementação. Assim, o limite em maio de 2025 se deve ao momento em que a pesquisadora iniciou a sistematização mais aprofundada dos dados coletados, o que delimitou o encerramento da etapa de levantamento do material empírico.

Cabe, entretanto, um parêntese, como o programa objeto desta pesquisa permanece em andamento, foram acompanhados de forma complementar e exploratória, os lançamentos e novidades mais recentes, isto é, aqueles compreendidos entre junho e setembro de 2025. Embora tais observações não componham a análise principal, elas permitem abrir brechas para discussões sobre o futuro do programa, possibilitando reflexões desenvolvidas na seção 6, Lá vem... o maior trem do mundo. Nessa perspectiva, inspirada pela abordagem pós-crítica, não se trata de uma conclusão definitiva, mas de um convite a continuar pensando, explorando e problematizando aquilo que segue em movimento, aquilo que ainda se desdobrará nessas *trilhas*. De toda forma, sintetizamos a coleta e constituição do arquivo a seguir.

Primeiro foram selecionados materiais disponíveis nos sites do Governo de Minas Gerais, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e do próprio programa *Trilhas de Futuro*, localizados por meio da busca pelo descritor *Trilhas de Futuro*. Esse descritor foi aplicado apenas nos dois primeiros portais institucionais, uma vez que o site oficial do programa já se constitui integralmente como fonte primária sobre a temática. Assim, na Figura 1,

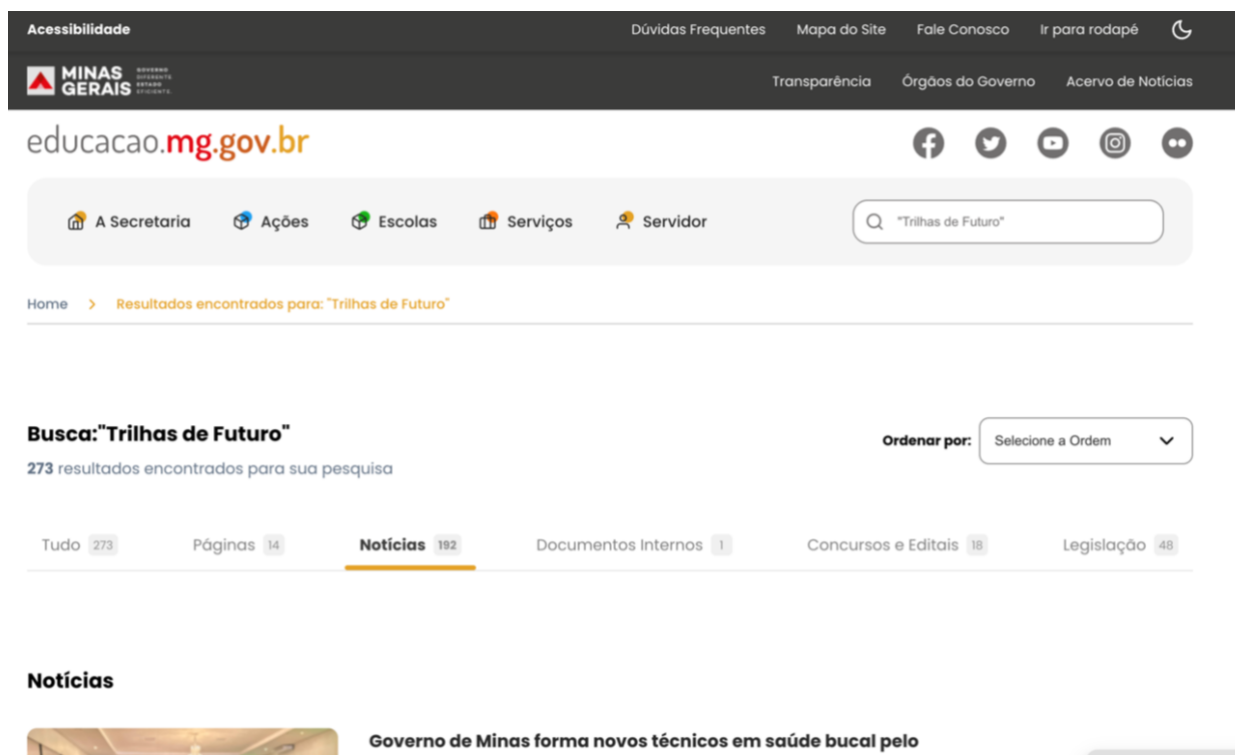
apresenta-se os resultados da busca no site do Governo de Minas Gerais, enquanto na Figura 2, os achados no *site* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Figura 1 - busca dos textos nos *sites* do Governo Federal de Minas Gerais



Fonte: https://www.mg.gov.br/pesquisaportalmg?termo_buscado=trilhas+de+futuro. Acesso em: 12 dez.2024.

Figura 2 - busca dos textos nos *sites* da SEE-MG



Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/?s=Trilhas+de+Futuro>. Acesso em: 12 dez.2024.

No que se refere à Figura 1, ao acessar a seção destinada aos cursos do *Trilhas de Futuro* no site do Governo de Minas Gerais, foram localizadas informações gerais sobre o programa, tais como sua definição, duração dos cursos, localidades de oferta, bases legais e outras orientações institucionais. Já no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), conforme ilustrado na Figura 2, a busca pelo descritor resultou em 192 notícias, um documento interno, 48 documentos relacionados à legislação, além de outros conteúdos.

A partir da análise inicial dos resultados, optou-se por excluir os conteúdos encontrados na aba páginas, uma vez que, após uma avaliação preliminar, verificou-se que se tratava predominantemente de informes administrativos, como contratos licitatórios, além de concursos e editais relacionados à abertura, encerramento de inscrições e credenciamento de instituições. Por não contribuírem diretamente para a compreensão dos discursos que sustentam e operacionalizam o programa, decidiu-se concentrar a análise nos resultados localizados nas abas notícias e legislação, por entender que esses materiais oferecem subsídios mais pertinentes aos objetivos da pesquisa, especialmente no que se refere à identificação de formações discursivas, racionalidades políticas e modos de subjetivação implicados na execução do *Trilhas de Futuro*.

Dentre as 192 notícias inicialmente identificadas, percebeu-se que algumas, mesmo com o uso do filtro de busca, não apresentavam conteúdo substancial relacionado ao programa. Diante disso, optou-se por excluir essas notícias, priorizando aquelas que oferecessem subsídios mais analíticos para a investigação proposta. Assim, passou-se de 192 notícias para 152. Posteriormente, constatou-se que uma parte considerável dos conteúdos não tratava diretamente das diretrizes, objetivos ou concepções formativas do programa *Trilhas de Futuro*, mas se restringia apenas em divulgar abertura, encerramento de inscrições, lançamento de site e informes burocráticos. Da mesma forma, essas também foram excluídas, restando 39 notícias, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Notícias selecionadas para compor o *arquivo* desta pesquisa

Data da publicação	Título	Link
16/12/2022	Trilhas de Futuro é apresentado por Minas para inspirar educação de qualidade a todo o país	https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-e-apresentado-por-minas-para-inspirar-educacao-de-qualidade-a-todo-o-pais/
16/12/2022	Veja respostas às principais dúvidas sobre o programa Trilhas de Futuro	https://www.educacao.mg.gov.br/veja-respostas-as-principais-duvidas-sobre-o-programa-trilhas-de-futuro/
09/02/2023	Alunos do Trilhas de Futuro recebem visita do	https://www.educacao.mg.gov.br/alunos-do-trilhas-de-futuro-recebem-visita-do-vice-governador-em-uberaba/

	vice-governador em Uberaba	
06/03/2023	Trilhas de Futuro é destaque de Minas Gerais no segundo dia do encontro de governadores do Sul e Sudeste	https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-e-destaque-de-minas-gerais-no-segundo-dia-do-encontro-de-governadores-do-sul-e-sudeste/
31/03/2023	Estudantes do Trilhas de Futuro fazem visitas técnicas para alinhar teoria e prática profissional	https://www.educacao.mg.gov.br/estudantes-do-trilhas-de-futuro-fazem-visitas-tecnicas-para-alinhar-teoria-e-pratica-profissional/
04/04/2023	Trilhas de Futuro realiza mapeamento para levantar as principais demandas de mão de obra no estado	https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-realiza-mapeamento-para-levantar-as-principais-demandas-de-mao-de-obra-no-estado/
13/04/2023	SEE-MG convida empresas de consultoria para Audiência Pública de Compras do edital que pretende avaliar o Trilhas de Futuro	https://www.educacao.mg.gov.br/see-mg-convida-empresas-de-consultoria-para-audiencia-publica-de-compras-do-edital-que-pretende-avaliar-o-trilhas-de-futuro/
14/04/2023	Secretário de Educação realiza reunião com todas as Regionais de Ensino para alinhar e aperfeiçoar processos de trabalho	https://www.educacao.mg.gov.br/secretario-de-educacao-realiza-reuniao-com-todas-as-regionais-de-ensino-para-alinhar-e-aperfeicoar-processos-de-trabalho/
27/04/2023	Em Santa Rita do Sapucaí, Trilhas de Futuro apresenta 83 novos profissionais para o mercado de trabalho	https://www.educacao.mg.gov.br/em-santa-rita-do-sapuca-i-trilhas-de-futuro-apresenta-83-novos-profissionais-para-o-mercado-de-trabalho/
29/04/2023	Trilhas de Futuro tem primeiros formandos em Araxá, no Alto Paranaíba	https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-tem-primeiros-formandos-em-araxa-no-alto-paranaiba/
26/06/2023	Estudantes do Trilhas de Futuro são diplomados em Caratinga	https://www.educacao.mg.gov.br/estudantes-do-trilhas-de-futuro-sao-diplomados-em-caratinga/
16/08/2023	Governo de Minas mapeia demanda por profissionais técnicos em todo o estado para aprimorar o Trilhas de Futuro	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-mapeia-demanda-por-profissionais-tecnicos-em-todo-o-estado-para-aprimorar-o-trilhas-de-futuro/
18/08/2023	Mapeamento sobre demandas dos cursos profissionalizantes no Estado já está disponível para instituições de ensino	https://www.educacao.mg.gov.br/mapeamento-sobre-demandas-dos-cursos-profissionalizantes-no-estado-ja-esta-disponivel-para-instituicoes-de-ensino/
23/08/2023	Governo de Minas e Unicef desenvolvem plataforma digital para oferecer vagas de ensino profissionalizante e empregos	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-e-unicef-desenvolvem-plataforma-digital-para-oferecer-vagas-de-ensino-profissionalizante-e-empregos/
06/11/2023	Governo de Minas e Unicef lançam pesquisa	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-e-unicef-lancam-pesquisa-direcionada-a-jovens-para-

	direcionada a jovens para fortalecer rede de educação profissional e ampliar oportunidades de trabalho	fortalecer-rede-de-educacao-profissional-e-ampliar-oportunidades-de-trabalho/
24/11/2023	Secretaria de Saúde abre chamamento público a instituições de ensino para estágio obrigatório do Trilhas de Futuro	https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-saude-abre-chamamento-publico-a-instituicoes-de-ensino-para-estagio-obrigatorio-do-trilhas-de-futuro/
02/01/2024	Empresas multinacionais firmam parceria com o Governo de Minas no programa Um Milhão de Oportunidades para o Futuro-Minas Gerais	https://www.educacao.mg.gov.br/empresas-multinacionais-firmam-parceria-com-o-governo-de-minas-no-programa-um-milhao-de-oportunidades-para-o-futuro-minas-gerais/
01/02/2024	Trilhas de Futuro capacita 200 novos profissionais para o mercado de trabalho	https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-capacita-200-novos-profissionais-para-o-mercado-de-trabalho/
04/03/2024	Governo de Minas inicia aulas em cursos técnicos da 4ª edição do Trilhas de Futuro	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-inicia-aulas-em-cursos-tecnicos-da-4a-edicao-do-trilhas-de-futuro/
15/03/2024	Em Barbacena, Trilhas de Futuro forma 124 novos técnicos, que já estão com vagas encaminhadas para o mercado de trabalho	https://www.educacao.mg.gov.br/em-barbacena-trilhas-de-futuro-forma-124-novos-tecnicos-que-ja-estao-com-vagas-encaminhadas-para-o-mercado-de-trabalho/
19/03/2024	Governo de Minas mapeia demandas de mão de obra de profissionais com cursos técnicos em Minas Gerais	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-mapeia-demandas-de-mao-de-obra-de-profissionais-com-cursos-tecnicos-em-minas-gerais/
19/03/2024	Minas Gerais formaliza adesão ao programa Pé-de-Meia para beneficiar até 190 mil estudantes do ensino médio	https://www.educacao.mg.gov.br/minas-gerais-formaliza-adesao-ao-programa-pe-de-meia-para-beneficiar-ate-190-mil-estudantes-do-ensino-medio/
10/04/2024	Governo amplia parceria para levar empreendedorismo às escolas estaduais	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-amplia-parceria-para-levar-empendedorismo-as-escolas-estaduais/
11/04/2024	Trilhas de Futuro: Governo de Minas realiza novo “Mapeamento de Demandas por Qualificação Profissional”	https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-governo-de-minas-realiza-novo-mapeamento-de-demandas-por-qualificacao-profissional/
26/04/2024	Número de estudantes mineiros em cursos técnicos nas escolas estaduais cresce 470% em 5 anos	https://www.educacao.mg.gov.br/numero-de-estudantes-mineiros-em-cursos-tecnicos-nas-escolas-estaduais-cresce-470-em-5-anos/
13/05/2024	Estudantes do Trilhas de Futuro têm estágios	https://www.educacao.mg.gov.br/estudantes-do-trilhas-de-futuro-tem-estagios-garantidos-em-empresas-do-vale-do-lito/

	garantidos em empresas do Vale do Lítio	
19/06/2024	Governo de Minas anuncia nova edição do Trilhas de Futuro, maior projeto de capacitação profissional já criado no estado	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-anuncia-nova-edicao-do-trilhas-de-futuro-maior-projeto-de-capacitacao-profissional-ja-criado-no-estado/
10/09/2024	Governo de Minas abre 40 mil novas vagas para o Trilhas de Futuro	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-abre-40-mil-novas-vagas-para-o-trilhas-de-futuro/
30/09/2024	Governo de Minas lança Trilhas de Futuro nas Escolas com 9,6 mil vagas em cursos de alta tecnologia	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-lanca-trilhas-de-futuro-nas-escolas-com-96-mil-vagas-em-cursos-de-alta-tecnologia/
08/10/2024	Governo de Minas amplia vagas do Trilhas de Futuro para 50 mil após recorde de inscrições	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-amplia-vagas-do-trilhas-de-futuro-para-50-mil-apos-recorde-de-inscricoes/
14/10/2024	Educação de Minas Gerais apresenta novas diretrizes para o ensino médio a partir de 2025	https://www.educacao.mg.gov.br/educacao-de-minas-gerais-apresenta-novas-diretrizes-para-o-ensino-medio-a-partir-de-2025/
07/11/2024	Governo de Minas forma 126 estudantes de curso Técnico em Podologia do Trilhas de Futuro	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-forma-126-estudantes-de-curso-tecnico-em-podologia-do-trilhas-de-futuro/
14/11/2024	Educação esclarece critérios de seleção e alocação de vagas no Trilhas de Futuro	https://www.educacao.mg.gov.br/educacao-esclarece-criterios-de-selecao-e-alocacao-de-vagas-no-trilhas-de-futuro/
16/01/2025	Governo de Minas oferece formação técnica integrada ao ensino médio em parceria com o Senai	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-oferece-formacao-tecnica-integrada-ao-ensino-medio-em-parceria-com-o-senai/
10/02/2025	Secretaria de Educação acompanha início do ano letivo 2025 em escola do Trilhas de Futuro nas Escolas	https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-educacao-acompanha-inicio-do-ano-letivo-2025-em-escola-do-trilhas-de-futuro-nas-escolas/
11/02/2025	Governo de Minas e Unicef lançam desafio para desenvolver habilidades em estudantes do Trilhas de Futuro	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-e-unicef-lancam-desafio-para-desenvolver-habilidades-em-estudantes-do-trilhas-de-futuro/
18/03/2025	Governo de Minas anuncia sexta edição do Trilhas de Futuro e publica lista de cursos profissionalizantes prioritários	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-anuncia-sexta-edicao-do-trilhas-de-futuro-e-publica-lista-de-cursos-profissionalizantes-prioritarios/
10/04/2025	Novas soluções da Prodemge agilizam e modernizam contratações	https://www.educacao.mg.gov.br/novas-solucoes-da-prodemge-agilizam-e-modernizam-contratacoes-temporarias-da-secretaria-de-educacao/

	temporárias da Secretaria de Educação	
29/05/2025	Governo de Minas publica edital de credenciamento de instituições para a 6ª edição do Trilhas de Futuro	https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-publica-edital-de-credenciamento-de-instituicoes-para-a-6a-edicao-do-trilhas-de-futuro/
Fonte: elaborado pela autora (2025)		

No que se refere à aba legislação, embora o sistema indicasse um total de 48 resultados (conforme figura 2), apenas 12 documentos estavam, de fato, disponíveis para acesso e leitura, como ilustrado na figura 3:

Figura 3: aba *legislação* no site da SEE-MG

Legislação

Resolução SEE Nº 5.164/2025.
29/05/2025 - 89 KB

Constitui Comissão Especial para credenciamento de instituições de ensino para oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional para o Projeto Trilhas de Futuro da Secretaria de Estado de Educação, em conformidade com a Resolução SEE nº 4.788/2022.

Resolução SEE n.º 5047/2024
23/07/2024 - 86 KB

Dispõe sobre o processo de seleção dos estudantes participantes do Projeto Trilhas de Futuro.

Retificação da Resolução SEE Nº 5.032/2024
28/06/2024 - 76 KB

Constitui Comissão Especial para credenciamento de instituições de ensino para oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional para o Projeto Trilhas de Futuro da Secretaria de Estado de Educação, em conformidade com a Resolução SEE nº 4.788/2022. O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, no uso de suas atribuições legais, resolve tornar pública a Retificação da Resolução SEE 5032, de 24 de junho de 2024.

Resolução SEE n.º 5.032/2024
25/06/2024 - 77 KB

Constitui Comissão Especial para credenciamento de instituições de ensino para oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional para o Projeto Trilhas de Futuro da Secretaria de Estado de Educação, em conformidade com a Resolução SEE nº 4.788/2022.

Memorando SEE/SB - TRILHAS DE FUTURO nº 120/2022, de 22 de agosto de 2022
10/01/2023 - 194 KB

Sistema de Gestão do Trilhas de Futuro disponível para a inserção de novas matrículas.

Retificação e esclarecimento do Ofício SEE/SB - TRILHAS DE FUTURO nº 13/2022, de 31 de agosto de 2022
10/01/2023 - 202 KB

Orientação acerca do pagamento das mensalidades dos Cursos no Trilhas II no mês de agosto de 2022.

Ofício SEE/SB - TRILHAS DE FUTURO nº. 12/2022, de 18 de agosto de 2022
10/01/2023 - 178 KB

Orientações quanto à oferta letiva dos cursos técnicos pelas instituições credenciadas no Projeto Trilhas de Futuro.

Memorando/SB - TRILHAS DE FUTURO nº III/2022, de 25 de julho de 2022
10/01/2023 - 147 KB

Orientações acerca do pagamento dos valores dos cursos e dos vales às instituições e aos estudantes.

Ofício SEE/SB - TRILHAS DE FUTURO nº 10/2022, de 29 de junho de 2022
10/01/2023 - 196 KB

Alteração do início das aulas do Trilhas 2.

Memorando SEE/SB - TRILHAS DE FUTURO nº 90/2022, de 06 de junho de 2022
10/01/2023 - 125 KB

Reativação no sistema de gestão dos alunos cancelados/Trilhas.

Memorando SEE/SB - TRILHAS DE FUTURO nº 65/2022, de 05 de maio de 2022
10/01/2023 - 132 KB

Orientações sobre o Monitoramento e Avaliação do Projeto Trilhas de Futuro pelo Serviço de Inspeção Escolar - 2º bimestre.

Memorando SEE/SB - Trilhas de Futuro nº 26/2022, de 04 de março de 2022
10/01/2023 - 3 MB

Orientações sobre o monitoramento e avaliação do Projeto Trilhas de Futuro pelo Serviço de Inspeção Escolar.

Sem mais documentos para carregar

Fonte: *site* da SEE-MG. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/?s=trilhas+de+futuro>. Acesso em: 12 dez. 2024.

Dos 12 documentos listados na aba legislação, observa-se que, embora vinculados à regulamentação do programa, possuem naturezas diversas, como resoluções, ofícios, memorandos e retificações. No entanto, chama atenção a ausência da Resolução SEE-MG nº 4.583/2021, que institui formalmente o programa. Nesse ponto, cumpre mencionar que ocorreu uma dificuldade de acesso às normas que estruturam o *Trilhas de Futuro*, o que exigiu a formalização de um pedido de informações por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)²¹.

Em resposta a essa solicitação, foram enviados sete documentos oficiais: (i) a Resolução SEE-MG nº 4.583/2021, que institui o programa; (ii) a Resolução SEE-MG nº 4.592/2021, que estabelece o Comitê Gestor Intersetorial, o Sistema de Gestão e as Comissões Regionais de Credenciamento; (iii) a Resolução SEE-MG nº 4.661/2021, que trata dos procedimentos a serem observados pelas instituições credenciadas quanto às ações de monitoramento e avaliação no âmbito das Superintendências Regionais de Ensino e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; (iv) o Resultado do Credenciamento referente ao Edital SEE-MG nº 01, de 3 de julho de 2021; (v) o documento intitulado “Perguntas e Respostas – Trilhas de Futuro”; (vi) as instruções para uso do Sistema de Gestão do Projeto Trilhas de Futuro pelo Serviço de Inspeção Escolar; e (vii) uma apresentação em PowerPoint cujo objetivo é orientar os servidores das Superintendências Regionais de Ensino responsáveis pela instrução dos processos de contratação por inexigibilidade de licitação, derivados do edital de credenciamento do programa (Anexo A).

Nenhum dos documentos disponibilizados apresentou, de fato, informações inéditas substancialmente relevantes para esta pesquisa, com exceção da Resolução SEE-MG nº 4.583/2021, que institui o programa e cuja existência já era de conhecimento prévio. Ou seja, os documentos adicionais, ainda que ofereçam alguns vislumbres sobre o funcionamento prático do programa, dos processos de credenciamento, os critérios de monitoramento e avaliação, bem como orientações administrativas direcionadas às instituições de ensino e às Superintendências Regionais, não trouxeram contribuições significativas para o que esta pesquisa se propõe.

Nesse sentido, além das notícias já mencionadas, para fins metodológicos, foram consideradas como pertencentes ao arquivo dessa pesquisa, no que diz respeito a legislação,

²¹ Disponível em: https://acessoainformacao.mg.gov.br/sistema/site/acesso_info.aspx. Acesso em: 12 dez.2024.

apenas a Resolução SEE-MG n.º 4.583/2021, que institui o Programa *Trilhas de Futuro*, e a Resolução SEE-MG n.º 5.047, de 22 de julho de 2024, que dispõe sobre o processo de seleção dos/as estudantes participantes do referido programa, conforme Quadro 2. Essas normativas foram selecionadas diante da lacuna já explicitada quanto à dificuldade de acesso a documentos legais fundamentais e da constatação de que os demais textos disponibilizados, embora relacionados ao funcionamento administrativo do programa, não apresentaram, em essência, informações relevantes para os objetivos analíticos desta pesquisa.

Quadro 2 – Legislações selecionadas para compor o *arquivo* desta pesquisa

Documento legislativo	Conteúdo	Link
Resolução SEE-MG n.º 4.583/2021	Cria o Projeto Trilhas de Futuro, e dá outras providências.	https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.583,%20DE%2021%20DE%20JUNHO%20DE%202021.pdf#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20%2D%20O%20estudante%20selecionado,na%20forma%20do%20%C2%A7%201%C2%BA
Resolução SEE-MG n.º 5.047/2024	Dispõe sobre o processo de seleção dos estudantes participantes do Projeto Trilhas de Futuro	https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/Resolucao-do-Processo-Seletivo-1.pdf

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Além disso, foi realizada uma busca na plataforma *YouTube* utilizando o mesmo descritor Trilhas de Futuro, adotando os mesmos critérios previamente estabelecidos: recorte temporal (2021 a maio de 2025) e pertinência ao programa em questão. Para compor o arquivo, não foram considerados vídeos que apenas mencionassem o nome do programa, mas sim aqueles que, em alguma medida, abordassem seu funcionamento, seus objetivos, o público-alvo e o perfil de estudante a que se destina. A seleção levou em conta, portanto, a capacidade do conteúdo em contribuir diretamente para a compreensão dos discursos que sustentam e operacionalizam o Programa Trilhas de Futuro. A partir disso, foram selecionados quatro vídeos, o primeiro, do dia do lançamento do programa, em 2021; abertura das inscrições, em 2022 e 2023, bem como o credenciamento das instituições em 2024, conforme sintetizado no Quadro 3.

Quadro 3 – Vídeos selecionados para compor o arquivo desta pesquisa.

Data da publicação	Título do vídeo	Link de acesso
01/07/2021	Lançamento do programa trilhas do Futuro do	https://www.youtube.com/watch?v=aCnfMetPGfY&t=12s.

	Governo de Minas Gerais	
12/04/2022	Trilhas de futuro 2022	https://www.youtube.com/watch?v=TytMd51Aqpg
02/02/2023	Trilhas de futuro 2023	https://www.youtube.com/watch?v=iKG92gThUTI
13/09/2023	Trilhas de Futuro 2024 – Credenciamento Instituições	https://www.youtube.com/watch?v=wrQUHsMNQbI

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da constituição do arquivo, não basta tratá-lo como uma massa homogênea. É necessário observar cada item em sua especificidade, como ele funciona discursivamente, a quem se dirige, que efeitos de verdade que produz, como circula e com que outros discursos se articulam. Para isso, se faz necessário individualizá-los, de modo que seja possível estudar a “[...] constelação discursiva a qual ele pertence” (Foucault, 2002, p. 74), uma vez que cada enunciado/documento/discurso não está isolado, mas sim faz parte de uma rede, ou seja, de um conjunto articulado de discursos que compartilham certas regras de formação. Nesse jogo, haverá exclusão e admissão, sendo que a exclusão de certos discursos não é aleatória, mas responde a relações de poder e saber mais amplas, ou seja, nas palavras de Foucault (2002, p.74) “[...] são excluídos por uma constelação discursiva de um nível mais elevado e de maior extensão”.

No próximo item, será apresentada a individualização desses conjuntos como práticas discursivas que não produzem efeitos apenas no plano da linguagem, mas também se articulam a outros elementos materiais e simbólicos, como falas, documentos legislativos e vídeos institucionais de divulgação do programa. Tais práticas não estão dissociadas de regimes de verdade específicos, que operam na constituição do que pode ser dito, pensado e legitimado em determinado contexto histórico. Como concebe Foucault (2002), o discurso é um fragmento da história, ele carrega em si marcas das relações de saber-poder que o atravessam e o tornam possível.

1.3 Seleção do *corpus*

Em uma entrevista intitulada *Quem é você, professor Foucault?* O filósofo se autoproclamou como um diagnosticador do presente, afirmando que isso significa que ao tentarmos “[...] diagnosticar o presente no qual vivemos, nós podemos isolar como pertencendo já ao passado certas tendências que são ainda consideradas como contemporâneas” (Foucault,

2001, p. 635). Em outras palavras, para diagnosticar o presente é preciso buscar a história, o passado.

Mesmo não querendo se intitular de historiador, Foucault propõe um método que vê a história como o acontecimento que “[...] por sua vez, é marcado por táticas e por estratégias de hierarquização próprias de um jogo” (Navarro, 2020, p. 13). Assim, ao fazer essa pesquisa pelos estudos foucaultianos partimos da ideia de que o discurso é acontecimento e, portanto, “[...] não somos nada além do que aquilo que foi dito há séculos, meses, semanas [...]” (Foucault, 2014, p. 258).

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2008a), contrapondo-se à lógica linear do Positivismo, propõe um estudo da História que busca situar os dizeres dos homens no acontecimento histórico, no qual sujeitos e objetos são vistos como construções discursivas, expondo de forma minuciosa o modo como operacionalizou o método arqueológico para investigar os processos pelos quais nos constituímos, na Modernidade, como sujeitos do conhecimento e simultaneamente como sujeitos submetidos a ele. Assim, a palavra *arqueologia* pode indicar um movimento de escavação das camadas “descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos” (Veiga-Neto, 2003, p. 41).

Nessa perspectiva, o acontecimento histórico não é apenas o pano de fundo para os enunciados, mas o próprio campo a partir do qual emergem as condições de possibilidade do que pode ser dito, pensado e instituído. Assim, sujeitos e objetos não são dados prévios ou universais, mas construções discursivas situadas em jogos de saber-poder. Para exemplificar, Foucault cita a Política e a Literatura que não estavam tão presentes nos discursos do século XVII ou XVIII como estavam no século XIX. Então, ressalta que quando se trata de analisar conjuntos de enunciados, é preciso compreender que à época de sua formulação eles eram compreendidos e distribuídos de uma forma totalmente diferente e correspondente àquele tempo (Foucault, 2008a). Desse modo, o enunciado “[...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição se eles ‘fazem sentido’ ou não [...]” (Foucault, 2008a, p. 98).

Mas isso não quer dizer que a História contínua deve ser ignorada. Pelo contrário, Foucault afirma que ele mesmo aceita os conjuntos que a história lhe propõe para então poder questioná-los. Assim, a arqueologia seria um método de olhar para o discurso buscando as unidades que se formam, por meio de uma “descrição dos acontecimentos discursivos” (Foucault, 2008a, p. 30).

Por unidade, após apresentar suas hipóteses norteadoras, concluiu que não estaria fundada em um único objeto, e sim “seria o jogo das regras que definem as transformações desses diferentes objetos, sua não-identidade por meio do tempo, a ruptura que neles se produz, a descontinuidade interna que suspende sua permanência” (Foucault, 2008a, p. 37). Dito de outro modo, é por meio da unidade discursiva que seria possível compreender os acontecimentos e correlacioná-los. É como se diferentes discursos, instituições, práticas e relações de poder se entrelaçassem para criar a impressão de uma unidade em torno de um objeto (Foucault, 2008a):

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar [...] na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (Foucault, 2008a, p. 132).

Diante disso, Foucault (2008a, p. 43), em *A Arqueologia do Saber*, numa tentativa de compreender a dispersão do discurso, elabora “os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas” e, observa, que existem condições para ser possível que um discurso surja e seja redistribuído, no sentido de que várias outras pessoas possam dizer o mesmo ou coisas diferentes. Essas condições são “estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” (Foucault, 2008a, p. 50).

Além disso, há uma subordinação hierárquica entre os grupos sociais, o que nos permite afirmar que ninguém fala a partir do mesmo lugar. Tampouco seria possível abarcar todos os discursos. Ainda que o sujeito fale, o discurso, conforme a perspectiva arqueológica de Foucault (2008a), não se configura como uma simples manifestação do que ele pensa ou conhece (Foucault, 2008a). Ademais, não serão todos os discursos levados em consideração, uma vez que um determinado discurso pode incluir ou excluir um certo número de enunciados, “em virtude do sistema de formação de suas escolhas estratégicas” (Foucault, 2008a, p. 74).

No caso do *Trilhas de Futuro*, o objetivo não é esgotar todas as possíveis manifestações discursivas do programa, mas sim localizar e problematizar os discursos que o instituem e o sustentam, reconhecendo que o discurso é, antes de tudo, produtivo. Trata-se, portanto, de indagar que concepção de educação e de formação está sendo promovida por meio desse programa? Quais sujeitos ele busca constituir?

Nessa análise arqueológica, optou-se por individualizar aos ditos, agrupando-os em unidades e dispersões, observando aqueles que se correspondem, que são semelhantes ou que,

em certa medida se complementam, multiplicando o que é dito, mas também aquilo que não é dito, uma vez que também é possível encontrar unidades nas dispersões. Vale destacar que essa fragmentação do *corpus* não significa uma separação rígida entre os discursos, mas sim uma estratégia metodológica para evidenciar suas tensões, silenciamentos e sobreposições. Assim, a análise se dá na escuta atenta dos deslocamentos e regularidades discursivas, tendo como horizonte compreender como determinados enunciados se legitimam como verdadeiros e quais condições de possibilidade tornam isso viável.

O *corpus* dessa dissertação se materializa, nesse sentido, nos Recortes Discursivos (RDs) retirados das notícias disponíveis no *site* da SEE-MG (Quadro 1), das legislações (Quadro 2) e do material disponível no *Youtube* (Quadro 3), levando em conta que se entende por RD aqueles “[...] fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação [...]” (Orlandi, 1984, p.14), escolhidos por acreditarmos que podem possuir a capacidade de irem ao encontro dos objetivos do estudo, qual seja, de problematizar o programa *Trilhas de Futuro* do Governo de Minas Gerais. Cumpre mencionar que todo o material audiovisual coletado foi transcrito com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial²².

A análise opera, portanto, observando nos RDs as regularidades e dispersões, os modos de dizer, as formulações recorrentes e os silenciamentos que se produzem, buscando compreender como certos sentidos se estabilizam e como outros são apagados. Assim, a partir da observação da recorrência (ou da ausência) de determinados dizeres, optou-se por organizar a análise em eixos temáticos/analíticos, definidos com fins pedagógicos, de modo a orientar o leitor quanto aos gestos analíticos empreendidos. Esses eixos foram intitulados: 1) Abrindo as portas do futuro; 2) Quem escolhe? e, por fim, 3) Qual é o futuro das trilhas?

É importante salientar que a seleção daquilo que será analisado não seguiu critérios empíricos (positivistas), e sim teóricos (Orlandi, 2009), como já mencionado, levando em consideração a singularidade, o olhar da própria analista, de modo que, sob outro olhar, sob outra perspectiva, a análise poderia assumir diferentes direções. Todavia, isso não quer dizer que as análises são aleatórias, pelo contrário, estão ancoradas nos objetivos estabelecidos na pesquisa e nas ferramentas/conceitos teórico-metodológicos que auxiliam a problematização.

²² A Inteligência artificial (IA) utilizada foi o *TurboScribe*. Disponível em: <https://turboscribe.ai/pt/>. Acesso em 12 dez. 2024.

2 PRIMEIROS PASSOS: O QUE JÁ FOI DITO SOBRE O *TRILHAS DE FUTURO*?

Com o propósito de embasar teoricamente as discussões e sustentar as análises propostas, levando em considerando o objetivo geral de problematizar o programa *Trilhas de Futuro* do Governo de Minas Gerais, surgem novas indagações: o que tem sido pesquisado no Brasil sobre o programa *Trilhas de Futuro*, no que tange ao neoliberalismo e aos modos de subjetivação/subjetividades decorrentes? Existem pesquisas à luz dos estudos discursivos foucaultianos?

Para responder a esta indagação foi realizado o Estado da Arte que, nada mais é, que “um levantamento do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área” (Brandão, 2004, p. 7) e se seus resultados possibilitam que aconteça um “diálogo com os demais pesquisadores de áreas afins e nos revela a riqueza de dados produzidas em suas pesquisas” (Vasconcellos; Nascimento da Silva; De Souza, 2021, p. 2-3).

Tal levantamento foi empreendido em agosto de 2024 na base de dados disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O recorte temporal estabelecido abrange o período a partir de 2018, ano em que Romeu Zema foi eleito governador de Minas Gerais, até 2024. Vale dizer que, embora o programa *Trilhas de Futuro* tenha sido lançado apenas em 2021, a delimitação temporal de 2018 a 2024 foi definida com base na premissa de que, para o lançamento do Programa, houve condições de emergência, que prepararam o terreno para sua implementação.

A fim de que fossem apontados trabalhos significativos, foi necessário incluir descritores, quais sejam: EPT e Neoliberalismo; Foucault e Neoliberalismo na EPT; Relação de poder-saber na EPT; Subjetividade na EPT. Subjetividade na EPT e Foucault; Governamentalidade na EPT; Governamentalidade na EPT em Minas Gerais; *Trilhas de Futuro*; *Trilhas de Futuro* e Romeu Zema; Romeu Zema; Terceirização da EPT; Terceirização da EPT em Minas Gerais.

A escolha dos descritores mencionados foi fundamentada na necessidade de delimitar e aprofundar a investigação nos eixos temáticos centrais da pesquisa, garantindo a seleção de trabalhos significativos e alinhados ao objeto deste estudo. Ademais, foram incluídos descritores como Romeu Zema, “*Trilhas de Futuro*”, para ser permitir uma análise mais específica e contextualizada. Esses descritores, portanto, refletem as conexões que estruturam a pesquisa. No Quadro 4 encontram-se os resultados obtidos.

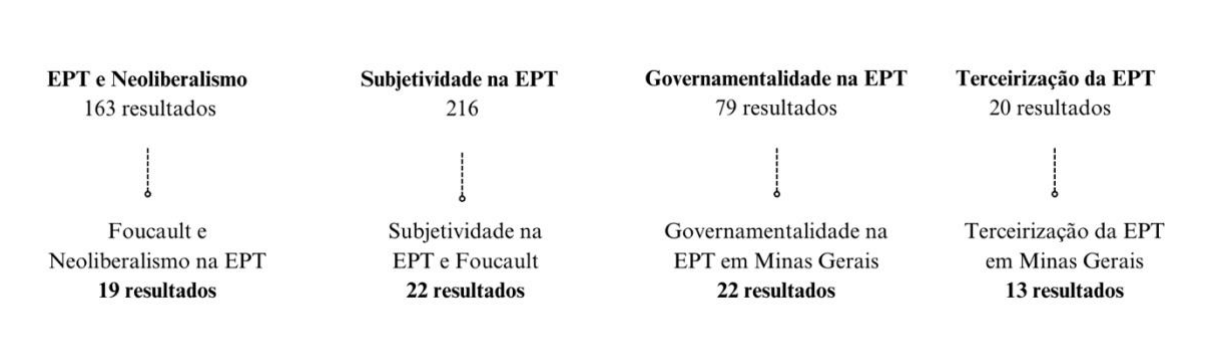
Quadro 4 – Sínteses dos resultados obtidos.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	
Descritores	Número de trabalhos
EPT e Neoliberalismo	163
Foucault e Neoliberalismo na EPT	19
Relação de poder-saber na EPT	4
Subjetividade na EPT	216
Subjetividade na EPT e Foucault	22
Governamentalidade na EPT	79
Governamentalidade na EPT em Minas Gerais	22
Trilhas de Futuro	250
Trilhas de Futuro e Romeu Zema	0
Romeu Zema	11
Terceirização da EPT	20
Terceirização da EPT em Minas Gerais	13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Para refinar a pesquisa e direcioná-la aos aspectos mais específicos do objeto de estudo, foi necessário excluir os resultados mais abrangentes, como EPT e Neoliberalismo e Subjetividade na EPT. A inserção do descritor Foucault permitiu centralizar a busca e delimitar as produções relacionadas às contribuições teórico-metodológica foucaultianas no contexto da EPT. De forma semelhante, os descritores Governamentalidade na EPT e Terceirização da EPT foram ajustados com a adição do recorte MG, o que possibilitou uma maior especificidade na análise, considerando o contexto de Minas Gerais. Esse processo de refinamento foi fundamental para qualificar os resultados e alinhá-los de maneira mais precisa aos objetivos da pesquisa. Esse movimento foi exemplificado na Figura 4.

Figura 4 – Primeiro refinamento.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Em continuidade, percebemos que o descritor *Trilhas de Futuro* resultou em pesquisas muito distantes do objeto dessa pesquisa. Inclusive, ao incluirmos o nome do governador Romeu Zema, o resultado da busca cai de 250 para 0. Então, foi elaborada uma nova síntese, apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 – Sínteses dos resultados obtidos após o primeiro refinamento.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	
Descritores	Resultados
Foucault e Neoliberalismo na EPT	19
Relação de poder-saber na EPT	4
Subjetividade na EPT e Foucault	22
Governamentalidade na EPT em Minas Gerais	22
Romeu Zema	11
Terceirização da EPT	20
Terceirização da EPT em Minas Gerais	13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A partir disso, foi realizada a leitura dos títulos dos trabalhos, seguida da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, para, enfim, se chegar a um panorama sobre as publicações referentes ao tema que estão sintetizadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Síntese da pesquisa bibliográfica.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES				
Descritores	Nível/Ano	Título	Autor/Instituição	Objetivo
Foucault e Neoliberalismo na EPT	Mestrado / 2019	Todos (em disputa) pela educação: empresariamento da sociedade e militarização da vida	Guilherme Vargas Cruz Orientadora: Profa. Dr.ª Heliana de Barros Conde Rodrigues Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Tem como objetivo analisar os embates de forças na educação atual, como disputas entre diferentes formas de governamentalidade, modos de conduzir condutas.
	Mestrado / 2020	A constituição da flexibilidade no ensino médio brasileiro: estratégias políticas em ação	Daiana Bastos da Silva Santos Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Tem como objetivo compreender os sentidos de flexibilidade no Ensino Médio brasileiro na última década, analisando como esses sentidos se articulam na mídia pedagógica impressa, especificamente na <i>Revista Pátio: Ensino</i>

				Médio, Profissional e Tecnológico.
	Mestrado / 2020	Mediações da biblioteca para enfrentar <i>fake news</i> : um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campos Belos (GO)	Michelle Souza do Carmo Orientadora: Profa. Dr.ª Simone Batista da Silva Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Objetiva investigar de que maneiras as mediações realizadas pela biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – campus Campos Belos (GO) junto aos alunos desse Instituto podem contribuir para a construção de uma atitude crítica frente às notícias que circulam, especificamente em relação à identificação e à recepção de <i>fake news</i> .
	Mestrado / 2021	O Ensino de arte nos Institutos Federais: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica	Carla Giane Fonseca do Amaral Orientadora: Profa. Dr.ª Luciana Gruppelli Loponte Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	O objetivo geral desta investigação é compreender como determinadas práticas de ensino de arte – sejam elas de Teatro, Música, Dança ou Artes Visuais – podem ser consideradas formas de resistência, que problematizam a educação integrada no contexto neoliberal.
	Doutorado / 2021	Avaliação, dispositivo coercitivo do estado neoliberal na formação dos sujeitos: análise do discurso das provas do Enade elaboradas pelo BNI	Virginia Sene Fernandes Orientadora: Profa. Dr.ª Ivanise Monfredini Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	O objetivo da pesquisa foi identificar se os itens das provas foram elaborados a partir dos conteúdos curriculares, competências e perfil dos alunos previstos nas DCN, e, a partir dos dados obtidos, conhecer qual a influência que os processos de exame e provas podem exercer sobre a formação dos sujeitos.
Relação de poder-saber na EPT	Mestrado / 2020	Uma análise foucaultiana do currículo de Filosofia do PROEJA no IFTO	Sônia Eduardo de Moraes Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares Universidade Federal do Tocantins (UFT)	O problema de pesquisa perpassou o processo de ensino e aprendizagem, onde constatamos, também, a necessidade de compreender como o ensino produz discursos que afetam a aprendizagem, ou seja, precisávamos compreender como os alunos estavam sendo afetados pelo que chamamos de “efeitos discursivos” próprios da educação formal e verificar

				como eles estavam atribuindo um significado próprio ao conteúdo que, muitas vezes, transbordava o esperado, o que chamamos de “efeitos de sentido”.
	Doutorado / 2021	A educação permanente e continuada com professores no movimento das relações de poder: entre o controle biopolítico e a autonomia	Valdete Gusberti Cortelini Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa. Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Buscou analisar os movimentos de poder, entre a autonomia e controle biopolítico, que se manifestam no desenvolvimento de uma proposta de educação permanente e continuada com docentes, pedagogos e gestores, voltada à reflexão sobre as concepções da construção histórica de verdade, de poder-saber e sujeito, nas relações do cotidiano escolar, estabelecendo diálogo entre a Universidade e a Educação Básica
Subjetividade na Educação Profissional Tecnológica e Foucault	Doutorado / 2024	O neoliberalismo e o docente empreendedor: para onde vai o professor universitário em tempos de pós-pandemia?	Camila Chiodi Agostini Universidade de Passo Fundo Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero. Universidade de Passo Fundo (UPF)	O objetivo principal do presente trabalho é analisar os impactos dos processos de inserção da lógica do “empreendedorismo de si”, inseridos na prática docente da Educação Superior. Tais processos precarizaram a profissão e ampliaram a “servidão voluntária” e “maquinária” de maneira mais alargada no período da pandemia de Covid-19, interferindo na forma de se constituir e de atuar do profissional enquanto professor na pós-pandemia
Governamentalidade na EPT em Minas Gerais	Mestrado / 2022	A educação empreendedora no capitalismo neoliberal: análise do material didático do Ensino Fundamental I	Letícia Camargo Orientador Prof. Dr. Divino José da Silva Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Objetiva analisar as implicações do discurso do Empreendedorismo no processo de formação de estudantes do Ensino Fundamental I, que se destina a problematizar as práticas de Empreendedorismo as quais serão abordadas na perspectiva do referencial teórico foucaultiano, particularmente a partir da

			noção de biopolítica desenvolvida por Foucault, no livro Nascimento da biopolítica (2008).	
Romeu Zema	Mestrado / 2020	O fim da polarização PT versus PSDB em Minas Gerais: uma análise das campanhas eleitorais no Facebook e horário eleitoral dos principais candidatos ao governo de Minas Gerais em 2018	Deborah Luísa Vieira dos Santos Orientador: Prof. Dr. Luiz Ademir de Oliveira Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Busca compreender como o campo político apropriase da comunicação, dos meios tradicionais e digitais, em meio às campanhas eleitorais de 2018. Pensando no uso cada vez mais estratégico das redes sociais como ferramenta de comunicação entre políticos e eleitorado, busca-se observar como os principais candidatos à disputa pelo governo de Minas Gerais utilizam esse recurso, estabelecendo uma campanha cada vez mais híbrida, com a participação dos veículos tradicionais, como a televisão, e dos novos suportes, como a internet.
	Mestrado / 2022	Impactos da burocracia no trabalho docente no Estado de Minas Gerais sob o governo Romeu Zema	Aline Mariane Cazetta Orientadora: Profa. Dr.ª Maria Lúcia Vannuchi Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Analisa os impactos da burocracia no trabalho docente; como ela impacta o trabalho individual e a estrutura de funcionamento das Escolas Estaduais em Minas Gerais.
	Mestrado / 2023	A relação entre executivo e legislativo em âmbito subnacional: o governo Zema e a promessa do jeito novo de governar	Edilene Lopes do Nascimento Orientador: Prof. Dr. Carlos Ranulfo Melo Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Consiste em um estudo de caso em que o chefe do Executivo se elegeu com um discurso anticorrupção.
	Doutorado / 2023	As Políticas Educacionais Mineiras aos <i>Modi Operandi</i> do Neoliberalismo: Dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022)	Laís Alice Oliveira Santos Orientadora: Profa. Dr.ª Maria Simone Ferraz Pereira. Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Visa compreender os <i>modi operandi</i> do neoliberalismo nas políticas educacionais de Minas Gerais no decorrer dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003- 2022) à luz do materialismo histórico-dialético, como modo de apreensão da realidade.
	Mestrado / 2023	O Projeto Somar na gestão do governo Zema (2019-2022):	Lara Cristina Evaristo Rodrigues	Analisa a proposta do Projeto Somar, política que prevê a gestão compartilhada do ensino

		educação pública x interesses privados	Orientadora: Profa. Dr.ª Vilma Aparecida de Souza Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	médio por meio de parcerias com organizações sociais privadas na rede estadual em Minas Gerais, no governo Romeu Zema (2019-2022), e a relação com a defesa da privatização e avanço do capital sobre a educação pública.
Terceirização da EPT em MG	Doutorado / 2023	O financiamento no contexto das “parcerias” público-privadas com as Organizações da Sociedade Civil – OSCs: repercussões no direito à Educação Infantil em Uberlândia – MG	Marcos Antonio Lima Pereira Orientadora: Profa. Dr.ª Lúcia de Fátima Valente Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Objetiva compreender qual a política pública do município de Uberlândia para a Educação Infantil ao estabelecer as parcerias/convênio com as OSCs., e sua repercussão no direito à educação, em especial da Educação Infantil.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

A dissertação *Todos (em disputa) pela Educação: empresariamento da sociedade e militarização da vida*, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ, Cruz (2019), apresenta uma proposta, cujo objetivo geral foi analisar os embates de forças na educação, como disputas entre diferentes formas de *governamentalidade*, modos de conduzir condutas como na/pela judicialização dos conflitos e a militarização da vida. Utilizando a genealogia de Michel Foucault, realizou um levantamento da história da educação profissional com base em documentos oficiais, arquivos públicos, artigos, dissertações e teses sobre o tema.

Cruz (2019) conduziu entrevistas semiestruturadas com 8 ex-alunos, sendo 5 homens e 3 mulheres, que abandonaram o curso de Educação Profissional na modalidade integrada ao Ensino Médio e, a partir disso, relacionou o empresariamento e a militarização como forças que impactam a vida desses jovens, refletindo em suas trajetórias de evasão escolar, práticas de resistência e buscas por inserção no mercado de trabalho. Apontou em sua pesquisa dispositivos jurídicos de exceção que, segundo ele, têm sido utilizados de forma banal, colocando em risco a democracia como “princípio da gestão de escolas e universidades” e, como exemplo, citou o movimento Escola sem Partido e a operação “Esperança equilibrista”, que apurava um suposto desvio de recursos públicos na construção de um museu sobre a ditadura civil-militar no Brasil,

no qual a Polícia Federal conduziu coercitivamente²³ sete pessoas, entre elas o reitor e a vice-reitora da UFMG, bem como duas ex-vice-reitoras, entre outras (Cruz, 2019, p. 196).

Nesse sentido, o estudo de Cruz (2019), p. 196) se aproxima desta pesquisa ao perceber que o neoliberalismo “encontra nos dispositivos jurídico-legais um importante elemento de poder, de disputa dos regimes de verdade” (Cruz, 2019, p. 196), ou seja, muitas vezes, é pela própria via legal que os servidores são constrangidos e\ou ameaçados.

Quanto à noção de verdade, aspecto importante para essa pesquisa, Carmo (2020) destaca que sua definição dependerá muito da perspectiva adotada, e explicá-la efetivamente seria como percorrer um caminho que pode mudar facilmente. Em sua pesquisa intitulada como *Mediações da Biblioteca para enfrentar Fake News: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano de Campos Belos (GO)*, a autora investiga de quais maneiras as mediações realizadas pela biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano do campus de Campos Belos (GO) junto aos alunos do Instituto podem contribuir para a construção de uma atitude crítica frente às notícias que circulam, especificamente em relação à identificação e à recepção de *fake news*.

Para isso, Carmo (2020) contou com a participação de dez alunos e seu percurso metodológico foi estruturado por meio da pesquisa-ação, na qual a autora constatou que as mediações contribuíram para o desenvolvimento crítico dos alunos e evidenciaram a importância da biblioteca como um espaço ativo de formação e de disseminação de informações, capaz de contribuir significativamente para a construção de conhecimentos.

É no seu primeiro capítulo que a autora desenvolve um estudo sobre o conceito da *verdade*, conceito este que nos importa, estabelecendo um diálogo com diferentes filósofos. A análise abrange desde Platão como representante da Antiguidade, até pensadores contemporâneos como Habermas (1984, 1990, 2003) e Michel Foucault (1999), com ênfase especial em seu livro *A Ordem do Discurso* (Carmo, 2020).

A autora, ao estabelecer diálogos entre esses pensadores, apresenta os pontos de convergência e divergência entre eles. Ao falar sobre Foucault, afirma que seu pensamento “centrou-se no poder, na dominação de uns sobre outros por meio do discurso” (Carmo, 2020, p. 29). A esse respeito, na pesquisa *Uma Análise Foucaultiana do Currículo de Filosofia do PROEJA no IFTO*, Morais (2020, p. 45) afirma que o saber educacional é um “[...] modo de pensar e de representar um determinado saber válido, com relação intrínseca ao exercício de

²³ Conforme o art. 218, do Código de Processo Penal, “se, regularmente intimada, a testemunha deixar de comparecer sem motivo justificado, o juiz poderá requisitar à autoridade policial a sua apresentação ou determinar seja conduzida por oficial de justiça, que poderá solicitar o auxílio da força pública” (Brasil, 1941).

poder, que são engendrados por seus efeitos [...]” e, portanto, o currículo pode ser entendido como um instrumento de poder-saber.

A pesquisa *A Educação Permanente e Continuada com Professores no Movimento das Relações de Poder: entre o controle biopolítico e a autonomia*, amarra essas discussões ao dizer que “[...] o discurso se materializa por meio dos dispositivos de controle disciplinar, entendendo que toda a relação de poder se constitui em um campo de saber” (Cortelini, 2021, p. 32). Vale dizer que, em sua caminhada investigativa, Cortelini buscou analisar justamente os movimentos de poder e suas interfaces com a autonomia e o controle biopolítico, em que fosse possível refletir sobre as concepções da construção histórica da verdade, do poder-saber e do sujeito.

Sobre o sujeito, sabe-se que ele é atravessado de diversas formas. Agostini (2024), por exemplo, pesquisa o efeito da pandemia na atuação profissional do docente da Educação Superior e tem como hipótese de que a pandemia “[...] cria uma nova forma de ver, ser, conduzir e conceber-se enquanto professor da Educação Superior, sob influência neoliberal, ampliando processos de precarização de trabalho, os quais já se observam há muitos anos [...]” (Agostini, 2024, p. 25). Em sua pesquisa, *O Neoliberalismo e o Docente Empreendedor: para onde vai o professor universitário em tempos de pós-pandemia?* Agostini (2024), buscou analisar os impactos dos processos de inserção da lógica do empreendedorismo de si, na prática docente da Educação Superior, sobretudo pós-pandemia.

Essa pesquisa, embora tenha como diferencial a pandemia como pano de fundo e a conversa entre Marx e Foucault, se torna interessante e importante para nossa pesquisa porque demonstra como o discurso neoliberal, “ou a forma contemporânea de conceber o sujeito é focada na constituição de um sujeito aos moldes empresariais, investidor de si, responsável pelo seu sucesso [...]” (Agostini, 2024, p. 34). A autora faz, em suas palavras, um “breve diagnóstico da época educacional contemporânea do Brasil” (Agostini, 2024, p. 43), o que também é relevante para essa pesquisa, sobretudo para compreendermos as condições de produção/emergência que se transformaram em solo fértil para a criação do Programa *Trilhas de Futuro*.

Nesse mesmo sentido, tem-se a dissertação *A Relação entre Executivo e Legislativo em Âmbito Subnacional: o governo Zema e a promessa do jeito novo de governar*, na qual a autora demonstra o caminho e o discurso feito pelo Governador Zema para se eleger. Segundo Nascimento (2023), isso aconteceu pelo seu discurso anticorrupção e pela promessa de acabar com o *toma lá, dá cá*, expressão, segundo a autora, utilizada para se referir “[...] à oferta de cargos e liberação de emendas em troca de composição parlamentar para aprovação de projetos de lei do Executivo” (Nascimento, 2023, p. 13).

Na pesquisa *O Projeto Somar na gestão do governo Zema (2019-2022): educação pública x interesses privados*, a autora analisa o *Projeto Somar*, um programa que prevê uma gestão compartilhada do ensino médio, por meio de parcerias com organizações sociais privadas na rede estadual em Minas Gerais, instituída pelo governador Romeu Zema, assim como o *Trilhas de Futuro*. Embora não seja uma análise feita por meio da lente foucaultiana na pesquisa é possível observar nas conclusões da autora pontos importantes para a problematização aqui proposta. De acordo com Rodrigues (2023), o *Projeto Somar* representa uma forte estratégia para o avanço do processo de privatização da educação mineira.

Vale dizer que a privatização se materializa por meio de várias estratégias. A pesquisa *O financiamento no contexto das “parcerias” público-privadas com as Organizações da Sociedade Civil – OSCS: repercussões no direito à Educação Infantil em Uberlândia–MG*. Pereira (2023, p. 77), afirma que adoção de expressões, como, por exemplo, as *parcerias público-privadas*, “[...] tem apenas a intenção de acobertar o processo de privatização sem explicá-lo de forma analítica”.

Outra pesquisa que despertou nosso interesse foi a dissertação *A educação empreendedora no capitalismo neoliberal: análise do material didático do ensino fundamental I*, uma vez que possui um aporte teórico semelhante ao do nosso estudo, na qual Camargo (2023) teve como objetivo analisar as implicações do discurso do empreendedorismo no processo de formação de estudantes do Ensino Fundamental I, a partir da noção de biopolítica desenvolvida por Foucault (1978 - 1979), no livro *Nascimento da Biopolítica*.

Assim como Camargo (2023, p. 88), uma de nossas principais preocupações é problematizar como o discurso empreendedor se manifesta na educação. Queremos entender de que maneira a governamentalidade neoliberal influencia os indivíduos, mesmo por meio de discursos que enfatizam conceitos como "autonomia, liberdade de escolha, criatividade, inovação, controle emocional, sucesso e realização profissional" (Camargo, 2023, p. 88). Esses discursos, por mais atraentes que sejam, utilizam técnicas específicas para moldar a subjetividade dos sujeitos, mobilizando-os segundo os interesses desse modelo neoliberal.

Ademais, trazemos duas outras pesquisas que se relacionam com a nossa, com as quais tivemos contato durante participações em seminários, grupos de estudos, congressos e discussões. A primeira, é uma tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, de Ricardo de Abreu (2021), cujo título é *O sujeito discursivo empreendedor de si e a teoria do capital humano no contexto da escola pública contemporânea*. Abreu (2021), em sua pesquisa, teve como objetivo principal analisar a construção subjetiva do empreendedor de si no contexto escolar, considerando a influência

do neoliberalismo e da Teoria do Capital Humano (TCH) nesse processo. Essa pesquisa não se assemelha apenas por abordar o neoliberalismo, mas também por desenvolver essa discussão a partir da perspectiva foucaultiana. O autor destaca como essa dinâmica de poder-saber atua de maneira sutil, mas eficaz, por meio de um importante aparato estatal: a escola pública.

A segunda, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), de Gildete Cecília Neri Santos Teles (2023), cujo título é *As Identidades do Professor de Inglês no Ensino Médio Integral em Escolas Públicas do Estado de Sergipe em Tempos Neoliberais*, buscou investigar sobre as identidades esperadas, construídas e negociadas pelo professor de inglês do Ensino Médio Integral (EMI) da rede pública estadual em Sergipe. Embora Teles (2023) se concentre na subjetividade dos professores, ao contrário dessa pesquisa que foca nos alunos, ela revela que, em tempos neoliberais, a super-responsabilização do indivíduo e a competitividade são elementos presentes na subjetividade tanto do corpo discente quanto docente, isso demonstra como essas dinâmicas neoliberais afetam todos os envolvidos no processo educacional, moldando suas identidades e comportamentos.

Para concluir esta seção, é importante mencionar o curso *Elementos para uma antropologia da pós-verdade: uma introdução*, ministrado pelo Prof. Dr. Rafael Antunes Almeida na Universidade de São Paulo (USP), contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa. Esse curso apresentou um conjunto de reflexões introdutórias sobre a temática, proporcionando um panorama teórico fundamental para o aprimoramento das análises empreendidas nesta investigação. Durante o curso, estudamos as abordagens da filósofa Alyne Costa, da antropóloga Letícia Cesarino e do cientista político Ignas Kalpokas, cujas contribuições foram essenciais para o refinamento do olhar sobre a construção discursiva da verdade e seus impactos na produção e circulação de saberes. Essas perspectivas dialogam diretamente com os referenciais foucaultianos adotados nesta pesquisa, permitindo uma articulação crítica entre o conceito de pós-verdade, as formações discursivas emergentes e os mecanismos de poder que sustentam determinadas narrativas no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

3 ESCOLHENDO AS FERRAMENTAS NA CAIXA

Ao se debruçar sobre um tema ou ao refletir sobre questões contemporâneas por meio de um estudo, ou pesquisa, é fundamental compreender que para além da definição metodológica, dos estudos prévios e da contextualização histórica e social torna-se indispensável a adoção de ferramentas analíticas que orientem e estruturem o percurso investigativo. Assim, esta pesquisa adota como lente teórico-metodológica a perspectiva foucaultiana, cuja abordagem permite problematizar os discursos, as relações de poder-saber e os modos de subjetivação implicados na temática analisada.

Foucault (2001, p. 1.588) afirmou que todos os seus livros/obras/cursos “são pequenas caixas de ferramentas” para múltiplos usos possíveis. Veiga-Neto (2006) recorre à metáfora nietzschiana da Filosofia a marteladas, entendendo que os conceitos são ferramentas com que conseguimos golpear outros conceitos e o nosso próprio pensamento. Aliás, ele leva adiante essa metáfora e afirma que as ferramentas são várias, como chaves inglesas, chave *allen*, de boca, de fenda, entre outras, em diversos diâmetros e tamanhos. Ademais, Veiga-Neto (2006) também afirma que existe todo um entorno, ou seja, o espaço, as bancadas, entre outros elementos que fazem parte e constituem essa oficina.

Assim, fazer um estudo a partir/com Foucault envolve utilizar de todas as ferramentas ou simplesmente parte delas, caracterizando o que Veiga-Neto (2006) chamou de infidelidade fiel a Foucault. É sob esse prisma que esta pesquisa se desenvolve, uma vez que nossa intenção não é utilizar todas as ferramentas e, muito menos, perguntar o que é, e sim, como. Em busca de responder o nosso como, serão utilizadas duas ferramentas ou conceitos/proposições foucaultianas: *governamentalidade* e *regimes de verdade*. Isso porque, segundo Foucault (2002), existem vários lugares nos quais a verdade pode se formar, onde as “regras do jogo são definidas”, ou seja, é a partir disso que se pode perceber nascer “certas formas de subjetividades, certos domínios de objeto, certos tipos de saber” (2002, p. 11), que serão estudados na próxima seção.

Mas, antes de passar à subseção seguinte, que versa sobre os estudos discursivos foucaultianos, cabe esclarecer que optamos por Michel Foucault, tendo em mente que, muito embora suas obras sejam vastas, ele não tratou de todos os assuntos, sobretudo os relativos ao acirramento do neoliberalismo, pois “não só ele morreu antes de tais problemas e modismos aparecerem como, sobretudo, seu foco estava dirigido para outras questões” (Veiga-Neto 2021, p. 262). Contudo, a partir/com Foucault, é possível problematizar o presente e as novas

estratégias de poder, em especial as relativas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), foco desta pesquisa.

3.1 Estudos discursivos foucaultianos

Essa seção trata do percurso teórico-metodológico adotado, a saber, a Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Todavia, antes de abordar especificadamente sobre a linha foucaultiana, partiremos dos primórdios da AD, de uma maneira geral, para contextualizar a pesquisa, ressaltando que, embora existam semelhanças e uma origem em comum, são formas distintas de analisar.

Início, assim como Gregolin (1995, p. 13) propõe, questionando “o que entendemos por análise do discurso?”. Como o próprio nome sugere, a AD surgiu na França nas décadas de 50 e 60, a partir de 3 áreas do saber: “Materialismo Histórico, Linguística e Psicanálise”, que tinham relação com o estruturalismo (Granjeiro, 2005, p. 207). Então, a AD nasce em um solo interdisciplinar, diante de uma “articulação entre a linguística, o marxismo e a psicanálise” (Brandão, 2004, p. 16) visando estudar as estruturas e, para isso, os “estruturalistas tomavam o partido de descrever os arranjos textuais discursivos na sua intrincação material” (Pêcheux, 2008 p. 44). Em outras palavras, a preocupação era analisar as estruturas linguísticas, sem se aprofundar na interpretação ou no significado representados.

Assim, um campo inicialmente delimitado pelos estudos linguísticos expandiu-se ao longo do tempo, abrangendo não apenas a análise da linguagem em sua estrutura linguística, mas também em sua dimensão ideológica (Brandão, 2004). Em outras palavras, “significou a passagem da Linguística da “frase” para a Linguística do “texto” (Gregolin, 1995, p. 13).

Quando se fala em discurso, no sentido de objeto da AD, não se está falando em “língua, nem texto, nem a fala” porque não está estritamente ligado a linguística (Fernandes, 2007, p. 12), mas sim ao que é exterior, levando em consideração os aspectos sociais e sócio-histórico que estão compenetrados nos dizeres. Portanto, o discurso, embora não seja língua(gem) em si, precisa dela para materializar-se (Fernandes, 2007).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que dois conceitos se tornam elementares: o de ideologia, por meio de Althusser (1980) e o de discurso, por Foucault. A partir disso, visando a uma articulação entre essas concepções, Pêcheux busca desenvolver as bases de uma teoria materialista do discurso, no qual o “discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações” (Brandão, 2004, p. 42) e formula uma tríade teórica da AD que consta: formação discursiva, condições de produção e formação ideológica.

Todavia, quando se opta por analisar à luz dos estudos foucaultianos, se abandona noções como “[...] efeito de sentido, interdiscurso, sujeito interpelado, inconsciente e formações ideológicas e imaginárias [...]” (Navarro, 2020, p. 9) para que possamos responder “qual nossa concepção de sujeito, de discurso e de história?” (Navarro, 2020, p. 10).

Antes de adentrar mais especificamente nos conceitos/preposições de arqueologia e genealogia, é pertinente tecer um breve esclarecimento ao leitor sobre a divisão didática que alguns comentadores realizam das obras de Foucault. Embora tal compartimentalização possa soar, à primeira vista, incoerente com o caráter fluido, descontínuo e repleto de vaivéns que marca o percurso intelectual do filósofo francês, ela tem sido amplamente adotada com fins pedagógicos e de orientação teórica. Como destaca Azeredo (2019), a produção foucaultiana é vasta, densa e constantemente (re)construída, motivo pelo qual muitos intérpretes buscam organizar seu pensamento em três fases²⁴ conhecidas pelas denominações de “arqueologia, genealogia e ética” (Veiga-Neto, 2003, p. 31).

Segundo Veiga-Neto (2003), a primeira fase, a arqueológica, corresponde as obras que vão de *História da loucura* (1961) até *A Arqueologia do Saber* (1969), passando pelo *O Nascimento da Clínica* (1963) e *As Palavras e as Coisas* (1966). Já a segunda fase, a genealógica, se inicia com *A Ordem do Discurso* (1971) até o primeiro volume de *História da Sexualidade – a vontade de saber* (1976), passando pelo emblemático *Vigiar e Punir* (1975). Por fim, a sua terceira fase, a ética, compreende os volumes 2 e 3 da *História da Sexualidade — O Uso dos Prazeres e O Cuidado de Si*, obras póstumas, publicadas pouco mais de um mês da morte de Foucault, em 1984.

Nas palavras de Veiga-Neto (2003, p. 34) “[...] quanto mais se adentra na obra foucaultiana, vai ficando mais difícil aceitar essa periodização convencional”. Todavia, para o autor a abordagem possivelmente mais adequada seria aquela proposta por Miguel Morey (1991), em que se começa da pergunta foucaultiana sobre a ontologia do presente para se chegar à tripartição. Isso porque, em síntese, os três eixos propostos por Morey compartilham como base a nossa ontologia histórica, diferenciando-se entre si conforme Foucault compreende a constituição dessa ontologia “pelo saber (ser-saber), pela ação de uns sobre os outros (ser-poder) e pela ação de cada um consigo próprio (ser-consigo)” (Miguel Morey 1991, *apud* Veiga-Neto, 2003, p. 35).

²⁴ Alguns autores utilizam a expressão “fases” ou “eixos”, mas Veiga-Neto entende que o melhor usar a expressão *domínios foucaultianos* diante da sua preocupação em não sistematizar ou periodizar um filósofo não sistemático como o Foucault (Veiga-Neto, 2003, p. 36-37).

Com base nesse entendimento, o Quadro 7 a seguir, apresenta uma proposta de periodização de Michel Foucault conforme sugerido por Morey (1991) a partir de Veiga-Neto (2003):

Quadro 7 – Periodização a partir de Morey (1991).

1ª fase – Ser-saber	2ª fase - Ser-poder	3ª fase - Ser-consigo
• História da loucura • O nascimento da clínica • As palavras e as coisas	• História da loucura • Vigiar e punir	• História da loucura • História da sexualidade

Fonte: elaborado pela autora a partir de Veiga-Neto (2003).

Nesse sentido, percebe-se que a sistematização proposta por Morey (1991) a partir de Veiga-neto (2003), leva a um agrupamento diferente do que tradicionalmente é feito sobre as obras principais de Foucault, sendo que “os três eixos atravessam a *História da Loucura*, ao passo que *A Vontade de Saber* se separa de *Vigiar e Punir* e se aproxima do segundo e terceiro volumes da *História da Sexualidade*” (Miguel Morey 1991, *apud* Veiga-Neto, 2003, p. 35). Feita essas considerações, discutiremos a arqueologia e a genealogia a seguir.

Michel Foucault, em *A Arqueologia do Saber* (2008a, p. 6), afirma que o grande problema que se coloca nas análises históricas não está em saber a história de uma maneira linear por meio de caminhos contínuos, e sim pelo “recorte e o limite”. Em outras palavras, ele lança luz a forma arqueológica de olhar para os acontecimentos históricos, definindo as relações como uma sucessão de acontecimentos, ao passo que a “descentralização operada pela genealogia nietzschiana” (Foucault, 2008a, p. 14) se opõe a isso.

Nesse sentido, Foucault (2008a, p. 6) entende que é preciso que “nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares”, por exemplo, um livro. Por mais que se mostre como algo contínuo, um livro tem unidades relativas e variáveis que, ao questionamos, “ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos” (Foucault, 2008a, p. 26).

Já na obra *A Ordem do Discurso*, momento de transição para a fase genealógica, Foucault (1999, p. 8-9) propõe que toda que o discurso da sociedade é produzido de maneira “controlada, selecionada, organizada e redistribuída”. Assim, coloca luz a dois temas que naquela época (e podemos dizer que até hoje) geram discussões: sexualidade e política. Ambos revelam ligações com o desejo e o poder, de modo que o discurso não seria o “que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1999, p. 10).

Para Foucault (1999, p. 14-17), há no discurso uma "vontade de verdade". Esse conceito reflete um deslocamento na relação entre a verdade e a "vontade de saber". Em outras palavras, para que um discurso seja reconhecido como verdadeiro, não é imprescindível que ele esteja diretamente ligado ao exercício do poder, mas sim que conte com o respaldo de suportes institucionais, como a pedagogia, os livros, as bibliotecas e os laboratórios.

Percebe-se, então, uma mudança do que Foucault propõe em *A Arqueologia do Saber* para *A Ordem do Discurso*. Neste último, compreende-se que a parte “crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso” (Foucault, 1999, p. 69), de modo que a genealogia estuda sua formação dispersa e descontínua e, a partir disso, consegue estudar a “constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto” sem se referir a um sujeito (Foucault, 1979, p. 7).

Já em *Microfísica do Poder*, Foucault (1979, p. 13-14) afirma que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”, uma vez que ela “é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Foucault opta por adotar “regimes de verdades” que, basicamente se referem a uma “condição de formação e desenvolvimento do capitalismo” (Foucault (1979, p. 13-14), estando a verdade inteiramente ligada aos discursos científicos e nas instituições que as produz e, como uma engrenagem, está submetida a ajustes constantes pela política e economia.

Isso é importante porque Foucault percebe que o poder não é algo que somente reprime, uma vez que também produz coisas, como o prazer, o saber e o próprio discurso. Nessa perspectiva, o poder se mantém como uma grande rede na sociedade (Foucault, 1979). Então, quando se fala em discurso, é preciso levar em consideração o que é dito e o não-dito, levando em conta os poderes presentes no cotiando, de forma macro e micro.

Assim, a genealogia, trata “[...] de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo” (Veiga-Neto, 2003, p. 51), sem interesse de buscar a sua origem, no sentido de início de tudo ou de onde moraria a verdade, mas para escutar a história em sua própria materialidade. Aqui, Foucault continua suas análises sobre os saberes, percebendo sua tensão com as práticas de poder. Replicando Veiga-Neto (2003, p. 53), na tentativa de deixar ainda mais claro, a genealogia é “[...] um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente”. Porém, uma ressalva, sem nenhuma pretensão de se tornar um tribunal para julgar o passado.

No aspecto educacional, percebe-se como os discursos sobre os(as) professores(as) são atravessados por outros discursos, pelas relações de poder, saber e verdade. Consequentemente,

“[...] essas relações des/re/constroem os discursos educacionais, bem como as identidades sociais dos(as) envolvidos(as)” (Moura, 2024, p. 7). Isso quer dizer que o sujeito é um lugar e não uma forma de subjetividade. Nesse sentido, o sujeito é subdividido em um “sujeito de” e “sujeito à” (Orlandi, 2009, p. 49) e isso o objetiva, por exemplo, quando há distinção entre o louco e o normal, os criminosos/delinquentes dos bons meninos (Foucault, 1987).

Em sua terceira fase, a partir dos últimos anos da década de 1970, Foucault estabelece o terceiro eixo de sua ontologia que culmina com a publicação do segundo e do terceiro volume da *História da sexualidade*. Sabe-se que o projeto inicial previa a publicação de seis volumes, porém ele morreu antes que pudesse terminar, deixando o quarto volume dessa obra inacabado. Sua pretensão era “[...] traçar a genealogia da ética ocidental, investigando como se dá a relação de cada um consigo próprio – e, no caso, com o próprio sexo ou, talvez melhor, por intermédio do próprio sexo – e, a partir daí, como se constitui e emerge sua subjetividade” (Veiga-Neto, 2003, p. 75).

Para Foucault, a sexualidade, ao contrário do que muitas vezes se supõe, não se reduz apenas a um aspecto biológico ou íntimo, mas constitui um caminho de experimentação da subjetivação. É por meio dela que nos tornamos sujeitos de desejo, sendo constantemente impelidos a falar sobre nós mesmos. Nesse mesmo movimento, a sexualidade também se apresenta como um grande sistema de interdição, na qual operam intensas proibições sobre o que se pode ou não fazer, dizer ou desejar. Trata-se de um campo regulado por códigos normativos que definem o que é considerado correto ou aceitável, atribuindo valores positivos ou negativos a determinados comportamentos e modos de ser (Veiga-Neto, 2003).

Em *Subjetividade e Verdade*, curso ministrado por Foucault em 1981 no *Collège de France*, o filósofo buscou problematizar a relação entre subjetividade e verdade, a qual envolve técnicas e discursos. Foucault cita, por exemplo, o discurso sobre o casamento. Foucault (2016) identifica que o discurso favorável ao casamento, ao invés de impor a fidelidade conjugal, sugere, mesmo que superficialmente, que “[...] a ordem social é garantida muito mais facilmente por regras de fidelidade flexível” (Foucault, 2016, p. 218). Dessa forma, por meio desse discurso os sujeitos são conduzidos a viverem ou não dessa forma.

No que Foucault chama de “jogos de verdade”, que exploraremos no item 4.3, percebemos que as relações entre o verdadeiro e o falso funcionam como balizas para como cada indivíduo compreende o mundo e a si mesmo. Essas balizas estabelecem os limites do que pode e deve ser pensado, configurando um regime de verdade no qual esses jogos se desenrolam. Para Foucault (1979), o objetivo não é simplesmente narrar a história de uma prática em si, mas analisar as práticas discursivas ou não para, a partir de uma perspectiva

externa, identificar os regimes que as constituem e que, ao mesmo tempo, são por elas sustentados (Veiga-Neto, 2003).

Assim, é possível dizer que o sujeito é constituído e, a partir disso, destacam-se os modos de subjetivação e objetivação. Isso porque, para Foucault (2016), a subjetividade envolve um processo de subjetivação, pois, como ele afirma, não existe constituição do sujeito sem modos de subjetivação. Nesse ponto, convém destacar que subjetividade, subjetivação e objetivação, embora conceitos interligados, não significam o mesmo. No artigo *Para que Serve uma Subjetividade? Foucault, tempo e corpo*, o autor afirma que toda subjetividade é uma forma, mas essa forma é desfeita por processos subjetivação, de modo que “[...] enquanto a forma-sujeito é captada pelos saberes e poderes, a subjetivação é um excesso pelo qual a subjetividade mantém uma reserva de resistência ou de fuga à captação de sua forma” (Cardoso, 2005, p. 344). Desse modo, a subjetividade pode ser entendida como o resultado dinâmico do jogo entre objetivação e subjetivação, um campo em que o sujeito é, simultaneamente, assujeitado por relações de poder e produtor de si mesmo (Veiga-Neto, 2007).

Cardoso (2005) ilustra essa dinâmica comparando o processo de subjetivação a um rio. Tal como os remansos que alteram o curso de sua corrente, a subjetivação, segundo o autor, gera deslocamentos singulares que podem até inverter o fluxo dominante, ainda que de maneira passageira. Esses desvios podem ser compreendidos, simultaneamente, como excessos, isto é, formas de resistência que escapam ao controle, e como recessos, espaços de abertura em que novos elementos se inserem ou se perdem no curso da subjetividade.

Ao analisar os efeitos do poder sobre os corpos, Foucault (1979) demonstrou como, entre o final do século XVIII e o início do XIX, os suplícios foram sendo substituídos por técnicas de vigilância voltadas a produzir corpos dóceis e úteis. Esses mecanismos, como a disciplina, a vigilância e a confissão, configuram modos de objetivação que assujeitam o indivíduo às normas e ao controle social (Bartho, 2013). Nesse sentido, os modos de objetivação referem-se aos processos pelos quais o sujeito se torna objeto do poder. Já os modos de subjetivação dizem respeito às formas pelas quais os sujeitos se constituem como tais, seja pelo olhar dos outros, seja pelas práticas de transformação que exercem sobre si mesmos. Foucault (2016 *apud* Veiga-Neto 2007) identificou esses modos em três dimensões: no campo dos saberes, dos poderes e da ética.

Quando falarmos sobre governamentalidade, no item 4.2, perceberemos que o sujeito é constituído a partir das conduções das condutas, em um processo de subjetivação. Acontece que, nesse processo de subjetivação, há também um processo de objetivação, uma vez que “[...] o sujeito é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de si mesmo no processo de sua constituição por

si” (Dias Neta, 2018, p. 35). Em outras palavras, o sujeito “[...] não é simplesmente permeado e informado por governamentalidades externas, mas constrói, por meio de exercícios regulares, uma relação consigo definida” (Gros, 2016, p. 276).

Ao analisar o discurso em torno do programa *Trilhas de Futuro*, objeto desta pesquisa, observamos um fenômeno semelhante. Assim como os discursos sobre o casamento identificados por Foucault (2016) estruturaram um novo código de conduta, o programa também opera na produção de subjetividades. Isso nos leva a questionar quais são os efeitos dessas formações discursivas sobre os/as estudantes e de que maneira influenciam a constituição de suas subjetividades.

Por exemplo, na apresentação do programa *Trilha de Futuro*, percebemos que são utilizados muitos termos quase sempre verbalizados com pronomes reflexivos que implicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, como autonomia e autodisciplina. Essas expressões, de acordo com Larrosa (1994), especialmente em contextos pedagógicos, tendem a se articular de maneira normativa. Assim, esses termos podem ser compreendidos como características ideais que as práticas educativas podem buscar para promover um sujeito maduro, saudável e equilibrado. Nesse processo, os sujeitos aprendem a participar do jogo e, nesse aprendizado, não absorvem apenas o significado do jogo e as formas legítimas de jogá-lo, mas também constroem uma compreensão sobre quem são e quem são os outros.

Assim, ao nos apoiarmos no suporte teórico-metodológico proporcionado pela AD de inspiração foucaultiana, buscamos construir uma base para a abordagem teórico-metodológica adotada neste estudo. Essa fundamentação conceitual, além de orientar a escolha dos métodos, também se mostrou crucial para a seleção e a análise do *corpus*.

3.2 Governamentalidade e racionalidade neoliberal

Uma das ferramentas da oficina de Foucault que é cara a esta pesquisa é a *governamentalidade*. Esse neologismo, criado ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*), desenvolvido na quarta lição do curso *Segurança, Território e População*, ministrado por Michel Foucault no *Collège de France* entre 1977 e 1978, enfatiza a “[...] interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas” (Fimyar, 2009, p. 38).

Foucault (2008b) utiliza uma metáfora arquitetônica para sinalizar que a noção de território no sentido de tamanho, posição e forma de ocupação também se aplica ao sentido subjetivo, de regulação da população. Assim, Foucault (2008b), segundo Veiga-Neto (2007, p.

953), percebe que o Estado “[...] deixa de ser definido em termos territoriais, e passa a ser definido em função de sua população”. Esta noção vem acompanhada de perguntas que circundam esse tema, por exemplo, “como se governar? Como ser governado? E por quem devemos aceitar ser governados?”

Em seus estudos críticos à obra *O Príncipe* de Nicolau Maquiavel (1532), o autor constata que não existe apenas um tipo de governo ou governador, embora sem a intenção de buscar uma definição do que é governo, porque “[...] são práticas múltiplas, já que muita gente governa” (Foucault, 2008b, p. 124), como o pai de família, o pedagogo, o professor em relação à criança, entre outras, demonstrando que na modernidade, em termos políticos, o Estado foi passando a ter um papel cada vez mais central no exercício do poder e das ações de governo. Porém, Veiga-Neto (2007) ressalta que, apesar disso, não significa dizer que na modernidade o poder tenha se concentrado somente nas mãos do Estado ou que tenha se espalhado a partir dele. O que aconteceu foi que as ações do Estado se tornaram mais invisíveis e distribuíram-se “microscopicamente” (Veiga-Neto, 2007, p. 952) e, por conta disso, possuem muito mais efeito.

Em continuidade aos seus estudos, Foucault (2008b) percebe que existem três tipos de governo: (1) governo de si, (2) governo de uma família e, por fim, (3) a “ciência de bem governar” (Foucault, 2008b, p. 125), sendo que o primeiro pertence à moral, o segundo à economia e o terceiro e último à política, existindo uma correlação entre eles. Portanto, para ser capaz de governar o Estado seria necessário, primeiramente, saber governar a si próprio, depois, a sua família e, aí, sim, governar o Estado (Foucault, 2008b).

Com essa correlação, percebe-se que quando um Estado governa bem, o restante também funciona bem e, do contrário, o oposto também pode acontecer, podendo o homem ser responsável por calamidades e epidemias (Foucault, 2008b). Em continuidade, Foucault (2008b, p. 135) concebe que a “arte de governar, no fundo, só podia se realizar, se refletir, adquirir e multiplicar suas dimensões em período de expansão”.

Dessa forma, pode-se dizer que

[...] o mercantilismo é de fato a primeira racionalização do exercício do poder como prática do governo; é de fato a primeira vez que começa a se constituir um saber do Estado capaz de ser utilizado para as táticas do governo (Foucault, 2008b, p. 136).

Além disso, Foucault (2008b, p. 145) afirma que, “foi, apesar de tudo, o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver”. Contudo, cumpre mencionar que o conceito de governamentalidade não se resume somente a isso, pois é mais delicado e complexo. Em uma tentativa de elaborar melhor do que se trata a governamentalidade, percebe-se que Foucault

(2008b, p. 219) a vê como um marco do início do Estado Moderno, isto é, “quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida”.

Para ilustrar, Foucault analisa o pastorado cristão como a expressão inicial do que ele denominou *governamentalidade*. Por meio da relação do pastor com seus fiéis, percebe-se que a governança não se dá apenas pela imposição da verdade ou pela promessa de salvação, mas que são justamente essas promessas que sustentam o discurso do pastor, permitindo o exercício do governo e, em consequência, do governo. Trata-se, portanto, de uma relação de poder na qual o sujeito é submetido a redes “contínuas de obediência, [...] pela extração de verdade que lhe é imposta” (Foucault, 2008b, p. 243).

De acordo com Azeredo (2019, p. 97), a noção de governamentalidade é proposta por Foucault em dois eixos: o primeiro, “[...] como técnicas usadas para transformar o indivíduo em um elemento de significância para o Estado”; e o segundo, como “técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. Nesse sentido, essa forma de governo “é também uma economia” e a vida dos sujeitos torna-se objeto de “[...] diversos tipos de polícia, como a da saúde, da religião, das ciências [...]” (Azeredo, 2019, p. 100-101).

Nesse sentido, tem-se que o poder disciplinar é o primeiro nível do que ele chamou de biopolítica, de modo que se tem duas séries

[...] a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos reguladores – Estado. Um conjunto orgânico institucional: a organodisciplina da instituição, se vocês quiserem, e, de outro lado, um conjunto biológico e estatal: a biorregulamentação pelo Estado (Foucault, 2002, p. 298).

Em outras palavras, pela biopolítica percebe-se um descolamento do indivíduo para o coletivo, no sentido de o Estado ter estratégias ou ferramentas de gerenciamento/regulamentação da vida e dos processos biológicos do ser humano, de modo que, como condição para essa regulação, as pessoas já precisariam estar disciplinadas, o que está intrinsecamente ligada ao conceito de governamentalidade (Foucault, 1979). Dito de outra forma, Foucault percebe que as estratégias de mobilização para governar a população se constituem a partir da biopolítica, apoiando-se no biopoder, no qual a antiga máxima “deixar viver – fazer morrer” foi substituída pelo moderno “Fazer viver, deixar morrer” (Veiga-Neto, 2007, p. 955).

Em *Vigiar e punir*, Foucault (1987) examina o poder exercido sobre os indivíduos presos, pelas escolas, fábricas e quartéis, observando que as relações de poder têm influência direta sobre o corpo e, portanto, estão vinculadas ao campo político, uma vez que “[...] o

marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos [...]” (Foucault, 1987, p. 31). Isso ele denomina de tecnologia do corpo, (im)posta pelos aparelhos de Estado, “[...] alguma maneira de uma microfísica do poder” (Foucault, 1987, p. 29). Então, governamentalidade é “[...] o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si [...]” (Foucault, 2001, p. 1064).

Justamente em *Microfísica do Poder*, especificamente no capítulo V, em que ele trata sobre o nascimento da medicina moderna, Foucault (1979) afirma que o capitalismo socializou o corpo enquanto força de trabalho e que o controle e regulação da população começa pelo corpo não somente pela ideologia, sendo o corpo uma realidade biopolítica e a medicina uma estratégia para alcançar os objetivos.

Então, o que se nota é que o “[...] poder penetrou no corpo[...]” e, ao mesmo tempo, “[...]encontra-se exposto no próprio corpo[...]” (Foucault, 1979, p. 146). Inclusive, o autor se pergunta qual seria o investimento necessário no corpo em uma sociedade capitalista, uma vez que por um tempo acreditou-se que esse corpo deveria ser regido por terríveis regimes disciplinares. No entanto, a partir dos anos 70, percebeu-se que essa disciplina poderia ser um pouco mais tênue e posta em funcionamento por meio de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições (Foucault, 1979).

Sobre poder, em uma de suas preposições, Foucault (2008b, p. 4) o compreende como sendo “[...] um conjunto de mecanismos e de procedimentos[...]” cuja função é manter, mesmo que não o consiga, o poder. Todavia, o poder não é subsistente, tampouco nasce de si mesmo, embora seja parte intrínseca de todas as relações que conhecemos, como as relações familiares, sexuais, de produção, estatal, entre outras (Foucault, 2008b).

Em *O Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008c), ao falar sobre o liberalismo, afirma que esse regime não é o que permite às pessoas serem livres, no sentido de fazer o que elas quiserem. Pelo contrário, uma vez que o liberalismo se propõe a fabricar a liberdade a todo instante, até os momentos de crises seriam criados/fabricados. O problema do liberalismo do século XVIII e início do século XIX, segundo Foucault (2008c), consistia em definir quais ações deviam ser executadas e no que se podia ou não intervir. Problema estes que os neoliberais não tinham, pois para eles a pergunta não era o que, e sim, como fazê-lo, com quais ações governamentais conseguiriam executá-lo.

Nesse sentido, é inadequado pensar no liberalismo clássico e no neoliberalismo como equivalentes ou como se este fosse uma continuação linear daquele. Pelo contrário, essas correntes “[...] promovem concepções distintas do mercado, de seu lugar na sociedade – e o mais importante, da relação entre a racionalidade econômica e o Estado[...]” (Lagasnerie, 2013,

p. 45-46), ou seja, há uma de ruptura entre ambas. O liberalismo clássico, por exemplo, tinha como modelo econômico o *laissez-faire* e o modelo político vigia noturno²⁵ (Brow, 2019, p. 77). Então, seria uma “[..] forma de agir bem como uma forma de não agir, um tipo de atividade permissiva [...]” (Azeredo, 2019, p. 102).

Para Dardot e Laval (2016), o liberalismo seria o precursor no neoliberalismo, a partir do século XVIII. Nesse período, começaram a surgir normas que limitavam a atuação do Estado, sobretudo em aspectos relativos aos direitos individuais. Com a Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918) e com as crises posteriores, como à crise de 1929²⁶, o *laissez-faire* foi sendo considerado ultrapassado e, a partir daí, surgiu um “novo liberalismo” que reexaminou “[...] os meios jurídicos, políticos e econômicos e sociais que permitiam a realização de uma sociedade de liberdade individual, em proveito de todos” (Dardot; Laval, 2016, p. 68).

A expressão “neoliberalismo” foi utilizada pela primeira vez em 1938, no Colóquio *Walter Lippmann*, que mais tarde se chamaria *Sociedade Mont Pèlerin*, lançando uma base de políticos-intelectuais (Brow, 2019). Com os novos problemas econômicos, o neoliberalismo se tornou hegemônico nos Estados Unidos e na Inglaterra. Segundo Freitas (2018), criou-se na América Latina uma ilusão que o neoliberalismo tinha passado, em suas palavras,

[...]não levamos a sério o fato de o liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado” (Freitas, 2018, p. 14).

Isso porque, segundo o autor, a democracia é apenas desejável e não uma condição necessária para a existência do neoliberalismo.

De acordo com Foucault (2008c, p. 182), o neoliberalismo vai se situar “[...] sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente”. Embora o neoliberalismo não tenha uma definição exata, é possível dizer que as suas “[...] ideias, as instituições, as políticas, a racionalidade política, juntamente com a sua criação, a financeirização, provavelmente moldaram a história mundial recente” (Brow, 2019, p. 28).

O que acontece é uma reprogramação da governamentalidade liberal, uma reformatação do liberalismo cuja finalidade é modificar a estrutura de maneira discreta e forte e, ao mesmo tempo, “[...] o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma

²⁵ Termo difundido na Inglaterra pela Escola de Manchester e na França para se referir a uma visão estreita das funções governamentais atreladas a manutenção da ordem (Dardot, Laval, 2016)

²⁶ A crise de 1929, também conhecida como Grande Depressão, foi uma forte recessão econômica que afetou o capitalismo internacional. Disponível: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CRISE%20DE%201929.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

sociedade submetida à dinâmica concorrencial [...]” (Foucault, 2008, p. 201). Assim, o *homo oeconomicus* que se pretende é o homem da empresa e da produção. Isso significa que o modelo empresa estaria em todas as relações, generalizando no social, em micro relações, em uma casa ou de uma escola, em relação à comunidade, à vizinhança, entre outros, “como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 15).

Então, é possível dizer que nesse processo a expressão mercado passa a ter novas definições e passa a designar um processo de:

“[...] reorganização e transformação dos sujeitos expostos ao sistema de mercado, sendo transformado em um meio não estático, circulante, não natural, mas como um processo que utiliza motivações psicológicas e competências dos próprios sujeitos” (Agostini, 2024, p. 56).

Nesse mesmo sentido, “[...] desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social” (Freitas, 2018, p. 23). Assim, os sujeitos criam para si uma narrativa tal qual a de um mercado, competindo e lutando com seus semelhantes para alcançar seu sucesso que, por essa narrativa, só dependeria deles mesmos.

É importante dizer que quando falamos no neoliberalismo, não estamos falando do capitalismo ou liberalismo, pois não são o mesmo. Isso porque, “há um só capitalismo, que é definido, precisamente, pela lógica única e necessária da sua economia” (Foucault, 2008c, p. 227). Ainda que esses termos estejam historicamente interligados, é fundamental compreender que cada um deles possui características próprias e específicas, de modo que conforme (Dardot; Laval, 2016, p. 8) “[...]compreender politicamente o neoliberalismo pressupõe que se compreenda a natureza do projeto social e político que ele representa e promove desde os anos 1930”, sabendo que “[...] ele traz em si uma ideia muito particular da democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um *antidemocratismo*” (Dardot; Laval, 2016, p. 8).

Assim como Foucault não se propõe a buscar a origem dos acontecimentos, esse também não será o objetivo da pesquisa. Afinal, ao longo dos últimos duzentos anos, o capitalismo tem se transformado constantemente, seja em sua estrutura produtiva nas instituições jurídicas que regulam as relações econômicas, nos organismos internacionais que coordenam a economia global, nos modelos de concorrência entre capitais, nos mecanismos de intermediação financeira ou nas formas como suas grandes crises se manifestam e são superadas.

No entanto, do ponto de vista de seus princípios gerais e tendências de desenvolvimento, o capitalismo, conforme Mazzucchelli (1985), mantém-se fiel à sua essência em cada etapa de

sua evolução. Isso se manifesta na concentração e centralização do capital, no estímulo ao progresso técnico e na reconfiguração dos processos produtivos, na ampliação da capacidade produtiva além das exigências do mercado, na incorporação de novas áreas para a valorização do capital, na superação de fronteiras preexistentes e na expansão de sua lógica de reprodução para todas as esferas da vida social. Dito isso, em linhas gerais, o capitalismo pode ser entendido, como um regime de produção, distribuição e apropriação da riqueza material (Proni, 1997).

É importante destacar que a adoção de políticas neoliberais ocorre em resposta a transformações significativas na racionalidade capitalista, incluindo a globalização e a expansão do capitalismo financeiro. É nesse momento de transição ou recapitulação do capitalismo que surge o Estado de Direito que responderá formalizando as ações do governo “[...] como um prestador de regras para um jogo econômico em que os únicos parceiros e os únicos agentes reais devem ser os indivíduos ou digamos, se preferirem, as empresas” (Foucault, 2008c, p. 238). Essa nova forma de governar as condutas Foucault chama de governamentalidade neoliberal (Costa, 2009).

Embora Dardot e Laval (2016) apontem o liberalismo como precursor do neoliberalismo, os autores ressaltam que este não é um simples herdeiro que preserva todas as suas características. Diferentemente do liberalismo que debate os limites do governo político e do mercado, o neoliberalismo preocupa-se, sobretudo, em transformar o mercado no princípio orientador tanto do governo dos indivíduos quanto no governo de si. Inclusive, no curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008c) identifica o liberalismo como a razão da racionalidade biopolítica, isto é, uma governamentalidade fundamentada na regulação das condutas individuais conforme “[...] a regra interna da economia máxima[...]” (Foucault, 2008c, p. 318).

Nesse sentido, é possível inferir que as principais características do neoliberalismo são a radicalização do mercado e a maximização da concorrência e do livre mercado, alcançadas por meio de um “[...] conjunto de políticas sociais e monetárias para favorecer o comércio” (Brown, 2005, p. 38). Dito isso, ao colocar o mercado em primeiro plano, o neoliberalismo não se aterá somente ao setor econômico, ao contrário, se estenderia por todos os domínios das sociedades (Foucault, 2008c, p. 323). A sua originalidade “[...] está no fato de criar um conjunto de regras que definem não apenas outro "regime de acumulação", mas também, mais amplamente, outra sociedade" (Dardot; Laval, 2016, p. 14).

Então, é possível dizer que ocorre o retorno do *homo oeconomicus*, ainda que não no sentido clássico. A busca não era para uma sociedade submetida à ideia de troca e venda ou de

mercadoria, mas por uma sociedade empresarial em que o verdadeiro sujeito econômico é a empresa. Tal configuração só é possível por meio do Estado de Direito, onde há leis que regulam os comportamentos das pessoas e, ao mesmo tempo, multiplique a necessidade de leis e normas, tornando o serviço público onipresente (Foucault, 2008c).

A partir da concepção de *homo oeconomicus*, o salário ou a remuneração pelo serviço prestado e pelo trabalho realizado passa a ser uma forma ou mecanismo de troca no sentido de possuir para ter algo que lhe satisfaça e, à medida que consome, também produz e, ao produzir, está exercendo uma atividade empresarial a partir do capital que dispõe. Portanto, agora o salário faz parte daquele trabalhador, é algo indissociável, e esse capital é denominado de capital humano (Foucault, 2008c).

Inclusive, vale mencionar que são justamente esses pontos que o liberalismo clássico não conseguiu incorporar, quais sejam: a empresa, suas organizações, suas formas jurídicas, a concentração de recursos, as novas formas de competição, empresas geridas por especialistas, as novas necessidades de vendas, entre outros (Dardot; Laval, 2016).

Desprende-se disso uma nova concepção de Estado, que regulamenta “[...] por força de lei geral, leis estipuladas, de forma a constituir, inclusive, por meio dessa limitação, impedimentos legislativos que estabelecem leis as quais contrariam as normas gerais” (Agostini, 2024, p. 57). Ou seja, cria-se uma onipotência do Estado na aplicação da lei, à medida que ele impõe leis que em alguns casos acabam indo contra os princípios ou normas gerais previamente estabelecidos, criando exceções que limitam a liberdade de outros.

Ao mesmo tempo, existe uma insegurança jurídica que gera uma judicialização da vida, que se torna mecanismos de censura e ameaça, seja para:

[...] limitar ou dificultar o voto do cidadão, ou pelo seu oposto, facilitar para que o cidadão não se manifeste nas eleições (voto não obrigatório, por exemplo); impedir os processos de organização social dos mais desfavorecidos; não transferir impostos para os menos favorecidos e barrar os processos de redistribuição de renda; destruir a organização dos trabalhadores, a atuação dos sindicatos e confederações; destruir a atuação e organização dos movimentos que lutam pelos direitos humanos; atuar contra os imigrantes e contra ações de preservação do meio ambiente; desregulamentar a atuação das corporações; privatizar tudo que for possível; propor formas de proteção constitucional quase que irrevogáveis, que evitem o impacto de eventuais decisões contrárias ao livre mercado, entre outras. Tudo isso em alto e bom som (Freitas, 2018, p. 27).

Lagasnerie (2013), dirá que o neoliberalismo não é uma ideologia, mas uma lógica cientificamente fundamentada, ou seja, tem a ciência ao seu lado. Isso porque, para que o discurso neoliberal germine e seja difundido, utiliza-se justamente de uma retórica científica

por meio de evidências, reflexões sobre o mercado e cálculos matemáticos, de modo que os problemas sociais acabam se tornando um jogo matemático e, se existe uma oposição, seria contrária a técnicas e à economia.

Laval (2019), para quem o neoliberalismo também não seria uma doutrina, afirma que os que trabalham para esse sistema se julgam pragmáticos e se apresentam como técnicos ou especialistas que não possuem qualquer interferência política, seja de esquerda ou de direita, uma vez que se preocupam somente com o desempenho e com a modernização. Sobre o pragmatismo, falaremos a seguir. Acontece que, esse discurso tecnocrata, ignora ou nega a relação entre as políticas adotadas e as mudanças mais amplas no sistema econômico e político, sobretudo no contexto do neoliberalismo e, por isso, serve ao propósito maior de integrar o sistema educacional ao modelo econômico neoliberal, reforçando valores de competitividade, eficiência e produtividade.

Nesse sentido, através do site do programa *Trilhas de Futuro*²⁷, objeto dessa pesquisa, é possível perceber que a SEE-MG se vale de “[...] uma série de evidências para definir a ordem de priorização de cursos e municípios a serem ofertados”. Com base nesse critério, apresenta uma lista que organiza municípios e cursos segundo níveis de prioridade. Tal ordenamento é elaborado a partir do interesse do setor produtivo, de modo que, conforme o documento, “[...] o setor produtivo poderia indicar demanda por ocupações ou formações profissionais, apontando o número de vagas demandadas pela empresa, o município e a formação técnica necessária”.

Sobre o pragmatismo, de acordo com Hessen (2000), este movimento deu uma nova e moderna roupagem ao ceticismo que negava a possibilidade de uma verdade. O pragmatismo encontrou um caminho para reconstruir o conceito de verdade de forma positivista, prática e útil. Derivado do grego *prâgma*, que significa *ação*, o pragmatismo teve como pioneiro o filósofo americano William James e contou com defensores como Friedrich Nietzsche. Para os pragmatistas, segundo Hessen (2000, p. 31), “[...] a verdade do conhecimento consiste na concordância do pensamento com os objetivos práticos do homem — naquilo, portanto, que provar ser útil e benéfico para sua conduta prática”.

Essa roupagem científica, utilizada no *Trilhas de Futuro*, permite que decisões políticas, como a priorização de cursos e a escolha dos municípios atendidos, sejam justificadas com base em evidências e nas demandas do setor produtivo, sugerindo uma adequação à realidade do

²⁷ O Anexo VIII do Edital de Credenciamento SEE nº 01/2024, publicado em 2024, referente à 5ª Edição do Projeto Trilhas de Futuro. Disponível em: https://trilhasdefuturo.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/Nota-Tecnica-n-2_SEESB-TRILHAS-DE-FUTURO_2024.pdf. Acesso em: 12 dez, 2024.

mercado sem interferências ideológicas explícitas. No entanto, essa prática ignora as implicações políticas de alinhar o sistema educacional aos valores neoliberais, transformando a educação em um serviço orientado pela competitividade e produtividade.

Sobre isso, Agostini (2024, p. 49) entende o Estado como agente responsável por difundir uma educação que possui valores empresariais, moldando-a “[...] por uma lógica pragmática e utilitarista, orientada para o desenvolvimento de competências voltadas ao autogerenciamento e ao empresariamento de si”. Nesse ponto, é importante indagarmos: como ocorre a constituição desse sujeito empresário de si? Foucault (2008c) irá argumentar que a formação do capital humano ocorre através das instituições de ensino, por meio de investimentos educacionais. Ao fazer essa afirmação, o autor não se refere a um simples aprendizado profissionalizante, mas um processo de governamentalização, isto é, o sujeito se torna governamentalizável e por isso, fala em racionalidade governamental. Por racionalidade, entende-se como algo que se estrutura e se organiza, não apenas no que diz respeito a ação dos governantes, mas também a própria conduta dos governados, ou seja, trata-se de uma atividade que visa reger as condutas das pessoas também (Dardot; Laval, 2016).

Em outras palavras, a racionalidade neoliberal “[...] produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos” (Dardot; Laval, 2016, p. 323). Dito de outro modo, não se trata apenas da condução do governo ou das instituições em relação aos indivíduos, embora isso aconteça, mas é, sobretudo, a relação de si, do autogerenciamento, do autoempreendedorismo (Dardot; Laval, 2016).

Assim, há uma valorização do empreendedorismo por essa racionalidade neoliberal, no qual o próprio mercado é “[...] um processo de formação de si” (Dardot; Laval, 2016, p. 144-145), porque todo sujeito tem algo de empreendedor dentro de si, a função do mercado é liberar e estimular, de modo que seu sucesso ou seu fracasso nessa empreitada dependem de si, ou seja, é uma relação de si para si mesmo (Dardot; Laval, 2016, p. 144-145). Então, o que se vê é um sujeito que procura de toda forma maximizar o seu capital humano, num processo de valorização do eu (Dardot; Laval, 2016 p. 329), de forma que cada empresa deve gerir seu capital. É importante dizer que essa ideia empreendedora se manifesta de diversas formas, inclusive na/pela Educação.

Um dos casos que Dardot e Laval (2016, p. 218) mencionam em relação à Educação envolve uma política proposta por Friedman²⁸ em resposta à degradação do setor público educacional nos Estados Unidos. Ele sugeriu “[...] um sistema de concorrência entre os estabelecimentos escolares baseados no cheque-educação”, cuja essência consistia em financiar diretamente as famílias, em vez das escolas. Com esse recurso, que representaria o custo médio da escolaridade, as famílias poderiam escolher onde matricular seus filhos. Nesse exemplo, concordamos com Dardot e Laval (2016) ao afirmarem que esse sistema tinha dois objetivos principais: primeiro, transformar a relação entre aluno e escola em uma relação de consumo; e segundo, introduzir a concorrência entre as escolas.

Então, é necessário admitir que o poder produz saber e ambos estão imbricados de tal modo que “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber” (Foucault, 1987, p. 31). Assim, é preciso “[...] renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas” (Foucault, 1987, p. 31), ou seja, “[...] que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses” (Foucault, 1987, p. 31).

No artigo *Foucault, a Educação e o Neoliberalismo*, Soler (2022, p. 6) se pergunta “[...] quais os efeitos dessa racionalidade liberal, dessa governamentalização e gerenciamento econômico no campo da educação [...]?” e, para responder, utiliza de três perspectivas que entende como fundamentais. A primeira de que a escola não é apenas uma instituição disciplinar, mas sim uma “[...] máquina de governamentalização” (Soler, 2022, p. 6) e, a partir disso, chega-se a segunda perspectiva de que a escola produz diversos tipos de subjetivação. Por fim, a terceira perspectiva é de que a educação passa a ser um problema político, no qual os dispositivos econômicos são introduzidos no cotidiano das escolas, por meio dos discursos de aperfeiçoamento, de empreendedorismo, de competitividade e liberdade.

O que se percebe é que o modelo escolar e educacional que tem sido desenvolvido e construído se sujeita à razão econômica, no qual seu objetivo mais estrito seria formação fundamental e profissionalizante, de modo que “[...] essa formação não somente vai determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação como vai fornecer um mercado muito promissor às empresas” (Laval, 2019, p. 30), de modo que esse processo se fundamenta na “[...] perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que

²⁸ Milton Friedman foi um economista americano que defendia o liberalismo econômico e foi um dos fundadores da Escola Monetarista de Chicago (Lopreato, 2013).

é levada a ideal normativo” (Laval, 2019, p. 30). O resultado disso, é uma competição para entrar em boas escolas, diante de sua mercadorização.

Assim, o que se percebe é uma lógica do consumerismo escolar “[...] ou das pedagogias inspiradas no individualismo, e ligadas às transformações econômicas e culturais [...]” (Laval, 2019, p. 17) que configuram e criam uma escola neoliberal, que se caracteriza como uma instituição que vê a educação com um bem privado, sendo os indivíduos responsáveis por capitalizar recursos para promover tal educação.

O discurso de que as escolas necessitam de reforma, segundo Laval (2019, p. 18), orienta-se por dois fatores principais: primeiro, pelo “[...]crescimento do saber na atividade econômica”; segundo, pelas “[...]restrições impostas pela competição sistemática entre economias”. Como consequência, isso resulta em uma padronização, descentralização e busca por uma profissionalização pautada na competitividade, com a educação se limitando a produzir capital humano. No entanto, esse processo não ocorreu de forma repentina ou apenas nos últimos anos. Ao contrário, trata-se de uma agenda que vem sendo desenvolvida ao longo de anos, como será demonstrado no item 5.1.

No que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica, modalidade educacional regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), cujo objetivo central é preparar o sujeito para o mundo do trabalho enquanto promove a articulação com o direito fundamental à educação, conforme garantido pela Constituição Federal, observa-se também a presença de influências neoliberais em sua concepção (Brasil, 1988). Essas questões serão abordadas com maior profundidade na próxima seção.

Como discutido até aqui, os desdobramentos dos discursos contemporâneos mostram que, em um contexto de neoliberalismo crescente, as formas de subjetivação ganham novas camadas de complexidade. Em um cenário no qual o saber-poder se manifesta de maneira sutil, a responsabilidade do indivíduo se torna uma construção discursiva que afeta profundamente a maneira como o sujeito se vê e age no mundo. No entanto, o que continua a ser explorado, e será abordado no próximo tópico, são os regimes de verdade que sustentam esses discursos, ou seja, como certas verdades são institucionalizadas e como elas influenciam tanto a produção de saberes como a formação de sujeitos.

3.3 Regimes de Verdades

Como visto na subseção anterior, Foucault (2008b) desenvolve proposições/ferramentas/conceitos de governamentalidade e de como a racionalidade

neoliberal redefine as práticas de governança, moldando a subjetividade dos indivíduos conforme a competição e as exigências do mercado, estabelecendo novos regimes de verdade. Nesse sentido, nesta subseção, busca-se investigar os regimes de verdade, no sentido de entender os processos históricos que definem o que é considerado verdadeiro em determinado momento e contexto social. Para isso, iremos revisitar períodos sócio-históricos que contribuíram para a construção dos atuais regimes de verdade, sobretudo no que diz respeito ao programa *Trilhas de Futuro*.

A busca por compreender o conceito de verdade atravessa a história ocidental. Desde a alegoria da caverna de Platão (2012), passando pela teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas (1984, 1990, 2003), que associa verdade ao consenso racional entre sujeitos em interação, até as reflexões de Zygmunt Bauman (1998, 2001, 2008), que situam a verdade em meio a relações líquidas e efêmeras, moldadas por jogos de poder e retórica. Nas abordagens decoloniais, Boaventura de Sousa Santos (1988, 2009, 2019) propõe uma transição paradigmática e metodológica da ciência moderna para uma ciência pós-moderna, plural e contextualizada. Por fim, numa perspectiva pós-crítica, Michel Foucault (1999) desloca o foco da verdade como essência para a verdade como efeito de relações de saber-poder, historicamente situadas e politicamente produzidas.

Por isso, como aponta Carmo (2020), ao palestrar ou falar em público, é comum que alguém sinta um certo grau de tensão, pois nem o discurso, nem o espaço em que ele é enunciado, são neutros. Ambos estão atravessados por relações de poder e são constantemente observados e avaliados pelo outro, que interroga se aquilo que é dito está autorizado a ocupar um lugar de verdade. Nessa pesquisa, especificamente, abordou-se o que Foucault (2002) entende sobre verdade, compreendida não como essência universal ou correspondência aos fatos, mas como um efeito de relações de saber e poder, historicamente situadas. Assim, o interesse é compreender como determinados discursos se tornam verdadeiros em determinados contextos e quais são os mecanismos de validação e exclusão que operam nessa produção.

Em *A verdade e as Formas Jurídicas*, Foucault (2002, p. 8) procurou mostrar como as práticas sociais podem chegar a “[...] engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também [...] sujeitos de conhecimento”. Da mesma forma que esse sujeito de conhecimento tem sua história, a verdade também possui.

Assim, a proposta de Foucault (2002, p. 10) é estudar a constituição do sujeito de conhecimento, tendo como premissa “[...] um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história”. Em outras palavras,

Foucault (2002, p. 10) demonstra seu interesse em estudar o sujeito de conhecimento, tendo como plano de fundo, o discurso e a verdade, como “[...] um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais”. Isso porque são nas práticas sociais, como as jurídicas ou judiciárias, que é possível localizar novas formas de subjetividade, saberes e, conseqüentemente, verdades.

Nesse contexto, para analisar as práticas discursivas e não-discursivas que constituem os sujeitos e produzem verdades, é preciso realizar uma análise que Foucault (1979, p. 7) chamou de genealogia, “[...] isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto”, sem que o sujeito seja constituinte, ou seja, é preciso até mesmo livrar-se do sujeito para analisarmos seus menores detalhes, levando em consideração as estratégias, lutas e táticas.

Essa forma de análise não se opõe à história, mas sim “[...] ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias” (Foucault, 1979, p. 16). Em outras palavras, se opõe a origem. Partindo da filosofia nietzschiana (1873), Foucault (2005), no texto sobre o surgimento do conhecimento diz que:

[...] em algum ponto perdido deste universo, cujo clarão se estende a inúmeros sistemas solares, houve, uma vez, um astro sobre o qual animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o instante da maior mentira e da suprema arrogância da história universal (Nietzsche, 1873 *apud* Foucault, 2005, p. 13).

Aqui se faz importante mencionar que quando Nietzsche emprega a palavra *invenção* é justamente para evitar o uso de *origem*. Assim, Nietzsche (1873), segundo Foucault (2005, p. 16), afirma que o conhecimento foi inventado e, portanto, dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem, sendo resultado do jogo, da luta entre os instintos humanos, uma vez que sequer faz parte da natureza humana. Então, a compreensão de algo se dá quando os instintos se apaziguam, logo, “[...] compreender, não é nada mais que um certo jogo, ou melhor, o resultado de um certo jogo” (Foucault, 2002, p. 20-21). A partir disso, chega-se à ideia de que atrás do conhecimento existe uma vontade, sobre a qual versaremos a seguir.

Segundo Foucault (2005), se quisermos saber o que é o conhecimento, o caminho é nos aproximarmos dos políticos, das lutas, do poder. Ora, se o conhecimento é resultado, efeito e feito de alguma luta, ele tem sua perspectiva. Isto é, ousa-se dizer que é como se o conhecimento tivesse um lado, que depende da sua interpretação, do ângulo em que está sendo visto, a partir de onde o homem está situado, podendo ser entendido como ideologia.

Nesse ponto, faz-se necessário esclarecer que o termo ideologia, embora pouco usado por Foucault, não se dá do mesmo modo feitas nas análises marxistas, como um elemento negativo. Ideologia, aqui, não seria um obstáculo ao sujeito de conhecimento, pelo contrário, é

aquilo “[...] através do que se forma os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade” (Foucault, 2002, p. 27).

Assim, seria possível dizer que “[...] por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder”, de tal forma que “[...] o poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber” (Foucault, 2002, p. 51). Para o autor, a verdade é perseguida pela sociedade e faz parte da história do ocidente. Isso se manifesta, por exemplo, nas práticas judiciárias que buscam definir “[...] quem fez o quê, em que condições e em que momento” (Foucault, 2002, p. 12). Para alcançar essas respostas, são utilizadas técnicas como o *enquête* (inquérito) e formas de análise como o *examen* (exame).

Ao falar sobre as práticas judiciárias, Foucault (2002) faz uma análise arqueológica do inquérito e do exame. O primeiro, trata-se de um resultado de uma reelaboração do Direito que apareceu pela primeira vez na Grécia Antiga e ressurgiu entre os séculos XII e XIII, o qual não se tratava de um conteúdo em si, mas sim de um conjunto de conhecimentos que se situava em uma forma de saber imbricada com um tipo de poder que autenticava a verdade. Dito de outro modo, “[...] o inquérito é uma forma de saber-poder” (Foucault, 2002, p. 78).

A partir de uma reorganização do judiciário e do sistema penal, surgem novas definições, como a de criminoso, e a forma de poder não mais estaria ligada ao inquérito, mas sim ao exame. Nesse momento, em uma sociedade na qual reina o panoptismo, isto é, em uma sociedade em que a vigilância era permanente, não se tratava de autenticar a verdade, de procurar reconstruir o que aconteceu para se chegar à verdade, mas sim normatizar uma versão da verdade que legitimasse decisões (Foucault, 2002).

A vigilância era/é permanente, uma vez que em uma sociedade panóptica, os próprios sujeitos exercem a vigilância entre si, enquanto se exerce o poder. Dessa forma, percebe-se um deslocamento: à medida que no inquérito se tratava de saber-poder, o exame introduz um novo saber que “[...] se ordena em torno da norma, em termo do que é normal ou não, do que se deve ou não fazer” (Foucault, 2002, p. 88).

Assim, essa vigilância não acontece nas instituições de forma macro, como em escolas, hospitais, fabricas, prisões, mas também nas microrrelações. Ou seja, quando um indivíduo entra(va) em um grupo ou simplesmente pertencia/pertence a esse, era/é instado a vigiar os demais membros e era/é, ao mesmo tempo, por eles ser vigiado. A escola, segundo Foucault (2005, p. 114), bem como as prisões e os hospitais, não têm como finalidade excluir, e sim fixar os indivíduos, a fábrica liga-os a um aparelho de produção e a escola em um aparelho de transmissão de saber.

Além disso, Foucault (2002) afirma que no interior dessas instituições funcionam micropoderes do que seria o poder judiciário. Por exemplo, no sistema escolar, a todo momento existem recompensas, avaliações e classificações para dizer quem é o melhor e o pior; existe um jogo do poder e saber, uma vez que há transmissão de conhecimento, mas também há uma extração de saberes pela observação quase que clínica desses sujeitos.

O sistema penal, conforme as reflexões de Foucault (1999), também se apoia em um suporte institucional. Antes do século XIX, sua justificativa vinha pela *Teoria do Direito*, depois, passou a vir saberes como o sociológico, o psicológico, o médico, o psiquiátrico. Ou seja, Foucault (1999, p. 19-20) percebe que houve um deslocamento, uma vez que é como se a lei já não pudesse, por si só, autorizar/normatizar/legitimar. Nesse sentido, seria necessário um novo discurso verdadeiro para o fazer.

Ao dizer que a vontade de verdade é mascarada “[...] pela própria verdade em seu desenrolar necessário” (Foucault, 1999, p. 19-20), o autor quer dizer que o desejo de buscar a verdade faz parecer que a verdade é algo puro e objetivo, mas não é. Por exemplo, no Programa *Trilhas de Futuro* se promove uma educação preparatória ao mercado de trabalho baseada, talvez, na ideia de que a melhor educação seja justamente essa, isto é, aquela que prepara o/a jovem para o trabalho. A partir desse exemplo, é possível dizer que ao estabelecer essa visão como verdade, o discurso mascara outras formas de educação.

Cabe mencionar que esse deslocamento é percebido desde os gregos, entre “[...] Hesíodo e Platão uma certa divisão se estabeleceu, separando o discurso verdadeiro e o discurso falso” de modo que o verdadeiro “não é mais o discurso preciso e desejável” (Foucault, 1999, p. 15), uma vez que já não estaria ligado ao exercício do poder. Assim, Foucault (1979, p. 12) afirma que “a verdade é deste mundo”, adotando uma perspectiva filosófica que se afasta radicalmente do platonismo²⁹. Ela não só é deste mundo, como é fabricada e modificada, apagada e/ou retomada, por nós mesmos.

Platão, segundo Hanna Arendt em *Origens do Totalitarismo*, descobriu em sua luta contra os sofistas que a arte de encantar com argumentos nada tinha a ver com a verdade. Até porque a verdade é algo instável que poderia mudar a qualquer momento, assim como uma opinião que pode ser persuadida ou manipulada (Arendt, 2012).

De acordo com Foucault (1999, p. 16), esse deslocamento ocorreu devido a transformações na vontade de saber e não se limitou a isso, gerando grandes mudanças

²⁹ No platonismo, a verdade é algo eterno e imutável, localizado em um "mundo das ideias", então quando Foucault afirma que “a verdade é deste mundo”, ele está se distanciando dessa visão idealizada.

científicas e novas formas da vontade de verdade como possíveis consequências, de modo que um discurso, seja ele jurídico, educacional ou científico, seja movido pela vontade de saber e pela vontade de verdade que podem ser práticas que incluem e excluem.

Para melhor compreensão, Foucault (2006, p. 163) traz como exemplo o discurso sobre o louco, uma vez que “[...] a loucura só existe em uma sociedade, ela não existe fora das normas da sensibilidade que a isolam e das formas de repulsa que a excluem ou capturam”. Dito de outro modo, a maneira como percebemos e tratamos a loucura depende do que é considerado normal ou anormal em uma determinada cultura, só existindo o louco enquanto uma sociedade decide o que é racional e o que foge a essa racionalidade. Assim, “a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura” (Foucault, 1999, p. 20).

Em sua obra *História da Loucura* (1961), Foucault (2014) explora como, ao longo dos séculos, a sociedade ocidental definiu, isolou e tratou os loucos, criando categorias, exclusões e tratamentos que variam conforme os interesses e valores de cada época. Na alta Idade Média³⁰, não era permitido que o discurso da loucura fosse ouvido ou acolhido, ao passo que, durante o Renascimento,³¹ isso mudou com a ascensão do discurso da razão. Contudo, mesmo nesse período, a sociedade continuava a exilar o louco e todo indivíduo que não era economicamente ativo e produtivo para o sistema capitalista, como os idosos, as prostitutas, os doentes, entre outros. Já na época moderna³², com a inserção da razão e da ciência no centro das relações, a loucura passa a ser objeto de estudo pela psicologia e a psiquiatria, por exemplo (Castro, 2009).

A esse respeito, Foucault (2014, p. 90) menciona que

[...] tem de haver um sujeito que possa dizer: é evidente, logo eu me inclino. Quer dizer, tem de haver um sujeito que não seja louco. A exclusão da loucura é, portanto, o ato fundamental na organização do regime de verdade, de um regime de verdade que terá a propriedade particular de ser tal que, quando for evidente, a gente se inclinará, que terá como propriedade particular que o verdadeiro em si é que constrangerá o sujeito a se inclinar. Não há rei nem geometria, isto é, nenhum suplemento do poder é útil ou necessário para fazer geometria. Mas, se não é necessário haver [uma] voz régia em geometria, não pode haver voz da loucura em filosofia ou em qualquer outro sistema racional.

³⁰ Alta Idade Média diz respeito, em sua acepção mais recorrente, à Europa, à Anatólia, ao Oriente Médio e ao norte da África num período compreendido entre os séculos V e X. Nesse período caracterizado por uma organização social, cultural e econômica centrada na Igreja e no feudalismo (Cândido da Silva, 2008).

³¹ O desenvolvimento do Renascimento ocorreu no período que vai do século XIV ao XVI, no qual o homem renascentista rompe com as amarras que o ligava aos dogmas da Igreja Católica e passa a perceber a Terra não como um local de passagem, mas sim o único mundo real existente (Godinho, 2012).

³² A Era Moderna, período entre século XV e o século XVIII, em um sentido mais amplo, pode ser entendida como o período em que o Iluminismo e a Revolução Industrial trouxeram grandes transformações no Pensamento e nas práticas sociais, a razão e a ciência se tornaram centrais, e isso incluiu o estudo e a classificação dos desvios, como a loucura (Rodrigues, 2023).

Não pode haver louco, isto é, não poder haver gente que não aceita o regime de verdade (Foucault, 2014, p. 90).

Em razão disso, cria-se a impressão de que tal fenômeno é natural, tornando-se impossível escapar dos regimes de verdade. Além disso, em suas reflexões, Foucault (2014) percebe que os regimes de verdade não atuam isolados, pelo contrário, possuem instituições e procedimentos como o regime penal, o regime político-jurídico e o regime científico. Inclusive, ao autor afirmou que as práticas judiciais parecem ser uma “[...] das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade que merecem ser estudadas” (Foucault, 2002, p. 11).

Assim, é possível dizer que a verdade se encontra nos discursos aceitos por cada sociedade, levando em consideração os tipos de discursos aceitos por ela (Foucault, 1979). Além disso, a verdade está submetida à economia e à política, é consumida pelas sociedades e é “[...] produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos” (Foucault, 1979, p. 13), dentre os quais estão os meios de comunicação e a universidade, sendo todo sistema de educação “[...] uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos” (Foucault, 1999, p. 44).

A partir dessas reflexões, Foucault (1979, p. 12) identifica que a “[...] verdade não existe fora do poder ou sem poder”, sendo ela produzida por múltiplas coerções, produzindo efeitos de poder em cada sociedade, uma vez que cada uma tem seu regime de verdade “[...] isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”, através dos quais o saber se manifesta e se legitima. Em outras palavras, o conhecimento é articulado, compartilhado e validado dentro de contextos discursivos entendidos como verdadeiros.

Cumprir registrar que Foucault (1979, p. 14), elaborando suas proposições/conceitos, afirma que regime de verdade é “[...] uma condição de formação e desenvolvimento do capitalismo”, não sendo algo simples, partindo das ideologias, mas sim algo fortemente enraizado, não se sobrepondo às relações de produção. Por isso, em diferentes épocas ou culturas, diferentes ideias ou crenças podem ser vistas como verdadeira. Ao dizer que essas verdades estão ligadas às condições de produção, ao capitalismo, Foucault quer dizer que a verdade está ligada à necessidade de organizar a sociedade para maximizar a produção, o lucro e a eficiência. A maneira como a sociedade vê a saúde, a educação, o comportamento e até os valores morais, muitas vezes, está ligada a um modelo que sustenta e reforça a lógica capitalista.

Além disso, Nietzsche (1873 *apud* Foucault 2002, p. 24), afirma que “[...] não pode haver conhecimento em-si”, ou seja, o conhecimento é resultado de algo. Para Foucault, esse

algo seria uma relação estratégica, “[...] resultado histórico e pontual de condições que não são da ordem do conhecimento”, sendo a vontade de verdade um conjunto de práticas e discursos historicamente definidos, moldados por condições sociais, políticas e econômicas. Essa vontade de verdade direciona o que a sociedade considera verdadeiro, estabelecendo normas e limites para o saber e determinando o que é legitimado ou marginalizado.

Como as obras de Foucault são um grande quebra-cabeça que precisa ser montado com cuidado, é em *Microfísica do Poder* (1979) que Foucault dá continuidade aos seus estudos/reflexões sobre as relações com a verdade e o sujeito.

Para responder à pergunta sobre o papel do intelectual, Foucault (1979, p. 8-9) elabora que durante um tempo o intelectual era o dono da verdade e se opunha àqueles que “[...] eram apenas competências a serviço do Estado”. Contudo, essa figura desaparece e, para ele, isso se desenvolve a partir da Segunda Guerra Mundial, citando Oppenheimer³³ como aquele que “[...] fez a articulação entre o intelectual universal e o intelectual específico” (Foucault, 1979, p. 10).

Foucault acreditava que isso aconteceu porque, pela primeira vez, o intelectual foi perseguido pelo Estado “[...] por causa do saber que detinha: é neste nível que ele se constituía como um perigo político” (Foucault, 1979, p. 10). Ou seja, Foucault (1979, p. 11) percebeu um deslocamento entre a ideia de que os intelectuais eram aqueles que detinham as verdades universais, no campo teórico, ao passo que, os específicos seriam aqueles que detinham “[...] ao serviço do Estado ou contra ele, poderes que podem favorecer ou matar definitivamente a vida”.

Nesse ponto, é interessante pensar como a ciência, em certa medida, cultivou laços profundos com o mundo da indústria, sobretudo no que diz respeito aos aparatos militares. Inclusive, servindo aquele quem pagar mais pelo conhecimento produzido. Assim, é possível dizer que, após Hiroshima, a ciência conheceu o pecado³⁴ e não podiam abdicar desse conhecimento.

Um problema que Foucault observou é que esse intelectual específico poderia sofrer influências ou até ser manipulado por partidos políticos, de modo que, nesse aspecto, seria importante considerar o que os intelectuais universais dizem que “[...] precisamos de uma

³³ Antes disso, o intelectual era visto como alguém com um saber universal, alguém que se opunha ao poder do Estado e tinha um certo distanciamento em relação aos interesses políticos e militares. No entanto, com a utilização do saber científico e intelectual para fins militares e, mais especificamente, para a produção de armas de guerra, essa figura do intelectual universal começa a se transformar. Foucault (1979) recorre a J. Robert Oppenheimer, físico responsável pelo desenvolvimento da bomba atômica durante a Segunda Guerra Mundial, como um exemplo paradigmático para ilustrar a transição entre o intelectual universal e o intelectual específico.

³⁴ Disponível em: <https://newrepublic.com/article/104826/the-mind-robert-oppenheimer>. Acesso em: 12 dez. 2024.

filosofia de vida” (Foucault, 1979, p. 12). Ou seja, é preciso compreender que existem ideias específicas, mas que as universais, das massas, também são importantes para que o intelectual não se perca nesse emaranhado.

Ademais, no que diz respeito ao conhecimento, este não está ligado ao conceito de verdade, uma vez que “[...] o conceito de verdade é um conceito relacional” (Hessen, 2000, p. 19). Em *Teoria do conhecimento*, Johannes Hessen (2000) aborda o problema do conhecimento. Nesse sentido, não se fala em conhecimento verdadeiro, e sim conhecimento válido, ou seja, a “[...] ciência não trabalha com verdades indiscutíveis, mas discutíveis” (Santaella, 2018, p. 84).

Conforme argumenta Foucault (1979, p. 9), a educação é uma região sensível do ponto de vista político, em razão da “[...] multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem.” Em um contexto fortemente neoliberal, emergem discursos que buscam emancipação e liberdade, promovendo uma formação dos indivíduos que, ao mesmo tempo, em que parece livre e flexível, orienta-os para se tornarem economicamente governáveis e empreendedores de si mesmos. Programas como o *Trilhas de Futuro* exemplificam esse movimento ao articular a educação como ferramenta para a forma(ta)ção desses sujeitos.

Outrossim, se observa atualmente uma crescente dificuldade em discernir entre o que é factual e o que é fabricado, especialmente em um cenário no qual a informação é abundante e amplamente manipulável. Este ambiente, saturado de desinformação e influenciado pelas emoções e crenças pessoais, compromete a capacidade de formar convicções baseadas em dados objetivos, promovendo uma realidade na qual a verdade é constantemente negociada e reconfigurada. Trata-se do que alguns teóricos chamam de pós-verdade (Santaella, 2018), de que será tratado a seguir.

3.4 Pós-verdade e tecnocracia

Neste ponto, volta-se o olhar para a pós-verdade e tecnocracia, explorando-as como ferramentas teórico-metodológicas para a pesquisa. Juntas, essas perspectivas possibilitam perceber as relações de poder e estratégias discursivas que operam na construção de verdades e subjetividades em contextos contemporâneos. Mas para falar do pensamento tecnocrático, sobretudo das acepções do termo tecnocracia, pressupõe uma noção mínima das significações da técnica.

Álvaro Vieira Pinto, em sua obra póstuma *O conceito de Tecnologia*, da década de 1970, mas somente publicada em 2005, busca desenvolver definições de tecnologia partindo de

indagações sobre a existência do ser humano, e estabeleceu o que ele chamou de pergunta correta sobre a técnica, o que nos importa nessa seção.

No capítulo IV, Pinto (2005) apresenta quatro acepções para o termo tecnologia. A primeira remete ao seu significado etimológico, entendido como “[...] a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica [...], as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (Pinto, 2005, p. 219). A segunda acepção reduz o termo tecnologia à própria técnica, vindo a raiz da palavra do grego *techné*, que traduzido significa arte, técnica, ofício, indústria. Conceito este que já foi estudado por muitas pessoas ao longo da história da civilização, como Aristóteles, Platão, Heidegger, entre outros filósofos (Pereira, 2021).

De forma semelhante, a terceira define tecnologia como “[...] o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento” (Pinto, 2005, p. 220). Por fim, na quarta acepção, tecnologia é entendida como a “[...] ideologização da técnica” (Pinto, 2005, p. 220). Nessa perspectiva, Pinto denuncia a crença de que “[...] só a técnica será capaz de curar as desgraças que desencadeia” (Pinto, 2005, p. 221). Para ilustrar, ele utiliza o exemplo da escravidão, argumentando que, sob essa ótica, a escravidão não seria fruto de condições sociais, mas uma solução para a falta de tecnologia daquela época. Assim, para os que sustentam esse pensamento,

[...] a técnica constitui o motor do processo histórico, torna-se diáfano que tais exegetas julgarão que as modificações salvadoras do homem, as transformações que irão melhorar a sociedade, só podem originar-se do desenvolvimento da técnica, do emprego de novos e melhores modos de atuação no trato dos negócios humanos (Pinto, 2005, p. 230).

Desse modo, o termo tecnocracia refere-se a uma visão de mundo em que se acredita que todos os problemas podem ser resolvidos por meio do conhecimento científico, frequentemente negligenciando outros aspectos da vida humana. Pinto (2005) destaca o discurso da explosão tecnológica, que sugere que a tecnologia teria surgido de maneira abrupta, desconsiderando que ela é fruto da criação humana. Essa expressão, segundo ele, contribui para obscurecer a compreensão das relações entre os seres humanos e a tecnologia, ignorando frequentemente os problemas concretos gerados por essas interações.

Uma das características marcantes dessa forma de compreender a política e o social a partir da supremacia dos técnicos e do conhecimento científico é a crença de que, sob uma lógica capitalista, todo problema da humanidade pode ser resolvido por meio do progresso

tecnológico (Thuillier 1989 *apud* Auler, 2011). Essa visão reduz questões complexas a soluções aparentemente simples, confiadas exclusivamente aos *experts*.

Para compreender melhor, Auler (2011, p. 77) exemplifica essa concepção de tecnocracia, observando as soluções adotadas em nome da segurança social, qual seja: “[...] muros cada vez mais altos, cercas eletrificadas, alarmes, circuitos internos de TV”. Dito de outro modo, é como se os aparatos tecnológicos fossem nos salvar da violência. O que ele demonstra é que as pessoas ficam preocupadas, de forma individual, sobre sua segurança e não problematizam o que de fato deveria ser discutido no coletivo, como nesse caso, as causas do aumento da violência e formas de mitigá-la como sociedade. Além do desejo à ordem e a segurança, essa desorganização reflete no aumento do encarceramento, “[...] de formas privadas de vingança e punição, e proliferação de figuras heroicas de policiais, soldados, justiceiros e outros agentes (legais ou ilegais) da ordem” (Cesarino, 2021, p. 84).

Possenti (2021) sustenta que hoje precisamos que peritos, técnicos ou especialistas confirmem, ou lancem dúvidas sobre o que se ouviu. Para isso, ele cita dois exemplos, o primeiro sobre um cidadão que desfere uma facada em um candidato à presidência da república durante uma passeata. Existem, nesse caso, imagens, depoimentos de familiares do acusado sobre a condição psicológica do autor, mas essas condições somente são tomadas com sentido de verdade a partir do momento em que se tem pareceres médicos. Outro exemplo é quando a gravação do Presidente Michel Temer com Joesley Batista³⁵ vem à tona. Conforme Possenti (2021), é algo de que aparentemente não havia dúvidas, afinal as vozes eram reconhecíveis. Porém, surge uma dúvida que põe as certezas em cheque: o áudio teria sido editado? Para isso, seria necessário um perito para garantir se o que foi ouvido era o que de fato havia sido dito.

Na tese *As serpentes e o bastão: Tecnocracia, neoliberalismo e inexorabilidade*, Castelfranchi (2008, p. 244) afirma que a tecnocracia determina crimes e cita um caso de racismo que, na narrativa, peritos e advogados da defesa podem alegar disfunções no funcionamento do cérebro do acusado, por exemplo. Em suma, “[...] a tecnocracia não fornece apenas instrumentos e máquinas, mas argumentos, conceitos, hipóteses” (Castelfranchi, 2008, p. 244).

Então, a partir disso, é possível dizer que os saberes de especialistas legitimam regulamentações ou orientações internacionais, auxiliam nas formulações de leis ou na emissão

³⁵ As gravações foram feitas as pelo empresário Joesley Batista, um dos donos da JBS, e apresentadas como parte da sua delação premiada. O áudio possui cerca de 40 minutos e na conversa, Temer e Batista conversam sobre a situação do ex-deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ), que foi preso na Operação Lava Jato. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-05/veja-transcricao-de-trechos-do-audio-de-reuniao-de-temer-com-dono-da-jbs>. Acesso em: 12 dez. 2024.

de sentenças, do mesmo modo que podem definir a existência de um crime ou dar um diagnóstico capaz de inocentar um acusado. Assim, a tecnocracia consegue distinguir o discurso verdadeiro do falso e, em uma sociedade pautada pelo neoliberalismo, essa tendência passa por uma capacidade de capturar as potências individuais e deslegitimar vozes críticas (Castelfranchi, 2008).

Ademais, ao pesquisar é importante ter em mente que a verdade não existe, é uma criação aceita pela sociedade como verdadeira, portanto, até os “[...] resultados de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade” (Paraíso, 2021, p. 29). Em sua obra *A Pós-verdade é Verdadeira ou Falsa?*, no capítulo 3, Lucia Santaella demonstra que o prefixo **pós** significa que o termo verdade perdeu seu valor e significado, sendo que agora a verdade não seria somente falseada, ela não tem importância, é secundária. A esse respeito, Veiga-neto e Silva (2021) alegam que o próprio uso do prefixo pós, por si só, já seria um problema, uma vez que passa uma sensação de que antes existia uma verdade que já não existe mais, o que não é verdade (Veiga-Neto; Silva, 2021).

Vale mencionar que a expressão pós-verdade já era utilizada há alguns anos, mas ganhou ampla popularidade a partir de 2016. Nesse ano, foi eleita a palavra do ano pelo Dicionário Oxford³⁶, refletindo seu forte vínculo com dois eventos marcantes da política mundial: a eleição de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos e a saída do Reino Unido da União Europeia, conhecida como *Brexit* (Alves; Maciel; 2020). Além disso, em 2017, Trump silenciou uma jornalista da CNN ao dizer que ela era *fake news*. Esse episódio exemplifica o que Cesarino (2021, p. 82) aponta de que “[...] não é o conteúdo da mensagem, mas o lado da fronteira amigo-inimigo em que o emissário é classificado pelo recipiente que determinará se o enunciado é verdadeiro ou falso”.

Nesse mesmo sentido, pensa Carmo (2020, p. 42) ao dizer que a “[...] pós-verdade associada às novas tecnologias da informação e comunicação bem como o fortalecimento das opiniões individuais e coletivas fez com que houvesse uma polarização social [...]” sobretudo em assuntos que se precisa escolher um lado para fazer parte de grupo “[...] que compartilham e reforçam as mesmas ideias, valorizam as mesmas opiniões e buscam persuadir um maior quantitativo de pessoas a pensarem e concordarem com seus discursos, mesmos que sejam mentiras” como política, ciência, religião, por exemplo.

Inclusive, em sua análise, Santaella (2018) menciona a campanha eleitoral de Donald Trump em que se observou uma avalanche de notícias falsas (*fake news*). Assim como

³⁶ Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>. Acesso em 12 dez, 2024.

Santaella, Mathew D’Ancona (2018), em seu livro *Pós-verdade: a Nova Guerra Contra os Fatos em Tempos de Fake News*, toma como base a campanha eleitoral de Donald Trump e trata sobre essa perda da confiança na grande imprensa como um dos pilares da pós-verdade, mas ressalta que a pós-verdade não é sinônimo de *fake news*. Nessa esteira, Veiga-Neto (2021, p. 261) tem proposto a expressão *Cheat News*³⁷ para denominar notícias que “[...] contêm meias-verdades e/ou que misturam enunciados (todos) verdadeiros”, feitos ou propagados de forma maldosa ou intencionalmente, visando levarem a falsas interpretações.

No Brasil, não foi diferente, uma vez que as notícias falsas influenciaram também as eleições presidenciais de 2018, assim quando o número de notícias falsas é tão grande, fica cada vez mais difícil descobrir se uma notícia é uma verdade ou uma mentira. Segundo Santaella (2018), uma das consequências disso é uma desconfiança generalizada e a perda da importância da verdade em si, chegando ao que alguns autores chamam de crise de confiança na ciência que também não é algo novo ou recente, uma vez que já vem sendo discutida e estudada nas Ciências Sociais desde a década de 30. Contudo, o que se percebe hoje é um complexo processo de desinformação (Almeida, 2025).

Ainda sobre o tema da confiança na ciência, segundo Andrade (2019), o Instituto Gallup, a pedido da organização britânica *Wellcome Trust*, ouviu mais de 140 mil pessoas e verificou que, no caso dos brasileiros, 73% desconfiam da ciência e 23% consideram que a produção científica pouco contribui para o desenvolvimento econômico e social do país. Todavia, esse nível de descrédito não é uma exclusividade do Brasil e afeta nações desenvolvidas como França e Japão, onde 77% dos entrevistados também declaram desconfiar da ciência.

Segundo Thomas Kuhn (2006), em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, citado por Cesarino (2021), o conhecimento científico segue um rigoroso processo de revisão, essencial para a construção da confiança. No entanto, esse mesmo processo pode desencadear crises e desestabilizações, possibilitando a substituição de um paradigma por outro ou resultando em períodos de fragmentação, nos quais os cientistas atuam de forma isolada e competitiva, gerando uma desconfiança.

Todavia, embora alguns autores como Latour (1994) tenha associado essa crise às próprias dinâmicas internas da ciência, como esse processo revisional Cesarino (2021) afirma que também diz respeito a fatores extra científicos, como o neoliberalismo e de como a ciência tem se submetido ao capital, ao longo dos anos, evidenciando o impacto da financeirização e a

³⁷ “Cheat, em inglês, significa fraude, engano, trapaça, vigarice, impostura” (Veiga-Neto, 2021, p. 261)

influência de interesses econômicos sobre a produção do conhecimento, citando como exemplo o negacionismo climático.

Em 2007, o escritor Olavo de Carvalho no artigo *Ciência ou palhaçada?* teceu críticas ao filme *An Inconvenient Truth* (em português: *uma verdade inconveniente*) que trata sobre o aquecimento global causado pelo homem e seus efeitos. Carvalho (2007) afirmou que o filme era resultado de uma aliança entre a militância da esquerda, a mídia e as organizações internacionais esquerdistas.

Em contrapartida, fundamentando-se em Foucault (2002), Jean Carlos Hochsprung Miguel (2022, p. 295), no artigo *A meada do negacionismo climático e impedimento da governamentalização ambiental no Brasil*, compreende o negacionismo climático como um dispositivo, ou seja, “[...] como um acontecimento multilinear e descentralizado que transcende tais figuras que ocupam cargos de poder”, citando Jair Bolsonaro e Donald Trump. No artigo, Hochsprung (2022, p. 312) conclui que esse tipo de negacionismo não se restringe à chamada política da pós-verdade, tampouco pode ser reduzido a meros equívocos, desinformação ou ignorância. Pelo contrário, trata-se de um fenômeno atravessado por múltiplos discursos e disputas de concepções de verdade, sendo estrategicamente planejado e articulado por grupos políticos.

Além disso, Costa (2021) cita outro exemplo da relação ciência, governo e indústria: o negacionismo financiado pela indústria do cigarro. Costa (2021) afirma que ao longo do século XX, sobretudo no período pós-guerra, a prática científica foi financiada pelo governo e pela indústria. Assim, desde a década de 1950 muitos cientistas negaram o potencial carcinogênico do fumo, inclusive cientistas laureados com o prêmio Nobel.

No capítulo *A Vontade de Verdade nos Discursos: os Contornos das fake news*, Sargentini e Carvalho (2021) alegam que a defrontação da verdade factual com afirmações enganosas nos fazem pensar sobre um segundo sentido para o pós-verdade, de modo que os sujeitos entendem como verdade aquilo que mais se assemelha com suas crenças e ideologias, o que se aproxima da ideia nietzschiana de vontade de verdade, mencionada por Foucault.

Sobre ideologias, Arendt (2012, p. 401) menciona que é “[...] literalmente o que o seu nome indica: é a lógica de uma ideia” e, como exemplo, cita o racismo que seria “[...] a crença de que existe um movimento inerente da própria ideia de raça”. Portanto, a ideologia pressupõe uma ideia que seria capaz de explicar tudo, eliminando um processo de pensamento lógico, de modo que seria como “[...] pensar pela camisa de força da lógica” e insistir em uma “[...] realidade mais verdadeira que se esconde por trás de todas as coisas perceptíveis”.

No capítulo *Ideologia e Terror: uma Nova Forma de Governo*, Arendt (2012, p. 398) distingue o pensamento dedutivo e destaca que, nos regimes totalitários, a educação não visa inculcar convicções, mas sim destruir a capacidade de adquiri-las. Quanto ao processo de aprendizado, Arendt (2012, p. 401) sugere que este ocorre por meio de uma doutrinação ideológica, a qual é “[...] ensinada nas instituições educacionais, estabelecidas exclusivamente para esse fim”. Ela argumenta que os movimentos totalitários buscam alterar a realidade de acordo com suas afirmações ideológicas. Assim, o ideal para eles não seria produzir sujeitos convictos, mas sim indivíduos incapazes de diferenciar o que é verdadeiro ou falso.

Aqui, é importante destacar que Foucault não adota concepções tradicionais de ideologia, as quais frequentemente pressupõem uma dicotomia entre verdade e ilusão. Em vez disso, dedica-se a examinar as práticas discursivas e institucionais que constituem e regulam as relações de poder e a produção do conhecimento/saber. No âmbito de sua análise genealógica sobre o racismo, Foucault (2004) identifica a transformação do discurso histórico-político sobre o combate entre as raças que ao longo do tempo evoluiu para o racismo de Estado, especialmente com a ascensão do totalitarismo em suas manifestações fascista e stalinista.

Segundo Foucault (2004), a ideia de hierarquia das raças, isto é, o discurso que sustenta a existência de uma raça superior em detrimento de outras, é “[...] uma maneira de fragmentar esse campo do biológico do qual o poder se encarregou; uma maneira de deslocar, no interior da população, os grupos uns em relação aos outros” (Foucault, 2004, p. 227). Sobre isso, Adverse (2021) argumenta que não é possível compreender plenamente os dispositivos de poder, como o racismo, apenas pela perspectiva ideológica, já que ele está intrinsecamente relacionado ao funcionamento das tecnologias do poder.

Essa reflexão dialoga diretamente com a análise de Azeredo (2024) que problematiza a censura enfrentada pelo livro *O Avesso da Pele*, de Tenório (2020), em escolas brasileiras. Para Azeredo (2024), a leitura e a discussão dessa obra no ensino médio têm o potencial de questionar “[...] certos tipos de verdades historicamente (re)construídas, para a problematização do *status quo* e para um melhor entendimento de como a governamentalidade neoliberal e a globalização algorítmica nos conduzem [...]” (Azeredo, 2024, p. 65).

Essa perspectiva reforça a importância de compreender o liberalismo e o neoliberalismo como *éthos*, modos de estar e agir no mundo, o que permite uma análise mais detalhada de como as relações de poder são internalizadas e manifestadas nas práticas cotidianas, escapando de explicações limitadas a uma consciência distorcida ou falsa (Veiga-Neto; Silva, 2021).

Nesse contexto, tanto Foucault (2004) quanto Azeredo (2024) ressaltam como os discursos e práticas de poder moldam subjetividades e perpetuam desigualdades, ao mesmo

tempo, em que apontam a resistência como uma possibilidade de reconfigurar essas dinâmicas por meio da problematização de verdades estabelecidas.

Continuando, D’Ancona (2018), especificamente no capítulo 3 da obra já citada, afirma que um dos fenômenos que faz circular a pós-verdade é o negacionismo científico. Em conjunto com o negacionismo, existe uma paranoia conspiracionista e ambos costumam operar de forma integrada. Mesmo cada um possuindo suas especificidades, percebe-se que encontram um ponto de convergência, qual seja, uma pseudociência produzida por especialistas e técnicos que demonstra outra questão: o cientificismo, alicerce da tecnocracia.

Aqui vale anotar que, segundo Cesarino (2021), muitos adeptos das teorias da conspiração acabam se intitulando como especialistas sobre o tema, de modo que colaboram como se fossem verdadeiros investigadores sobre qualquer tema e são reconhecidos por seus pares. Em suas palavras, eles se “[...] veem como os ‘verdadeiros’ cientistas que, hoje, podem fazer sua ‘pesquisa’ sobre qualquer assunto diretamente na internet” (Cesarino, 2021, p. 81). Não obstante, Cesarino (2021) alerta que narrativas alarmistas e conspiratórias não são exclusivas de um espectro político, como a direita, mas também podem surgir na esquerda. Como exemplo, ela menciona as teorias que circularam em torno do atentado a faca sofrido pelo ex-presidente Jair Bolsonaro durante sua campanha presidencial.

Por uma questão de esclarecimento, cumpre dizer que o negacionismo é um termo que vem ganhando espaço em debates, sobretudo após a pandemia da Covid-19, da disseminação de *fake news* e da proliferação de teorias da conspiração. Todavia, não é um fenômeno novo e muito menos recente, tendo sido cunhado em 1987 por Henry Rousso, historiador francês, para designar os indivíduos que negavam o holocausto (Costa, 2021). De acordo com Costa (2021, p. 307), seus adeptos não negam a ciência em si, “[...], mas sim determinadas práticas e enunciados dos quais se duvida que sejam verdadeiramente científicos”.

A partir do questionamento de Nietzsche (2012, p. 344), sobre o que seria a vontade de verdade, “[...] será a vontade de não deixar enganar? Será a vontade de não enganar? [...], Mas por que não enganar? E por que não deixar enganar?”, Costa (2021, p. 310) conclui que o negacionismo seria a expressão “[...] da vontade de verdade num mundo em que a verdade não é mais concebível” e, por isso, pode-se pensar na pós-verdade “[...] como um fenômeno desencadeado pelo desejo por uma verdade una que surge depois de ela ter dado provas de sua inexistência”.

Assim, esse fenômeno retoma o desejo de uma verdade única, “[...] de uma ciência hipercientífica e de uma verdade hiperverdadeira que pretejam contra a imprevisibilidade do

mundo” e, ao mesmo tempo, “[...] simplifica o que deveria ser complexificado e interrompe prematuramente a possibilidade de composição aberta pela objeção” (Costa, 2021, p. 326).

Sobre a figura do técnico, Pinto (2005) explora o papel do gerente. Ele argumenta que o gerente, enquanto função, sempre existiu. A mudança vem no sentido de que antes, aquele que exercia a gerência não possuía poderes, ou melhor, não tinha a cortina tecnocrata em sua volta. De modo que, a partir de um certo momento, os gerentes foram elevados ao plano de integrantes da tecnocracia. Antes, consideravam-se subordinados; agora, assumem-se como membros do poder que conduz a sociedade, fundamentados na noção simplista de que administrar seria sinônimo de governar.

É interessante perceber que, embora Álvaro Vieira Pinto (2005) discuta ideologias e utilize concepções distintas das de Michel Foucault, suas reflexões dialogam, de maneira indireta, com questões foucaultianas, especialmente no que diz respeito às relações de poder e às estratégias discursivas que sustentam determinadas verdades. Enquanto Pinto (2005) aborda a ideologização da técnica, expondo como ela é usada para justificar e perpetuar certas estruturas sociais e históricas, Foucault desloca o foco para os mecanismos de saber-poder que operam na construção de subjetividades e na produção de regimes de verdade.

A figura do gerente, por exemplo, se observarmos atentamente, percebemos que sua função é a de vigiar seus subordinados. Nessa direção, Foucault (1977) escreve sobre a vigilância hierárquica, no sentido de que a disciplina supõe um dispositivo que, por meio do jogo do olhar, obriga o indivíduo a agir segundo aquilo que se espera dele.

No campo educacional, Ball (2005) aponta que as reformas neoliberais e gerencialistas foram implementadas para moldar comportamentos específicos para sustentar as tecnologias políticas da reforma educacional: o mercado, o gerencialismo e a performatividade. Inclusive, Cesarino (2021, p. 85) sustenta que há uma aproximação entre a pós-verdade e o neoliberalismo, afirmando que “[...] o que tratamos como fenômenos distintos são ângulos diferentes sobre uma mesma ordem emergente”.

O mercado, em particular, emerge como um elemento central da governamentalidade neoliberal ao transformar a educação em uma mercadoria, reduzindo-a a um produto comercializável e posicionando os estudantes como consumidores (Ball, 2005). No contexto do *Trilhas de Futuro*, pode-se observar indícios dessa lógica na forma como o programa articula a terceirização da educação e a prestação de serviços educacionais. Essa dinâmica tende a deslocar a gestão escolar para agentes externos, frequentemente sob a justificativa de maior eficiência e produtividade. Nesse processo, há o risco de que os sujeitos da/na educação sejam colocados em uma posição de menor protagonismo, enquanto técnicos e gestores externos

passam a assumir a administração das escolas, reforçando discursos de otimização e desempenho.

Por sua vez, o discurso gerencialista opera tanto na dimensão individual, promovendo a autogestão dos sujeitos, quanto na dimensão coletiva, ao incentivar que a própria escola se autogerencie e passa a assumir a responsabilidade pela produção de seus resultados. Essa lógica reforça a ideia de que o sucesso ou fracasso está diretamente vinculado à capacidade de gestão interna, deslocando a responsabilidade de instâncias maiores, como o Estado, para a instituição e os indivíduos que a compõem (Ball, 2005).

Por meio desses resultados, chega-se à ideia de performatividade, uma vez que o desempenho alcançado pelos sujeitos e instituições, a partir das metas estabelecidas pela política gerencialista, demonstraria o nível de qualidade dos serviços oferecidos. Nesse aspecto, é possível dizer que os sistemas de avaliação e classificação, tanto das escolas, quanto dos estudantes, são tecnologias da performatividade, o que Foucault entendia como exame, sendo uma combinação entre a vigilância hierárquica com a sanção normalizadora. Isso porque, ele qualifica, classifica e pune os indivíduos (Ball, 2005).

A desarticulação do coletivo é uma das estratégias de governamentalidade. Essa estratégia não se limita à simples divisão de grupos, mas sim a um processo mais sutil de atomização social, na qual os indivíduos são incentivados a buscar seu próprio interesse em detrimento do bem comum, o que não apenas enfraquece a capacidade de resistência dos grupos marginalizados, mas também reforça a hegemonia do poder ao fragmentar a base coletiva de ação e organização política (Foucault, 2008b).

Nas estruturas curriculares, é possível observar essa valoração de discursos tecnocráticos, que supostamente atendem os interesses sociais e universais, mas, na verdade, visam favorecer os interesses privados, sendo conduzidos e estruturados por esses especialistas (Auler, 2011). Vale aqui pontuar que, desde o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as noções de competência e técnica foram colocadas como norteadores, perceptíveis nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), cujo objetivo gira em torno de preparar os jovens para o mercado de trabalho (Goodson, 2018). Nota-se, então, um conjunto de discursos e práticas que determinam um novo modo de governo, decorrente de uma racionalidade neoliberal em que o princípio universal é a concorrência (Dardot; Laval, 2016), na qual a função do professor seria executar e cumprir com esses currículos, comparando-o ao personagem de Charles Chaplin no filme *Tempos Modernos*, que executa de forma mecânica todos os dias as mesmas tarefas (Auler, 2011).

Foucault (1999, p. 17), ao falar sobre a vontade de verdade, pertencente ao sistema de exclusão, entende que existem mecanismos que controlam os discursos “[...] como a pedagogia, e claro, sistema dos livros, da edição, das bibliotecas” e, principalmente, “[...]pelo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído”, caracterizando-se como um projeto político questões acerca de como e qual saber e de que modo será redistribuído. O que se observa, então, é que o sistema educacional é político e, portanto, pode manter o *status quo* ou modificar os discursos “[...] com os saberes e poderes que estes trazem consigo” (Foucault, 1999, p. 44).

Para exemplificar, há alguns apontamentos sobre acontecimentos relativos à educação no estado vizinho, São Paulo. Em 2020, foi instituída uma matriz curricular flexível com a implementação do *Programa Inova Educação*³⁸ em todos os níveis de ensino. Segundo Fenselau (2025), foi nesse momento que se iniciou a parte diversificada do currículo, composta inicialmente pelo *Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação* e uma disciplina eletiva, adiantando as mudanças da Reforma do Ensino Médio. Embora esse programa tenha sido descontinuado, pelo menos com essa nomenclatura, observa-se que, em 2025, no Ensino Médio, as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram praticamente extintas do currículo. O mesmo destino aguarda disciplinas como Geografia e História no Ensino Fundamental (Fenselau, 2025).

Além disso, em 2023, o Governador do Estado de São Paulo, Tarcísio Freitas, decidiu suspender e negar o recebimento dos livros didáticos do Ministério da Educação³⁹ porque objetivo era adotar um material cem por cento digital nas escolas estaduais. Inclusive, esses materiais distribuídos continham erros em *slides* das disciplinas de História e Ciências, como a afirmação de que Dom Pedro II havia sido o responsável por assinar a Lei Áurea em 1888 para a abolição da escravidão. Ocorre que essa medida foi assinada pela Princesa Isabel e, embora os materiais tenham sido retirados e corrigidos, nos questionamos sobre seus impactos para aqueles que com ele tiveram contato (Palhares, 2023).

Em 2024, o mesmo governador, avalia utilizar Inteligência Artificial para montar aulas e materiais didáticos para rede pública do estado de São Paulo (Krawczyk; Jacomini, 2024), o que a nosso ver, de certo modo, nega os conhecimentos advindos dos professores/as e

³⁸ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/tire-suas-duvidas-sobre-o-inova-educacao/>. Acesso em: 12 dez, 2024.

³⁹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) avalia e disponibiliza regularmente obras didáticas, pedagógicas, literárias e outros materiais de apoio à prática educativa de forma gratuita para as escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, além das instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, Ministério da Educação)

gestores/as que atuam na própria rede e dos autores/as de materiais didáticos, dos avaliadores dos materiais didáticos disponibilizados pelo PNLD, entre outros.

Nesse sentido, observa-se que o processo educativo ganha uma camada adicional de controle, sob o discurso de modernização do ensino. Com a coleta e a geração de dados de milhões de estudantes, os procedimentos empresariais são importados para gerenciar metas e resultados informatizados. A escola, assim, opera como uma fábrica de dados e resultados (Fenselau, 2025).

Em Minas Gerais, pode-se citar o *Projeto Somar*, cujo principal objetivo é terceirizar a gestão da escola pública a empresas privadas, com o argumento de melhorar a qualidade da educação de escolas que apresentavam baixos índices de desempenho nas avaliações externas (Rodrigues, 2023). Esses processos de privatização da gestão da educação, acaba por desresponsabilizar o Estado de oferecer parte da formação básica, que antes era sua obrigação, e transfere essa responsabilidade para o próprio aluno (Rodrigues, 2023).

Então, observa-se algo que Veiga-Neto e Silva (2021, p. 262) já constataram: “[...] uma escolarização historicamente deficiente”. Acontece que essa deficiência não é por acaso, está imbricada aos conceitos-ferramentas que foram utilizadas nesta pesquisa, entre eles poder, governamentalidade e neoliberalismo, lembrando que uma educação “[...] elitista, facilitadora, superficial, aligeirada, desigual e excludente” (Veiga-Neto; Silva, 2021, p. 262) mantém o *status quo* e estimula a competição desenfreada e ideias meritocráticas. Porém, não é uma tarefa simples se afastar dessas concepções e, muito menos, um exercício que deve ser feito tão somente pela educação, muito embora seja imprescindível o seu papel para efetivá-la (Veiga-Neto; Silva, 2021).

4 MO(VI)MENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Esta seção inicia destacando que outros processos educativos como ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional são abordados como se fossem sinônimos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), porém são diferentes. Isso será tratado a seguir.

4.1 Escola moderna

Para falar de Educação, é preciso falar sobre Escola. Esta se constitui com a Modernidade e, para Veiga-Neto (2011), a escola moderna funcionou como principal dispositivo para disciplinar os corpos à luz do capitalismo, uma vez que era necessário produzir, sendo decisiva para criação de outras instituições como, por exemplo, a prisão. Assim, a escola realiza o jogo do pastorado que já mencionamos, no sentido de que, ao mesmo tempo, em que individualiza, ela totaliza. Em outras palavras, na escola o sujeito cria individualidades e, ao mesmo tempo, o sujeito é assujeitado a um todo social, sendo considerada

[...] a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito (Veiga-Neto, 2003, p. 108).

Um dos aspectos mais marcantes do poder pastoral apresentados no curso *Segurança, Território e População* (1977–1978) é a explicitação das estratégias que visam governar tanto a alma quanto os corpos. A esse respeito, Castro (2014, p. 95) afirma que “[...]o poder pastoral é, definitivamente, uma técnica política de individualização”, pois, no judaico-cristianismo, o pastor exercia seu poder sobre um rebanho, reunindo indivíduos que, até então, estavam dispersos. Embora, à primeira vista, essa dinâmica pareça possuir um caráter comunitário, a salvação é individual, exigindo uma análise pessoal da obediência à lei e às regras (Castro, 2014). Para Foucault (2004), conforme destaca Castro (2014), essa lógica representa um prelúdio da governamentalidade, na época da Razão de Estado, no qual o Estado se apropria dessas técnicas, incorporando os procedimentos do poder pastoral às estruturas jurídicas da estabilidade moderna. Assim, “[...] toma forma um poder político que é, ao mesmo tempo, totalizante e individualizante, que se exerce sobre todos e cada um [...]” ou, na expressão em

latim retomada por Foucault, *omnes et singulatim* que em português significa todos e cada um (Foucault, 2004 *apud* Castro, 2014, p. 96).

Para Veiga-Neto (2003), o poder pastoral apresenta uma estrutura vertical, pois, embora seja exercido pelo pastor sobre o rebanho, há também uma relação de dependência recíproca, na qual o pastor necessita do rebanho para cumprir sua função. Esse poder possui um caráter sacrificial e salvacionista, visto que o pastor está disposto a se sacrificar para garantir a salvação de suas ovelhas, entendida aqui como a promessa de uma vida eterna além do mundo terreno. Para exercer esse controle, ele precisa conhecer profundamente cada indivíduo, conduzindo e orientando-os de forma detalhada e individual.

Em continuidade, aponta que a chamada sociedade estatal emergiu quando o poder disciplinar passou a integrar as dinâmicas políticas, tornando desnecessário o olhar absoluto do rei. Assim, o Estado moderno se constituiu a partir da fusão, ou mais precisamente, da sobreposição do poder pastoral ao poder de soberania, reformulando as formas de governança. No entanto, diferentemente do poder pastoral, esse modelo de poder não pode ser caracterizado por piedade, salvação ou individualização, pois tais aspectos não se encaixam na figura de um soberano que deseja manter sua autoridade absoluta. Dessa forma, pode-se dizer que o poder soberano possui uma carência em relação ao poder pastoral (Veiga-Neto, 2003).

Veiga-Neto (2003, p. 60) explica que a estatização da sociedade está intrinsecamente ligada ao seu caráter disciplinar, pois, enquanto no nível individual o poder disciplinar regula corpos e condutas, no nível coletivo essa lógica sustenta a organização da sociedade estatal. Em outras palavras, as técnicas de controle disciplinam os sujeitos por meio de normas, regulamentos e práticas institucionais, como ocorre na escola, que estabelece horários rígidos, avaliações e padrões de comportamento para moldar os alunos. Paralelamente, o Estado incorpora esses dispositivos disciplinares em suas estruturas de governança, assegurando a ordem e a eficiência social. Assim, o poder opera de forma individualizante e totalizante, ao mesmo tempo que forma cada indivíduo, contribui para a construção de uma sociedade que se organiza sob uma lógica disciplinar, na qual a obediência dos sujeitos reforça a estrutura estatal.

Vale dizer que, embora tenha se dedicado a vários campos, Foucault não escreveu nada especificamente sobre educação. Contudo, em *Vigiar e Punir* (1987), a escola é abordada como um instrumento de disciplina. Nesse período, Foucault estava mais envolvido em compreender “[...] como, na Modernidade, nos tornamos sujeitos no interior das relações de poder” (Veiga-Neto, 2011, p. 6).

É importante destacar que o conceito de sujeito em Foucault difere significativamente daquele que fundamenta a educação moderna. Na educação moderna, o sujeito é visto como

alguém que precisa ser educado para se tornar homem, implicando em um processo de formação essencialista (concepção iluminista). Em contrapartida, para Foucault, o homem não é uma essência a ser alcançada, mas sim o resultado de uma construção sócio-histórica, moldada por práticas discursivas e relações de poder ao longo do tempo (Pereira, 2013).

De acordo com Foucault (1999, p. 211), “[...] a escola torna-se o local de elaboração da pedagogia”, responsável por acompanhar todo o comprimento do ensino e aplicar exames para sancionar um aprendizado. Assim, os processos pedagógicos, muitas vezes, promovem um assujeitamento, pelo modo como trabalha as disciplinas e os conteúdos. Então, é possível dizer que “[...] não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados” (Díaz, 1994, *apud* Veiga-Neto, 2011, p. 91-92). A subjetivação, nesse contexto, tem a disciplinaridade como seu ponto central, em que a escola, enquanto instituição fechada e episódica na vida dos sujeitos, desempenha um papel fundamental.

Dito isso, algumas características da escolarização contemporânea têm vestígios do que a escola moderna estabeleceu, como o nexo entre poder e saber, sendo uma grande maquinaria que interliga “[...] o jogo da cidade com o jogo do pastor, mas também quais dessas práticas se atenuaram ou mesmo desapareceram com o neoliberalismo” (Veiga-Neto, 1999, p. 6). No próximo item, o nosso esforço será em discorrer sobre o movimento da EPT, ao longo dos anos, principalmente no que diz respeito ao seu arcabouço legislativo.

4.2 Relação trabalho-educação

Trabalho e educação são duas atividades especificamente humanas, uma vez que apenas o ser humano trabalha e educa. Porém, Saviani (2007), no artigo *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, afirma que muito embora trabalhar e educar possam ser atributos humanos, eles não são substanciais.

Segundo Engels (2019, p. 1), o trabalho é “[...] a condição fundamental de toda a vida humana”, de modo que por si mesmo, o trabalho criou o homem. Isso porque, diferentemente dos animais, o homem tem que adaptar a natureza a si e, para isso, precisa agir sobre ela, transformando-a. Justamente o ato de agir sobre natureza e transformá-la é o que conhecemos por trabalho (Saviani, 2007). Nessa perspectiva, ninguém poderia viver sem trabalhar. Porém, com o advento da propriedade privada, os proprietários conseguiam viver do trabalho alheio. Essa mesma divisão entre proprietários e não-proprietários também se refletiu na educação, como veremos a seguir.

Assim como Engels, outros intelectuais também defendiam essa ideia do trabalho como essência do homem, como Hegel e Marx. Contudo, o interesse de Foucault não estava nesses autores. Pelo contrário, Foucault (2005, p. 124) afirma que “[...] o trabalho não é absolutamente a essência concreta do homem” e que para o homem ser colocado no trabalho, existe uma “[...] série de operações complexas pelas quais os homens se encontram efetivamente, não de uma maneira analítica, mas sintética”.

O que penetra na existência do homem é o sistema capitalista. Isso quer dizer então que “[...] a ligação do homem ao trabalho é sintética, política; é uma ligação operada pelo poder” (Foucault, 2002, p. 125). Mas, para haver lucro é preciso que haja subpoder, ou seja, é preciso “[...] uma trama de poder político, capilar que tenha se estabelecido, fixando os homens ao aparelho de produção” (Foucault, 2002, p. 125).

É importante observar que, embora Foucault não tenha feito uma análise detalhada ou tenha tido a escola como objeto central de suas pesquisas, ele a via, assim como a educação, como um “crescimento do poder disciplinar” (Gore, 1995, p. 13), o que nada mais é do que a corporificação das relações de poder. Isso é importante ser pontuado porque, segundo Foucault (2005), tanto os poderes quanto os saberes estão enraizados nas relações de produção.

Dando continuidade para falar sobre isso, é preciso retornar à Grécia Antiga, na qual a história ocidental se inicia. Aqui, cabe salientar que por história coadunamos com Jaeger (1994, p. 6-7) que diz que ela significa a “[...] exploração de mundos estranhos, singulares e misteriosos [...]”. De toda forma, não é possível falar sobre educação sem falar das influências da Grécia Antiga, a qual estabeleceu de modo consciente um “[...] ideal de cultura como princípio formativo”. Diante disso, tem-se o surgimento da escola que, na Grécia Antiga, se desenvolverá como *paidéia* como educação dos homens livres, em contrapartida, à *duléia*, que dizia respeito a educação dos escravos. Dito de outra forma, no período do escravismo na Antiguidade, tanto grega como romana, existiam duas formas de educação: uma destinada aos homens livres e outra para os não-proprietários, ou seja, os escravos e serviçais. A primeira era voltada para aqueles que possuíam tempo livre, enquanto a segunda estava diretamente ligada ao sistema produtivo. Assim, “[...] essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (Saviani, 2007, p. 155).

Após o fim do período escravista na antiguidade, tanto na Grécia quanto em Roma, a educação passou por diversas transformações. A partir da Idade Média, foi fortemente influenciada pela Igreja Católica. Com o advento do capitalismo, surgiram debates sobre o papel do Estado na escolarização, além de mudanças na organização do processo de trabalho e

na forma como os homens produziam seus meios de vida. Esses fatores refletiram, entre outras coisas, na crescente divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (Saviani, 2007).

De acordo com Saviani (2007), após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação assume uma dupla identidade. De um lado, persiste uma educação que se realiza simultaneamente ao próprio processo de trabalho, no caso do trabalho manual. Por outro lado, surge a educação escolar, voltada à preparação para o trabalho intelectual.

Com o capitalismo, ocorreu uma crescente simplificação dos ofícios manuais e até intelectuais-manuais como o artesanato, o que determinou, conseqüentemente, uma reorganização das relações sociais. Nesse momento, subsistiram tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, como ajustes e reparos na maquinaria, de modo que o sistema escolar se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais (Saviani, 2007).

4.3 O solo em que se forma a EPT no Brasil

A história do que hoje conhecemos como EPT no Brasil passou por muitas mudanças ao longo dos anos, mas nem sempre contínuas (Pedrosa, 2020). O Decreto Federal nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, regulamentou as *Escolas de Aprendizes Artífices*, que tinha com o objetivo formar cidadãos para atuar profissionalmente, para aprender profissões como de “[...] carpinteiro, sapateiro, correeiro, alfaiate, funileiro, apicultor e jardineiro” (Soares, 1981, p. 69-70).

Segundo Moura (2007), a história EPT no Brasil é marcada por seu caráter assistencialista, decorrente de uma sociedade escravocrata e dependente da Coroa portuguesa tendo passado por mais de 200 anos nas mãos dos jesuítas, os quais foram responsáveis pela educação no Brasil e pela educação profissional, no que diz respeito à catequização dos povos originários. Tanto que, a pobreza era um dos/as requisitos/condição necessária/os para ser admitido nas *Escolas de Aprendizes Artífices*, bem como a ausência de qualquer deficiência física que pudesse de alguma forma inabilitar o aprendizado daqueles ofícios (Soares, 1981).

Os motivos expostos no Decreto que justificaram a criação/regulamentação das *Escolas de Aprendizes Artífices* eram de afastar os pobres da ociosidade, do vício e do crime, sendo indispensável o preparo técnico e intelectual, para que essas pessoas pudessem adquirir hábitos de trabalho (Brasil, 1909). Todavia, isso não significou uma integração do trabalho com a educação ou com a escolarização do trabalho pelo ensino técnico, de modo que a educação era

entendida como aquela de base teórica, intelectualista, enquanto o ensino profissional era voltado aos pobres (Soares, 1981).

Acontece que, conforme bem afirma Pedrosa (2020, p. 253), “[...] as *Escolas de Aprendizizes Artífices* já nasceram defasadas”, tendo em vista que prevalecia uma desintegração e falta de padrão no que diz respeito aos cursos, os materiais e métodos de ensino. Contudo, só foi em 1921, 12 anos depois, com a criação do *Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico*, que ocorreu o primeiro reconhecimento dessa defasagem (Pedrosa, 2020, p. 253). Nas propostas dessa remodelação, encontrava-se a modernização e racionalização das *Escolas de Aprendizizes Artífices*, bem como a padronização dos currículos e a industrialização das escolas (Pedrosa, 2020).

No período de 1920 a 1930, ocorreu uma aceleração da industrialização no país e, concomitantemente, cresceu os movimentos ideológicos nacionalistas e patriotas. Contudo, somente na década de 1950, esse clima nacionalista se irradia, penetrando também na educação. Como exemplo, Saviani (1996, p. 313) cita títulos das produções de Anísio Teixeira como:

‘Educação e Nacionalismo’ (Teixeira, 1960 e 1976, pp. 319-322), ‘Educação e Desenvolvimento’ (Teixeira, 1961), ‘O Desafio da Educação para o Desenvolvimento’ (Teixeira, 1962a), ‘Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras’ (Teixeira, 1962b), ‘Revolução e Educação’ (Teixeira, 1963), além de ‘Política, Industrialismo e Educação’, escrito em 1961, que figura como capítulo 10 do livro *Educação e o Mundo Moderno* (Teixeira, 1969, p. 180-204).

A constatação de Anísio Teixeira, segundo Saviani (1996), é que no meio de todo esse processo de aceleração e desenvolvimento industrial que se estendia ao restante da sociedade, inclusive na educação, nós nos perdemos. Esse processo foi conduzido por cinco grupos de elites, quais sejam, a “[...] elite dinástica; a elite de classe média; os intelectuais revolucionários; os administradores coloniais; e os líderes nacionalistas” (Saviani, 1996, p. 314). Dentre esses grupos, apenas o de classe média teria como doutrina a democracia liberal e, que por posições reacionárias, cria alianças com a elite dinástica. É importante perceber, nesse sentido, que a educação vem para nacionalizar a população (Saviani, 1996).

De acordo com Gregolin (2016, p. 13), em seu artigo *O Dispositivo Escolar Republicano na Paisagem das Cidades Brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades*, uma das bases da implantação do dispositivo escolar foi ligar as práticas a nossa nacionalidade, de modo que se “[...] nacionalizou o ensino da língua materna (e de geografia e história) e, para isso, houve necessidade de nacionalizar o livro didático”. A partir disso, a nacionalidade foi sendo incorporada de forma sólida à memória coletiva brasileira e, com isso, “[...] várias

gerações se imbuíram, por meio dessas leituras escolares, das representações do Brasil como pátria moderna e civilizada”.

Desta forma, conforme a autora, pode-se entender como o dispositivo escolar, ao nacionalizar o ensino e consolidar a memória coletiva através do livro didático, também atuou como uma estratégia de governamentalidade. Assim como no poder pastoral, que busca moldar as condutas individuais para garantir a salvação e a obediência ao rebanho, a escola, ao integrar as práticas educativas à formação da identidade nacional, submete os indivíduos a uma lógica de controle e normalização. Nesse sentido, a disciplina escolar não se limita ao conteúdo transmitido, mas se expande para a formação de sujeitos que internalizam, de maneira sutil, as normas e valores impostos pela sociedade, transformando-se em cidadãos que se reconhecem num projeto de nação moderna e civilizada (Gregolin, 2016).

Pedrosa (2020) cita um fato político que considera relevante: em 1927, ocorreu uma sanção do Congresso Nacional ao projeto do deputado Fidélis Reis⁴⁰. Esse projeto previa a oferta obrigatória do ensino profissional no país. Contudo, mesmo sancionada, não gerou nenhum efeito imediato, mas influenciou acontecimentos dos anos 1930 e 1940. Uma dessas novidades era instituir o Ensino Profissional para todos, não somente para os pobres. No ano de 1927 também marcou o início das atividades de Francisco Belmonte Montojos⁴¹ no *Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico*.

Em 1930, Getúlio Vargas chega ao poder e o então *Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico* foi transformado em *Inspetoria do Ensino Profissional Técnico*. Em 1934, ocorreu a promulgação da Constituição Federal, que colocou à União como responsável por delinear as diretrizes educacionais em todo território nacional. Nesse mesmo ano, Gustavo Capanema⁴² foi nomeado Ministro, responsável por reorganizar o ensino industrial que culminou, em 1942, com o surgimento do SENAI e das Escolas Técnicas Federais (Pedrosa, 2020).

⁴⁰ Fidélis Reis iniciou sua carreira política ao ser eleito deputado federal em 1921, permanecendo na Câmara até 1930. Em 1922, propôs um projeto de lei que criava o ensino profissionalizante obrigatório e integral, com foco no Liceu de Artes e Ofícios, visando preparar as gerações para a sociedade industrial. Aprovada após cinco anos, a lei não foi aplicada por falta de recursos, mas inspirou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

⁴¹ Engenheiro-burocrata que se dedicou à educação profissional e ao ensino industrial, iniciando sua trajetória quando foi nomeado Inspetor do Ensino Profissional Técnico em 1927 (Pedrosa, 2014).

⁴² Iniciou sua vida política em 1927 como vereador, desempenhou importante papel nas negociações que deram origem ao chamado 'Acordo Mineiro', em fevereiro de 1932, foi Ministro da Educação e Saúde durante o governo Vargas, em sua gestão, promoveu o ensino técnico e profissionalizante. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/governador/gustavo-capanema-filho>. Acesso em: 12 dez, 2024.

Com isso, o Brasil se aproximou ainda mais dos Estados Unidos da América, uma vez que com a criação do SENAI e das Escolas Técnicas Federais, era preciso agora ter profissionais específicos para esse tipo de ensino. Diante disso, é criada em 1946, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) que trouxe para o Brasil, por exemplo, o *Training Within Industry* (TWI), um programa de treinamento intensivo cuja finalidade era preparar operários de forma rápida.

Outro ponto importante é o direito ao voto que estava condicionado à alfabetização, o que levava os governantes a se preocuparem em alfabetizar jovens e adultos dos centros urbanos, mas também a população rural (Saviani, 1996). Devido a mobilizações sindicais, em 1959, foi criada a primeira organização empresarial intitulada de Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Essa organização era voltada para ações políticas como combater o comunismo e, inclusive, financiou a campanha de Jânio Quadros, eleito em 1960, por meio de fundos arrecadados ilegalmente por empresas, especialmente norte-americanas (Saviani, 1996).

Nas décadas de 1940 e 1950, ocorre uma ascensão dos chamados tecnocratas (Abreu, 2005, p. 99) abordados no item 2.4, isto é, a ideia de que o saber técnico era crucial ou até mesmo mais importante para o destino de uma Nação que visava ao seu crescimento econômico. De acordo com Fernandes (2011), o ideal tecnocrático se materializava nas criações de instituições como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) em 1948, a Assessoria Econômica do presidente Vargas em 1951 e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) em 1952. Contudo, cabe pontuar que, na década de 1970, houve o surgimento de teorias crítico-reprodutivistas que faziam parte de um movimento contra-hegemônico, tornando-se solo para as mudanças que iriam ocorrer na década de 1980. Foi um momento de abertura democrática e muitas produções científicas críticas. Esse movimento de transição para a democracia também marcou a educação, uma vez que se tratou de um processo ambíguo. Em outras palavras, os grupos dominantes seguiram guiando esses processos, bem como as próprias críticas à Pedagogia vestiam-se de uma heterogeneidade (Saviani, 1996).

Com o Golpe Militar em 31 de março de 1964, as bases organizacionais educacionais foram alteradas para se ajustar ao capitalismo, embora muitas decisões, decretos e pareceres tenham sido feitos somente em 1969, como Parecer CFE nº 252, o qual introduziu as habilitações técnicas ao curso de Pedagogia. Em 1971, ocorreu a aprovação do projeto de Lei n. 5.692 que instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo grau, reformando o antigo ensino primário e médio, o que correspondeu a uma reorganização das escolas (Saviani, 1996).

Viu-se nesse período uma burocratização das escolas, fragmentando o ato pedagógico, incluindo regras, controle e formulários a serem preenchidos, uma concepção tecnicista da Pedagogia. Em consonância, percebeu-se o avanço da concepção analítica de filosofia da educação e, ambas, se “[...] baseiam nos mesmos pressupostos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade” (Saviani, 1996, p. 384).

Nesse contexto, pode-se dizer que “[...] é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (Foucault, 1977, p. 164-165). A introdução de regras, formulários e procedimentos na educação não apenas fragmenta o ato pedagógico, mas também contribui para a construção de um sistema de vigilância constante, em que os sujeitos são observados e ajustados a normas que garantem a eficiência e a ordem, de modo que “[...] no coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam [...]” (Foucault, 1977, p. 164-165). Ou seja, as práticas disciplinares não apenas impõem comportamentos aos indivíduos, mas também moldam suas identidades, criando uma dinâmica de poder onde as pessoas, ao se submeterem, tornam-se ao mesmo tempo, os objetos de vigilância e os agentes de sua própria sujeição.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, coloca a Educação, em seu artigo 205, como “[...] direito de todos e dever do Estado” visando ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Inclusive, a coloca no rol de competências administrativas comuns a todos os entes federativos, ou seja, é de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios promover a educação (Brasil, 1988).

Contudo, quando se fala em legislar sobre a diretrizes e bases da educação nacional, a competência é privativa à União, embora possa ser delegável, uma vez que ser privativa não se confunde com exclusividade (Silva, 1992). Além disso, existem princípios e objetivos que servem como norteadores do ensino, dispostos no artigo 206 e 214, respectivamente. Dentro dos princípios, havia o da “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, por exemplo, e dentre os objetivos educacionais elencados pela Constituição Federal, no artigo 214, encontra-se a “formação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Na segunda metade do século XX, o controle rígido, inspirado no taylorismo-fordismo, redefine-se. Em seu lugar, ocorre uma flexibilização do processo, como recomenda o Toyotismo, que utiliza como pilar o método *just in time* que, de modo geral, diz respeito a produção de somente quantidades previamente vendidas, atrelada à ideia de automação que também interferiu na educação, pois era necessário formar trabalhadores flexíveis. A partir

disso, de acordo com Saviani (1996), ocorreu um deslocamento no qual a ênfase no controle do processo deu lugar à ênfase na produção de resultados. Isso significa que a educação, assim como o trabalho, começou a priorizar a eficiência e os resultados, em detrimento de uma formação mais processual e menos flexível.

Esse deslocamento é uma característica marcante das transformações no trabalho e na educação a partir da segunda metade do século XX, especialmente com o avanço de sistemas como o Toyotismo e está diretamente relacionada com o conceito de neotecnicismo, que descreve essa transição. Inclusive, foi a partir da década de 1990 que observamos um aumento significativo na utilização dos prefixos pós e neo (Saviani, 1996), refletindo as mudanças nas abordagens educacionais e no mercado de trabalho. Aliás, o lema *aprender a aprender* também passa a orientar as práticas educativas.

Para fins conceituais, a Pedagogia neotecnicista se caracteriza pelo controle sobre diretores, professores e alunos, realizado por meio da avaliação com base em padrões internacionais de desempenho. Além disso, ela envolve a responsabilização e o uso de técnicas de pagamento por meritocracia, combinadas com processos de privatização. Esses elementos, quando implementados, garantiriam supostamente a qualidade na oferta da educação (Freitas, 2011).

Ao final da década de 1990, foi introduzido no Brasil o movimento pelas referências nacionais curriculares, a partir de uma coalizão de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido Frente liberal (PFL), denominado atualmente como Democratas (DEM). Isso resultou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), “[...] ingredientes básicos para um sistema de responsabilização” (Freitas, 2018, p. 9).

Este sistema de autorresponsabilização é, entre outros, tem “[...] o objetivo da livre escolha da escola pelos pais e da liberdade que terão de financiar em parte a escolaridade dos filhos [...]” (Dardot; Laval, 2016, p. 208). Nesse contexto, o indivíduo é visto como o único responsável por seu destino e por suas escolhas, com o risco sendo inteiramente seu e de caráter individual. A livre escolha das escolas cria uma competição entre elas, deslocando a responsabilidade pela qualidade do ensino do Estado para as próprias instituições e consequentemente, transferindo a responsabilização pelo sucesso ou fracasso aos alunos. Esse modelo resulta em uma desoneração do Estado, que se exime de sua responsabilidade de garantir um sistema educacional público e de qualidade para todos. Assim, a palavra-chave dessa sociedade de risco é autorregulação.

A Lei nº 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nacional, atualmente em vigor, aprovada com base no projeto do Senador Darcy Ribeiro, determina, por exemplo, obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio (Brasil, 1988). Também cria métodos e formas de avaliação dos alunos, das escolas e dos professores, condicionando a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (Saviani, 1996). A ênfase na eficiência e na produtividade reflete uma generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação, características centrais da racionalidade neoliberal. Nessa lógica, o aumento da produtividade se torna o principal parâmetro para medir o progresso social, orientando todas as práticas e estruturas educacionais a seguir essa mesma lógica mercadológica (Dardot; Laval, 2016).

Ademais, a LDB de 1996 é considerada um marco, uma vez que trata da Educação Profissional como parte do sistema educacional e, com esse novo enfoque, de acordo com Cristophe (2005), os objetivos da educação profissional não seriam somente a formação de técnicos de nível médio, mas sim a qualificação de trabalhadores em qualquer nível de escolaridade.

Ainda sobre a década de 1990, o neoliberalismo passa a se estabilizar em solo brasileiro e ganha forças a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), diante de um conjunto de atitudes como, por exemplo, a quebra do monopólio estatal, liquidação de direitos, abertura da economia ao capital internacional (Saes, 1996). No campo educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio adotam um novo perfil de trabalhador, “[...] cujo conhecimento escolar foi usado como pretexto para desenvolver [...] técnicas e habilidades” (Goodson, 2018, p. 15).

Durante o governo do FHC, ocorreu a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), através da Emenda Constitucional 14, regulamentado posteriormente pela Lei 9424/1996, que retirava, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos os que não tiverem acesso na idade própria. Ademais, houve o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que frisava a importância da criação de mecanismos para fomentarem a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários (Ramos, 2014).

De acordo com Goodson (2018, p. 17) desde o “[...] estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio os princípios [...] foram trocados pela noção de competência e técnica, culminando no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. Ademais, no governo Lula (2003-2011) e no governo Dilma (2011-2016),

outros documentos curriculares também falavam e perpetuavam a ideia de competências (Goodson, 2018).

Em 2004, o Decreto 5.154/2004 revogou o 2.208/1997 e introduziu uma flexibilidade à educação profissional, prevendo três planos: 1) formação inicial e continuada para trabalhadores; 2) Educação profissional de nível médio; e 3) Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. De modo geral, reestabeleceu a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico (Schwartzman; Cristophe, 2005).

Nos anos seguintes, as expectativas não foram atendidas. Algumas ações implementadas pelo Ministério da Educação demonstraram que a política de integração não seria uma prioridade naquele momento. Um exemplo é o Programa Escola de Fábrica, que adotou um modelo limitado à aprendizagem profissional. Além disso, houve a proposta de mudanças no decreto por meio do Parecer n.º 39/2004, posteriormente incorporada pela Resolução n.º 01/2005, que retomou aspectos já superados do Decreto 2.208/1997, como a separação dos cursos de educação geral (ensino médio) e os cursos técnicos. Essa medida restabeleceu a ideia de currículos distintos: um voltado para o mercado de trabalho e outro para o mundo do trabalho (Ramos, 2014).

Isso porque foi instituída uma organização curricular que permitia à Educação Profissional de nível técnico ser ofertada de forma independente ou apenas articulada ao Ensino Médio, promovendo uma associação funcional entre formação técnica e educação básica. Na prática, isso resultou na desvinculação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica, consolidando a substituição da pedagogia voltada à qualificação profissional por uma pedagogia das competências, alinhada às demandas do mercado (Ramos, 2014).

É notório que ao longo dos anos, desde a década de 90, o ensino profissional tem passado por reformas e por uma dificuldade de distinção terminológica, ora educação profissional, ora ensino técnico, profissionalizante, como se fossem tudo uma coisa só. Em 1997, no Decreto 2.208/97, a Educação Tecnológica se referia a um nível de educação profissional, uma vez que correspondia a cursos de nível superior. Em 2004, o Decreto 5154/2004 que, como já mencionamos, revogava o de 1997, não alterou a definição anterior (Schwartzman; Cristophe, 2005).

Contudo, com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva ao Poder Executivo, ocorreu uma nova movimentação e resgate de discussões acerca do Decreto n.º 2.208/97, por meio de educadores, formadores, dirigentes, sindicatos, Organizações Não-Governamentais (ONG) e instituições empresariais, pautadas na possibilidade de se integrar o ensino médio à Educação Profissional bem como de se propor uma educação mais próxima da politécnica (Moura, 2007).

Politecnia entende-se como “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” que servem de base à “[...]multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Saviani, 2007, p. 161). O que é completamente diferente do ensino profissionalizante, uma vez que, profissionalização significa “[...] um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (Saviani, 2007, p. 161).

Ou seja, um ensino politécnico daria aos jovens capacidade e domínio da técnica, sem os tornar mero reprodutores, evitando que caíssem numa passividade intelectual, de modo que sua inserção no mundo do trabalho se daria de forma integrada e consciente (Saviani, 2007).

A partir disso, foi promulgado o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004 que trata da regulamentação do 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, trazendo a possibilidade de se integrar o ensino médio à Educação Profissional e Tecnológica, garantindo os princípios básicos para a futura implementação da Escola Unitária, entendida por Gramsci (1982) como aquela em que é priorizado uma cultura humanística e formativa.

Contudo, como o Decreto n.º 5.154 surgiu em um momento em que o ensino médio no Brasil se encontrava em uma profunda crise, percebe-se uma falta de identidade relativa à sua própria concepção, mas também no sentido de falta de financiamento para colocar em prática o proposto (Moura, 2007). Assim, as únicas escolas que aderiram a esse formato de ensino médio integrado foram os CEFETs (Mota, 2019).

É importante mencionar que a incorporação do Decreto n.º 5.154/2004 na LDB se deu através da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que modificou o capítulo III, de Educação Profissional para Educação Profissional Tecnológica. Assim, surgiram os Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), transformando vários Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas, expandindo a rede federal de educação tecnológica. Além disso, essas instituições ampliaram suas funções para incluir o ensino superior, integrado à pesquisa e ao desenvolvimento científico-tecnológico, focados em uma formação *omnilateral* da pessoa (Ramos, 2014).

Em 2024, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possuía 685 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, a 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas ligadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II⁴³, com objetivo de ampliar a

⁴³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em 12 dez. 2024.

presença da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em todo o Brasil, consoante o Plano de Expansão da Rede Federal.

Segundo o Censo Escolar 2023, a EPT foi a modalidade de ensino que mais cresceu na educação básica no último ano. Segundo o site oficial, entre 2022 e 2023, as matrículas na EPT passaram de 2,1 milhões para 2,4 milhões, representando um aumento de 12,1%. Assim, o Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC) para ampliar as vagas no ensino técnico de nível médio, planeja construir cem novas unidades de IFs.⁴⁴

A partir das discussões apresentadas até aqui, se faz importante compreender alguns pressupostos ou eixos norteadores da EPT, ainda em uma tentativa de responder o que é a EPT e como ela se diferencia das demais modalidades de ensino.

Conforme a Lei n.º 11.741, em seu art. 39, na EPT, “[...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” e seus objetivos serão de acordo com diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (DCNs) (Brasil, 2008).

Assim, segundo a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 5 de janeiro de 2021, foi definida as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), a qual define a EPT como a modalidade educacional que perpassa por todos os níveis da educação e é integrada

[...] 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. (DCNEPT, 2021)

No art. 3º dessa mesma diretriz, são elencados 19 princípios norteadores, conforme o Quadro 8 a seguir, como a articulação com o setor produtivo, o pluralismo de ideias, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, centralidade do trabalho assumido como princípio educativo, indissociabilidade entre educação e prática social, interdisciplinaridade, entre outros (Brasil, 2021):

Quadro 8 – Os princípios norteadores da EPT no Brasil de acordo com a DCNEPT

I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;

II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

⁴⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matrículas-na-educacao-profissional-aumentaram-12-1#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Censo,aumento%20de%2012%2C1%25>. Acesso em 12 dez. 2024.

- III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;
- V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;
- VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;
- VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;
- VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;
- IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;
- X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais
- XI - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;
- XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho;
- XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, migrantes e itinerantes;
- XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;
- XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;
- XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;
- XVII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;
- XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos;
- XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa.

Fonte: elaborado pela autora (2024) com base na DCNEPT

Destaca Pelissar (2023) que a DCNEPT possui 3 características principais: a primeira diz respeito a generalização posta pela ideia de competências, exclusivamente voltadas ao mercado de trabalho; a segunda é referente a inconsistências de natureza jurídica no documento, pois não está prevista na LDB, a principal lei que rege a educação no Brasil, a ideia de concomitância intercomplementar integrada; e terceira, refere-se ao reforço de uma tendência

à privatização ao permitir parceria entre o Estado e empresas, reforçando a Portaria MEC nº 1.718/2019, que autoriza a oferta dos cursos de EPT por instituições privadas.

Ressalta ainda que esta DCNEPT revoga a Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, e a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (Art. 64). Em 2012, a identidade dos concluintes deveria atentar para “conhecimentos, competências e saberes profissionais” e, na Resolução de 2021, que trata do mesmo tema, no inciso XVI, do Artigo 3º, desaparecem os conhecimentos e os saberes, e restam somente as competências profissionais (Brasil, 2021).

É importante mencionar que essa Diretriz surge após uma série de decisões, projetos e leis que visavam fazer retroceder os avanços na Educação, sobretudo na EPT. Em 2016, após o *impeachment* da então presidenta, Dilma Rousseff, Temer assinou a Emenda Constitucional n.º 95/2016 que limita os gastos públicos em saúde e educação por vinte anos. Em 2017, o *bolsonarismo* propagava e incentivava o movimento Escola sem Partido. Nesse mesmo ano, a Lei 13.415 era aprovada, intitulada de Novo Ensino Médio, instituído por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos específicos que se sustentavam pela noção de competências e pela defesa da liberdade de escolha da juventude. Um ano após a aprovação da referida lei, o CNE/CEB publica sua Resolução nº 17/2018 referente à nova BNCC (Pelissari, 2023).

Na introdução desse documento que, inclusive, possui em torno de 600 páginas, encontra-se a afirmação de que a BNCC tem como proposta dez competências gerais essenciais para os estudantes. Além disso, define competência como um apanhado de conhecimentos, habilidades e “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8). Ainda segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 463), o ensino médio deve assegurar aos jovens uma “[...] sintonia com seus percursos e histórias”, de modo que seja possível que eles definam o seu “[...] projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos”. Para isso, o currículo será composto por itinerários formativos, qual seja:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

Seguindo a lógica da BNCC, essa estrutura é flexível, permitindo que cada região, a partir de suas especificidades locais, consigam estimular o protagonismo juvenil e fortalecer “[...] o desenvolvimento de seus projetos de vida” (Brasil, 2018, p. 468). No entanto, é importante notar que, essa reforma reduz o número de disciplinas que os alunos irão cursar, quando se trata da Educação Profissional de Nível Técnico, a lei, ao tentar integrá-la ao Ensino Médio, pode, na realidade, acabar por fragmentar o ensino. Isso ocorre porque, ao escolherem itinerários formativos, a formação técnica se separa da formação geral, resultando em uma divisão do aprendizado (Ferreti, 2018).

Diante do exposto, é possível dizer que essas diretrizes e regulamentos contrariam as perspectivas defendidas por Grinspun (2001, p. 26) quando se fala em processo educacional, uma vez que o que se pretende alcançar é que o indivíduo “[...] seja capaz de obter conhecimentos, construí-los através de uma atitude reflexiva e questionadora sobre os mesmos”. Contudo, observa-se um foco numa educação voltada apenas para a questão da escolaridade traduzida em conhecimentos e saberes específicos.

Coaduna-se com Grinspun (2001) quando este alega que a EPT deveria formar pessoas mais humanas, críticas, capazes de construir novas tecnologias e ter condições de conviver em uma sociedade, transformando-a em um lugar mais justo, sem pensar em tecnologia “[...] somente como resultado e produto, mas como concepção e criação, e para isto não só precisamos do homem para concebê-la, mas, e sobretudo, da educação para formá-lo” Grinspun (2001, p. 51).

Esta seção encerra-se, salientando que essa retrospectiva se faz importante, uma vez que são esses documentos, legislações, regulamentos e decretos que irão descrever como o conhecimento escolar, ou seja, o conjunto de práticas das matérias escolares, é produzido e mediado, sabendo que o currículo, “[...] pode ser compreendido como todo conjunto de discursos, documentos, histórias e práticas que imprimem identidade nos indivíduos envolvidos no processo escolar” (Goodson, 2018, p. 18).

5 CAMINHOS DO DIZER: ANALISANDO O *TRILHAS DE FUTURO*

Por levar em conta que há uma relação “[...] estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (Orlandi, 2009, p. 16), para analisar, é preciso buscar na linguagem a sua produção, a relação com o exterior. Embora a linguagem possa, sim, ser entendida como meio de transmissão de informação, no caso da análise, não se reduz somente a isso, justamente porque buscamos compreender também sua relação constitutiva com o exterior.

As condições de produção podem ser consideradas como o contexto imediato, sob uma perspectiva estrita, ou todo contexto sócio-histórico, ideológico, no ponto de vista amplo. Então, analisamos o que já se disse sobre determinado assunto, de modo que todos esses “[...] já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito sobre o que aquela faixa diz” (Orlandi, 2009, p. 31).

Dito isso, apresentam-se as condições que possibilitaram a criação do programa *Trilhas de Futuro*, analisando o ambiente no qual ele se desenvolveu para avançarmos para a análise propriamente dita. Para tanto, esta seção está organizada em duas subseções. A primeira subseção, condições de produção/emergência do *Trilhas de Futuro*, busca situar o programa em um contexto mais amplo, discutindo suas relações com a ordem político-econômica mundial, com diferentes governos brasileiros, com o cenário mineiro recente e, por fim, com a formulação da política de Educação Profissional e Tecnológica em si, sem nenhuma pretensão de esgotar os temas.

Em sequência, na segunda subseção, intitulada: seguindo as trilhas discursivas, apresenta-se a análise discursiva do programa, organizada em três eixos que serão detalhados posteriormente, mas que de forma geral tensionam os sentidos atribuídos à qualificação profissional, às narrativas sobre escolha e liberdade e às concepções de futuro vinculadas ao discurso da empregabilidade.

5.1 Condições de produção/emergência do *Trilhas de Futuro*

Antes de avançarmos para a análise propriamente dita, é importante compreender que os dizeres não existem de forma isolada ou neutra. Eles são produzidos em condições históricas, sociais e ideológicas específicas, que os atravessam e os tornam possíveis. Nesse sentido, a AD não busca interpretar o sentido real ou oculto das palavras, mas compreender como esses sentidos se constituem a partir de determinadas formações discursivas e relações de poder.

Como destaca Fernandes (2007), cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, estando vinculado a jogos de linguagem, disputas de sentidos e estratégias discursivas que operam em contextos concretos. Assim, antes da análise, faz-se necessário apresentar as condições de produção, pois é a partir delas que os efeitos de sentido se tornam possíveis e os sujeitos podem ocupar determinadas posições discursivas.

Dessa forma, a apresentação das condições de produção foi organizada em três momentos: no primeiro (5.1.1), discutem-se as relações entre a educação brasileira e a ordem político-econômica mundial; em seguida (5.1.2), analisam-se os governos brasileiros de FHC à contemporaneidade, destacando movimentos de adesão e resistência à ordem internacional; por fim, o terceiro (5.1.3) volta-se para o contexto do Governo de Minas Gerais e a escalada neoliberal propiciada por Zema. Ressalta-se que, que não há pretensão de esgotar o tema, mas de situar o programa em meio a processos mais amplos que o tornam possível e inteligível.

5.1.1 Educação brasileira e a ordem político-econômica mundial

Sabe-se que os Organismos Internacionais têm exercido influências, por meio de empréstimos e adoção de propostas aos países com que mantêm acordos, operando diretamente nas políticas públicas com o discurso de que é um movimento necessário para o desenvolvimento da sociedade. Porém, como será tratado nesse item, as recomendações na realidade estão atreladas às necessidades das agências financiadoras de obterem bons resultados para que no final, o investimento feito, tenha retorno, ou seja, obtenha lucro (Rodrigues, 2023).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), segundo o *site* oficial⁴⁵, contribui para a paz, segurança e promove conhecimento. Essa organização surgiu como resposta a Segunda Guerra Mundial, em novembro de 1945, visando “[...] estabelecer a solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Desde então, a Unesco tem desenvolvido ferramentas educacionais para auxiliar as pessoas e, segundo o seu *site*, trabalha para garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade.

Quando se olha para trás, percebe-se que, nas décadas de 1970 e 1980, a Unesco perdeu forças e, talvez, para conseguir sobreviver, se adaptou, incentivando políticas como a uniformização do ensino e passou a defender uma educação que visa atender às demandas do mercado (Leher, 2001). Isso aconteceu porque os Estados Unidos da América (EUA) saíram da Unesco nesse período e, muito embora o Banco Mundial (BM) já estivesse financiando a

⁴⁵ Disponível em: <https://www.unesco.org/en/brief>. Acesso em 12 dez. 2024.

Unesco antes disso, com a saída dos EUA, o financiamento de projetos educativos se tornou inquestionável (Leher, 2001). Desde então, está em curso o que Leher (2001, p. 52) bem definiu como:

[...] uma política de uniformização dos sistemas de ensino dos países da região, centrada nos eixos: ensino elementar, reforma curricular, avaliação centralizada, uso intensivo de tecnologias educacionais, dissociação do ensino profissional do ensino propedêutico e diferenciação das instituições de ensino superior, em favor da ruptura com o que o Banco denomina de “modelo europeu de educação”. O ensino preconizado é carregado de ideologias do tipo: não existe desemprego para aqueles que se qualificarem conforme as demandas do mercado (Leher, 2001, p.52).

A partir da década de 1990, com programas como *Educação Básica para Todos*, a Unesco cresceu, tendo como propostas a ideia de conectar organizações privadas à Educação como uma forma de fomentar fundos (Evangelista; Shiroma; 2001). Em outras palavras, a educação passa a ser vista como um instrumento do processo de expansão do capitalismo e, para isso, o processo educacional precisa ser ajustado para atender os objetivos de expansão. Assim, a Unesco vem criando objetivos que direcionam os países a reproduzirem a racionalidade necessária para isso.

Ademais, o BM também influencia políticas no Brasil, dentre elas, políticas educacionais. Inclusive, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* foi organizada por outros organismos internacionais além da Unesco, como Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BM. A partir dessa conferência, vários documentos foram desenvolvidos com orientações que deveriam ser seguidas (Amorim; Leite, 2019).

De acordo com Esteves (2021), a Unesco se destaca entre essas organizações como aquela que mais elaborou documentos sobre a educação profissional tecnológica a partir da década de 1990, seguida pelo BM. Criou, por exemplo, um projeto internacional de Educação Técnica e Profissional em 1992, embora só tenha criado formalmente em 1999, o *Centro Internacional para a Educação e Formação Técnica e Profissional* (UNEVOC), para desenvolver “[...] políticas e práticas educativas e formativas para o mundo do trabalho e a desenvolver competências para a empregabilidade e a cidadania” (Esteves, 2021, p. 13).

Dentre esses documentos criados sobre a EPT, tem-se *Estratégia de Ensino e Formação Técnica e Profissional (EFTP)* que vigorou entre 2016 e 2021, para contribuir com a implementação da Agenda 2030 e, dentre as prioridades, está fomentar o emprego e o espírito

empresarial entre os jovens (Unesco 2016, p. 02). Conforme o *site*⁴⁶ do Supremo Tribunal Federal (STF), a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) diz respeito a medidas de promoção do desenvolvimento sustentável até 2030, contando com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas universais construídos após consulta pública mundial em 2015, na cidade de Incheon. Dentre os objetivos, encontram-se erradicação da pobreza, educação de qualidade, trabalho decente e crescimento econômico, indústria, inovação e infraestrutura, parcerias e meios de implementação, entre outros.

A elaboração desse documento chamado de *Declaração de Incheon* (2015), na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, onde aconteceu o Fórum Mundial da Educação. Esse evento foi organizado e dirigido pela Unesco, com coorganização do BM, Unicef, do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), do *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD), da ONU e do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) (Unesco, 2016).

Cada objetivo é desdobrado em várias metas específicas. Por exemplo, no Objetivo 4, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, destaca-se a meta 4.4, que propõe, até 2030, “[...] aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (Unesco, 2016, p. 17).

Além disso, a Agenda 2030 indica qual a papel do Estado na condução das políticas educacionais. Quando se dirige aos governantes e representante dos países, afirma que são “[...] guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente” (Unesco, 2016, p. 27). Já no Marco da Ação da Educação 2030⁴⁷, documento adotado por 184 Estados-membros da UNESCO ano de 2015, em Paris, diz que o papel do Estado seria apontar quais práticas devem ser tomadas para cumprirem os compromissos firmados em Incheon.

Esse documento também sugere que a educação é um bem compartilhado e, por isso, é uma responsabilidade conjunta. Ou seja, nas formulações de políticas públicas, tanto as partes interessadas, como professores e educadores, quanto os atores não estatais, como o setor

⁴⁶ Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/hotsites/agenda-2030/>. Acesso em: 12 dez, 2024. 12 dez, 2024.

⁴⁷ O Marco de Ação da Educação 2030, que oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015 e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional durante um encontro de alto-nível na UNESCO, em Paris, em 4 de novembro de 2015. O Marco de Ação aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Ele visa a mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos (Unesco, 2016, p. 5).

privado, desempenham papéis importantes (Unesco, 2016). Conforme a agenda, o setor privado pode contribuir “[...] com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública [...]” e isso pode acontecer “[...] por meio de parcerias entre múltiplas partes interessadas” (Unesco, 2016, p. 28).

A meta 4.4 diz respeito “[...] as competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (Unesco, 2016, p. 17). Para alcançar esse objetivo, consoante o documento, o setor privado pode ajudar, uma vez que seria esse grupo capaz de informar o que se entende como tendência pelo mercado de trabalho, fazendo com que o Estado possa concentrar recursos em áreas prioritárias (Unesco, 2016). Esse modelo é semelhante ao que ocorre no programa *Trilhas de Futuro*, tendo em vista que esse programa deixa bem claro que quem é ouvido na hora de determinar quais cursos técnicos serão priorizados/ofertados é o setor produtivo.

Segundo Souza (2021, p. 98), “[...] o documento de *Incheon* trata de apresentar uma política global para educação, propõe medidas para que o setor privado possa gerir seus negócios e requer do Estado a viabilização dessas políticas [...]”. Do mesmo modo, difunde-se a ideia de que esses países precisam da educação para se desenvolverem e que somente através disso vão conseguir melhorar a economia interna e alavancar o crescimento econômico, “[...] assim atualizam a Teoria do Capital Humano e arrumam novas explicações para as desigualdades sociais e econômicas [...]” (Souza; Shiroma, 2022, p. 21).

Desse modo, observa-se que a educação, no contexto das políticas globais, é reconfigurada sob uma lógica de mercado, em que a eficiência, a competitividade e a responsabilização individual se tornam princípios centrais. Para Freitas (2018) a reforma da educação pode ser conhecida por diferentes denominações. O autor menciona o *Global Educational Reform Movement* (GERM) - em português, *Movimento Global da Reforma Educacional*- que se caracteriza pela padronização da educação e pela ênfase nos resultados, tanto para os alunos quanto para os professores. Por sua vez, *a Corporate Reform*, ou *Reforma Empresarial*, discutida por Diane Ravitch (2011, p. 19), descreve esse movimento como “[...] determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre professores”. Outro termo utilizado é o de *Nova Gestão Pública* (Verger; Normand, 2015), que sustenta que esse modelo não implica uma retirada completa do Estado dos serviços públicos, mas uma reconfiguração de sua atuação. Entretanto, Freitas (2018) argumenta que essa não é a verdadeira intenção do projeto neoliberal para a educação. Pelo contrário, o autor destaca que o objetivo central seria a destruição progressiva da rede pública de ensino.

Freitas (2018) opta por adotar a denominação reforma empresarial da educação, enfatizando que essas mudanças educacionais se desenvolveram de forma abrangente nas últimas décadas. Ele cita como exemplo os Estados Unidos e o Chile, países onde essa reforma apresenta características mais consolidadas. Nos Estados Unidos, Freitas (2018) destaca que alianças entre grandes empresários e políticos têm legitimado a implementação dessas ideias nas políticas educacionais. Já no Chile, o avanço da reforma ocorreu durante a ditadura, período em que foram implantados tanto o liberalismo econômico quanto as mudanças estruturais na educação.

Harvey (2014) observa que o Chile foi, em certa medida, preparado para se tornar a vitrine do neoliberalismo na América Latina, para posteriormente servir de modelo para sua expansão a outros países. De acordo com Santos (2023) a implementação desse projeto neoliberal, inclusive, iniciou-se após o afastamento do general Gustavo Leigh em 1975, quando Pinochet⁴⁸ assumiu o controle do Estado, apoiado pelos economistas conhecidos como *Chicago Boys*. Nesse contexto, foram negociados empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) para viabilizar as reformas econômicas. No campo da educação, observou-se no Chile um aumento da segregação social, em que as pessoas consideradas de classes mais baixas permaneceram nas escolas públicas, enquanto a classe média e alta migrou para instituições privadas. A educação, assim, tornou-se uma fonte de lucro privado, muitas vezes sem garantir a qualidade esperada pela sociedade (Laval, 2004).

Na Espanha, como aponta Goodson (2018), foi promulgada em 1990 a *Lei Orgânica de Ordem Geral do Sistema Educacional*, que ampliou a escolaridade obrigatória até os 16 anos. A partir dela, surgiram diretrizes curriculares que buscavam encurtar o percurso dos jovens, oferecendo cursos opcionais àqueles que não conseguiam acompanhar o currículo básico ou alcançar o desempenho esperado. Esse movimento guarda semelhanças com o novo ensino médio brasileiro, instituído em 1999, quando os princípios organizacionais do ensino escolar foram substituídos pela lógica da competência e da técnica. O avanço e o fortalecimento do modelo neoliberal na sociedade brasileira, a partir da década de 1990, mantém essa relação estruturalmente preservada, ainda que sob uma nova roupagem.

Convém esclarecer que a referência ao novo ensino médio aqui mencionada remete à reforma educacional de 1999, e não à recente política instituída pela Lei nº 13.415/2017, igualmente nomeada como Novo Ensino Médio, que introduziu os itinerários formativos,

⁴⁸ Augusto Pinochet (1915–2006) foi general e presidente Chile entre 1973 e 1990, período marcado por um regime militar. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/omundohoje/omh00011201.htm>.

reduziu o espaço de determinadas disciplinas e ampliou a carga horária mínima. Nesse sentido, é possível problematizar que se trata de um novo velho, isto é, de uma reconfiguração de elementos já presentes desde os anos 1990, ainda que agora sob novas estratégias de legitimação. Os debates atuais, permeados por embates e resistências de diversos setores da sociedade, revelam que a lógica neoliberal segue estruturando as políticas educacionais brasileiras, apesar das tentativas de revesti-la de inovação.

5.1.2 Governos brasileiros de FHC à contemporaneidade: movimentos de adesão e resistência à ordem internacional

Voltando para o contexto brasileiro, é possível perceber como essas tendências globais também se manifestam em políticas educacionais nacionais. No artigo *A influência do Banco Mundial na Educação Brasileira: A definição de um ajuste injusto*, Amorim e Leite (2019) identificam uma relação das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas com o BM e percebem que, a partir de década de 1990, foi crescente a influência do Banco nos governos brasileiros. De acordo com Souza (2014), o BM exerce influência por meio de empréstimos a programas e projetos.

O livro *Currículo: teoria e história*, Ivor F. Goodson (2018) também menciona que o currículo ensino médio passou por um processo de reestruturação a partir de 1990, adotando uma perspectiva mais neoliberal. Em suas palavras, “[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais deram ocasião para adotar o perfil da formação de um novo jovem trabalhador, cujo conhecimento escolar foi usado como pretexto para desenvolver essas técnicas e habilidades” (Goodson, 2018, p. 15).

No que se refere ao período que vai de Fernando Henrique Cardoso à contemporaneidade, é preciso salientar que não há consenso entre os autores sobre o marco inicial da adesão do Brasil à agenda neoliberal⁴⁹. Assim, a análise aqui proposta parte do governo de FHC apenas como ponto de referência, sem a pretensão de fixar um início definitivo. Do mesmo modo, não se busca hierarquizar os governos em termos de maior ou menor alinhamento às políticas neoliberais. Concordamos com Barrios (2021) ao indicar que o neoliberalismo presente no governo de FHC guarda continuidades e rupturas em relação aos

⁴⁹ Alguns autores como Bazzo e Scheibe (2006) destacam que, com a entrada de Collor na política brasileira, começou a campanha de desestatização, na qual a privatização foi amplamente divulgada como benéfica para a nação. Nesse contexto, as políticas sociais passaram a ser duramente criticadas, sendo responsabilizadas pelos elevados custos do Estado e pelo aumento do endividamento público.

governos que o sucederam. Em outras palavras, ainda que tenham ocorrido rupturas e rearranjos ao longo do tempo, de modo geral, todos os governos atenderam, em maior ou menor medida, à lógica neoliberal.

Segundo Pinto (2002), as orientações da Unesco, bem como do BM, resultaram em uma crescente ênfase, entre os anos de 1994 e 2002, no Ensino Fundamental, na Educação Profissional e na expansão do Ensino Médio. Nesse período, correspondente ao governo de FHC (1995-2003), consolidou-se em território nacional uma forte política de encolhimento do espaço público, marcada pela privatização dos direitos sociais e pela ampliação dos interesses de mercado, por meio da qual o neoliberalismo ganhou forma e força no Brasil (Barrios, 2021).

De modo semelhante a FHC, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) também completou dois mandatos consecutivos na Presidência da República (2003-2011) e, posteriormente, retornou para um terceiro (2023-2026)⁵⁰. Conforme aponta Boito Jr. (2003), Lula também aderiu aos principais eixos do neoliberalismo, em consonância com as orientações do BM, ainda que com inflexões próprias. Nesse contexto, destaca-se, em 2005, o surgimento do movimento *Todos pela Educação (TPE)*, idealizado por empresários visando impulsionar a educação no Brasil. Seus principais financiadores incluíam grandes grupos privados, como o Banco Itaú, o Bradesco e as Organizações Globo (Pinto, 2002). Desde então, segundo Garcia e Campos (2011, p. 226) “[...] os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado, redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública”.

Em 2010, o BM publicou um documento intitulado como *Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos*. O principal objetivo desse documento era fazer um balanço das reformas educacionais nos governos FHC e Lula e, além disso, orientar os próximos rumos da educação no país. A conclusão desse relatório é de que as reformas foram satisfatórias e no governo FHC houve um alinhamento do Ministério da Educação “[...] aos elementos centrais de uma política de educação nacional” e que o governo Lula não só deu continuidade como ampliou essas políticas centrais (Banco Mundial, 2010, p. 1).

Em 2011, Dilma Vanna Rousseff tornou-se a primeira mulher a assumir a Presidência da República no Brasil. Seu primeiro mandato estendeu-se de 2011 a 2014 e o segundo, iniciado em 2015, foi interrompido em 2016 por um processo de *impeachment* amplamente denunciado por alguns autores como um golpe de Estado⁵¹. Com sua destituição, o vice-presidente Michel

⁵⁰ No que se refere ao governo em curso do presidente Lula (2023 – 2026), não se pretende realizar uma análise, dado ainda em desenvolvimento.

⁵¹ Tem-se Napolitano (2019), por exemplo, que entende que a articulação de frações das classes dominantes, a atuação de setores midiáticos e políticos e a mobilização de forças institucionais para destituir a presidenta, evidenciou um processo se insere em lógicas de disputa pelo controle do Estado.

Temer, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assumiu a presidência (2016-2018). Durante a gestão de Dilma, a busca por maior eficiência produtiva esteve associada à ampliação do acesso à escolarização, especialmente técnica, visando à qualificação da força de trabalho com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), na educação profissional de nível médio, e a construção da Base Nacional Comum Curricular – parte essencial da Lei nº 13.415/2017 (Barrios, 2021).

O Pronatec, instituído pela Lei nº 12.503/2011, foi criado para ampliar a oferta de cursos de educação profissional técnica, tanto presenciais quanto a distância, priorizando estudantes do ensino médio da rede pública e participantes das entidades do Sistema S. Segundo Motta e Frigotto (2017), a União destinou recursos bilionários a essas instituições. Apenas em 2014, dos R\$ 2.648.668.385,35 (dois bilhões, seiscentos e quarenta e oito milhões, seiscentos e sessenta e oito mil, trezentos e oitenta e cinco reais e trinta e cinco centavos) destinados ao programa, R\$ 2.581.208.152,00 (dois bilhões, quinhentos e oitenta e um milhões, duzentos e oito mil, cento e cinquenta e dois reais) foram repassados ao Sistema S. Essa lógica se manteve nos anos seguintes até junho de 2015, mesmo em um cenário de cortes na educação, R\$ 551.413.899,65 (quinhentos e cinquenta e um milhões, quatrocentos e treze mil, oitocentos e noventa e nove reais e sessenta e cinco centavos) foram destinados ao Pronatec, sendo R\$ 518.393.229,20 (quinhentos e dezoito milhões, trezentos e noventa e três mil, duzentos e vinte e nove reais e vinte centavos) novamente alocados ao Sistema S.

A partir da posse de Temer, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 95,⁵² que congelou os gastos públicos por vinte anos e foram gestadas reformas estruturais na educação, alinhadas aos interesses do mercado. Nesse contexto, foi elaborado o esboço da reforma do ensino médio, posteriormente consolidada pela Lei n.º 13.415/2017⁵³ (Cavalcanti; Venerio, 2017).

De acordo com Freitas (2018), o ano de 2016 representa um ponto de inflexão, no qual o desenvolvimentismo⁵⁴ dá lugar à retomada explícita do neoliberalismo na política brasileira.

⁵² Responsável por instituiu o Novo Regime Fiscal. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em:

⁵³ “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (Portal MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/marco-legal>. Acesso em: 12 dez, 2024.

⁵⁴ O termo “desenvolvimentismo” pode se referir tanto a um conjunto de práticas de política econômica adotadas por governos quanto a uma corrente de pensamento econômico. Ganhou força na América Latina a partir da Grande Depressão (1930), consolidando-se teoricamente nas décadas de 1950 e 1960. Embora presente em

O autor afirma que o *impeachment* da presidenta Dilma foi uma ruptura da forma de fazer política no Brasil, diante da eclosão do Movimento Brasil Livre (MBL)⁵⁵, do movimento Escola sem Partido⁵⁶, da quantidade de candidatos *outsiders* na política e da reforma da educação, “[...] com autoria e financiamento empresarial” (Freitas, 2018, p. 28). Em continuidade, o autor afirma que todos esses movimentos e iniciativas bebem da mesma fonte, qual seja, o neoliberalismo.

No contexto da implementação do novo ensino médio, Sousa e Oliveira (2024) no artigo *A relação econômica entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial na implementação da contrarreforma do ensino médio no Brasil (Lei n.13.415/2017)* analisam a atuação do Estado, por meio do Ministério da Educação, e evidenciam as contribuições do Banco Mundial, cujas recomendações serviram de base para justificar e orientar diversas medidas relacionadas à reforma. O financiamento do BM também foi significativo: US\$ 250.000.000 (duzentos e cinquenta milhões de dólares) foram destinados, por meio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), para apoiar a implementação do novo ensino médio, a reorganização dos currículos com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei nº 13.415/2017, bem como a expansão do ensino médio em tempo integral (Sousa; Oliveira, 2024).

As recomendações que serviram de base, foram publicadas em 2017 em um documento chamado *Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil*, no qual afirma que o Brasil estava enfrentando “[...] grandes desafios para lidar com seus gastos públicos” (Banco Mundial, 2017, p. 1). Conforme o Banco, este documento foi resultado de um estudo solicitado pelo próprio governo brasileiro. Nesse documento, o BM afirma que os gastos primários do país, como com a educação, estavam muito altos.

Além disso, neste documento *Um Ajuste Justo* identifica os professores como o principal fator da baixa qualidade da educação no Brasil, apontando para a precariedade da formação inicial e a falta de instrumentos para avaliar seu desempenho. Como solução, o BM propõe

diversos continentes, sua predominância se deu em países latino-americanos e asiáticos ao longo do século XX. Pertence, de acordo com Fonseca (2015) à mesma família do neoliberalismo e keynesianismo.

⁵⁵ De acordo com seu site, o MBL “se propõe a promover o liberalismo como a filosofia política orientadora da atuação do Estado no Brasil” e, para isso, defendem “[...] a liberdade individual, a propriedade privada e o Estado de Direito [...]”. Disponível em: <https://mbl.org.br/>. Acesso em: 12 dez, 2024.

⁵⁶ O movimento político Escola Sem Partido (ESP) foi criado em 2004 pelo Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, e passou a ganhar notoriedade após o projeto de lei nº 7180/2014 apresentado pelo deputado federal Erivelton Santana. Esse projeto tinha como objetivo uma alteração no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) para incluir, no tocante aos princípios do ensino, um dispositivo que se refere ao respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis para evitar, segundo seus defensores, doutrinações (Fernandes, Ferreira, 2021).

mecanismos de avaliação contínua dos docentes, visando aumentar a qualidade do ensino, reduzir a ausência não justificada em sala de aula e, inclusive, ampliar a tributação sobre esses profissionais (Banco Mundial, 2017).

Em 2019, Jair Messias Bolsonaro assumiu a Presidência da República, implementando um projeto de redução de ministérios e reformulação da máquina estatal. Segundo Boito Jr. (2020, p. 9), seu governo representou uma situação inédita na política brasileira, ao combinar um “neoliberalismo radicalizado” com elementos “neofascistas”, alinhando-se fortemente aos interesses do capital e a orientações neoliberais de caráter internacional.

O plano de governo apresentado por Bolsonaro em 2018, intitulado como *O Caminho da Prosperidade*, explicitava críticas à atuação dos professores, acusando-os de usar as salas de aula como palanques políticos para influenciar jovens com ideias divergentes do projeto governamental. O documento, enfatizava a necessidade de reformular conteúdos e métodos de ensino, para conter “[...] mais matemática, ciências e português, sem doutrinação e sexualização precoce” (Fernandes, Ferreira, 2021), e alerta que “[...] Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação” (PL, 2018, p. 46). Em 2019, por exemplo, publicou-se o Decreto n.º 9.79415, que nomeava os Reitores das Universidades Federais e Institutos Federais conforme as preferências do chefe do Executivo Federal, desrespeitando à eleição democrática ocorrida no interior de cada universidade.

Diante do exposto, observa-se que, de FHC à contemporaneidade, os governos brasileiros, ainda que com nuances e contradições, atenderam em maior ou menor grau às demandas impostas pela lógica neoliberal e pela ordem internacional. Essa adesão, ora mais explícita, ora tensionada por discursos de resistência, revela um padrão de continuidade que ultrapassa diferenças partidárias e programáticas. A partir desse panorama nacional, permite-se compreender melhor como essas diretrizes se materializam em contextos específicos. É nesse sentido que, no próximo item, será analisada a experiência de Minas Gerais, destacando como tais movimentos globais e nacionais incidem sobre as políticas educacionais no estado.

5.1.3 Governo de Minas Gerais e a escalada neoliberal propiciada por Zema

O estado de Minas Gerais sempre esteve inserido nas dinâmicas das políticas nacionais. Antes da gestão de Romeu Zema, o estado foi governado por Aécio Neves (2003-2010), Antônio Anastasia (2010-2014) e Fernando Pimentel (2015-2019). Em períodos anteriores, destacaram-se governantes como Itamar Franco (1999-2003), Newton Cardoso (1995-1999) e

Tancredo de Almeida Neves (1987-1991), entre outros⁵⁷. Nesse sentido, antes de falar sobre o objeto de estudo, é preciso contextualizar, mesmo que de forma breve, o cenário político em que Minas se encontrava.

Em 2003, com o início do governo de Aécio Neves, a proposta era aprimorar a gestão e reformar o Estado de Minas Gerais, que, segundo o ex-governador, enfrentava uma crise fiscal e administrativa (Decreto nº 9.79415). Para tanto, foi criado o programa *Choque de Gestão*, visando modernizar a máquina estatal e gerar resultados claros e mensuráveis (Santos, 2023). De acordo com Santos (2023), esse modelo visava normatizar comportamentos inspirados no gerencialismo privado, priorizando eficiência e eficácia. O *Choque de Gestão* perdurou também durante a gestão de Antônio Anastasia.

Entre as características de uma gestão gerencialista, destacava-se a flexibilização na contratação de novos funcionários, como ocorreu com analistas educacionais contratados fora da carreira do Estado para atuar no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Além disso, os governos do PSDB não implementaram a Lei n.º 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional e destinava 33,3% da carga horária dos professores para atividades extraclasse, como planejamento, formação continuada, correção e elaboração de atividades. Essa situação de precarização do trabalho docente gerou resistência por parte dos professores em 2011 e, especificadamente dia 08 de junho, organizados pelo sindicato, deflagraram uma greve que se estendeu por 112 dias (Santos, 2023).

Além disso, em 2008 foi publicada a Lei n.º 17.600, que regulamenta o *Acordo de Resultados*. A lei também trata do *Prêmio por Produtividade*, um bônus destinado aos servidores efetivos, excluindo contratados e temporários, que atingirem resultados individuais satisfatórios, bem como àqueles que alcançarem metas em avaliações de produtividade por equipe (Minas Gerais, 2008, arts. 23 e 24, II).

No governo de Antônio Anastasia, seguindo a mesma lógica do governo de Aécio Neves, a perspectiva educacional adotada priorizava a eficiência e a eficácia, conforme preconizado por organismos internacionais, seu objetivo era de “[...] promover um salto na escolaridade média da população, formada em um sistema eficiente, com altos níveis de equidade e orientado por padrões internacionais de custo e qualidade [...]” (Minas Gerais, 2011, p. 34).

Na contramão, em 2015, Fernando Pimentel foi eleito com uma proposta diferente daquela que vinha sendo feita pautada no programa *Choque de Gestão*. O então governador,

⁵⁷ Disponível em: <https://www.mg.gov.br/galeria-governadores>. Acesso em: 12 dez.2024.

por meio do Decreto n.º 46.774 de 2015 instituiu Fóruns Regionais de Governo para promover a participação social na tomada de decisão que funcionou em algumas políticas implementadas durante a sua gestão como o Plano de Desenvolvimento Estadual de Educação (PDDE) (2018-2028) (Brasil, 2015).

Todavia, em 2016, por meio do Decreto n.º 47.101, foi instituído o estado de calamidade financeira em Minas Gerais, situação que impactou diversos municípios. Devido à falta de repasses estaduais, 138 das 853 cidades mineiras também declararam estado de calamidade financeira. Ao final do mandato de Fernando Pimentel, em novembro de 2018, a dívida estadual ultrapassava 10 bilhões de reais. Essa crise provocou atrasos recorrentes no pagamento dos servidores públicos das áreas sociais, incluindo o décimo terceiro salário sem previsão de quitação e salários mensais parcelados em até três vezes.

Nesse contexto de forte desgaste político e crise financeira, marcada pelo decreto de calamidade em 2016 e pelo revezamento entre gestões tucanas, como eram chamados os membros do PSDB (2003-2014), e petista (2015-2018), consolidou-se em Minas um sentimento de insatisfação generalizada com os dois principais partidos que haviam governado o estado. Essa percepção de ineficiência e descrédito abriu espaço para o discurso de renovação defendido por Romeu Zema, pertencente a um partido chamado Partido Novo, que em sua campanha prometia romper com a lógica do toma lá, dá cá, expressão utilizada para criticar a prática de distribuição de cargos e liberação de emendas parlamentares em troca de apoio político no Legislativo (Nascimento, 2023).

Mas Zema não se trata de um caso isolado, uma vez que ao redor do mundo ocorreu uma ascensão de políticos eleitos se colocando como *outsider* e *antiestablishment*, como exemplo temos nos Estados Unidos, em 2016, a eleição de Donald Trump e, antes dele, na Venezuela, Hugo Chávez, em 1998, eleito democraticamente; Alberto Fujimori, no Peru, em 1990, entre outros (Levitsky, Ziblatt, 2018).

Para fins de compreensão, *antiestablishment*, segundo Schedler (1996) é aquele que se apoia em uma retórica que critica a velha política e apresenta um jeito novo de fazer política, em outras palavras, nega-se a fazer parte da política tradicional e, por isso, suas propostas seriam inovadoras. Já *outsider* (em português, pessoa de fora) é aquele que se torna conhecido em partidos não tradicionais e que, muitas vezes, sequer possuía uma carreira política prévia, como Romeu Zema, do Partido Novo.

É importante destacar que o Partido Novo foi idealizado por João Dionísio Figueira Barreto Amoêdo, empresário brasileiro com atuação de destaque no setor bancário. Criado em 2011, o partido surgiu com a proposta de levar pessoas comuns à política, defendendo a ideia

de que a renovação do país dependeria de novos atores e práticas (Novo, 2022). Em 2016, o Novo participou de sua primeira eleição municipal em cinco capitais, elegendo quatro vereadores. Dois anos depois, em 2018, estreou nas eleições nacionais, conquistando a eleição de Romeu Zema como governador de Minas Gerais, além de oito deputados federais e doze estaduais. Já em 2020, durante sua segunda eleição municipal, o partido elegeu o prefeito de Joinville (SC) e mais 28 vereadores em 19 cidades. Em 2024, o Novo elegeu 18 prefeitos e 33 vice-prefeitos, além de 263 cadeiras de vereadores em diversos municípios do país.

Em 2018, Romeu Zema, do Partido Novo, possuía um discurso de negação de práticas tradicionais da política e, como resultado, foi eleito em segundo turno, tendo obtido 71,80% dos votos válidos (Nascimento, 2023). Nessa eleição, concorreram ao pleito em Minas Gerais, Fernando Pimentel (PT) candidato à reeleição; o ex-governador Antônio Anastasia (PSDB) e Romeu Zema (Novo).

Em uma reportagem de 2018 que comparava o Plano de Governo dos candidatos, era perceptível que o plano de Zema, intitulado de *Liberdade ainda que tardia*, tinha como propostas norteadoras a pretensão de desburocratizar processos para criar, atrair, estimular as relações entre o governo e empresas (Paes, 2018). Dito de outro modo, desde o momento que ainda era candidato ao cargo de Governador, Romeu Zema já mostrava indícios de como seu governo seria conduzido.

Assim, a lógica de mercado foi sendo instalada no Estado de modo geral, sobretudo na Educação, conduzida por discursos de garantir a sua qualidade por meio da concorrência, do livre mercado e, transposta e materializada em projetos como o *Projeto Somar*, cujo principal objetivo seria compartilhar com empresas privadas a gestão de escolas públicas que apresentavam baixos índices de desempenho nas avaliações externas, sob o argumento de melhorar a qualidade da educação (Rodrigues, 2023) e o *Trilhas de Futuro*, nosso objeto de estudo.

Na pesquisa *O Projeto Somar na Gestão do Governo Zema (2019-2022): educação pública x interesses privados*, Rodrigues (2023) elabora um quadro, ordenando os programas voltados para parcerias entre o setor privados com as instituições públicas durante o mandato de Romeu Zema. Assim, tomando como base a pesquisa supracitada e as informações disponíveis no site da SEE-MG⁵⁸, também elaboramos um resumo (Quadro 9) para apresentar os programas de Parcerias Público-Privadas (PPPs) na área da educação.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

Quadro 9 – Programas do governo de Minas Gerais com parcerias com o setor privado

Programa	Objetivo
Projeto Mãos Dadas	Disposto na resolução SEE-MG nº 4.584/2021 ⁵⁹ , o projeto se baseia na cooperação mútua entre Estado e Municípios para o desenvolvimento do ensino público no município.
Projeto Somar	Iniciativa que tem como objetivo, por meio de uma gestão compartilhada com uma Organização da Sociedade Civil, melhorar métricas de desempenho e evasão escolar ⁶⁰ .
Trilhas de Futuro	Oferta gratuitamente cursos técnicos aos estudantes e egressos do ensino médio ⁶¹
Trilhas de Futuro Educadores	Oferece gratuitamente, cursos de Graduação, Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> e <i>Stricto Sensu</i> para servidores da Educação do Estado de Minas Gerais. ⁶²
Projeto Kits Escolares – 2025	Repasse de recursos financeiros para a aquisição e a entrega de materiais escolares às Unidades de Ensino da Rede Estadual beneficiadas ⁶³ .
Projeto Passaporte Mineiro	Oferece bolsas de estudo para toda rede pública integralmente financiadas pelo Estado ⁶⁴ . O público-alvo do projeto são estudantes matriculados no 1º ano do ensino médio em Tempo Integral (EMTI) de 112 escolas da rede estadual.

Fonte: elaborado pela autora (2025) com base em Rodrigues (2023) e no site da SEE-MG.

A partir disso, é possível compreender o contexto mais amplo das estratégias políticas do governo de Romeu Zema, evidenciando o alinhamento do programa *Trilhas de Futuro* ao seu modelo de gestão. Isso indica que pode haver uma priorização em programas que transferem as responsabilidades do Estado para o setor privado que, conseqüentemente, podem legitimar o avanço da racionalidade neoliberal no campo educacional mineiro, operando sob a aparência de modernização e ampliação de oportunidades, mas que, na prática, podem representar o enfraquecimento do compromisso estatal com a garantia da educação como direito social.

O projeto *Mãos Dadas* é um exemplo significativo. Instituído pela Resolução n.º 4.584 de 2021, ele tem como finalidade descentralizar o ensino por meio da transferência da gestão administrativa, financeira e operacional das unidades escolares da rede estadual para as redes

⁵⁹ Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/RESOLUCAO-SEE-No-4.584_2021.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/categoria/noticias/somar/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

⁶¹ Disponível em: <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

⁶² Disponível em: <https://www.trilhaseducadores.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

⁶³ Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/12/SEI_104670544_Instrucao_Normativa_01.pdf. Acesso em: 12 dez, 2024. 12 dez, 2024

⁶⁴ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-do-estado-realiza-imersao-com-estudantes-pre-selecionados-no-passaporte-mineiro-do-conhecimento/>. Acesso em: 12 dez, 2024.

municipais, priorizando o atendimento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2021, art. 1º). Em termos práticos, trata-se de uma política educacional que desloca a responsabilidade do Estado para os municípios.

De maneira semelhante, o já citado, *Projeto Somar* prevê o compartilhamento da gestão das escolas públicas com Organizações da Sociedade Civil (OSC). Embora as escolas permaneçam públicas e gratuitas, com infraestrutura e patrimônio mantidos pelo Estado, a gestão deixa de ser de responsabilidade exclusiva do poder público. Nesse modelo, a Secretaria seleciona uma OSC para atuar em conjunto com o diretor da escola, que permanece no cargo. Ambos passam a dividir a função de gestão e têm, inclusive, a prerrogativa de escolher os profissionais que irão compor a equipe escolar.

Segundo Oliveira (2022), para a direção, o edital de janeiro de 2022 previu candidatura de servidores de carreira da educação, com análise curricular e entrevista avaliando competências de gestão. Já o Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB), OSC selecionada para dividir essa gestão, abriu edital para contratação de professores e demais profissionais por regime CLT, com etapas que incluíram prova escrita, entrevista e miniaula de cinco minutos.

Na mesma linha de seu Plano de Governo anterior, em 2022, afirmava que era uma representação, um esboço do “[...] futuro, tendo como pilares de sustentação o Empreendedorismo, a Autonomia, a Desburocratização e a Transformação Digital” (Novo, 2022, p. 4). No que diz respeito à educação, seu plano previa o aumento do projeto *Trilhas de Futuro* para “[...] para continuar e ampliar a oferta gratuita de cursos técnicos aos mineiros, prioritariamente os estudantes do ensino médio” (Novo, 2022, p. 16).

Vale mencionar que, em 2022, Zema foi reeleito no primeiro turno com 56,18% dos votos válidos, com o apoio de uma coligação formada por nove partidos (Agir, Avante, DC, MDB, Patriota, PMN, PP, Podemos e Solidariedade). Essa aliança resultou na eleição de 21 deputados estaduais. Na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), Zema governa com pouca oposição, contando com o apoio de 57 parlamentares, o que equivale a 74% dos deputados estaduais. Essa maioria absoluta facilitou a aprovação de pautas de interesse do governo/governador (Alves; Meira, 2023).

Diante desse percurso, é possível afirmar que o programa *Trilhas de Futuro* não surgiu de maneira isolada, mas como continuidade de uma série de políticas e projetos implementados em Minas Gerais que parecem gradualmente promover a descentralização das responsabilidades do Estado. Essas iniciativas, ao transferirem ou compartilharem a gestão da educação com municípios e organizações da sociedade civil, podem revelar um movimento de

reconfiguração do papel estatal, cada vez mais orientado pela lógica da eficiência e da gestão empresarial. É nesse contexto que se insere o Governo de Minas Gerais sob a batuta de Romeu Zema, cuja administração parece intensificar essa tendência, representando uma escalada neoliberal nas políticas públicas, especialmente no campo educacional.

Nas próximas seções, será desenvolvida a análise discursiva, de inspiração foucaultiana, acerca do Programa *Trilhas de Futuro*, implementado pelo Governo de Minas Gerais. Conforme exposto ao longo desta pesquisa, o propósito é *problematizar* tal programa a partir do referencial teórico-analítico escolhido.

5.2 Seguindo as trilhas discursivas

Nesta segunda seção, empreendemos uma análise discursiva do programa *Trilhas de Futuro*, com base nas ferramentas teórica-metodológicas inspiradas na perspectiva foucaultiana. A análise está organizada em três eixos que visam tensionar e problematizar os enunciados sobre o programa. O primeiro eixo: **Abrindo as portas do futuro**, examina como o discurso da qualificação profissional se articula à ideia de progresso, oportunidade e superação da desigualdade, evidenciando a construção de um futuro como promessa reguladora. Em seguida o eixo: **Quem escolhe?** Problematisa as formas de sujeição e assujeitamento presentes nas narrativas sobre escolha profissional e liberdade de decisão, interrogando os mecanismos que orientam, limitam e normatizam as possibilidades de escolha dos sujeitos. Por fim, o terceiro eixo: **Qual é o futuro das trilhas?** Investiga os efeitos políticos e sociais de um discurso que apresenta o futuro como linear, previsível e subordinado à lógica da empregabilidade.

Reforça-se que a opção por individualizar os enunciados, organizando-os em unidades e dispersões, constitui uma estratégia intencional de análise, e não apenas uma separação formal. Ao considerar aqueles que se relacionam, se assemelham ou se complementam, busca-se ampliar tanto o que é explicitamente manifesto quanto aquilo que permanece implícito. Assim, a investigação se fundamenta em uma escuta atenta aos padrões e deslocamentos discursivos, visando compreender de que maneira certos enunciados se consolidam como verdades e quais condições de possibilidade permitem essa legitimação.

Além disso, optou-se por inserir epígrafes antes de cada eixo da análise, escolhendo como autor o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade. A opção justifica-se pela forte ligação de Drummond com Minas Gerais, e pela forma como sua poesia se construiu a partir dessa experiência. Segundo Sant'anna (2008, p. 40), “[...] a obra de arte funciona como

denúncia e reflexo do tempo, uma resposta irônica ao mundo”. A escrita modernista⁶⁵ de Drummond, seja em verso ou em prosa, pode traduzir o sentimento de uma região, de um país e, de certa forma, do mundo, tornando-a especialmente adequada para servir como epígrafe nos diferentes eixos da pesquisa.

Faz-se importante frisar que as interpretações atribuídas aos poemas correspondem às leituras realizadas pela pesquisadora, reconhecendo-se que outras possibilidades interpretativas são igualmente plausíveis e podem emergir conforme diferentes perspectivas teóricas ou analíticas. No caso desta pesquisa, ao longo da análise, buscou-se evidenciar como o discurso do *Trilhas de Futuro* opera na produção de verdades, naturalizando determinadas práticas e invisibilizando outras, em consonância com os regimes de racionalidade neoliberal que atravessam as políticas públicas educacionais no Brasil contemporâneo, sobretudo na EPT.

5.2.1 Abrindo as portas do futuro

Precisamos descobrir o Brasil!
 Escondido atrás as florestas,
 com a água dos rios no meio,
 o Brasil está dormindo, coitado.
 Precisamos colonizar o Brasil.
 O que faremos importando francesas
 muito louras, de pele macia,
 alemãs gordas, russas nostálgicas para
 garçonettes dos restaurantes noturnos.
 E virão sírias fidelíssimas.
 Não convém desprezar as japonesas.
 Precisamos educar o Brasil.
 Compraremos professores e livros,
 assimilaremos finas culturas,
 abriremos dancings e subvencionaremos as elites.
 Cada brasileiro terá sua casa
 com fogão e aquecedor elétricos, piscina,
 salão para conferências científicas.
 E cuidaremos do Estado Técnico.
 Precisamos louvar o Brasil.
 Não é só um país sem igual.
 Nossas revoluções são bem maiores
 do que quaisquer outras; nossos erros também.
 E nossas virtudes? A terra das sublimes paixões...
 os Amazonas inenarráveis... os incríveis João-Pessoas...
 Precisamos adorar o Brasil!
 Se bem que seja difícil compreender o que querem esses homens,
 por que motivo eles se juntaram e qual a razão
 de seus sofrimentos.
 Precisamos, precisamos esquecer o Brasil!

⁶⁵ O movimento modernista no Brasil começou a se manifestar nas duas primeiras décadas do século XX, dando origem a diferentes correntes estéticas, como o realismo-naturalista, o formalismo parnasiano e o simbolismo. O marco inicial do movimento foi a Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo, em 1922. De modo geral, o modernismo foi um movimento literário e artístico que buscava romper com o tradicionalismo e o formalismo estéticos dos movimentos anteriores (Cândido, 1968).

Tão majestoso, tão sem limites, tão despropositado,
 ele quer repousar de nossos terríveis carinhos.
 O Brasil não nos quer! Está farto de nós!
 Nosso Brasil é no outro mundo. Este não é o Brasil.
 Nenhum Brasil existe. E acaso existirão os brasileiros?

Carlos Drummond de Andrade, 1934.

Desde o próprio título, *Hino Nacional*, o poema estabelece uma referência direta ao hino oficial do Brasil. Na obra de Carlos Drummond de Andrade (1934), inserida no Modernismo, percebe-se uma crítica irônica que evidencia as contradições sociais do país. Em um cenário em que grande parte da população sequer dispõe de moradia adequada, a menção a “[...] fogão e aquecedor elétricos, piscina, salão para conferências científicas [...]” revela um saber institucionalizado, ligado à educação, à ciência e às normas oficiais, que pretende “educar o Brasil”. No poema, esse saber parece se mostrar desconectado da realidade social e, ao focalizar privilégios e aparatos luxuosos, perde seu caráter transformador, assumindo uma função essencialmente decorativa e simbólica, sem interferir efetivamente nas condições de vida da população (Pontes, 2009).

O texto evoca o tom de uma fala demagógica, típica de representantes de uma elite desconectada da realidade popular, que se apoia em jargões vazios e fórmulas desgastadas. Essa retórica, embora pretensamente comprometida com o bem comum, se mostra ineficaz e descompromissada, como se as palavras pudessem substituir a ação concreta. De modo aproximado, tal postura parece se alinhar a uma tradição política brasileira marcada pela verborragia e pela superficialidade, fala-se muito, mas pouco se comunica de fato (Pontes, 2009).

O discurso criticado por Drummond (1934), presente na década de 1930, permanece inquietantemente atual. Diante disso, a presente subseção foi construída a partir da identificação de uma regularidade discursiva e da repetição de elocuções que remetem a uma mesma formação discursiva e que permitem compreender quais são os objetivos do programa *Trilhas de Futuro, o que, de fato, se espera dele*, como se pode observar nos recortes a seguir:

[RD1⁶⁶] [...] **o objetivo é preparar profissionalmente** alunos da rede estadual, municipal e privada para o mercado de trabalho por meio de cursos profissionalizantes (Lara, 2021, 00:01:020, grifo nosso).

⁶⁶ Utilizou-se recorte discursivo (RD) seguido da sequência numérica [RD1, RD2...] para padronizar os recortes analisados ao longo do texto. No que tange à normatização, para diferenciar os recortes discursivos (RD) das citações diretas com recuo, optamos por usar a seguinte formatação para os RD: recuo de 3 cm à esquerda e à direita, com espaçamento simples. Excertos menores são apresentados em itálico no texto, para destaque.

[RD2⁶⁷] [...] eu que trabalhei por 35 anos no setor privado me deparei constantemente com uma situação que ocorre em Minas Gerais e no Brasil de forma genérica. Qual que é essa situação? São muitas empresas que necessitam de determinados profissionais e não conseguem contratá-los, porque eles não estão disponíveis no mercado. E as empresas muitas vezes deixam de desenvolver determinados projetos, até mesmo fazer determinados investimentos por essa falta de profissionais. E temos o outro lado da moeda, que são milhares de jovens e adultos também procurando uma vaga no mercado de trabalho, e não conseguem uma colocação para estar ajudando, muitas vezes, numa renda de uma família que não tem uma renda adequada. **O que nós estamos querendo fazer com o Programa Trilhas do Futuro é reduzir essa disparidade gritante que existe** (Lara, 2021, 00:02:01, grifo nosso).

[RD3⁶⁸] [...] **a parceria com a iniciativa privada proporcionou mais agilidade**. Se o Estado quisesse abraçar o projeto sozinho, não estaria no patamar em que se encontra. Além de pagarmos a mensalidade, também oferecemos auxílio-alimentação e transporte. O Trilhas combate um dos grandes problemas do Brasil, que é a falta de mão de obra qualificada (Zema, 2022, grifo nosso).

[RD4⁶⁹] [...] é um prazer estar, mais uma vez, em uma formatura do Trilhas de Futuro. Este programa começou comigo e com o governador Romeu Zema, que pediu mais qualificação de mão de obra para as pessoas que queriam trabalhar, sendo elas jovens ou idosas [...] **esse é o objetivo do programa, formar e qualificar todos aqueles que queiram trabalhar e gerar renda**. Para todos as formandas [*sic*], eu digo: vocês são a nossa realização. Estou muito orgulhoso com a formatura de vocês (Almeida, Mateus Simões de, 2024, grifo nosso).

[RD5⁷⁰] [...] os cursos, que variam de um a um ano e meio de duração, **preparam os alunos para entrar no mercado com mais rapidez e em melhores condições**. As remunerações podem ser até quatro vezes maiores do que aquelas obtidas sem a qualificação técnica (Almeida, Mateus Simões de, 2024, grifo nosso).

Conforme já mencionado, o programa *Trilhas do Futuro* foi criado pela Resolução n.º 4.583/2021, sob a gestão da Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e, conforme o artigo 1º, sua meta é disponibilizar cursos técnicos “[...] e de qualificação profissional, prioritariamente aos estudantes regularmente matriculados no ensino médio da rede pública estadual e aos egressos que concluíram esse nível de ensino em escola estadual do Estado de Minas Gerais”.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aCnfMetPGfY&t=133s>. Acesso em 12 dez.2024.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-e-apresentado-por-minas-para-inspirar-educacao-de-qualidade-a-todo-o-pais/>. Acesso em 12 dez.2024.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-forma-126-estudantes-de-curso-tecnico-em-podologia-do-trilhas-de-futuro/>. Acesso em 12 dez.2024.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-abre-40-mil-novas-vagas-para-o-trilhas-de-futuro/>. Acesso em 12 dez.2024.

Nesse mesmo sentido está disposto no Manual do Aluno (2024)⁷¹, disponibilizado no site do programa *Trilhas de Futuro*, que o Programa visa oferecer gratuitamente cursos técnicos aos jovens, estudantes e egressos do ensino médio, para aumentar as perspectivas de empregabilidade, por meio de parcerias com as instituições públicas e privadas do estado de Minas Gerais. Assim, no momento da inscrição, o jovem consegue ter acesso aos cursos ofertados por essas instituições públicas e privadas credenciadas, e poderá se candidatar a uma vaga de seu interesse.

Todos os cursos são totalmente gratuitos, vedada a cobrança de taxas de matrícula, uniforme, material didático ou quaisquer outras por parte das instituições credenciadas. Contudo, a gratuidade não abrange as despesas decorrentes de reprovação em uma ou mais disciplinas do curso, bem como as despesas pessoais com Equipamento de Proteção Individual (EPI) e eventos solenes. Além disso, um vale-transporte e alimentação diários, no valor de R\$ 20,00, são oferecidos aos/às estudantes.

No Lançamento do *Trilhas de Futuro*, realizado no dia 1º de julho de 2021, disponível no *Youtube*⁷², o Governador de Minas Gerais profere que o projeto tem por [RD1] “*objetivo preparar profissionalmente alunos da rede estadual, municipal e privada para o mercado de trabalho por meio de cursos profissionalizantes*” (Lara, 2021, 00:01:020).

É pertinente, neste momento, uma observação, uma vez que a resolução n.º 4.583/2021 já mencionada, na qual o programa é criado, consta em seu artigo 3º que pelo menos setenta por cento das vagas ofertadas pelo projeto *Trilhas de Futuro* serão destinadas aos estudantes do ensino médio regularmente matriculados na rede pública estadual, sendo as demais vagas distribuídas para os jovens matriculados em outras redes públicas, em redes privadas e em seguida para os jovens egressos do ensino médio.

Em sua fala, pode-se perceber que a preparação seria destinada aos [RD1] “*alunos da rede estadual, municipal e privada*” (Lara, 2021, 00:01:026). Tal direcionamento pode ser interpretado como alinhado a uma lógica neoliberal, na qual há uma tendência a considerar que todos devem se tornar empreendedores de si. Essa perspectiva, contudo, parece desconsiderar, em alguma medida, as desigualdades existentes entre esses grupos, como se todos dispusessem das mesmas condições sociais e históricas (Laval, 2020 *apud* Pinheiro; Freitas; Azeredo, 2021).

O que nos faz questionar se os alunos da rede privada que, em sua maioria, pertencem a famílias com maior poder aquisitivo, necessitam de um programa que subsidia a formação

⁷¹ Disponível em: <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/MANUAL-DO-ALUNO-ATUALIZADO.pdf>. Acesso em: 12 dez, 2024.

⁷² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aCnfMetPGfY>. Acesso em: 12 dez, 2024.

técnica gratuita. Esse público teria interesse em uma formação desse tipo? Qual seria o apelo do programa para esse público, considerando que eles poderiam ter acesso a formações técnicas ou profissionalizantes em instituições privadas? Essa reserva de 30% impacta a concorrência e as oportunidades dos alunos da rede pública? A alocação desses percentuais se traduz em exclusão ou desvantagem para estudantes mais vulneráveis?

Em continuidade à análise discursiva, Zema diz que trabalhou [RD2] “*por 35 anos no setor privado*” e que, ao longo desses anos, se deparou “*constantemente com uma situação que ocorre em Minas Gerais e no Brasil de forma genérica*” (Lara, 2021, 00:01:035). Não é novidade para Zema levantar o discurso de que veio do setor privado. Essa “*situação*” é explicada por Zema no lançamento do programa *Trilhas de Futuro* [RD2]:

[...] são muitas empresas que necessitam de determinados profissionais e não conseguem contratá-los, porque eles não estão disponíveis no mercado. E as empresas muitas vezes deixam de desenvolver determinados projetos, até mesmo fazer determinados investimentos por essa falta de profissionais. E temos o outro lado da moeda, que são milhares de jovens e adultos também procurando uma vaga no mercado de trabalho, e não conseguem uma colocação para estar ajudando, muitas vezes, numa renda de uma família que não tem uma renda adequada. O que nós estamos querendo fazer com o Programa Trilhas do Futuro é reduzir essa disparidade gritante que existe (Lara, 2021, 00:02:01).

Seu discurso parece construir a ideia de uma lacuna no sistema produtivo, qual seja, uma falta de adequação entre oferta e demanda ao dizer que [RD2] “*são muitas empresas que necessitam*” e “*não estão disponível no mercado*”, “*deixam de desenvolver projetos*”. Essa estrutura cria uma impressão de desencontro paradoxal e, ao mesmo tempo, complementaridade possível, preparando o terreno para a solução que será/é anunciada. Percebe-se também que não é qualquer projeto, qualquer profissional ou investimento, uma vez que o governador utiliza da repetição do termo **determinado** afirmando que são *determinados profissionais, determinados projetos e determinados investimentos*. Tal escolha lexical pode sugerir que o problema não está apenas na falta de profissionais, mas sim na ausência de um tipo muito específico de trabalhador, isto é, o técnico, formado para preencher tais lacunas de produtividade.

Nessa fala, as empresas são representadas como agentes proativas, dispostas a crescer, investir e inovar, mas que aparentemente estariam sendo impedidas por uma suposta deficiência na formação da força de trabalho. Ao afirmar que *determinados investimentos* deixam de ser realizados pela ausência desses profissionais, o enunciador tende a deslocar o foco do problema para a escassez de mão de obra adequada, sem, no entanto, interrogar as razões estruturais que produzem tal ausência. Afinal, se não há profissionais disponíveis, a pergunta que se impõe não

é apenas *onde estão esses profissionais?* mas *por que eles não existem?* Esse deslocamento pode ser entendido como um silenciamento estratégico, uma vez que não se problematiza, por exemplo, se essas empresas oferecem condições dignas de trabalho, remuneração justa ou possibilidades reais de participação social. Elas são apresentadas como vítimas de um cenário de carência, reforçando uma lógica em que o mercado se posiciona como sujeito legítimo das políticas públicas.

Esse silenciamento parece se repetir no dizer [RD2] *o outro lado da moeda* referindo-se aos jovens e adultos que estariam em busca de uma vaga no mercado de trabalho, mas que não conseguem se inserir porque estariam ocupados em complementar a renda familiar, o que, segundo o discurso, decorre da ausência de uma *renda adequada*. A formulação pode sugerir uma naturalização da desigualdade, isso porque, afirma-se a carência econômica, mas não se interroga o *porquê* essas famílias não possuem uma renda adequada. Nesse ponto, observa-se a produção de uma normalidade discursiva em torno da precariedade, como se a desigualdade fosse um dado neutro da realidade, e não o resultado de processos históricos, econômicos e políticos que poderiam e deveriam ser problematizados. Além disso, em certos trechos, o discurso tende a responsabilizar os próprios sujeitos vulneráveis por sua situação, estes em condição de vulnerabilidade são apresentados como parte de uma engrenagem que precisaria apenas ser *ajustada* por meio da formação técnica, reforçando, em certa medida, mesmo que de maneira sutil, a lógica de responsabilização individual frente a problemas estruturais.

Nesse sentido, o programa *Trilhas do Futuro*, e não *de Futuro*, como frequentemente aparece de forma equivocada em diferentes momentos, *erro* que será analisado adiante, é apresentado visando reduzir a disparidade entre a oferta e a demanda de mão de obra, assumindo um papel quase redentor diante dos desafios estruturais do estado, do país. Em 2024, o vice-governador, Matheus Simões, parece reforçar essa impressão ao afirmar que [RD5] *o Trilhas de Futuro é uma porta de entrada para o mercado de trabalho*, ressaltando que, os cursos ofertados possuem duração em média de um a um ano e meio, período em que [...] *preparam os alunos para entrar no mercado com mais rapidez e em melhores condições [...]*, na qual [...] *as remunerações podem ser até quatro vezes maiores do que aquelas obtidas sem a qualificação técnica*.

Observa-se, aparentemente, um discurso que tende a conferir ao programa um caráter salvacionista, como se a qualificação técnica, por si só, fosse capaz de solucionar problemas históricos e complexos, como o desemprego, a desigualdade e a falta de perspectivas para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, como estampado no poema de Drumond (1934) “precisamos educar o Brasil” de quase um século.

Dando continuidade, em outros momentos aparece a fala sobre o objetivo/meta do programa. Em 2022⁷³, em Brasília, ao participar de um evento que reuniu os governadores eleitos e reeleitos para discutir sobre educação no Brasil, sobretudo pós-pandemia, o governador Romeu Zema afirmou que [RD3]:

[...] A parceria com a iniciativa privada proporcionou mais agilidade. Se o Estado quisesse abraçar o projeto sozinho, não estaria no patamar em que se encontra. Além de pagarmos a mensalidade, também oferecemos auxílio-alimentação e transporte. O Trilhas combate um dos grandes problemas do Brasil, que é a falta de mão de obra qualificada [...]

Esse RD pode apontar, mais uma vez, para a valorização da *parceria* com a iniciativa privada, apresentada como responsável pela agilidade e pelo suposto sucesso do programa *Trilhas de Futuro*. A própria escolha pela expressão *parceria*, pode ser interpretada como interessante, pois sugere uma colaboração harmônica e mutuamente benéfica, ao mesmo tempo, em que naturaliza a crescente interferência do setor privado na gestão de políticas públicas. Como aponta Bezerra (2008, p. 62-63), essa expressão pode implicar a capacidade que o setor privado adquire de intervir e deliberar junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades anteriormente atribuídas exclusivamente ao Estado. Trata-se, portanto, de um deslocamento discursivo e político que parece reconfigurar os papéis institucionais, esvaziando a centralidade do poder público na formulação e execução das políticas educacionais.

Outro ponto importante que levantamos é que o artigo 1º, especificamente no § 4º, informa que os cursos ofertados por esse programa ocorrerão nos formatos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que nos faz indagar se esse projeto, na verdade não tem como objetivo terceirizar a EPT no estado. O termo terceirização, de acordo com Leiria e Saratt (1995), foi criado por Aldo Sani, engenheiro e diretor superintendente da Riocell – empresa de celulose de Guaíba (RS) – no início da década de 1970 (Marcelino; Cavalcanti, 2012). Por terceirização, entende-se como todo processo de contratação de trabalhadores por empresa interposta (Marcelino, 2007).

Atualmente, o que se observa são empresas que, cada vez mais, utilizam a terceirização como uma estratégia para se eximir das obrigações impostas pelas leis trabalhistas. Ao terceirizar suas atividades, a empresa tomadora transfere essas responsabilidades para a

⁷³ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-e-apresentado-por-minas-para-inspirar-educacao-de-qualidade-a-todo-o-pais/>

prestadora de serviços, livrando-se das exigências reguladas pelo Direito do Trabalho (Marcelino; Cavalcanti, 2012).

No âmbito público, a Súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho (TST) autoriza a contratação direta para atividades-meio⁷⁴ na Administração Pública e a Lei nº 13.429/2017 dá margem para as contratações de atividades-fim⁷⁵, sendo um desdobramento natural da divisão de trabalho no capitalismo, uma vez que o seu objetivo é o de proporcionar maior disponibilidade de recursos para a atividade-fim, reduzindo a estrutura operacional, diminuindo os custos e economizando recursos (Pereira; Souza; 2014).

No campo da educação, podemos dizer que se trata de um processo de destruição da rede pública “[...] pela transferência dos recursos públicos para as empresas terceirizadas contratadas para operar escolas públicas, subfinanciando as públicas e derrubando sua qualidade” (Freitas, 2018, p. 34). Nesse processo, a rede pública é colocada em um “vetor de privatização” (Freitas, 2018, p. 34) em que o estágio final é a privatização por completo. O Estado, nesse sentido, é visto como mau gestor e a educação passa a ser vista como um serviço passível de aquisição, e não mais como um direito garantido constitucionalmente. Consequentemente, “[...] a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar [...]” (Freitas, 2018, p. 29), o que, em certa medida, se alinha à padronização sugerida pela OCDE e agências internacionais, mencionada anteriormente.

Inclusive, no [RD3] *se o Estado quisesse abraçar o projeto sozinho, não estaria no patamar em que se encontra*, o enunciador parece expressar não apenas uma crítica à capacidade estatal, mas uma naturalização da dependência do setor público em relação ao privado, fortalecendo a lógica de que o Estado, por si só, seria considerado ineficiente ou insuficiente. Essa construção discursiva pode ser entendida, numa racionalidade neoliberal, de que a eficácia da política pública é medida pelos critérios de desempenho típicos do setor empresarial, e não pela promoção de justiça ou equidade sociais.

Além disso, a ênfase nos auxílios [RD3] *pagamos a mensalidade, também oferecemos auxílio-alimentação e transporte* produz, aparentemente, um efeito de benevolência institucional, reforçando a imagem de governo que faz a sua parte, ao passo que desloca, em alguma medida, a centralidade do problema para os indivíduos, cuja única tarefa, implícita no enunciado, parece ser aproveitar a oportunidade. Quando se lê a afirmação [RD3] que o programa *combate um dos grandes problemas do Brasil, que é a falta de mão de obra*

⁷⁴ Função que não tem correlação com a sua produção final. É uma atividade que não está diretamente ligada à atividade-fim. É o caso de serviços de apoio, por exemplo.

⁷⁵ Trata-se da atividade executada tendo em vista o objetivo, a finalidade de ser da empresa.

qualificada, nota-se que a formação profissional parece ser, novamente, colocada como solução para problemas complexos e estruturais, como o desemprego e a desigualdade. O enunciado, assim, tende a reforçar um discurso tecnicista, que individualiza a responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho e silencia sobre questões como a precarização do emprego, a concentração de renda, e o próprio papel das empresas na manutenção dessas desigualdades.

Em outro momento, especificadamente durante a cerimônia de conclusão dos cursos técnicos em análises clínicas, edificações, eletrotécnica, enfermagem, farmácia, informática, radiologia e segurança do trabalho, dos alunos de Belo Horizonte, Contagem e Sete Lagoas, realizada no Auditório JK, na Cidade Administrativa de Belo Horizonte, Minas Gerais, em 2024⁷⁶, o vice-governador Professor Mateus Simões de Almeida disse que [RD4]

[...] é um prazer estar, mais uma vez, em uma formatura do Trilhas de Futuro. Este programa começou comigo e com o governador Romeu Zema, que pediu mais qualificação de mão de obra para as pessoas que queriam trabalhar, sendo elas jovens ou idosas [...] esse é o objetivo do programa, formar e qualificar todos aqueles que queiram trabalhar e gerar renda. Para todos as formandas, eu digo: vocês são a nossa realização. Estou muito orgulhoso com a formatura de vocês [...]

Nessa fala, o objetivo do programa se revela mais uma vez, agora com uma reformulação significativa na forma de nomear os sujeitos da política. O que antes era descrito como a escassez de *determinados profissionais* passa a ser substituído por uma designação mais ampla e genérica, *pessoas que queiram trabalhar e gerar renda*. Essa mudança lexical aparenta deslocar o foco da qualificação profissional como critério técnico para o desejo individual de inserção produtiva, tendo potencial de reforçar uma lógica meritocrática na qual a vontade de trabalhar é apresentada, de certa forma, como suficiente para acessar oportunidades e ascender socialmente. Ao fazê-lo, o discurso pode desproblematizar os entraves estruturais que limitam o acesso ao trabalho digno e à renda adequada, e pode reforçar a responsabilização do sujeito como agente exclusivo de sua própria inclusão econômica.

Para finalizar esta subseção, perguntamo-nos, então, por que Trilhas *de* Futuro e não *do* Futuro? A expressão *de* futuro, segundo o dicionário Aurélio online⁷⁷, significa “que tem boas perspectivas futuras”, que tem futuro, ou seja, é promissor, tem probabilidade de sucesso, o efeito de sentido que parece ser intencionado pelo Governador que erra algumas vezes ao dizer o nome do programa. Já o *do* (preposição de + artigo definido o)⁷⁸ nos remete à posse, origem

⁷⁶ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-forma-126-estudantes-de-curso-tecnico-em-podologia-do-trilhas-de-futuro/>

⁷⁷ <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=DE+FUTURO>

⁷⁸ <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=DO+FUTURO>

ou relação, sugerindo que as trilhas estão relacionadas ao futuro ou que têm características que remetem ao futuro, que pertencem ao futuro, como se fossem caminhos ou direções que talvez existam no futuro, que (não) serão plenamente realizados no futuro.

Como já mencionado, o próprio Governador diz por vezes Trilhas *do* Futuro, ou seja, utilizando o *do* (preposição de+ artigo definido o) ao invés da expressão *de*. Seu uso reiterado da forma “*Trilhas do Futuro*” pode indicar um descompasso entre o nome oficial do programa e o modo como ele é apropriado discursivamente. Essa reconfiguração revela como, na prática, a política pública pode ser narrada não como projeto de abertura de possibilidades, mas como instrumento de condução dos sujeitos a um destino previamente estabelecido. Por isso, no próximo subitem problematizaremos *quem de fato escolhe* no contexto do programa *Trilhas de Futuro*.

5.2.2 Quem escolhe?

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim mesmo,

ser pensante, sentinte e solidário
 com outros seres diversos e conscientes
 de sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio,
 ora vulgar ora bizarro,
 em língua nacional ou em qualquer língua
 (qualquer, principalmente).
 E nisto me comparo, tiro glória
 de minha anulação.
 Não sou - vê lá - anúncio contratado.
 Eu é que mimosamente pago
 para anunciar, para vender
 em bares festas praias pérgulas piscinas,
 e bem à vista exibo esta etiqueta
 global no corpo que desiste
 de ser veste e sandália de uma essência
 tão viva, independente,
 que moda ou suborno algum a compromete.
 Onde terei jogado fora
 meu gosto e capacidade de escolher,
 minhas idiossincrasias tão pessoais,
 tão minhas que no rosto se espelhavam
 e cada gesto, cada olhar
 cada vinco da roupa
 sou gravado de forma universal,
 saio da estamparia, não de casa,
 da vitrine me tiram, recolocam,
 objeto pulsante mas objeto
 que se oferece como signo de outros
 objetos estáticos, tarifados.
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 de ser não eu, mas artigo industrial,
 peço que meu nome retifiquem.
 Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é coisa.
 Eu sou a Coisa, coisamente.

Carlos Drummond de Andrade, 1989.

No poema supracitado, intitulado de *Eu, Etiqueta*, Carlos Drummond de Andrade (1989) evidencia as marcas que os sujeitos carregam simbolicamente, como se fossem produtos etiquetados, submetidos à obrigação de possuir, pertencer e consumir. Nessa lógica, perde-se a vontade própria diante da imposição de comprar e usar. Já nos anos 1980, o Drummond denunciava, de forma poética, o que Bauman (2008) definiu como sociedade de consumidores, isto é, esse modelo social no qual os indivíduos são levados a gastar tempo, energia e recursos em busca de prazeres efêmeros, tendo suas identidades moldadas a partir da lógica do consumo.

Nessa perspectiva, o consumo deixa de ser apenas uma resposta as necessidades materiais e passa a funcionar como um critério de pertencimento social e de definição existencial. Segundo Azeredo (2019), um dos efeitos problemáticos dessa lógica é a fragilidade das identidades contemporâneas, de modo que ser fiel a uma identidade torna-se um obstáculo

à flexibilidade exigida pelo mercado. Assim, os sujeitos passam a transitar entre identidades de forma volátil, podendo abandoná-las repentinamente sempre que necessário para se adequar às exigências do momento.

Na obra *Vida para o Consumo*, Bauman (2008, p. 37) faz uma distinção entre consumo e consumismo. Para o autor o consumo “[...] é uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos [...]”, ao passo que o consumismo “[...] é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros [...]” (Bauman, 2007, p. 41).

Em sua pesquisa, Azeredo (2019) estuda o cuidado de si e observa que, na sociedade contemporânea, o bem-estar deixa de ser uma responsabilidade compartilhada pelo Estado ou pela comunidade, tornando-se um dever estritamente individual. Essa perspectiva converge com a leitura de Bauman (1998) que afirma que houve uma privatização da responsabilidade, substituindo a solidariedade coletiva por valores como autoengrandecimento e autoafirmação. Em outras palavras, a sobrevivência e o aperfeiçoamento passam a ser concebidos como tarefas pessoais, diárias e intransferíveis.

Nessa lógica, o fracasso também é individualizado, se alguém não alcança sucesso, a culpa lhe é atribuída. Assim, ser pobre, hoje, não significa apenas a ausência de recursos, mas passa a ser compreendido como uma falha moral, um defeito de *performance* diante das exigências do mercado. Como aponta Bauman (1998, p. 227), os pobres são vistos como “[...] consumidores falhos, incapazes de tirar vantagem dos tesouros tantalizantemente exibidos a seu alcance, frustrados antes do ato, inabilitados mesmo antes de experimentar”.

No campo educacional, observa-se que a educação tem sido cada vez mais concebida como um produto, um bem de consumo submetido à lógica do mercado. Nessa perspectiva, sua função formativa cede lugar à preparação instrumental para o trabalho, transformando o conhecimento em mera mercadoria. Essa mentalidade contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas, especialmente quando acompanhada da progressiva redução dos investimentos públicos em educação, como vem ocorrendo nas últimas décadas. Bauman (2013, p. 39) chama atenção para essa tendência ao afirmar que há

[...] um volume crescente de evidências de que “o problema dos jovens” está sendo considerada clara e explicitamente uma questão de “adestrá-los para o consumo,” e de que todos os outros assuntos relacionados à juventude são deixados numa prateleira lateral – ou eliminados da agenda política, social e cultural.

Diante desse cenário, este subitem foi construído a partir da identificação de uma regularidade discursiva entendida como a repetição de elocuções que remetem a uma mesma formação discursiva e que permitem compreender como se estrutura a noção de escolha no contexto do programa *Trilhas de Futuro*. Observou-se, com recorrência, a presença de um aparente paradoxo. De um lado, há um mapeamento prévio para definir quais cursos serão ofertados, sustentado por enunciados que afirmam escutar prioritariamente as demandas do setor produtivo, ou seja, quem contrata. De outro, também se enfatiza a ideia de que o programa representa uma oportunidade para o jovem se encontrar, sugerindo que a escuta ativa das juventudes pode orientar a ampliação da oferta de cursos mais demandados por eles próprios e pelo mercado. A seguir, apresentam-se recortes discursivos sobre os quais se lança um olhar analítico para tensionar e compreender as implicações desse paradoxo em torno da suposta liberdade de escolha.

[RD6⁷⁹] [...] **esses cursos não foram escolhidos aleatoriamente [...] o setor produtivo foi escutado, porque quem contrata é o setor produtivo.** Nós sabemos hoje que o setor produtivo demanda uma série de profissionais e não consegue encontrá-los no mercado. Então, **a prioridade será dada a essas profissões, a essas carreiras apontadas pelo setor produtivo.** Isso representa um potencial gigantesco para os jovens que terão acesso a esse curso e também [*sic*] a benefício como transporte, alimentação, porque, muitas vezes, **o jovem tem necessidade de ter essa ajuda** [...] (Lara, 2021, 00:04:26, grifo nosso)

No Lançamento do *Trilhas de Futuro*, o Governador afirma que os cursos ofertados [RD6] *não foram escolhidos aleatoriamente*, uma vez que *o setor produtivo foi escutado, porque quem contrata é o setor produtivo* (Lara, 2021, 00:04:26). Isso nos remete ao ditado popular “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Todavia, em uma notícia, o vice-governador, Matheus Simões, afirmou que com o programa [RD7⁸⁰] *milhares de jovens já tiveram oportunidade de se encontrar, de aprender algo que gostam e de conseguir uma vaga no mercado de trabalho*.

Ao utilizar *se encontrar* o vice-governador parece expressar que o sujeito realizou a ação de encontrar *a si mesmo*, no qual o verbo encontrar, nesse uso pronominal reflexivo, adquire um sentido figurado, e não literal, nos remete a uma transformação subjetiva, que pode ser vista como parte de um dispositivo de subjetivação, no qual os indivíduos são convocados a fazer de si um projeto, isto é, a se realiza, a descobrir quem são. Ou seja, tem indícios de um

⁷⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aCnfMetPGfY>. Acesso em: 12 dez, 2024.

⁸⁰ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-publica-edital-de-credenciamento-de-instituicoes-para-a-6a-edicao-do-trilhas-de-futuro/>

discurso que assegura uma salvação para aqueles que aderirem ao programa, afinal, podem se encontrar ao fazê-lo.

Em outra reportagem, Matheus Simões afirmou que [RD8⁸¹] *anualmente, o Governo de Minas realiza um levantamento das demandas do mercado de trabalho para identificar quais cursos devem ser priorizados. Isso significa que os estudantes terão mais chances de conseguir um emprego na área que escolherem*. Então, questiona-se, quem de fato escolhe? É certo que estão aumentando as chances de terem um emprego? Que tipo de emprego?

A partir de um esclarecimento de como funciona esse mapeamento⁸², a SEE-MG afirmou que é “[...] com base nas análises demográficas do setor produtivo e estatísticas de empregabilidade, visando atender às particularidades de cada mesorregião”. Em outro caso específico, com objetivo de atender às demandas econômicas decorrentes da exploração do lítio⁸³, é possível observar de forma prática como isso funciona, pois foi elaborado um recorte territorial direcionado à região traçando quais eram “[...] os cursos envolvidos em toda a cadeia produtiva desde a exploração da retirada e exportação do lítio, bem como ao setor de serviços que se torna necessário nos municípios onde as empresas são instaladas”. Nesse caso, além da mineração, foram identificadas “[...] vagas para o setor de eletrotécnica, mecânica, hotelaria, química, segurança do trabalho, metalurgia, manutenção de máquinas pesadas e meio ambiente”.

Como já visto nessa pesquisa, segundo Foucault, todo poder se dá a partir de regimes de verdade que o sustentam (Silva; Alcadipani, 2004). Também foi visto anteriormente, que o poder pastoral oferece a salvação, através da verdade que quer que seja aceita. No caso do *Trilhas de Futuro*, a parceria do Estado com as instituições privadas parece funcionar como uma liga que une as mesmas num mesmo objetivo e enfrentando uma mesma problemática, qual seja: a empregabilidade de jovens. Ao mesmo tempo, coloca-se em evidência a participação desses jovens no programa, reforçando, em certa medida, a ideia de que aquele que se inscrever e se dedicar terá o sucesso garantido. Essa narrativa tem a capacidade de entrelaçar a interdependência entre organizações, setores e indivíduos, consolidando o objetivo comum como um argumento fortemente meritocrático (Silva; Alcadipani, 2004). Pode-se observar essa tendência no seguinte recorte discursivo:

⁸¹ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-anuncia-sexta-edicao-do-trilhas-de-futuro-e-publica-lista-de-cursos-profissionalizantes-prioritarios/>

⁸² Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/educacao-esclarece-criterios-de-selecao-e-alocacao-de-vagas-no-trilhas-de-futuro/>

⁸³ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/estudantes-do-trilhas-de-futuro-tem-estagios-garantidos-em-empresas-do-vale-do-litio/>

[RD7⁸⁴] [...] convidamos as instituições de ensino profissional a participarem desta nova edição do Trilhas de Futuro. Ao se credenciarem, essas instituições contribuem diretamente para transformar realidades, ampliar oportunidades e impulsionar o desenvolvimento social e econômico de Minas Gerais (Alvarenga, Igor, 2025)

O uso da 1ª pessoa do plural para o verbo convidamos cria uma identificação entre o Estado e os falantes institucionais, o que tem o potencial de reforçar a noção de uma ação coordenada, planejada e legitimada por um coletivo, que incluiria governantes e governados. Percebe-se uma suavização de uma possível imposição ou exigência ao utilizar o verbo convidar do que solicitar, convocar ou determinar, ainda que o contexto revele certa expectativa de adesão. Até porque, as instituições, nesse contexto, não apenas participam, mas contribuem, ou seja, fazem parte de algo maior, são agentes da transformação.

Dentre as novidades da edição de 2025, a partir do *site da SEE-MG*⁸⁵ é que, “[...] as instituições poderão credenciar apenas os cursos e municípios já previstos na lista de priorização [...]”, para ser garantido “[...] um maior alinhamento entre a formação técnica e as necessidades do mercado, ampliando as oportunidades para os estudantes”. Na prática, os cursos já estão pré-definidos antes mesmo de serem ofertados pelas instituições, uma vez que é a própria lista de priorização que determina o que poderá ser credenciado. Emprega-se o verbo *poderão*, que, à primeira vista, sugere a possibilidade ou permissão. No entanto, quando combinado com o advérbio de exclusão *apenas*, o que se apresenta como liberdade de escolha revela-se, na verdade, uma restrição disfarçada de concessão. Restrição aos ofertantes dos cursos e, conseqüentemente, aos futuros alunos/as.

Trata-se de uma política educacional que se assemelha à política de *vouchers*, embora o termo não seja usado, uma parceria com instituições públicas e privadas, sendo que o governo estadual se responsabiliza pelos custos das matrículas dos estudantes nas instituições privadas e o próprio usuário pela escolha do curso (Dutra, 2024). Os defensores dessa ideia geralmente apresentam três principais argumentos que se entrelaçam entre si. O primeiro é o direito à escolha, pelo qual os/as consumidores/as, ou seja, a família e alunos/as têm a suposta liberdade de escolher a instituição de ensino que melhor atenda às suas necessidades. O segundo argumento é a promoção da responsabilidade individual, que sustenta a noção de que as pessoas são responsáveis por seu próprio destino e têm um papel ativo no investimento em sua

⁸⁴ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-publica-edital-de-credenciamento-de-instituicoes-para-a-6a-edicao-do-trilhas-de-futuro/>

⁸⁵ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-anuncia-sexta-edicao-do-trilhas-de-futuro-e-publica-lista-de-cursos-profissionalizantes-prioritarios/>

educação, uma das características principais da racionalidade neoliberal. Enquanto ao terceiro argumento, refere-se ao incentivo à competição entre as escolas, gerada pelo leque de ofertas à disposição das famílias e alunos/as, o que, ao menos supostamente, as motiva a melhorar a qualidade de ensino para atrair mais alunos (Edwin G. West, 1998 *apud* Gustavo Cosse, 2003).

A ideia dos *vouchers* tem seu nascimento na segregação racial nos anos de 1950 e foi vendida pelos neoliberais como uma ideia de que os pais podem escolher a escolas dos seus filhos e como um objeto de desejo dos pobres de estudarem nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam. Segundo Freitas (2018, p. 18), os *vouchers* criam “[...] trilhas que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem o *voucher* para pagá-la”.

Quando se inicia esse processo, coloca-se a escola ou a educação em um caminho para a privatização total. No caso dos *vouchers*, há uma transferência de recursos públicos, muitas vezes, para instituições privadas. O papel do governo muda e passa a ser somente o de repasse de recursos e não mais de gestão. Esses movimentos de livrar-se do controle do governo pode incentivar processos de desescolarização e a defesa do *homeschooling* (Freitas, 2018).

No *site* do programa⁸⁶, a organização visual dos cursos sugere uma experiência de escolha ampla e aparentemente livre para o estudante. Ao acessar a opção quadro de cursos, é possível visualizar quais cursos estão em andamento e/ou já foram concluídos (figura 5). Essa disposição remete a um catálogo de produtos ou serviços, dando a impressão de que o usuário poderia selecionar qualquer curso, de forma semelhante à escolha de um item em uma loja. No entanto, na prática, a seleção não é totalmente livre: a oferta de cursos depende de critérios previamente definidos pelo programa, como disponibilidade de vagas, demanda regional e a articulação com as instituições parceiras.

Assim, embora a interface sugira autonomia, a escolha do jovem é mediada e limitada, refletindo a lógica de gestão do programa. Essa mediação não é neutra, como lembra Gregolin (2007), “[...] estamos, o tempo todo, submetidos aos movimentos de interpretação/reinterpretação das mensagens midiáticas [...]”, evidenciando como a aparência de liberdade está inserida em um contexto de organização funcional e discursiva que orienta as decisões dos/as usuários/as.

⁸⁶ Disponível em: <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 dez, 2024.

Figura 5 – Quadro de cursos ofertados



Fonte: site do Trilhas de Futuro, disponível em: <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/index.html>

Outro ponto que merece reflexão e discussão é o fato de ao se estruturar como uma política voltada majoritariamente para alunos de escolas públicas, o *Trilhas de Futuro* pode contribuir para acentuar a dualidade histórica da EPT no Brasil. Enquanto jovens das escolas privadas têm maior acesso a formações consideradas mais intelectuais e prestigiadas, aqueles oriundos do ensino público são direcionados para cursos técnicos que suprem demandas imediatas do setor produtivo. Essa lógica estaria perpetuando a segmentação do ensino, mas também reforçando desigualdades estruturais, mantendo os estudantes de camadas populares restritos a ocupações operacionalizadas como mão de obra necessária ao funcionamento do mercado, enquanto as elites continuariam a ocupar espaços de decisão e criação.

Esse processo nos remete às origens da EPT no Brasil, como foi discutido anteriormente, a qual é marcada por um viés dualista que separa a formação intelectual da formação técnica. Desde os primeiros modelos de educação profissional, observa-se a manutenção de uma divisão que destina a elite a posições de comando e liderança, enquanto os trabalhadores são treinados para a execução de funções específicas. Assim, longe de reduzir disparidades, o programa parece reiterar uma concepção de educação que reforça hierarquias sociais e econômicas preexistentes, sob o discurso de qualificação e empregabilidade.

No artigo: *As transformações do Controle na Siderúrgica Riograndense: uma análise foucaultiana*, são discutidas as transformações na forma de controle nas organizações por meio de um estudo de caso, a partir/com Michel Foucault. Nesse artigo, Silva e Alcadipani (2004)

demonstram como a consolidação da disciplina acontece sob a égide de um discurso de participação. Conforme os autores, esse discurso constitui um funcionário participativo, atento às questões da empresa, que professa os mesmos valores, sobretudo preocupado com a aquisição de conhecimentos para acompanhar a empresa.

Essa materialidade discursiva parece se repetir em outros momentos. No vídeo de divulgação do programa, publicado em setembro de 2023, existem jovens que estão competindo entre si, em duplas, e cada uma dessas duplas respondem um questionamento feito pelo apresentador. [RD8⁸⁷] “*O que Minas quer saber?*” (Minas Gerais, 2023, 00:00:08), é a pergunta inicial feita pelo apresentador Celso Portioli na campanha publicitária do credenciamento das instituições para o programa *Trilhas de Futuro*, disponível no *YouTube*. Com duração de 1 minuto e 29 segundos, o vídeo adota o formato de um programa de auditório, em que competidores, jovens, buscam responder perguntas dentro do tempo estipulado, criando para quem assiste uma atmosfera que remete ao entretenimento televisivo popular no Brasil.

A primeira pergunta, [RD8] “*qual é a melhor opção para os nossos jovens trilharem um futuro melhor?*” (Minas Gerais, 2023, 00:00:12), parece se tratar de uma pergunta retórica, muito utilizada em campanhas publicitárias e em argumentações jurídicas por ser uma ferramenta persuasiva, cujo objetivo é conduzir a uma resposta esperada (Frank, 1990). Além disso, a pergunta em questão também parece carregar, mesmo que implicitamente, a ideia de que existe uma única escolha correta ou superior. O uso de expressões como “a melhor opção” e “um futuro melhor” não convida à reflexão aberta, mas já pressupõe, de certo modo, valores positivos e desejáveis. Essa formulação estabelece, ao nosso olhar, uma dicotomia que marginaliza outras possibilidades, sugerindo que qualquer jovem que opte por um caminho diferente estaria seguindo uma trajetória inferior ou equivocada em comparação àqueles que escolhem o caminho apresentado como certo. Sobre isso, Gregolin (2007, p. 17) afirma que estamos “[...] o tempo todo, submetidos aos movimentos de interpretação/reinterpretação das mensagens midiáticas”, em que “[...] micropoderes promovem uma contínua luta pelo estabelecimento de verdades” (Gregolin, 2007, p. 17).

De forma semelhante, em 2022, um vídeo de divulgação para anunciar a abertura das inscrições do programa *Trilhas de Futuro* recorre à figura de um técnico de futebol para dialogar com o público jovem. No vídeo, o técnico alerta sobre a oportunidade de inscrição e, de maneira enfática, questiona quem [RD9⁸⁸] *vai ser doido de perder essa?* (Minas Gerais,

⁸⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wrQUHsMNQbI>. Acesso em: 12 dez, 2024.

⁸⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TytMd51Aqpg>. Acesso em: 12 dez, 2024.

2022, 00:00:28). Inclusive, essa pergunta se repete em 2023, também em um vídeo de divulgação de abertura das inscrições para os/as jovens, em que esse mesmo técnico anuncia uma escalação e afirma que [RD10⁸⁹] *só tem técnico bom* (Minas Gerais, 2023, 00:00:11).

A frase do técnico de futebol se assemelha a um discurso carregado de marcas de *governamentalidade*, ou seja, de estratégias de condução das condutas dos sujeitos de maneira calculada e direcionada. Ou melhor, “[...] o governo de si e do outro por meio de técnicas, dispositivos que produzem identidades” (Gregolin, 2007, p. 20). Além disso, percebem-se traços de uma possível lógica de normatização, sugerindo que não se inscrever no programa *Trilhas de Futuro* não seria apenas uma escolha menos vantajosa, mas também algo irracional, *coisa de doido*. Para reforçar sua fala, o técnico realiza um gesto com as mãos (Figura 3) que sugere loucura, o que intensifica a ideia de que optar por não participar seria uma atitude completamente incompreensível.

Figura 6 – Chamada para inscrições no programa *Trilhas de Futuro*.



Fonte: Youtube (2022)

Vale mencionar que a figura do técnico é representada por Luiz Carlos Cirne Lima de Lorenzi, conhecido no meio futebolístico como Lisca “Doido”. Com passagens por clubes como Internacional, Vasco e América, entre outros, Lisca afirmou em entrevista que o apelido impactou negativamente sua carreira. Segundo ele, o termo possui uma conotação pejorativa e, embora não tenha surgido em razão de seu comportamento, acabou sendo associado à sua personalidade. O próprio treinador se descreve como uma pessoa inquieta, contestadora e que,

⁸⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iKG92gThUTI>. Acesso em: 12 dez, 2024.

por vezes, desafia as hierarquias estabelecidas, características que contribuíram para reforçar essa alcunha, segundo ele ⁹⁰.

Nesse contexto, é possível perceber pela fala do técnico que existe, em certo ponto, uma diferenciação entre os indivíduos que apresentam uma conduta razoável, isto é, aqueles cujas condutas estão consoantes ao que se é esperado. No caso do vídeo, seria com aqueles que vão se inscrever no programa *Trilhas de Futuro*. Em contrapartida, existem aqueles que se desviam dessa conduta. Esse tipo de discurso se assemelha ao que foi estudado por Foucault (2006) em sua obra *História da Loucura* (1961), na qual analisa e problematiza os discursos sobre a loucura em diferentes períodos históricos.

Foucault (2006) percebe que, historicamente, a loucura foi inserida em um sistema classificatório, cujo objetivo não é apenas excluir ou marginalizar, mas sim, produzir e perpetuar que o louco é constituído como uma figura desprovida de razão e, portanto, de verdade. Assim, “[...] o louco é o outro em relação aos outros: o outro – no sentido da exceção - entre os outros – no sentido do universal. [...] o louco é mais ou menos diferente no grupo dos outros que, por sua vez, é mais ou menos universal (Foucault, 1972, p. 189).

No artigo *Dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV*, Fischer (2002) parte dos conceitos de dispositivo de sexualidade e de modos de subjetivação propostos por Foucault para desenvolver o que ela chama de dispositivo pedagógico da mídia, que diz respeito aos “[...] saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem” (Fischer, 2002, p. 153). A autora defende que é praticamente “[...] impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se [sic] também como lugares de formação – ao lado da escola, da família, das instituições religiosas” (Fischer, 2002, p. 153).

Em sua análise sobre materiais televisivos, Fischer (2002) relaciona os diversos modos de subjetivação em uma determinada formação social e considera que as formas de se produzir, na TV, é, na verdade, uma “volta sobre si mesmo” (Fischer, 2002, p. 155). A autora cita que existem inúmeras técnicas de exposição dos sujeitos na televisão, desde a compartilhar suas inseguranças, suas intimidades, seus erros e desejos. Além disso, é nesse mesmo lugar que essas pessoas também recebem “[...] dos apresentadores ou dos locutores verdadeiras ‘lições de moral’, exemplos de vida, da reflexão sobre o vivido, da autoavaliação, da autodecifração” (Fischer, 2002, p. 155).

⁹⁰ Disponível em: https://www.espn.com.br/futebol/artigo/_/id/10146121/lisca-diz-que-apelido-doido-e-pejorativo-e-faz-desabafo-afeta-a-carreira-de-um-treinador. Acesso em: 12 dez, 2024.

Contudo, quando conseguimos visualizar e “[...]descrever os processos de produção do sujeito em aparentemente simplórios produtos, como um programa de auditório para adolescentes ou um mero comercial de refrigerante” (Fischer, 2002, p. 159), quer dizer que estamos dando conta de visualizar e questionar.

Assim, quando se forma uma parceria entre o Estado e instituições privadas visando à empregabilidade de jovens, o discurso é de que essa ação objetiva qualificar/preparar a juventude para o mercado, ou seja, uma ação que deveria ser considerada libertária ou exercer uma função de formar jovens mais críticos e conscientes, sujeitos de mudança sociais, no final, pode acabar reproduzindo as contradições do sistema. No *Trilhas de Futuro*, os/as jovens são, em certa medida, levados a se alinhar aos valores e exigências do mercado e às lógicas neoliberais. Em suma, esse(a) jovem é incentivado a assumir uma postura de autorresponsabilidade, em que o sucesso ou o fracasso são atribuídos exclusivamente ao seu esforço individual, ignorando as desigualdades estruturais que permeiam sua formação e inserção no mercado.

5.2.3 Qual é o futuro das trilhas?

Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes
A vida presente.

Carlos Drummond de Andrade, 1940.

No poema *Mãos Dadas*, de Carlos Drummond de Andrade, publicado na obra *Sentimento do Mundo*, em 1940, o poeta não se prende ao passado nem se projeta exclusivamente no futuro: trata-se de uma tentativa consciente de se manter no presente. Como sugere o próprio título, essa permanência exige companhia, “não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”, revelando uma direção contrária ao individualismo. O poema evidencia uma consciência do passado e a abertura para um futuro de possibilidades, mas centra-se, sobretudo, na urgência de se viver e agir no tempo presente de forma coletiva.

Tomando certa liberdade interpretativa, a partir da leitura de *Mãos Dadas*, compreende-se que o esforço do autor em permanecer no presente remete a uma discussão que ainda ressoa fortemente na contemporaneidade. A urgência de se manter ancorado no agora, dialoga com as reflexões de Azeredo (2019) sobre o mal-estar e o cuidado de si. Em sua pesquisa, Azeredo (2019) observa que o mercado, em constante transformação, nos impele a acompanhar seu ritmo acelerado, impondo uma busca incessante por uma satisfação pessoal que nunca se concretiza. Tal impossibilidade não se explica apenas pela condição de incompletude que nos constitui, como propõe a Psicanálise, conforme considera Azeredo (2019), mas também pelas estratégias do próprio mercado, que se aproveita dessa fragilidade existencial para criar dispositivos cada vez mais sofisticados de intensificação do desejo e da angústia.

Não há garantias sobre o futuro, ainda que todas as escolhas sejam feitas dentro dos parâmetros considerados corretos. Trata-se, como aponta Foucault (2004), de um projeto singular. No campo educacional, essa tensão também se revela. Há uma promessa constante de empregabilidade, de um futuro melhor, um futuro garantido, desde que os jovens sigam os caminhos traçados pelas políticas públicas, como as “trilhas” sugeridas pelo programa *Trilhas de Futuro*. Mas é preciso indagar: é realmente possível garantir tal previsibilidade? Ou estaria essa promessa ancorada em uma lógica de mercado que transforma a esperança em produto e o futuro em mercadoria? *Afinal, qual é o futuro das trilhas?*

Na formatura dos estudantes do Curso Técnico em Podologia do Instituto Educacional São Camilo, em Belo Horizonte, o vice-governador disse que

[RD11⁹¹] [...] o Trilhas de Futuro é referência em todo Brasil e contribui para a educação, além da geração de emprego e renda para a população e a cidade que necessita de mão de obra. Estou muito feliz de estar aqui vendo essas mulheres orgulhosas e esperançosas pelo futuro que lhes aguarda (Almeida, Mateus Simões de, 2024).

No que diz respeito à segunda parte deste recorte discursivo, [RD11] *vendo essas mulheres orgulhosas e esperançosas pelo futuro que lhes aguarda*, que nos importa especialmente nesta seção, observa-se que essas mulheres aparentam ser constituídas, no discurso, como sujeitos de esperança. Ou seja, são interpeladas como sujeitos que acreditam ou, ao menos, aparentam acreditar, considerando o tom performativo da fala, no futuro prometido/garantido pelo Estado. Embora esta pesquisa se ancore predominantemente na obra de Michel Foucault, é pertinente recorrer aqui a Pêcheux (1999, p. 56), para quem o futuro é

⁹¹ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-forma-126-estudantes-de-curso-tecnico-em-podologia-do-trilhas-de-futuro/>

compreendido como “[...] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e retomadas de conflitos e regularização, um espaço de réplicas e contradiscursos”.

A produção de uma subjetividade esperançosa, como observa nesse discurso, é recorrente em enunciados de natureza política, em que o futuro aparece deslocado como uma solução projetada para o presente, convocando os sujeitos a suportarem as condições atuais em nome de uma promessa do que está por vir. Tenório (2020), em *Uma ponte para o futuro: efeitos de sentido do discurso neoliberal no Brasil*, afirma que tais discursos de esperança ecoam *slogans* de campanhas eleitorais como, por exemplo, os “*Cinquenta anos em cinco*” (Juscelino Kubitschek, 1955); “*Collor é progresso, um novo tempo vai começar*” (Fernando Collor, 1989); “*O Brasil não pode voltar para trás. Avança Brasil*” (Fernando Henrique Cardoso, 1998); “*Não troque o certo pelo duvidoso*” (Lula, 2006); e “*País rico é país sem pobreza*” (Dilma Rousseff, 2010).

Esses enunciados, assim como o analisado, podem atuar como estratégias discursivas de governo, constituindo sujeitos afetados pela esperança como forma de adesão a projetos políticos e econômicos que prometem transformações futuras, mas de certa forma exigem conformidade e espera no presente.

No que diz respeito ao futuro dos jovens que se formam no *Trilhas*, em maio de 2025, em uma notícia no site da SEE-MG⁹², foi informado que, desde sua criação, o programa formou “[...] mais de 76 mil profissionais e conta atualmente com mais de 96 mil alunos em formação. Ao todo, já são mais de 1,2 milhão de inscritos ao longo dos anos [...]”. Problematisa-se: quantas dessas pessoas estão, de fato, empregadas nas áreas para as quais foram formadas? Existe algum controle, monitoramento ou rastreamento sistemático da inserção laboral? O número de formados (76 mil) é proporcional ao número de inscritos (1,2 milhão)? Essas problematizações se fazem necessárias, porque ao considerar o número de 1,2 milhão de inscritos ao longo dos anos e apenas 76 mil formados, e a taxa de conclusão de curso é (6,5%) o que pode indicar altas taxas de evasão, abandono ou não efetivação das matrículas.

Acontece que, no decorrer da constituição do *arquivo* e da seleção do *corpus*, não foi encontrada nenhuma informação oficial que indicasse, de forma sistematizada, a quantidade de pessoas que, após a formação, estão efetivamente inseridas no mercado do trabalho. Embora algumas reportagens presentes no *site* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) mencionem histórias individuais de estudantes que conseguiram emprego após o

⁹² Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-publica-edital-de-credenciamento-de-instituicoes-para-a-6a-edicao-do-trilhas-de-futuro/>. Acesso em:

curso técnico, esses relatos aparecem de forma pontual e exemplificativa, sem que se apresentem dados consolidados ou indicadores objetivos sobre a empregabilidade dos egressos do programa.

Dando continuidade, observa-se que o site do programa *Trilhas de Futuro* disponibiliza um quadro, conforme já apresentado no item 6.2.2 (Figura 5), que reúne informações sobre os cursos em andamento e já concluídos até a quarta edição do programa. Esses dados foram sistematizados no Quadro 10, apresentado a seguir.

Quadro 10 - Síntese dos cursos em execução e concluídos no Trilhas de Futuro.

Edição	Número de cursos ofertados	Número de Instituições	Vagas	Inscrições	Matrículas	Formados	Em Andamento
1º	58	202	71.654	287.229	38.571	37.614	957
2º	73	225	52.080	251.691	31.876	25.116	6.760
3º	71	210	45.747	357.959	27.277	14.040	13.237
4º	73	235	44.960	329.749	30.055	2.692	27.363

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em informações no site do *Trilhas de Futuro*.

Embora esta pesquisa não se proponha a realizar uma análise quantitativa do programa *Trilhas de Futuro*, considera-se pertinente recorrer a alguns dados numéricos para fundamentar a problematização em curso. Observa-se, por exemplo, que houve um aumento no número de cursos ofertados da 1ª para a 2ª edição do programa, no entanto, nas edições seguintes, esse número se manteve estável. Paralelamente, apesar do crescimento no número de cursos e instituições participantes, o número de vagas oferecidas sofreu uma queda significativa, passando de 71.654 na 1ª edição para 44.960 na 4ª.

Além disso, chama a atenção a disparidade entre o número de inscrições e o número efetivo de matrículas, o que levanta dúvidas quanto à eficácia do processo seletivo. Soma-se a isso que muitos cursos aparecem como “em andamento”, sem especificar há quanto tempo estão em curso. Considerando que a duração média das formações varia entre um ano e um ano e meio, conforme o [RD5]⁹³, causa estranhamento que a 1ª edição, iniciada em 2021, ainda registre 957 alunos com *status* “em andamento”. Estariam esses dados se referindo a outros cursos? Ou essa persistência indicaria atrasos, reprovações ou abandonos? Tais lacunas sugerem que os dados divulgados podem não representar com precisão a realidade do programa. Em outras palavras, a ausência de informações claras também pode comunicar algo relevante:

⁹³ Disponível em: Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-abre-40-mil-novas-vagas-para-o-trilhas-de-futuro/>. Acesso em 12 dez.2024.

pode estar escamoteando aspectos estruturais problemáticos, como evasão ou falhas no acompanhamento dos estudantes.

Sobre o futuro dos estudantes, durante a cerimônia de conclusão dos cursos técnicos, já mencionada anteriormente, o governador Romeu Zema afirmou que os concluintes:

[RD12⁹⁴] subiram um degrau muito importante e agora terão de buscar mais conhecimento para se tornarem bons profissionais. Quem continuar aprendendo terá carreira e remuneração mais satisfatória do que quem ficar estacionado. É uma satisfação participar deste momento e ver que temos aqui mineiros que estão querendo melhorar de vida, estão se esforçando. Isso é o que faz uma cidade, um estado, um país dar certo.

Nesse discurso, o governador utiliza de um recurso linguístico: a metáfora. Na obra *Metaphors we live by*, traduzido como *Metáforas da vida cotidiana*, George Lakoff e Mark Johnson (1980) entendem a metáfora não só como uma figura de linguagem, mas sim uma figura de pensamento, conhecida como Teoria da Metáfora Conceptual, na qual se percebe a linguagem a partir de uma perspectiva discursiva. Dito isso, a metáfora é analisada em contextos reais de uso da linguagem, funcionando como uma ferramenta fundamental na construção de significados em diferentes campos do discurso. Nesse sentido, é possível identificar o que os autores chamam de nichos metafóricos, conjuntos de expressões metafóricas semanticamente relacionadas, que sustentam determinados argumentos ou visões de mundo (Lakoff e Mark, 1980, *apud* Vereza, 2007).

Na fala do governador, observa-se que há expressões como *subiram um degrau* e *ficar estacionado* que, embora distintas, parecem compartilhar de um mesmo campo metafórico ligado ao movimento e à mobilidade. Há, aqui, uma incongruência semântica proposital, não se sobe um degrau literal, nem se estaciona literalmente, são imagens que evocam a ideia de progresso ou estagnação. Ambas possuem a capacidade de remeter a um pano de fundo comum, qual seja, a mobilidade social, em que o avanço depende do esforço individual.

Essas metáforas, articuladas entre si, podem construir uma argumentação coerente que associa sucesso profissional à capacidade de *se mover*, *não ficar parado* e *buscar mais conhecimento*. Esse discurso ressoa com a lógica presente na fábula da Cigarra e da Formiga⁹⁵, enquanto a formiga trabalha durante todo o verão, a cigarra canta. Com a chegada do inverno, a formiga está preparada, e a cigarra sofre as consequências da sua escolha. Trata-se de uma moral baseada na valorização do trabalho, da disciplina e da antecipação, elementos que se

⁹⁴Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-capacita-200-novos-profissionais-para-o-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 12 dez, 2024.

⁹⁵ Disponível em: <https://www.culturagenial.com/a-cigarra-e-a-formiga/>

assemelham àqueles mobilizados no discurso do governador como fundamentos para o “*dar certo*” de uma cidade, de um estado e de um país (Vereza, 2007).

Essa perspectiva também se assemelha, de certo modo, ao conceito de *lifelong learning*, frequentemente traduzido como “aprendizagem ao longo da vida”. Nicoll e Fejes (2008) destacam que essa expressão está relacionada à superação dos desafios individuais no mundo contemporâneo, sobretudo no que diz respeito à geração de trabalho e renda, sendo amplamente promovida por organismos internacionais, como a OCDE. De acordo com Simons e Masschelein (2011), vivemos em uma sociedade da aprendizagem, na qual os sujeitos são levados a compreender que seu futuro depende do próprio percurso educacional e da capacidade de se manter aprendendo continuamente. Assim, seria como a moral da fábula supracitada, de modo que, no contexto contemporâneo e em um imperativo de aprendizagem permanente, há ideia de responsabilidade individual sobre o sucesso pessoal e profissional.

O que se vê pode, inclusive, ser entendido pela noção de capital humano, tendo em vista que as habilidades se tornam um valor de troca, no qual o trabalho se comporta tanto como capital, mas também como renda. De acordo com Costa (2009, p. 178), “[...] trata-se de uma *governamentalidade* que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos”, funcionando como uma grande engrenagem que dá ensejo a políticas públicas educacionais fundadas na cultura do empreendedorismo, fazendo do empreendedorismo “uma visão de mundo” (Costa, 2009, p. 181). A educação, nessa perspectiva, “[...] passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (Saviani, 2013, p. 430).

De acordo com Abreu (2021), a Teoria do Capital do Humano (TCH) teve seus conceitos ressignificados ao longo dos anos. Seu conceito básico, até 1970, era utilizado para justificar o discurso relacionado a melhorar e aumentar o estoque de mão de obra qualificada, por meio de investimentos em educação. Posteriormente, essa ideia se deslocou para estimular os sujeitos, desde a fase escolar básica, a escolherem “os saberes considerados necessários para habilitá-los na competição pelas vagas disponíveis no mercado de trabalho, ou mesmo, torná-los capazes de gerar seu próprio emprego ou sua própria renda” (Abreu, 2021, p. 64). Já nas últimas 2 décadas, sobretudo após a crise de 2008⁹⁶, a TCH vem se vinculando a um saber-empREENDEDOR, de modo que a educação na totalidade é submetida a processos de “[...]”

⁹⁶ A crise financeira de 2008 ocorreu devido a uma bolha imobiliária nos Estados Unidos, causada pelo aumento nos valores imobiliários, que não foi acompanhado por um aumento de renda da população. Após a quebra do tradicional banco americano e a recusa do governo norte-americano de salvá-lo, as bolsas ao redor do mundo entraram em colapso, pois os investidores passaram a resgatar suas aplicações, diminuindo a liquidez no mercado (Santos, 2012).

subjetivação que defendem o desenvolvimento de competências e habilidades valorizadas pelo mercado de trabalho, sejam elas de natureza técnica ou empresarial” (Abreu, 2021, p. 65).

A esse respeito, Minarelli (1995) define empregabilidade como sendo a qualidade ou capacidade de uma pessoa de se tornar empregável a partir de seu conhecimento sintonizado com as necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, o que se vê hoje é um estímulo para que os jovens se qualifiquem minimamente, para que assim consigam atender ao perfil determinado pelo mercado de trabalho e, conseqüentemente, aumentar suas chances de ter um emprego que requer um nível mínimo de qualificação.

Todavia, a ampliação de conhecimentos não significa, necessariamente, que, irá aumentar suas condições de empregabilidade ou que todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado. De acordo com Moraes (1998, p. 53, *apud* Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 10), o conceito de empregabilidade é muito mais amplo do que somente a busca ou mesmo a certeza de emprego. Trata-se de uma “[...] condição de se sentir vivo, capaz, produtivo [...] é como a segurança agora se chama” (Moraes 1998, p. 53, *apud* Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 10).

O vice-governador, durante essa cerimônia de conclusão dos cursos mencionada anteriormente, disse que:

[RD13⁹⁷] Sucesso na vida é feito do encontro de duas coisas: esforço e capacidade, que são as qualidades que vocês já demonstraram ter. E sorte sempre faz parte da construção de qualquer história de sucesso. Esforço e a capacidade já estão implantados dentro de cada um de vocês certificados a partir do dia de hoje. Boa sorte.

Esse trecho parece reforçar, mais uma vez, o caminho para o sucesso baseado no esforço e na capacidade individual. Ao afirmar-se que essas qualidades estão *implantadas* em cada um daqueles que agora são *certificados*, evidencia-se que o certificado tem a possibilidade de assumir uma função que ultrapassa a de um simples documento, ele pode operar como um dispositivo de reconhecimento institucional, que valida quem passou por um processo de normalização e foi considerado apto. Trata-se de uma prática que tem o condão de produzir sujeitos conformes às expectativas de desempenho, convocando-os a reconhecer em si mesmos o capital necessário para vencer, como se bastasse querer, se dedicar, persistir. O enunciado, a partir da análise, aparenta sustentar, assim, uma lógica meritocrática, segundo a qual se você tem esforço e capacidade, você chega lá, apagando, muitas vezes, nesse movimento, as desigualdades estruturais e os condicionamentos sociais que atravessam os percursos individuais.

⁹⁷ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-capacita-200-novos-profissionais-para-o-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 12 dez, 2024.

Chama a atenção a repetição da palavra *sorte*, que parece assumir um papel ambíguo no discurso, pois, ao mesmo tempo, em que esforço e capacidade são apresentados como elementos controláveis e internalizados, a *sorte* surge como um fator externo, imprevisível e inevitável. Essa inserção abre espaço para justificar o futuro malsucedido de um indivíduo que se esforça, possui capacidades, mas enfrenta má sorte. Nesse caso, o discurso pode funcionar como uma justificativa para que, mesmo tendo completado o curso e demonstrado empenho, caso o/a estudante não consiga alcançar o sucesso esperado, pode ser culpa de sua má-sorte, o que novamente nos remete a uma isenção do governo e de outros aspectos sócio-histórico-econômicos em relação, por exemplo, a alto índice de desemprego.

Além disso, nos remete à “[...] crescente valorização à questão das competências [...] nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido amplo” (Costa, 2009, p. 182). Nesse contexto, conhecimentos e habilidades são resultados de um investimento, muitas vezes, financiado pelo próprio trabalhador ou, no caso desta análise, pelo Estado, feito em sua educação, em suas capacidades para “[...] participar do processo produtivo, e nas capacidades específicas requeridas para seu trabalho em particular” (Costa, 2009, p. 175).

De acordo com Pedrosa (2002), a valorização das competências surge como uma estratégia para garantir a permanência do consumo, mesmo diante da redução do emprego formal. Nesse contexto, a educação escolar passa a ter como função preparar as pessoas para se virarem na obtenção de renda, promovendo a adaptação dos indivíduos à lógica da produção e do consumo. Assim, a competência deixa de se concentrar em funções ou tarefas específicas e se direciona à capacidade de atender às metas e objetivos das empresas, aumentando a flexibilidade laboral e a capacidade de adaptação dos trabalhadores ao que seria, para o autor, o novo *modus operandi* do capital.

Ao discutir a *revalorização do trabalho*, Zarifian (1998 *apud* Pedrosa 2002), concebe a competência como a autorresponsabilidade profissional assumida pelo sujeito, isto é, a capacidade de tomar para si as iniciativas necessárias, mobilizar seus recursos, aprender com os próprios erros, desenvolver a habilidade de aprender continuamente e enfrentar situações imprevistas.

Cabe mencionar que há dois cenários na EPT: o primeiro compreender e conhecer a educação profissional como algo feito para o mercado de trabalho, como materializado nas falas do Governador e, o segundo, invertendo essa lógica predominante nos discursos acerca da formação *na* e *para* a EPT, de que o trabalho poder ser feito por meio da criticidade e da formação para uma inserção não subordinada no “mundo do trabalho” (Barros; Silva; Brito, 2022).

É importante retomar que o mundo do trabalho não se confunde com o mercado de trabalho. A formação voltada para o mundo do trabalho transcende a perspectiva meramente mercadológica da profissionalização. Nesse modelo, os sujeitos são capacitados a realizar uma leitura crítica das dinâmicas do capitalismo, pois a educação assume um papel emancipador, priorizando o desenvolvimento da capacidade de pensar, criar e transformar. Em contrapartida, a educação voltada para o mercado de trabalho restringe-se à formação técnica, moldando os trabalhadores para atender exclusivamente às demandas do capital (Araújo; Rodrigues, 2010).

Ao inscreverem-se em um horizonte de expectativas, os recortes discursivos analisados parecem deslocar para o futuro a solução das dificuldades do presente, instaurando uma lógica de adiamento permanente. Nessa perspectiva, o *futuro das trilhas* aproxima-se mais de um dispositivo de *governamentalidade* do que de uma garantia concreta. Ao ser enfatizada como condição indispensável de inclusão, a aprendizagem passa a ter o condão de operar como mecanismo de responsabilização individual, transferindo para o sujeito aquilo que antes poderia ser entendido como responsabilidade do Estado. Convoca-se, assim, cada indivíduo a acreditar que o simples fato de se manter em movimento já constitui indício de progresso.

Contudo, viver em uma sociedade da aprendizagem não significa, necessariamente, que a ampliação de conhecimentos se converta em empregabilidade ou estabilidade. O *futuro das trilhas* emerge, portanto, como uma promessa incerta: mais do que um horizonte de realização, configura-se, em certa medida, como uma tecnologia política voltada à gestão das expectativas, modulando esperanças e produzindo sujeitos que permanecem atrelados a uma lógica de espera contínua e cuja boa ou má sorte é responsável quando ele não prospera, apesar do investimento feito em seu capital humano por meio do estudo.

6 LÁ VAI... O MAIOR TREM DO MUNDO

O maior trem do mundo
 Leva minha terra
 Para a Alemanha
 Leva minha terra
 Para o Canadá
 Leva minha terra
 Para o Japão
 O maior trem do mundo
 Puxado por cinco locomotivas a óleo diesel
 Engatadas geminadas desembestadas
 Leva meu tempo, minha infância, minha vida
 Triturada em 163 vagões de minério e destruição
 O maior trem do mundo
 Transporta a coisa mínima do mundo
 Meu coração itabirano
 Lá vai o trem maior do mundo
 Vai serpenteando, vai sumindo
 E um dia, eu sei não voltará
 Pois nem terra nem coração existem mais.

Carlos Drummond de Andrade, Jornal O Cometa Itabirano, 1984.

Fugindo um pouco da ordem tradicional, decidimos (re)nomear esta seção, que muitas vezes aparece como considerações finais, conclusão ou outros sinônimos. Optamos por chamá-lo de *Lá vai... o maior trem do mundo*, inspirado no poema homônimo de Carlos Drummond de Andrade (1984) que critica a economia mundial, dependente do consumo de bens naturais, no caso, do ferro explotado do subsolo mineiro. Denuncia que alguns países ganham e outros perdem e, no caso da “[...] América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos” (Galeano, 1987, p.10).

Essa escolha também ironiza o próprio nome do programa objeto deste estudo, *Trilhas de Futuro*, uma vez que nos questionamos por quais *trilhas* este *trem* imaginário passaria. Ao invés de encerrar de forma definitiva, este texto evidencia nossa compreensão da pesquisa como um processo contínuo, sempre aberto a novos olhares, deslocamentos e questionamentos. Não se trata, portanto, de uma conclusão, mas de um convite a continuar pensando, explorando e problematizando o ainda em movimento, o que ainda vai passar nessas *trilhas*.

Contextualizando, ainda que brevemente, o poema *O maior trem do mundo* carrega a *coisa mínima*, o minério de ferro. Contudo, para que esse mineral seja extraído, a chamada pureza implica o descarte de toneladas de rejeitos, abandonando um cenário de devastação e destruição (Gonçalves, 2020). Sabe-se que no estado de Minas Gerais concentra-se 42% de todas as barragens de mineração do país, totalizando 365 estruturas cadastradas na Agência

Nacional de Mineração (ANM), destas, 31 estão classificadas em situação de risco, sendo a maioria vinculada à atividade mineradora⁹⁸.

Convém recordar que, em novembro de 2015, ocorreu a maior tragédia ambiental e social da história do Brasil, com o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana-MG, de responsabilidade da Samarco, *joint venture*⁹⁹ da Vale S.A. e da BHP Billiton. Apesar da magnitude da destruição e das vidas perdidas, a Vale não enfrentou grandes prejuízos econômicos. Ao contrário, verificou-se um processo de valorização no mercado. Em 2014, o valor de mercado da empresa era de R\$ 81 bilhões; após o rompimento, caiu para R\$ 40,3 bilhões, mas já em 2018 atingiu o maior patamar de sua história, alcançando R\$ 323,3 bilhões, segundo Rocha (2021).

Nesse sentido, pode-se inferir que o poema de Drummond, mesmo tendo sido publicado em 1984, permanece inquietantemente atual. Ao aproximá-lo do objeto deste estudo, emerge uma série de provocações: se, no poema, *o maior trem do mundo* arrasta consigo não apenas minério, mas também vidas, memórias e territórios, o que o *Trilhas de Futuro* arrasta consigo? O que resta de fato para além desses trilhos/trilhas? E, olhando adiante, o que se pode esperar de suas próximas edições? Esse *trem prospera*?

Cabe destacar, contudo, que tais provocações não buscam estabelecer uma equivalência entre o poema de Drummond (1984) e o programa *Trilhas de Futuro*. São questões distintas, situadas em tempos, contextos e problematizações diferentes. O movimento aqui é de aproximação poética, que permite abrir fissuras de leitura, mas sem a pretensão de igualar fenômenos que, em sua materialidade, guardam especificidades próprias.

A recente campanha de divulgação da prestação de contas do Governo de Minas Gerais, intitulada *Aqui o trem prospera*¹⁰⁰, parece retomar e reforçar o mesmo campo semântico mobilizado anteriormente pelo *Trilhas de Futuro*. Nesse material, lançado em 2025, após o recorte temporal de dezembro de 2021 a maio de 2025 definido para esta pesquisa, o governo afirma que o programa constitui o maior projeto estadual de acesso a cursos técnicos profissionalizantes já desenvolvido em Minas Gerais.

⁹⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2025/07/01/minas-gerais-tem-31-barragens-em-risco-a-maioria-delas-e-de-mineracao.ghtml>. Acesso em:

⁹⁹ De acordo com Pitofsky (1969), uma *joint venture* pode ser definida como quando duas ou mais empresas se juntam para alcançar um objetivo em comum, compartilhando de forma indireta ou direta o controle de determinados ativos, preservando alguma competição entre si.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://aquioutremprospera.com.br/secretarias/secretaria-de-estado-de-meio-ambiente-e-desenvolvimento-sustentavel-2/>

A expressão “*Aqui o trem prospera*” parece mobilizar uma narrativa de progresso e sucesso que não se restringe aos/as estudantes contemplados/as pelo *Trilhas de Futuro*, mas se estende à ideia de que todo o estado prospera a partir dessa política, como se o *trem* avançasse sem obstáculos. Ramos (1997), ao estudar a linguagem em Belo Horizonte, destaca que a palavra *trem* é empregada de forma abrangente, servindo para nomear praticamente qualquer coisa. Nesse sentido, pode-se dizer que ao apropriar-se dessa expressão, o governo consegue, em certa medida, se inscrever em uma identidade regional, acionando um recurso linguístico-cultural que pode produzir proximidade afetiva com a população. Assim, ao afirmar que “o *trem prospera*”, pode-se entender que enunciado não se refere apenas ao programa em questão, mas sugere uma valorização generalizada de todos os projetos, programas e políticas estaduais, contribuindo para legitimar a gestão toda.

Entretanto, no processo de constituição do *arquivo* e definição do *corpus*, não foram encontrados registros oficiais que sistematizassem a inserção dos egressos do programa no mercado de trabalho. Somou-se a isso a dificuldade em acessar informações consistentes sobre o programa, o que levou à formalização de um pedido por meio do e-SIC¹⁰¹. Ainda assim, os documentos disponibilizados não apresentaram dados inéditos nem suficientemente relevantes para os objetivos desta pesquisa.

De toda forma, entende-se que a pesquisa problematizou o programa *Trilhas de Futuro*, do Governo de Minas Gerais, a partir da análise discursiva de inspiração foucaultiana, atendendo ao objetivo central e aos seus objetivos específicos de 1) Identificar as formações discursivas que constituem a materialidade discursiva do *corpus*; 2) Refletir sobre as formações identificadas no item 1, a partir/com lentes foucaultianas; 3) Rastrear a presença do discurso neoliberal e de estratégias dessa racionalidade no programa *Trilhas do Futuro*, problematizando a concepção de educação/formação que se pretende promover; e por fim, 4) Discutir as possíveis implicações do Programa nos processos de subjetivação dos(as) estudantes participantes.

Nesse percurso, observou-se que a educação não se apresenta como um campo neutro ou isolado, mas atravessada por relações de poder-saber e verdade. Os discursos que circulam em torno da escola e dos(as) professores(as) são constantemente (des/re/)construídos, moldando identidades e posições de sujeito, ora como “sujeito de”, ora como “sujeito à” (Orlandi, 2009). Isso implica admitir que a escola, mais do que uma instituição de ensino, opera como uma

¹⁰¹ Disponível em: https://acessoainformacao.mg.gov.br/sistema/site/acesso_info.aspx. Acesso em: 12 dez.2024.

máquina de governamentalização (Soler, 2022), na qual se produzem subjetividades, reforçam-se desigualdades e se naturalizam formas específicas de conduzir condutas.

No caso do *Trilhas de Futuro*, percebe-se a inscrição dessa racionalidade neoliberal que, ao deslocar responsabilidades do Estado para indivíduos e instituições privadas, consolida, em certa medida, um discurso de modernização e eficiência. A escola é convocada a se autogerir e a competir, e o(a) estudante é chamado(a) a tornar-se empreendedor(a) de si. A narrativa que sustenta o programa, ao nosso olhar, ecoa o princípio meritocrático: o sucesso dependeria exclusivamente do esforço individual, enquanto fracassos seriam atribuídos à má gestão de si e/ou a má fortuna. Assim, a promessa de futuro se transforma em mercadoria, reforçando a lógica de performatividade (Ball, 2005) e o individualismo competitivo fragmenta o coletivo.

Além disso, parece que o programa tem passado por uma reformulação, sobretudo em sua divulgação, assumindo uma estética distinta do que vinha sendo veiculado. Se antes a metáfora esportiva evocava o futebol em sua dimensão física e coletiva, agora o discurso parece se deslocar para a lógica dos jogos digitais, trazendo como lema **vire o jogo**. Essa mudança de linguagem sugere uma transição do campo simbólico do esporte tradicional para o ambiente virtual e gamificado e aponta para meritocracia e competição, caros à racionalidade neoliberal.

Aconteceu também uma coletiva de imprensa realizada no dia 10 de setembro de 2025, com a presença do vice-governador, ocasião em que foram apresentadas as atualizações e novas perspectivas do programa, que por questões relativas ao recorte temporal definido para esta investigação não são aqui analisadas.

Cabe mencionar que esse movimento não é recente nem isolado. Ele se articula a uma agenda mais ampla, em que a educação é tratada como bem privado, reduzida à formação de capital humano e subordinada à lógica empresarial (Laval, 2019). O programa *Trilhas de Futuro*, nesse sentido, funciona como engrenagem dessa maquinaria, interpelando jovens a se inscreverem em *trilhas* em vez de caminhos de emancipação, podem se revelar como dispositivos de sujeição.

Todavia, se as *trilhas* se apresentam como caminhos predefinidos, cabe lembrar que todo percurso também pode ser desviado. É nesse ponto que emergem fissuras, resistências e possibilidades outras. Afinal, como lembra Foucault (2004), toda relação de poder abre também espaços para contracondutas. Assim, as inquietações aqui apresentadas não encerram o debate. Pelo contrário, são convites a continuar interrogando.

Esse convite ganha ainda mais urgência quando observamos a proliferação de discursos no cenário da chamada pós-verdade. Nesse contexto, narrativas fragmentadas, polarizadas e muitas vezes descoladas de qualquer compromisso com a realidade factual moldam percepções

e orientam condutas. A educação, enquanto campo sensível (Foucault, 1979), não escapa a essa lógica. Ao contrário, torna-se terreno privilegiado para a disputa de sentidos, seja para sustentar promessas de modernização e prosperidade, seja para questioná-las.

O *Trilhas de Futuro*, nesse cenário, pode ser lido como mais um dispositivo de *governamentalidade* à medida que administra condutas, organiza expectativas e produz subjetividades que internalizam valores neoliberais de empreendedorismo, competitividade e autogestão. O discurso gerencialista opera tanto na dimensão individual, ao interpelar estudantes como responsáveis por seu sucesso ou fracasso, quanto na dimensão coletiva, ao atribuir às escolas a responsabilidade de performar resultados, deslocando a função social do Estado (Ball, 2005).

Se, como apontam Veiga-Neto e Silva (2021), a escolarização historicamente deficiente não é casual, mas constitutiva de uma lógica excludente que preserva o *status quo*, cabe perguntar: em que medida programas como o *Trilhas de Futuro* não reforçam essa deficiência ao prometer inclusão enquanto aprofundam desigualdades? Essa tensão revela que as *trilhas*, longe de horizontes abertos, podem também se converter em corredores estreitos, onde apenas alguns conseguem passar ou até como “becos sem saída”.

Mas, ao mesmo tempo, é nesse espaço de disputas que residem as possibilidades de resistência. Se a pós-verdade fragmenta, ela também expõe as fissuras de discursos hegemônicos; se a *governamentalidade* captura, ela também produz contracondutas. O trem de Drummond, que arrasta minério, memórias e corações, nos lembra de que o que se perde e o que se carrega nunca é apenas matéria, mas também vida. Assim também o *Trilhas de Futuro* arrasta consigo discursos, sujeitos e expectativas, mas deixa rastros que podem ser reapropriados, reescritos, reinventados.

Então, mesmo longe de concluir, esta dissertação se despede como quem observa um trem partir: sabendo que ele leva, mas também deixa; que segue, mas também abre espaço para novos caminhos. Talvez reste, afinal, perguntar não apenas *qual é o futuro das trilhas*? Mas também *que outras trilhas podemos inventar, coletivamente, para que a educação não seja apenas promessa, mas uma possibilidade viva de reinvenção*?

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ricardo José Reis de. **O sujeito discursivo empreendedor de si e a Teoria do Capital Humano no contexto da escola pública contemporânea**. 2021. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.
- ADVERSE, Helton. **Foucault, o totalitarismo e o racismo de Estado. O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 48, 2021. DOI: 10.32334/oqnfp.2021n48a746. Disponível em: <https://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/oqnfp/article/view/746>. Acesso em: 12 dez, 2024.
- AGOSTINI, Camila Chiodi. **O neoliberalismo e o docente empreendedor: para onde vai o professor universitário em tempos de pós-pandemia?** 2024. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2024.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980.
- ALVES, Claudemir Francisco; MEIRA, Kelly Cristine Oliveira. **O segundo governo Zema: a conjuntura no início do novo mandato**. Contextus Nesp. PUC Minas, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://nesp.pucminas.br/wpcontent/uploads/2023/05/Contextus_maio_2023-1.pdf. Acesso em: 12 dez, 2024.
- ALVES, Marco Antônio Souza.; MACIEL, Emanuella Ribeiro Halfed. **O fenômeno das fake news: definição, combate e contexto**. *Internet & Sociedade*, v. 1, p. 144-171, 2020. Disponível em: <https://revista.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2020/02/o-fenomeno-das-fake-news-definicao-combate-e-contexto.pdf>. Acesso em: 12 dez, 2024.
- AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Bahia, v. 11, n. 1, p. 28–41, 2019. DOI: 10.9771/gmed.v11i1.31889. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31889>. Acesso em: 12 dez, 2024.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **“Hino nacional”** in: *Brejo das almas*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Eu Etiqueta**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/2853940> . Acesso em: 15.fev.2018.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **O avesso das coisas**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990.
- ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. **Resistência à ciência**. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, ed. 284, out. 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/resistencia-a-ciencia>. Acesso em: 23 set. 2025.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo**. *Revista Brasileira Técnica do Senac: a Revista da Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51-63, maio/ago. 2010.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo São Paulo: Companhia das Letras, 2012. PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia – V. I**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AULER, Décio. **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa**. Ed. Brasília: Editora UNB, 2011.

AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. **Racismo de Estado, resistência, cuidado de si e coragem da verdade em O avesso da pele**. Revista Interfaces da Educação, v. 15, n. 3, 2024. DOI: 10.5935/2179-0027.20240038. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7832/5816. Acesso em: 12 dez, 2024.

AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. **O docente do ensino superior e o cuidado (de si): entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade**. Jundiaí: Edições Brasil, 2019.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447>. Acesso em: 12 dez, 2024.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos** – sumário executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2010. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents/reports/documentdetail/465541468017040270/atingindo-uma-educacao-de-nivel-mundial-no-brasil-proximos-passos>. Acesso em: 12 dez, 2024.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil**. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents/reports/documentdetail/882991503568693498/brasil-um-ajuste-justo-analise-da-eficiencia-e-da-equidade-do-gasto-publico>. Acesso em: 12 dez, 2024.

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho. **A construção da Lei n.º 13.415/2017 sob a influência de frações da burguesia: as facetas políticas do neoliberalismo no Brasil e o Ensino Médio a partir do final da década de 1990**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

BARROS. LAÍS CAMARGO DE. **PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM MINAS GERAIS: Neoliberalismo e relações de poder-saber no programa Trilhas de Futuro**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Aparecida Silva de Azeredo. 2025. 183 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

BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro. **Do amor do outro ao novo amor: efeitos da escrita de diários pessoais de adolescentes em situação de acolhimento**. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2013. Disponível em:

https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f2f2bfbcec4d711ecbe6e5141d3afd01c/TD19ACI092_2013.pdf. Acesso em: 12 dez, 2024

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001. NÃO ESTÁ NO TEXTO

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2013.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. **De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf.DOI:http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Acesso em: 12 dez, 2024

BEZERRA, Egle Pessoa. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** Dissertação (Mestrado em Biociências) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_09ebdee61b126fc0cecc227b7a1b3180

BÍBLIA. Sagrada Bíblia Católica: **Antigo e Novo Testamentos**. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

BOITO JR, Amando. **A hegemonia neoliberal no governo Lula**. Crítica Marxista, n.17, Rio de Janeiro, 2003.

BOITO JR, Amando. **Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo**. Crítica Marxista, Campinas, n. 50, p.111-119, 2020. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2020_05_26_14_12_9.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BOLSONARO, Jair Messias. **O caminho da prosperidade - Proposta de Plano de Governo - 2018**. Disponível em: <https://abrilveja.files.wordpress.com/2018/10/plano-de-governo-jairbolsonaro.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia**. Documenta, Rio de Janeiro, n. 1000, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 39**, de 8 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm . Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Decreto 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em : https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=106035&filename=LegislacaoCitada%20-PL%207375/2002. Acesso em: 12 dez, 2024

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União: Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei No 2.848, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1940**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Diário Oficial

da União: Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 maio de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Partido NOVO. Estatuto do Partido NOVO. 2014. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tse-estatuto-do-partido-novo-aprovado-em-15-09-2015/@@display-file/file/tse-estatuto-do-partido-NOVO-aprovado-em-15.09.2015.pdf>. Acesso em: 12 dez, 2024

BRASIL. Partido NOVO. Termo de Compromisso partidário e gestão do poder executivo. 2014. Disponível em: <https://novo.org.br/wp-content/uploads/2025/02/estatuto-do-NOVO.pdf>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 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, 6 de janeiro de 2021, Seção 1, pp. 19-23. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-202>. Acesso em 23 de set de 2024.

BRITO, Leonardo Leônidas de; SILVA, Lais Rodrigues da; BARROS, Rodrigo Trevisano de. **Currículo contra-hegemônico na EPT e suas relações com a centralidade do trabalho**. Revista Vértices, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 470–480, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p470-480>. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16984>. Acesso em: 12 dez, 2024.

BROWN, Wendy. *Edgework: critical essays on knowledge and politics*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Trad. Mario A. Marino; Eduardo Altheman C. Santos). São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CAMARGO, Leticia. **A educação empreendedora no capitalismo neoliberal: análise do material didático do Ensino Fundamental I. 2023**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/250653>.

CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. **Entre “Antiguidade Tardia” e “Alta Idade Média”**. Diálogos: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, [S.l.], v. 12, n. 2-3, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526872004.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CANDIDO, Antônio; CASTELO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira, 3: modernismo**. São Paulo: Difel, 1968.

CARDOSO, Hélio R. et al. **Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 343-349, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-79722005000300008>. Acesso em: 12 dez, 2024

CARMO, Michelle Souza do. **Mediações da biblioteca para enfrentar fake news: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campos Belos (GO)**. 2020. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/handle/jspui/6270>. Acesso em: 12 dez, 2024

CARVALHO, Olavo de. **Ciência ou palhaçada?** Jornal Diário do Comércio, 21 maio 2007. Disponível em: <https://olavodecarvalho.org/ciencia-ou-palhacada/>.

CASTELFRANCHI, Juri. **As serpentes e o bastão: tecnociência, neoliberalismo e inexorabilidade**. 2008. 373 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de

Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1607374>. Acesso em: 12 dez, 2024

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Trad. Beatriz de Almeida Guimarães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. **Uma ponte para o futuro?: reflexões sobre a plataforma política do governo Temer**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, DF, v. 54, n. 215, p. 139-162, jul./set. 2017. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139. Acesso em: 12 dez, 2024.

CESARINO, Letícia. **Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética**. Ilha Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 73–96, 2021. DOI: 10.5007/2175-8034.2021.e75630. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/75630>. Acesso em: 16 out. 2025.

CORTELINI, Valdete Gusberti. **A educação permanente e continuada com professores no movimento das relações de poder: entre o controle biopolítico e a autonomia**. 2021. Tese Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/9288>. Acesso em: 12 dez, 2024

COSSE, Gustavo. **Voucher educacional: nova e discutível panaceia para a América Latina**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 207–246, 2003. DOI: 10.1590/S0100-15742003000100009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100009>. Acesso em: 12 dez, 2024

COSTA, Alyne de Castro. **Negacionistas são os outros? Verdade, engano e interesse na era da pós-verdade**. Principia, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 305–334, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1808-1711.2021.e79698>. Acesso em: 12 dez, 2024

GADELHA COSTA, Sylvio de Sousa. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. Educação & Realidade, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 16 out. 2025.

CRUZ, Guilherme Vargas. **Todos (em disputa) pela educação: empresariamento da sociedade e militarização da vida**. 2019. 209 f. Dissertação - (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16567>. Acesso em: 12 dez, 2024

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news**. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar São Paulo: Boi tempo, Coleção Estado de Sítio, 2016.

DATHEIN, Ricardo. **Desenvolvimentismo: o conceito, as bases teóricas e as políticas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução: Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DUTRA, Lucas Evencio Soares. **O Projeto Trilhas de Futuro-Minas Gerais está avançando no caminho certo?** Anais do Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas.vol.5, 2023. Disponível em: <https://anepecp.org/ojs/index.php/br/article/view/215>. Acesso em: 12 dez, 2024.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Neue Zeit, 1896. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 12 dez, 2024.

ESTEVES, Thiago de Jesus. **Organismos internacionais e a Educação Profissional e Tecnológica: a construção do consenso em torno de uma concepção neoliberal de educação**. Revelli, v. 13, 2021. Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e perspectivas. Disponível em: <https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.12206>. Acesso em: 12 dez, 2024

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. ENSINO SUPERIOR NA VIRADA DO SÉCULO: AS POSIÇÕES DO BANCO MUNDIAL E DA UNESCO. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 6, 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2548>. Acesso em: 23 set. 2025.

FEJES, Andreas. (2008). **Historicizing the lifelong learner: Governmentality and neoliberal rule**. In Andreas Fejes, & Katherine Nicoll (Orgs.), Foucault and lifelong learning: Governing. Disponível em: <https://liversnpleen.com/wp-content/uploads/2012/12/focult-and-lifelong-learning.pdf>. Acesso em: 12 dez, 2024

FERNANDES, Arissane Dâmaso. Ignácio Rangel [manuscrito]: **história, política e tecnocracia no Brasil (1930-1960)**.2011. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/e02c77c5-a527-4d3f-9b38-a941dea12660/content>. Acesso em: 12 dez, 2024.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Clara Luz, 2007.

FERNANDES, Lorena Ismael; FERREIRA, Camila Alves. **O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso**. Humanidades em diálogo, São Paulo, v. 10, p. 194–209, 2021. DOI: 10.11606/issn.1982-7547.hd.2021.159234. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/159234>. Acesso em: 12 dez, 2024.

FERRETTI, Celso João. A **REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**. HOLOS, [S. l.], v. 4, p. 261–271, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6975. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 16 out. 2025.

FIMYAR, Olena. **Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais**. Educação & Realidade, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8308>. Acesso em: 16 out. 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A análise do discurso: para além de palavras e coisas**. Educação & Realidade, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71741>. Acesso em: 23 set. 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV**. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 151–162, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27882>. Acesso em: 12 dez, 2024.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Desenvolvimentismo: a construção do conceito**. In: DATHEIN, Ricardo. (Org.). Desenvolvimentismo: o conceito, as bases teóricas, as políticas. Porto Alegre: UFRGS, 2015

FOUCAULT, Michel. **La psychologie de 1850 a 1950**. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François; LAGRANGE, Jacques (Eds.). Dits et écrits I: 1954-1975. Paris: Éditions Gallimard, 2001, p. 148-165.

FOUCAULT, Michel **Microfísica do Poder**. (Organização e tradução de Roberto Machado). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016. 306 p. ISBN 978-85-469-0082-4.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edição de texto: Marcos Jost Marcionílio. Edições Loyola, São Paulo -SP, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes... et al.J. - Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Edição estabelecida por Michel Senellart; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; Tradução de Raquel Ramallete. Petropolis, Vozes, 1987. 288p

FRANK, Jane. *You call that a rhetorical question? Forms and functions of rhetorical questions in conversation*. Journal of Pragmatics, v. 14, n. 5, p. 723-738, out. 1990. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/037821669090003V>. Acesso em: 16 out. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. - 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200002. Acesso em: 9 jan. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/binary/downloadSemDownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto\[1\].pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/binary/downloadSemDownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto[1].pdf). Acesso em 23 abril 2024.

GADET, Francaise, HAKE, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeano de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASTALDO, Denise. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Dogmar Estermann Meyey, Marlucy Alves Paraíso (Organizadoras). – 3d. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008 Glossário. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano&sa=D&source=docs&ust=1758647802508770&usg=AOvVaw3TXIaIEiNg_snKe1bh-8si. Acesso em: 23 set. 2025.

GODINHO, Rosemary de Sampaio. **Renascimento: Uma nova concepção de mundo através de um novo olhar para a natureza**. Revista de Informação, v.13 n.1,2012. disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/45740>. Acesso em: 12 dez, 2024

GONÇALVES, Ricardo Junior de Assis Fernandes. **A METÁFORA COMBATENTE: Interpretação literogeográfica da mineração no poema “O Maior trem do mundo”, de Drummond**. Revista da ANPEGE. v. 16. nº. 31, p. 272 - 286, ANO 2020. e-ISSN: 1679-768X<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege>. DOI 10.5418/ra2020.v16i31.11428. Acesso em 23 de set. de 2025.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GORE, Jennifer M. **Foucault e educação: fascinantes desafios**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 9-20.

MINAS GERAIS. **Plano de Governo de Minas Gerais: Liberdade ainda que tardia**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Minas_Gerais_Zema.pdf, Acesso em: 12 dez, 2024.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação - SEE. **Manual do aluno 2. Sobre o trilhas de futuro**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/MANUAL-DO-ALUNO-versao-3.2-04-03-24.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Trilhas do Futuro**. Secretaria de Estado de Educação; 2025. Disponível em: <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/index.html>. Acesso em: 23 set. 2025.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Decreto nº 46.774, de 6 de agosto de 2015. Regulamenta a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que **dispõe sobre a política estadual de educação profissional**. Diário do Executivo: Minas Gerais, 7 ago. 2015. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/46774/2015>. Acesso em: 12 dez, 2024

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Decreto nº 47.101, de 23 de dezembro de 2016. **Dispõe sobre a organização da educação profissional e tecnológica no âmbito do Sistema Estadual de Ensino**. Diário do Executivo: Minas Gerais, 24 dez. 2016. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47101/2016/?cons=1>. Acesso em: 12 dez, 2024

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008. **Dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica do Estado**. Diário do Executivo: Minas Gerais, 2 jul. 2008. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/17600/2008/?cons=1>. Acesso em: 12 dez, 2024

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Perguntas e Respostas Trilhas de Futuro**. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1u0Vagsv_tA95TxRCAWs7qvXGcZgzEiv7d67sTaX294/edit. Acesso em: 12 dez, 2024. 29 jul. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.583, de 21 de junho de 2021. **Cria o Projeto Trilhas de Futuro, e dá outras providências**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.583%2C%20DE%2021%20DE%20JUNHO%20DE%202021.pdf>. Acesso em: 12 dez, 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GRANJEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro. GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso - diálogos e duelos**. Revista da Anpoll, São Paulo, v. 1, n. 19, 2005. DOI: 10.18309/anp. v1i19.463. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/463>. Acesso em: 12 dez, 2024.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades**. MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, Pará, n. 43, p. 06-25, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2633/3782>. Acesso em: 12 dez, 2024.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2. ed. São Carlos-SP, Editora Claraluz, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades**. Comunicação, mídia e consumo: São Paulo, vol. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/105>. Acesso em: 12 dez, 2024.

GRINSPUN, Mirian. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GROS, Frédéric. **Situação do curso**. In.: FOUCAULT, M. Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.p. 271-288.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro, RJ: Tempos Brasileiros, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action: reason and the rationalization of society**. Boston: Beacon Press, 1984. v. 1.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Tradução de João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOCHSPRUNG MIGUEL, Jean Carlos. **A “meada” do negacionismo climático e o impedimento da governamentalização ambiental no Brasil**. Sociedade e Estado, v. 37, n. 01, p. 293–315, 2022. DOI: 10.1590/s0102-6992-202237010013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/39014>. Acesso em: 12 dez, 2024.

IPEA. **Pesquisa revela que 20 milhões de jovens nem estudam nem trabalham.** Disponível em:

https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34460:pesquisa-revela-que-20-milhoes-de-jovens-nem-estudam-nem-trabalham-na-america-latina-e-no-caribe&catid=10:disoc&directory=1. Acesso em 21 de set. de 2025.

JAEGER, Werne Wilhelm, 1888-1961. **Paídeia: a formação do homem grego.** Tradução Artur M. Parreira: adaptação para edição brasileira, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KINCZESKI, Gabriel; MORE, Rafael. **Organizações sociais como alternativa às limitações da LRF: um estudo de caso em uma capital brasileira.** Revista Alcance, Itajaí, v. 27, n. 2, p. 198-216, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.14210/alcance.v27n2\(Mai/Ago\).p198-216](https://doi.org/10.14210/alcance.v27n2(Mai/Ago).p198-216)

KRAWCZYK, Nora. JACOMINI, Marcia A. **A “blitzkrieg” de Tarcísio contra a Educação.** Outras Palavras, 2024. Disponível em: <https://contee.org.br/mesmo-apos-revisao-material-didatico-do-governo-tarcisio-continua-com-erros/>. Acesso em: 12 dez, 2024.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAGASNERIE, Geoffroy de. **A última lição de Michel Foucault.** Trad. André Telles. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LAKOFF, George.; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by.** Chicago: Chicago University Press, 1980. Edição brasileira: Metáforas da vida cotidiana. Tradução de M. S. Zanotto e V. Maluf. São Paulo: EDUC, 2002.

LARA, Bráulio. **Lançamento do programa Trilhas do Futuro do Governo de Minas.** Youtube, 01 de julho de 2023, 30:52. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aCnfMetPGfY>. Acesso em: 12 dez, 2024.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e Educação.** In: SILVA, Tomaz (Org.). O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86. Disponível: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa>. Pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2024.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1994

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019, 326p.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a Questão Neoliberal.** São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza.** 1998. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEIRIA, Jerônimo Souto; SARATT, Newton. **Terceirização: uma alternativa de flexibilidade empresarial**. São Paulo: Gente, 1995.

LEVITSKY, Steven.; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002 [1998].

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Traduzido por Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARCELINO, Paula; CAVALCANTE, Sávio. **Por uma definição de terceirização**. Caderno CRH, Salvador, v. 25, n. 65, p. 331-346, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/crh/a/>. Acesso em: 12 dez, 2024.

MARCELINO, Paula. **Afinal, o que é terceirização? Em busca de ferramentas de análise e de ação política**. Pegada, v.8, n.2, p.55-70, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.33026/peg.v8i2.1640>. Acesso em: 12 dez, 2024

MAZZUCHELLI, Frederico. **A Contradição em Processo: o Capitalismo e suas Crises**. São Paulo, Brasiliense. 1985

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. São Paulo: Gente, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v.17, n.3, p. 621-626, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. GUERRIO, Iara Coelho Zito. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa**. Ciência & Saúde Coletiva. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DgfNdVrZzZbN7rKTSQ8v4qR/?format=pdf&lang=pt>. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>. Acesso em 12 de dezembro de 2024.

MORAIS, Sônia Eduardo de. **Uma análise foucaultiana do currículo de filosofia no PROEJA no IFT 2020**. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2365/1/S%C3%B4nia%20Eduardo%20de%20Moraes%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> . Acesso em 29 de set. 2025

MOREY, Miguel. **La cuestión del método**. In: FOUCAULT, Michel. Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p. 9-44.

MOTA, Karla Rodrigues. **A travessia: a formação omnilateral no curso técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. / Karla Rodrigues Mota. – Anápolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/530/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Karla%20Rodrigues.pdf>. Acesso em 3 de out. 2025.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº746/2016 (Lei nº 13415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: Acesso em: 23 jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em 12 de set, 2023.

MOURA, Dante H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas e integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007, p. 4-30. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso 23 de jun. 2023

MOURA, Rodrigo. **Práticas discursivas de objetivação e subjetivação no dispositivo da educação integral: identidades e resistências docentes**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5866>. Acesso 23 de jun. 2023

NAPOLITANO, Marcos. **Golpe de Estado: entre o nome e a coisa**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 96, n. 33, p. 397-420. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/WGPncXJHXXHrpMMxb3H9SFc/?lang=pt>>; Acesso em: 23 jun. 2023.

NASCIMENTO, Edilene Lopes. **A relação entre executivo e legislativo em âmbito subnacional: o governo Zema e a promessa do jeito novo de governar**.102f. 2023. Dissertação (Pós- graduação em Ciência Política), Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/66968>. Acesso em: 12 dez, 2024.

NAVARRO, Pedro. **Estudos discursivos foucaultianos: questões de método para análise de discursos**. MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras v. 1, n. 57, p. 08-33, 2020. ISSN 0104-0944. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/9682>>; Acesso em: 12 dez, 2024.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NOVO. **Liberdade ainda que tardia - Plano de Governo**. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Minas_Gerais_Zema.pdf. Acesso em 10 jan. 2022.

OCDE. **Education at a Glance**. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3197152ben.pdf?expires=1670164635&id=id&acname=gu&checksum=0F68ED8D3D6433506FD2818FF80592C0>. Acesso em 10 ago. 2023

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8ª Ed, Campinas, SP: Pontes, 2009.

PAES, Cíntia. Eleições 2018 em MG: **compare propostas de Anastasia e Zema em seis áreas**. G1 Minas, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minasgerais/eleicoes/2018/noticia/2018/10/23/eleicoes-2018-em-mg-compare-propostas-deanastasia-e-zema-em-seis-areas.gh.html>. Acesso em: 29 jul. 2024.

PALHARES, Isabela. **Além de vídeo do MBL gestão Tarcísio usa texto do Brasil paralelo em material didático**. Folha de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/mesmo-apos-revisao-material-didatico-do-governo-tarcisio-continua-com-erros.shtml>. Acesso em: 12 dez, 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Dogmar Estermann Meyey, Marlucy Alves Paraíso (organizadoras). – 3d. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. (Org.). *Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

PEDROSA, José Geraldo. **A educação profissional brasileira dos anos 1920 aos 1950 na escrita de Francisco Montojos (1900–1981)**. *História Revista*, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 246–266, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/63332>. Acesso em: 12 dez, 2024.

PEDROSA, José Geraldo. **Trabalho e Educação no capitalismo tardio: crítica do trabalho hipostasiado**. Tese de Doutorado. PUC/SP, 2002. 222P.

PELISSAR, Lucas Barbosa. **A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021**. *Educação em Revista*, v. 39, 202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469837056>. Acesso 23 de jun. 2023

PEREIRA, Alexandre Pimenta Batista; SOUZA, Larissa Martins de. Acerca da dicotomia atividade-fim e atividade-meio e suas implicações na licitude da terceirização trabalhista. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 51, n. 201, p. 175–192, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/201/ril_v51_n201_p175.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

PEREIRA, Edimara Fátima; TEIXEIRA, Caroline Silva; SANTOS, Andréia. **Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação**. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 241-250, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000200007>. Acesso em: 23 set. 2025.

PEREIRA, Viviane Cristina. **O financiamento no contexto das “parcerias” público-privadas com as Organizações da Sociedade Civil – OSCS: repercussões no direito à Educação Infantil em Uberlândia – MG. 2023**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38709>. Acesso em: 23 set. 2025.

PINHEIRO, Luciana Pereira Leal; FREITAS, Roberta Helena; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva. **Diversidade e governamentalidade neoliberal em entrevistas do Ministro da Educação Milton Ribeiro**. In: Primeiro Simpósio da rede mineira de pesquisa em educação, saúde e tecnologias, 2021, Diamantina, 2021. p. 90-95. Disponível em: <https://1osimposioredemineiraeducacaosaudeetecnologias.wordpress.com/>. Acesso em: 23 set. 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000008>. Acesso em: 23 set. 2025.

PITOFISKY, Robert. **Joint ventures under the antitrust laws: some reflections on the significance of Penn-Olin**. Harvard Law Review, v. 82, 1969.

PLATÃO. **A República**. Brasília, DF: Editora Kiron, 2012.

PONTES, Maria do Socorro Aguiar. **Literatura e sociedade: como a idéia de nação é re-dimensionada no poema de Drummond?**. Revista Água Viva, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011. DOI: 10.26512/aguaviva.v1i1.10760. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/10760>. Acesso em: 16 out. 2025.

POSSENTI, Sírio. **Jogos de verdade: uma questão para a análise do discurso in Discurso e (pós) verdade**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021.

PRONI, Marcelo de Souza. **Um estudo sobre a indústria cultural: os produtos culturais como mercadorias**. Campinas: Unicamp, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional. Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014** - (Coleção formação pedagógica; v. 5). ISBN 978-85-8299-031-5. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso 23 de jun. 2023

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROCHA, Leonardo Cristian. **As Tragédias de Mariana e Brumadinho: É Prejuízo? Para Quem?** Caderno de Geografia, v.31, Número Especial 1, 2021. ISSN 2318-2962. DOI 10.5752/p.2318-2962.2021v31nesp1p184. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/geografia/article/view/25541/1777>. Acesso em 12 de dez. de 2024.

RODRIGUES, Lara Cristina Evaristo. **O Projeto Somar na gestão do governo Zema (2019-2022): educação pública x interesses privados**. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.90>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37620>. Acesso 23 de jun. 2023

RODRIGUES, Lara Cristina; APARECIDA DE SOUZA, Vilma. **O PROJETO SOMAR NA GESTÃO DO GOVERNO ZEMA (2019-2022) EM MINAS GERAIS**. ANAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01-02, 2024. DOI: 10.56579/sedh.v2i1.1104. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisdoseminarioeducacaodiversid/article/view/1104> . Acesso em: 15 out. 2025

SAES, Décio. **“O governo de FHC e o campo político conservador”**. Princípios, São Paulo, 1996.

SALLES, Shirlei Rezende. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3d. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. **Drummond: o gauche no tempo**. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, Alexsandra Ribeiro dos. **Crise financeira mundial de 2008 e seus impactos na economia brasileira**. 2012. 56 f. il. color.; enc. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo, Curso de Bacharelado em Ciências Econômicas, Fortaleza, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32525/1/2012_tcc_arsantos.pdf. Acesso em 15. out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência para um novo senso comum, a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados, v.2, n.2, São Paulo, SP, 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007. Acesso em: 12 dez, 2024.

SANTOS, Laís Alice Oliveira. **As políticas educacionais mineiras aos modi operandi do neoliberalismo: dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003- 2022)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Disponível em: : <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37812>. Acesso em: 15 de out. 2025.

SARGENTINI, Vanice. CARVALHO, Pedro Henrique Varoni. **A vontade de verdade nos discursos: os contornos das Fake News in Discurso e (pós) verdade**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 12 de jun, 2023.

SCHEDLER, Andreas. *Anti-Political-Establishment Parties*. Party Politics, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 291-312, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354068896002003001>. (Trabalho original publicado em 1996). Acesso em 12 de jun, 2023.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artmed Editor, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; CHRISTOPHE, Micheline. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica**. Brasília: SENAI/DN, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - **Visando o desenvolvimento do exercício da cidadania e do trabalho a Secretaria de Educação trabalha para promover a educação com a participação da sociedade**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 12 de dez. 2024.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação**. In: HALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **O estado da arte ou o estado do conhecimento**. Educação, Porto Alegre, v. 43, jun.3,2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez, 2024.

SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 1992.

SILVA, Rosimeri Carvalho da. ALCADIPANI, Rafael. **As transformações do controle na siderúrgica riograndense: uma análise foucaultiana**. Organ. Soc. Vol. 11(29) p81-96, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/5kVz3ZCmDsjNgBYkxkVHR9P/?lang=pt> . Acesso em: 12 dez, 2024

SIMIONI, Rafael Lazzarotto. **Arquivo, história e memória: possibilidades de diálogo entre história e memória: possibilidades de diálogo entre Luhmann e Foucault**. Lua Nova. São Paulo, vol. 97, p. 173-190, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-6445173-190/97> . Acesso em: 12 dez, 2024

SIMONS, Maarten.; MASSCHELEIN, Jan. **Sociedade da aprendizagem e governamentalidade: uma introdução**. Currículo sem Fronteiras, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/simons-masschelein.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

SOARES, Manoel de Jesus. A. **As Escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras**. Fórum educacional. Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 69-77, 1981. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87515/82328>. Acesso em: 12 dez, 2024

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y et al. **Foucault, a educação e o neoliberalismo**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, e37576, 2022. Epub 5 out. 2022. ISSN 1982-6621. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698-37576>. Acesso em: 12 dez, 2024

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar Y; DORNELLES, Beatriz Vargas; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; KOHAN, Walter Omar. **Foucault, a educação e o neoliberalismo**. Educação & Realidade, Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982022000100160&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez, 2024. <https://doi.org/10.1590/0102-4698-3757>.

SOUSA, Flávio Bezerra de; OLIVEIRA, Elisa do Nascimento. **A relação econômica entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial na implementação da contrarreforma do ensino médio no Brasil (Lei n. 13.415/2017)**. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–23, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-71243. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71243>. Acesso em: 23 set. 2025.

SOUZA, Marilsa Miranda. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, Patrícia.; SHIROMA, Eneida. O. **Análise da agenda 2030: a educação como estratégia na captura do fundo público**. Trabalho Necessário, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53528>. Acesso em: 23 set. 2025.

SOUZA, Patrícia. **A Agenda 2030 para a Educação: o fundo público a serviço do capital**. 2021. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSC, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3wXgmPB>. Acesso em: 12 dez, 2024.

TELES, Gildete Cecília Neri Santos. **As identidades do professor de inglês no ensino médio integral em escolas públicas do estado de Sergipe em tempos neoliberais**. 2023. 252 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18352>. Acesso em: 12 dez, 2024

TENÓRIO NETO, João Francisco.; ERICSON, Sóstenes. **Uma ponte para o futuro”: efeitos de sentido do discurso neoliberal no brasil**. Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 409–428, 2020. DOI:10.25189/rabralin.v19i3.1739. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1739>. Acesso em: 12 dez, 2024.

THUILLIER, Pierre. (1989) **O Contexto Cultural da Ciência**. Ciência Hoje. Rio de Janeiro, v.9, n 50, p.18-23.

UNESCO. **Estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP)** (2016-2021). Paris: UNESCO, 2016. 13 p.

UNESCO. **La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: una perspectiva regional hacia 2030**. Paris: UNESCO, 2016. 35 p.

UNESCO/UNEVOC. **Qué es la EFTP?** Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=trasfondo+Qu%C3%A9+es+la+EFTP?+&lang=s>. Acesso em: 12 dez, 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo, LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade**. Educação & Sociedade [online]. 2007, v. 28, n. 10. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Acesso em 12. jun.2023

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. **Educar como arte de governar**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, p. 5-13, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; SILVA, Mozart Linhares da. **Educação e estudos foucaultianos: uma entrevista com Alfredo Veiga-Neto**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 254- 263, 2021. ISSN 1982-9949. Acesso em: 12 dez, 2024. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v29i1.16074>.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23, p. 5-14, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>. Acesso em: 12 dez, 2024

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 50, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx#>. Acesso em: 12 dez, 2024.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. **Na oficina de Foucault**. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-92

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. **Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015.

WEST, Edwin G. **Um Estudo sobre os princípios e as práticas dos vales-educação**. Santiago (CL): Preal, 1998 (Documentos, 12). Disponível em: <http://www.preal.cl/publicdtindex.php> Acesso em: 21 abr. 2004.

VEREZA Solange Coelho **Metáfora E Argumentação: Uma Abordagem Cognitivo-Discursiva**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 7, n. 3, p. 487-506, set./dez. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/6Z5rBHBwkKzs8vRL7bTFPPn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 de set de 2024.

ZARIFIAN, Philippe. 1998. **O modelo da competência e suas conseqüências sobre os ofícios profissionais**. Rio de Janeiro: Intervenção feita no Rio de Janeiro, CIET, 26 de agosto de 1998.

**ANEXO A – RESPOSTA AO PEDIDO DE INFORMAÇÕES SOBRE O PROGRAMA
TRILHAS DE FUTURO POR MEIO DO SISTEMA ELETRÔNICO DO SERVIÇO DE
INFORMAÇÃO AO CIDADÃO (E-SIC)**

Dados do Pedido

Protocolo	01260000017202525
Solicitante	lais camargo de barros
Data de Abertura	07/01/2025 18:28
Orgão Superior Destinatário	Secretaria de Estado de Educação - SEE
Orgão Vinculado Destinatário	
Prazo de Atendimento	27/01/2025
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Informação(ões) solicitada(s) inserida(s) no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Detalhamento	Prezada, Meu nome é Laís Barros, sou mestrande em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG e atualmente desenvolvo uma pesquisa sobre o Programa Trilhas de Futuro. Durante minhas buscas, notei dificuldades em localizar informações atualizadas sobre o programa no site oficial, sobretudo sobre o documento que institui a sua criação. Nesse sentido, gostaria que me fosse enviado o documento oficial que cria o programa Trilhas de Futuro em Minas Gerais. Agradeço desde já pela atenção e fico à disposição para fornecer mais detalhes, se necessário.

Dados da Resposta

Data de Resposta	20/01/2025 11:14
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	Informação(ões) solicitada(s) inserida(s) no e-SIC
Resposta	Prezada Cidadã, Segue abaixo, resposta do Setor responsável pela análise da solicitação de V. Sa. Atenciosamente, Coordenação dos Canais de Atendimento ao Cidadão Chefia de Gabinete Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais Órgão Central - Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves Rodovia Papa João Paulo II, 4.143 – Prédio Minas – 10º e 11º andar – Bairro Serra Verde

CEP 31630-900 – Belo Horizonte-MG

"Em atendimento ao pedido de acesso à informação nº 01260000017202525, formulado por Laís Camargo de Barros, mestranda em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, o qual solicita à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) documentação oficial de criação do programa Trilhas de Futuro em Minas Gerais, informamos que a documentação solicitada e demais documentos pertinentes ao Projeto Trilhas de Futuro (105273609, 105273762, 105274198, 105274441, 105274686, 105275301, 105275508) foram devidamente disponibilizados, os quais poderão subsidiar a sua pesquisa acadêmica.

Acrescentamos que toda a documentação pertinente ao projeto está devidamente publicizada no site oficial da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, link: <https://www.educacao.mg.gov.br/>. Permanecemos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se façam necessários."

Atenciosamente,

André Henrique Marques da Silva
Coordenador do Projeto Trilhas de Futuro

Lorena Reis

Assessora de Projetos Especiais da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica

Responsável pela Resposta	Coordenador do Projeto Trilhas de Futuro/Assessora de Projetos Especiais da Subsecretaria de
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica/Subsecretária de Articulação Educacional
Prazo Limite para Recurso	30/01/2025

Classificação do Pedido

Categoria do Pedido Educação
Subcategoria do Pedido Educação profissional e tecnológica

Número de Perguntas 1

Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
07/01/2025 18:28	Pedido Registrado para para o Órgão Secretaria de Estado de Educação - SEE	SOLICITANTE
08/01/2025 14:50	Pedido Em Andamento	Secretaria de Estado de Educação - SEE
20/01/2025 11:14	Pedido Respondido	Secretaria de Estado de Educação - SEE

☐ Origem do Anexo	Nome do Anexo	Extensão
☐ Relatório do Pedido	Relatório	pdf
☐ Resposta do Pedido	105273609 Resolucao_SEE_n__4583__Institui_o_Projeto_Trilhas_de_Futuro__31852365__1_.pdf	pdf
☐ Resposta do Pedido	105273762 Resolucao_SEE_n__4592__Comite_Gestor_e_Comissoes__31852313_.pdf	pdf
☐ Resposta do Pedido	105274198 Resolucao_SEE_4661_Monitoramento.pdf	pdf
☐ Resposta do Pedido	105274441 SEI_31852115_Orientacao_Modelo_Parecer_Comissao_Regional_de_Credenciamento.pdf	pdf
☐ Resposta do Pedido	105274686 SEI_32828399_Orientacao_Perguntas_e_Respostas.pdf	pdf
☐ Resposta do Pedido	105275301 Instrucoes_para_uso_do_Sistema_de_Gestao_pelo_Servico_de_Inspecao.pdf	pdf
☐ Resposta do Pedido	105275508 Power_Point__Capacitacao_Inexigibilidade_SRE.pptx__1_.pdf	pdf