

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA CRISTINA BOMFIM

**CURRÍCULO E DE VIR DO SUJEITO: ENTRE A PRODUÇÃO DA
SUBJETIVIDADE VIGILANTEMENTE CONCORRENTE E A
DIFERENÇA**

SÃO CARLOS/SP

2025

JULIANA CRISTINA BOMFIM

**CURRÍCULO E DEVIR DO SUJEITO: ENTRE A PRODUÇÃO DA
SUBJETIVIDADE VIGILANTEMENTE CONCORRENTE E A
DIFERENÇA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal

São Carlos/SP

2025

Bomfim, Juliana Cristina

Currículo e devir do sujeito: entre a produção da
subjetividade vigilantemente concorrente e a diferença /
Juliana Cristina Bomfim -- 2025.
243f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Sandra Aparecida Riscal

Banca Examinadora: Sandra Aparecida Riscal, Ana Maria
Stabelini, Flávio Caetano da Silva, Ketilin Mayra Pedro,
Taís Aparecida de Moura

Bibliografia

1. Currículo. 2. Biopolítica. 3. Diferença. I. Bomfim,
Juliana Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Juliana Cristina Bomfim, realizada em 29/09/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal (UFSCar)

Profa. Dra. Taís Aparecida de Moura (UEMG)

Profa. Dra. Ana Maria Stabelini (UNESP)

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro (UFSCar)

Documento assinado digitalmente
 SANDRA APARECIDA RISCAL
Data: 17/10/2025 15:47:52-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Aos que foram colocados(as) no lugar
da invisibilidade, da inaudibilidade, da
inadequação e da anormalidade, das
fronteiras físicas e virtuais. Aos que já
protestam e aos que possam vir a
resistir.*

AGRADECIMENTOS

Abrir caminho para a escrita deste trabalho era algo incomensurável e só foi possível a sua realização em virtude da reunião de forças pessoais, espirituais e institucionais.

À UFSCar, instituição de ensino superior pública tão importante para o desenvolvimento científico e educacional brasileiro, e ao Programa de pós-graduação em Educação, que me acolheu e viabilizou o meu processo de doutoramento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

À Fundação de Amparo à pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) que, com a bolsa do Programa de Capacitação de Recursos Humanos (PCRH), oportunizou a realização desta investigação.

Aos professores e professoras do PPGE pelos encontros acadêmicos, mesmo que virtuais, sem precedentes na minha trajetória acadêmica, que me atravessaram com as alegrias do pensamento.

À professora Sandra Riscal, pela orientação profissional e respeitosa durante meu percurso de doutoramento.

Às membras da comissão de qualificação e da comissão julgadora, às professoras Maria Cecília Luiz e Ketilin Mayra Pedro, pelas francas e honestas contribuições.

Às professoras Ana Maria Stabelini, Ketilin Mayra Pedro, Taís Aparecida de Moura e ao professor Flávio Caetano da Silva que, gentilmente, aceitaram compor a comissão julgadora da banca defesa de doutorado.

À UEMG e às pessoas que dela fazem parte, aos estudantes e colegas de trabalho do curso de Pedagogia da UEMG, pelo incentivo e solidariedade.

À minha família, na pessoa de minha mãe Augusta Carvalho Bomfim, meu pai Júlio Bomfim, minha irmã Célia Regina Bomfim e meus sobrinhos Evandro Luís Paulino Borges Jr. e Enzo Francisco Bomfim Borges. Em todos os momentos foram meu cais, porto, abrigo e descanso.

Aos que escolhi para estarem ao meu lado, pela escuta, incentivo, interlocução e, sobretudo, pela companhia nas agruras e nos desembaraços e que, de algum modo, contribuíram para o movimento desse devir.

O sequestro do tempo

Aprendi que na vida tudo tem seu tempo. Sempre aparecia algum personagem do meu livro de memórias que me dizia que havia um tempo pré-formatado e que eu deveria me encaixar nele.

Dizia que havia tempo de sentir sono, tempo de estudar, tempo de trabalhar, tempo de casar-se. E o tempo de lazer? Esse é quando dá tempo.

Na escola, existe um tempo certo para sentir fome? Existe um tempo certo para querer fazer “xixi”? Existe um número máximo de vezes que é permitido para ir ao banheiro?

Existe tempo para aprender?

Aprendi que a escola formatou o meu tempo, e minha forma de pensar o tempo. A escola formatou meu corpo a um tempo que é ilusão.

O aluno levanta a mão e pergunta: Prô, posso comer o lanche? A professora responde: “Não, ainda não é a hora do recreio!” Outra aluna pergunta: “Posso ir ao banheiro?”

A professora responde que não, pois ela já tinha ido uma vez. Um outro aluno, no fundo da sala, levanta a mão e diz que quer fazer uma pergunta e, antes da professora autorizar, o sinal bate.

Quem é dono do tempo na escola? Quem é dono do tempo na sala de aula? E na vida, você é dono do seu tempo?

(Juliana Bomfim, 2022).

BOMFIM, Juliana, Cristina. **Currículo e devir do sujeito:** entre a produção da subjetividade vigilantemente concorrente e a diferença. 243 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender a dinâmica das condições de possibilidade e contingência histórica, vivenciadas entre os anos de 2006 e 2023, que engendraram as transformações da estrutura curricular do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da maior unidade da UEMG: a unidade de Passos, examinando em que medida a virtual conexão entre governamentalidade neoliberal e educação foi propagada nos PPCs do curso de Pedagogia e quais os discursos são sustentados como verdades e de que modo essas transformações são atravessadas pela relação entre saber-poder, subjetividade e diferença. O corpus da análise foi constituído pelos PPCs, publicados entre os anos de 2006 e 2023, considerados por mim como um dos artefatos privilegiados, por se tratar de documentos que foram elaborados antes e após a estadualização da UEMG. Lanço, portanto, alguns olhares para os currículos do curso de Pedagogia da unidade acadêmica de Passos e tomo como inspiração a perspectiva da produção do filósofo francês Michel Foucault e sua extensão para o campo do currículo que me permite pensar, aportada no mundo concreto das práticas discursivas e não discursivas, a realidade, as condições de possibilidade, emergência e existência da UEMG de Passos e dos currículos do curso de Pedagogia dessa unidade. A análise aqui engendrada me permite afirmar que os PPCs publicados antes do período de estadualização da universidade, ou durante o momento inicial de sua transição, se articulam às formas de governamentalidade neoliberal, isto é, à uma racionalidade econômica e, desse modo, operam a subjetivação do sujeito vigilantemente concorrente. Nesse sentido, políticas curriculares e projetos pedagógicos que flertam com a governamentalidade neoliberal não podem promover a afirmação da diferença e, portanto, é urgente um currículo-encruzilhada que faça do “pensamento uma potência nômade”, isto é, um contracurrículo, que passa pelo pensar a diferença como um direito humano, isto é, o direito à diferença, à outredade.

Palavras-chaves: Pedagogia; Currículo; Poder; Governamentalidade; Biopolítica; Diferença.

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

BOMFIM, Juliana, Cristina. **Curriculum and becoming of the subject**: between the production of vigilantly competing subjectivity and difference. 243 p. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Programme in Education, Federal University of São Carlos, São Carlos, 2025.

ABSTRACT

The present research sought to understand the dynamics of the conditions of possibility and historical contingency, experienced between the years 2006 and 2023, which engendered the transformations of the curricular structure of the in-person Bachelor's degree in Pedagogy of the largest unit of UEMG: the unity of Passos, examining to what extent the virtual connection between neoliberal governmentality and education was propagated in the PPC of the Pedagogy course and which discourses are supported as truths and to what extent these transformations are crossed by the relation between power, subjectivity and difference. The corpus of the analysis was constituted by the PPC, published between the years 2006 and 2023, considered by me as one of the privileged artifacts, for being dealing with documents that were elaborated before and after the estadualization of UEMG. I cast, therefore, some looks at the curriculum of the Pedagogy course, academic unit of Passos and take as inspiration the production perspective of the French philosopher Michel Foucault and its extension to the field of the curriculum that allow me to think, the concrete world of discursive and non-discursive practices, the reality, the conditions of possibility, emergence and existence of the UEMG of Passos and the curriculum of the Pedagogy course of this unit. The analysis generated here allows me to affirm that the PPC published before the period of stateization of the university, or during the initial moment of its transition, articulate to the forms of neoliberal governmentality, that is, to an economic rationality and in this way, they operate the subjectivation of the vigilantly competing subject. In this sense, curricular policies and pedagogical projects that flirt with neoliberal governmentality can not promote the affirmation of difference and therefore it is urgent a curriculum-crossroads that makes of "thought a nomadic power", that is, a counter-revolution, that it goes through thinking the difference as a human right, that is, the right to difference, to others.

Keywords: Pedagogy; Curriculum; Power; Governmentality; Biopolitics; Difference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “Las meninas (1656) e a mutação arqueológica”	26
Figura 2: Panopitcon	37
Figura 3: O Eterno retorno	54
Figura 4. Organograma funcional da UEMG	65
Figura 5: Unidades da UEMG (2025)	66
Figura 6: Estadualização da UEMG no Plenário da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG)	84
Figura 7: Audiência Pública: estadualização - Câmara Municipal de Passos	84
Figura 8: Cerimônia de oficialização da incorporação da FESP pela UEMG	88
Figura 9: As unidades da UEMG agora, durante e antes do processo de estadualização	90
Figura 10. Mobilização da comunidade acadêmica da UEMG - 2017	95
Figura 11: Solenidade de posse: docentes da UEMG – 2020	102
Figura 12. 08 de maio: dia de luta em Belo Horizonte (2024)	106
Figura 13. Edital de Concurso Público UEMG Nº. 03/2024, de 09 de maio de 2024	108
Figura 14. Edital concurso público para docente UNESP	109
Figura 15: A UEMG em debate (1999)	114
Figura 16: UEMG na mídia: paralisação disfarçada de federalização	119
Figura 17: Liquidazema	121
Figura 18 - Escola Guignard, Unidade Frutal, Escola de Design, Unidade Ituiutaba, Unidade Passos (Blocos 1 e 5)	122
Figura 19: um ano depois, em dia 28 de maio, segue a luta (2025)	126
Figura 20: Números da UEMG	128
Figura 21: Romeu Zema em uma semana	130
Figura 22 – Ataque à Democracia brasileira (1964-1985)	130
Figura 23: Ataque à democracia brasileira (2023)	131
Figura 24: 8 de janeiro 2023: o dia da tentativa de golpe de estado	132
Figura 25: Grupos privados de ensino superior no Brasil e controle acionário estrangeiro	134
Figura 26: A Verdade saindo do poço” (1896), de Jean-Leon Gérôme	137
Figura 27: Sul e Sudoeste de Minas	141
Figura 28: Ementa PPC 2006 – Disciplina “Ética, Inclusão e Empreendedorismo”	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programas de Pós-graduação vigentes na UEMG (2025)	72
Quadro 2: Diagnóstico de realidade da instituição UEMG/plano de gestão (2010-2014)	79
Quadro 3: Novos cursos ofertados pela UEMG (2018-2022)	92
Quadro 4: Cursos suspensos e novos cursos ofertados pela UEMG (2023):	92
Quadro 5: Números da UEMG em Passos - recursos captados em 2025	128
Quadro 6: Cursos da Unidade Acadêmica da UEMG-Passos	143
Quadro 7 – Comparativo dos PPCs do curso de Pedagogia da UEMG Passos	150
Quadro 8 Comparativo da titulação do quadro de docentes do curso de Pedagogia UEMG Passos	158
Quadro 9: Horizonte Ontológico-Semiótico (HOS) dos PPCs da Pedagogia UEMG-Passos	173
Quadro 10: Síntese das formações discursivas referentes à Diferença	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Bolsas e projetos de extensão (2014-2022)	93
Gráfico 2. Número de docentes por titulação na UEMG	94
Gráfico 3. Percentual de participação de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho (2012-2022)	97
Gráfico 4. Percentual de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – 2012-2022	99
Gráfico 5. Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação a distância, por categoria administrativa – 2022	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira das Reitoras e Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADE	Avaliação de Desempenho
ADI	Avaliação de desempenho Individual
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ADUEMG	Associação dos(as) Docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais
AGE	Advocacia Geral do Estado
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
BDMG	Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
BH	Belo Horizonte
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CG	Choque de Gestão
CGE	Controladoria-Geral do Estado
CODEMIG e da	Companhia de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais,
CODEMGE	Companhia de Desenvolvimento de Minas Gerais
COEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONUN	Conselho Universitário
COPASA	Companhia de Saneamento de Minas Gerais
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAI's	Direção e Assessoramento da Administração Indireta
DE	Dedicação Exclusiva
DCE-UEMG	Diretório Central dos Estudantes da UEMG
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE/UEMG	Faculdade de Educação da UEMG
FAFIPA	Fundação Faculdade de Filosofia de Passos
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FESF	Fundação Ensino Superior de Frutal
FESP	Fundação de Ensino Superior de Passos
FEIT	Fundação Educacional de Ituiutaba
FUNED	Fundação Educacional de Divinópolis
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
GDPES	Gratificação da Carreira do Professor de Ensino Superior
HOS	Horizonte Ontológico-Semiótico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IF	Institutos Federais de Educação
IPSEMG	Instituto de Previdência dos Servidores do Estado
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
NAE	Núcleo de Apoio ao Estudante
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRH	Programa de Capacitação de Recursos Humanos
PDE	Plano Decenal de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEAES	Programa Estadual de Assistência Estudantil
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PES	Planejamento Estratégico Situacional
PL	Projeto de Lei
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
<i>PMBoK®</i>	<i>Project Management Body of Knowledge</i>
<i>PMI</i>	<i>Project Management Institute</i>
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROCAN	Programa de Seleção Socioeconômica de Candidatos

PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPAG	Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partidos dos Trabalhadores
PV	Partido Verde
RRF	Regime de Recuperação Fiscal
RDIDP	Regime de Trabalho de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa
SEE	Secretaria da Educação
SECTES	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEFAZ	Secretaria do Estado da Fazenda de Minas Gerais
SEPLAG-MG	Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SINFAZFISCO-MG	Sindicato dos Servidores da Tributação, Fiscalização e Arrecadação do Estado de Minas Gerais
SINDIFISCO-MG	Sindicato dos Auditores Fiscais do Estado
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
STF	Superior Tribunal Federal
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos estudantes
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. DISCURSO-SABER-PODER.....	23
2.1. O já-dito e a vontade de verdade: como reatualizar o passado nos acontecimentos discursivos do presente?	30
2.2 Genealogia do poder: da soberania à biopolítica e governamentalidade.....	35
2.3 Governamentalidade neoliberal e a produção da subjetividade do <i>homo oeconomicus</i>	42
2.4 Insubordinações da Diferença.....	52
2.5 Ecologia dos saberes em educação	55
3. O DEVIR DA UEMG:	60
3.1 UEMG: fundação, estrutura e organização	62
3.1.1 A UEMG	64
3.2 O contexto político de emergência da estadualização da UEMG: o que o PSDB tem a ver com isso?.....	73
3.3 UEMG: A travessia de natureza privada à natureza pública	81
3.4 UEMG no governo Zema: entre a consolidação e o sucateamento	97
3.5 Autonomia Universitária em sobressaltos na educação superior brasileira.....	110
3.5.1 Autonomia Universitária: o calcanhar de Aquiles da UEMG.....	114
3.6 O futuro da UEMG: privatização e retrocesso ou expansão e consolidação?	116
4. TRAMAS ENTRE CURRÍCULO, SABER-PODER, SUBJETIVIDADE E DIFERENÇA.....	137
4.1 Espaço-tempo do Curso de Pedagogia.....	141
4.2 Entre dissensos e negociações	146
4.3 Os rastros do processo de subjetivação: o sujeito vigilantemente concorrente ..	168
4.4 Nos rastros da Diferença.....	198
5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	209
REFERÊNCIAS	212
ANEXOS.....	229
ANEXO 1 – PL 3738/2025	229
ANEXO 2 – PL 3733/2025	230
ANEXO 3 – Nota de apoio da ABRUEM à UEMG	233
ANEXO 4 – Nota do CONUN UEMG	234

ANEXO 5 - Moção de apoio do SINDIMETRO à comunidade da UEMG contra o projeto de falsa “federalização” da universidade.....	236
ANEXO 6 – Moção de apoio da UFJF à UEMG	238
ANEXO 7 - Nota de repúdio ANDES ao autoritarismo do governo Zema em relação à UEMG	239
ANEXO 8 – Nota de repúdio da ANDES ao governo ultraliberal de Zema	241

1. INTRODUÇÃO

A crônica e epígrafe desta tese emerge do desejo, ao contrário do que Kant traça da escola como um lugar de disciplina em termos de tempo – “observando pontualmente o que se lhe ordena” (Kant, 1962, p. 71) – e de espaço – “permanecendo tranquilamente sentado” (Kant, 1962, p. 71), ser uma professora que propicie situações as quais alunos e alunas possam produzir sentido, que eles e elas percebam a partir do vivido. Quero dizer para eles(as) que a vida é mais do que parece. Emerge, também, de reflexões de uma professora-pesquisadora em desconstrução/construção e, também, emerge de debates realizados durante a disciplina intitulada “Relação com o saber e biografização: debate em torno de uma Pedagogia antropológica para nossos tempos, ofertada entre os meses de janeiro e abril de 2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Destaco que tomei uma distância segura em vários momentos ao longo desses meses, na tentativa de tecer a crítica uma vez que se tratava de uma teoria. No entanto, as discussões realizadas na disciplina marcaram, para mim, uma nova forma de pensar a educação e todas as relações que nela se estabelecem. Em muitos momentos, nem tudo que chegou para mim, durante as aulas, fez sentido. É com esse objetivo, de produzir o sentido a partir daquilo que já sei e das informações que a mim chegaram, que escrevo este texto.

Esta pesquisa é resultado contingencial do percurso acadêmico/profissional que desenvolvi, o qual considero que contribuiu para a construção de um problema que antes eu não reconhecia como tal. Esse percurso teve início em 2004, na graduação em Pedagogia, em especial na habilitação em Educação Especial, na área de deficiência auditiva, na Unesp de Marília. Após graduada, em 2008, fui professora de Educação Infantil da rede municipal de Rio Claro - SP e, posteriormente, fui docente do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), na cidade de Marília, especificamente, para um curso gratuito que atendia adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Em 2012, após concluir a pesquisa de mestrado¹, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, com a realização do Programa Sanduíche na Universidade de Évora-PT, iniciei a docência

¹A pesquisa contou com o apoio financeiro da *Ford Foundation International Fellowships Program* (IFP) que resultou na escrita da dissertação de mestrado que discutiu o papel do brincar na apropriação da linguagem escrita. O IFP foi lançado em 2001 e concluiu seus trabalhos em 2013. Ofereceu cerca de 4.300 bolsas de pós-graduação pelo mundo e teve como missão proporcionar estudos avançados para líderes na América Latina, África, Ásia e Rússia. A coordenadora do programa no Brasil foi a Prof.^a. Dr.^a. Fúlvia Rosenberg. Para maiores informações, acessar: <http://www.fordifp.org/>.

no Ensino Superior, passando por 3 instituições privadas, ao longo de 8 anos: as Faculdades Integradas de Ourinhos, onde lecionei no curso de Pedagogia; Faculdades Integradas de Bauru, onde lecionei a disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Biomedicina, Educação Física, Fisioterapia, Psicologia e Nutrição; e Universidade do Sagrado Coração, onde lecionei para os cursos de Pedagogia, História, Letras, Ciências Biológicas, Teatro e Recursos Humanos. Ao longo dos anos de 2014 a 2017, atuei como orientadora educacional do Programa de Formação Continuada Redefor: Rede São Paulo de Formação Docente² em Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, área da Deficiência Auditiva-Surdez, de professores e gestores da rede pública Estadual de São Paulo e do Programa de Formação Continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, área da Deficiência Auditiva-Surdez, de professores e gestores da rede pública municipal de São Paulo, ambos em parceria com a UNESP. Em 2017, iniciei a docência na Educação Especial, no atendimento educacional especializado – área da Deficiência Auditiva-Surdez, da rede pública estadual de São Paulo.

Sei que as interrogações, apresentadas a seguir, me desafiam a conhecer lugares muito diferentes daqueles que já conheci e este desafio não me preocupa, pois, assim como o poeta Antônio Machado, penso que “o caminho se faz ao caminhar”. Então, me encontrei durante o doutoramento com a perspectiva crítica e pós-crítica de currículo que levou a considerar que minha experiência no mestrado ainda se dava no campo da ênfase aos conceitos idealizados do ensino e aprendizagem, e não aos conceitos de “saber, poder e discurso” (Silva, 1999).

De modo especial, além de gostar das viradas epistemológicas, também gosto das viradas que a vida dá, que fizeram-me pedir exoneração e demissão dos cargos anteriores que referi, após ter sido aprovada e classificada em primeiro lugar num concurso público, teve início, no ano de 2020, a minha atuação como docente do curso de Pedagogia, na área do currículo, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), da unidade acadêmica de Passos-MG. Dessa forma, quero fazer uma breve apresentação acerca do meu atual contexto profissional, isto é, o meu espaço-tempo, cujo diálogo se presentifica

² O Programa Redefor oferece sete cursos de Educação Especial e Inclusiva nas áreas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Educação Especial para as áreas de Deficiência Auditiva, Física, Intelectual, Visual, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Trata-se de um curso de especialização na modalidade semipresencial que tem como objetivo propiciar o aperfeiçoamento aos professores de classe comum e do SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado) e, também, dos gestores da rede pública estadual de ensino de São Paulo para a escolarização do aluno público-alvo da educação especial. O curso teve duração de um ano e meio e foi concluído. (Início em 05/02/2014 e Término em 01/12/2015).

com esta pesquisa. O espaço está configurado na minha participação como membra do Departamento de Educação (DEduc)³, do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do Colegiado do curso de licenciatura em Pedagogia da mesma Universidade e, também, como membra representante dos Fóruns dos Cursos de Pedagogia da UEMG, por meio do qual estou presente nos debates relativos à formulação de diretrizes gerais para a formação na Graduação desenvolvida pela UEMG, formalizadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), respeitadas as finalidades da Universidade e, portanto, vivenciando espaços de discussão entre Diretores, Coordenadores de Cursos, Colegiados de Curso, Núcleos Docentes Estruturantes, Pró-reitora de Ensino, os quais são abertos à participação de demais docentes e estudantes, para o realinhamento dos cursos de Pedagogia de todas as unidades da Universidade.

Como docente recém-chegada à UEMG, unidade Passos, me vi mergulhada em um contexto de intenso trabalho de reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia que teve início em 2021 e se concluiu no início de 2023. No entanto, percebia que faltava algo. Algo me inquietava. Provavelmente, o fato de não saber dos cenários estabelecidos anteriormente. Qual era o cenário político das mudanças já ocorridas? Quais dispositivos governamentais levaram à construção do curso de Pedagogia na unidade de Passos? Quais verdades foram produzidas nos currículos desse curso?

Pode até soar como uma postura ingênua, mas cabe destacar que antes da escrita dessa tese, embora eu compreendesse que o currículo não é um receptáculo neutro, universal e imutável (Gimeno Sacristán, 2013); que currículo é campo de contestação, com teorias que priorizam, de um lado, o “como” e pretendem ser neutras e, de outro lado, com teorias que se posicionam e afirmam que nenhuma teoria pode ser neutra, já que está implicada em relações de poder, priorizando o “por quê” (Silva, 2019); nem confiasse fielmente no papel das resoluções e normas oficiais, tampouco no controle dos procedimentos que visassem a garantia da coerência entre proposta e implementação; eu considerava que a elaboração de uma proposta curricular para o curso de Pedagogia implicava a seleção e organização de conteúdos supostamente essenciais para a formação da identidade do curso e, conseqüentemente do(a) pedagogo(a), uma identidade pretensamente homogênea e fixa. Pretensamente porque:

Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma

³ Destaco que fui uma das pessoas responsáveis pela elaboração da proposta deste departamento.

dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social (Lopes, 2013, p. 18).

E o ato de conhecer, para Bachelard (1996), no sentido do espírito científico, é definido como a superação, no próprio espírito, de conhecimentos mal estabelecidos, aqueles que você julga claramente saber. Todavia, é essa claridade que projeta algumas sombras que se traduzem em obstáculos à espiritualização. Compreendi, portanto, trata-se de um autoenfrentamento com o que você tem construído em você, aquele seu conhecimento anterior que te dá certezas e, em tal direção, a realidade é uma construção discursiva. Me vi diante de um desafio epistemológico, haja vista que “embora o mundo não mude com uma mudança de paradigma, depois dela o cientista trabalha em um mundo diferente.” (Kuhn, 1998, p. 157). Longe de uma concepção idealista⁴, compreendo que não há um “céu de onde as ideias caem” (Fourez, 1995) que, com a pretensão de serem verdadeiras, universais e eternas, pretendem conduzir o campo da educação. Penso que as representações, inclusive sobre a educação, não são conceitos absolutos, mas são construídos, isto é, são relativos a uma multiplicidade de interações de um determinado contexto histórico e cultural. Nessa direção, o conflito, o enfrentamento e o confronto são necessários para o movimento das ciências humanas, trata-se de “um caminho amplo, com muitas direções e zonas de encontro e espaços de choque e conflito. (Damata, 1981, p. 46).

A pesquisa se aportou, nas palavras de Foucault (2014a) no “humor genealógico”, porque para apreender o discurso em seu poder de constituir domínios de objetos e sua capacidade de vontade de verdade, buscou analisar as normas, as condições de aparição, de crescimento e variação de cada uma das séries de formação dos discursos, formação que é, ao mesmo tempo, dispersa, descontinua e regular.

Nesse sentido, as concepções de discurso - verdade, poder e saber - me foram desestabilizadas: a verdade não é busca ou descoberta, mas é processo infinito, é criação; saber é domínio, espaço e possibilidade de ocuparmos posição de sujeito do discurso; o discurso é prática social que posiciona os sujeitos; é objeto de luta política; e o poder não se detém, mas se exerce, é capilarizado, é relação de força que coloca em circulação um saber (Foucault, 2007; 2022).

⁴ Visão idealista da ciência: as ideias são preexistentes na natureza ou na realidade em si, à espera de serem descobertas. Visão Histórica da ciência: os conceitos são uma produção histórica pelos e para os seres humanos (Fourez, 1995).

Se apresenta um desafio na condução desta investigação, não seria, agora, necessário construir análises de currículo baseadas em uma perspectiva que atenda às demandas do nosso tempo? Então, fui mobilizada a investigar os caminhos por onde seguiram as mudanças precedentes à minha chegada e, nesse sentido, pergunto: Quais as condições de possibilidade e contingência histórica, vivenciadas entre os anos de 2006 e 2023, que engendraram as transformações da estrutura curricular do curso de Pedagogia da UEMG: a unidade de Passos? Quais discursos são sustentados como verdades nesses currículos? Em que medida esses currículos têm um viés de governamentalidade neoliberal e por quê? Que tipo de sujeitos esses currículos buscam pretensamente fixar, produzir e silenciar? Em que medida essas transformações são atravessadas pela relação entre saber-poder, subjetividade e diferença? Isso implica pensar o impensado, na busca por conexões e intervenções transversais que explicitam:

[...] uma dimensão da realidade que não se define nos limites estritos de uma identidade, de uma individualidade, de uma forma [...], mas experimenta o cruzamento das várias forças que vão se produzindo a partir dos encontros entre os diferentes nós de uma rede de enunciação [...] (Passos e Eirado, 2012, p. 115-116).

A fundamentação teórico-metodológica foi operada na condução da investigação de modo a pensar o impensado:

[...] operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; admitir a provisoriidade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber. (Meyer; Soares, 2005, p. 40).

Desse modo, esta pesquisa teve por objetivo compreender a dinâmica das condições de possibilidade e contingência histórica, vivenciadas entre os anos de 2006 e 2023, que engendraram as transformações da estrutura curricular do curso de Pedagogia da maior unidade da UEMG: a unidade de Passos, examinando em que medida a virtual conexão entre governamentalidade neoliberal e educação foi propagada nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia (PPCs) do curso de Pedagogia e quais os discursos são sustentados como verdades e em que medida essas transformações são atravessadas pela relação entre saber-poder, subjetividade e diferença.

Nesse sentido, na tentativa de desestabilizar a noção de que o ser humano é naturalmente competitivo, para afirmar que essa subjetividade competitiva é resultado de um processo biopoliticamente construído de subjetivação, utilizo a noção de currículo e diferença como poder, saber e discurso considerando três aspectos que podem se aproximar: currículo, cultura e linguagem. Para Foucault (2004), embora a educação seja

de direito o instrumento por meio do qual todo indivíduo pode ter acesso a qualquer discurso, trata-se de um sistema de educação que se constitui como uma forma política de manter a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes, haja vista que segue as linhas marcadas pelas oposições e pelas lutas sociais.

O(a) leitor(a) encontrará nesta tese a apresentação dispersa da metodologia. Portanto, a metodologia se encontra atravessada no texto, *pari e passu* aos capítulos que abordam a fundamentação teórico-metodológica. Nesse sentido, a abordagem para a realização da análise se sustentou nas contribuições teórico-metodológicas de Michael Foucault sobre governamentalidade, biopolítica, produção de verdades, saber-poder e discurso:

Houve uma ideologia da educação, uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar etc.; mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber. (Foucault, 2004, p. 186).

A fim de construir um percurso teórico-metodológico que permitisse entender como a formação em Pedagogia, do curso de licenciatura em Pedagogia da UEMG, unidade de Passos, sustenta os discursos de governamentalidade neoliberal como verdades, o corpus da análise foi constituído pelos PPCs, publicados entre os anos de 2006 e 2023, considerados por mim como um dos artefatos privilegiados, por ser tratar de documentos que foram elaborados antes e após a estadualização. Desse modo, o corpus de análise é constituído a partir das transformações das práticas institucionais discursivas e não discursivas da UEMG, unidade de Passos.

Reconheço, também, o desafio impossível de reconstituir o percurso de reformulação dos PPCs do curso de Pedagogia, uma vez que, como adverte Derrida (2001, p. 10), “as coisas não se deixam reconstituir”. Tampouco, tenho a pretensão de fixar um período que delimite o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UEMG-Passos com um começo e um fim. Nesse sentido, considero que antes do espaço-tempo de 2006 a 2023 havia produções de outros PPCs, mas essa escolha espaço-temporal se dá em virtude da compreensão de que foi um período atravessado por debates acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia e pelas transformações engendradas e partir da transição da Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP) – UEMG.

Fomento duas hipóteses: a primeira hipótese é que o processo de estadualização se configura em meio a conflitos de interesses político-partidários e do patrimonialismo dos grupos que ocupam as estruturas do Estado, portanto, trata-se de um território de disputa que se espraia no currículo, em especial, no objeto desta tese: o currículo do curso de Pedagogia; e a de que a montagem dos currículos do curso de Pedagogia da UEMG-Passos foi fortemente sustentada na governamentalidade neoliberal e pode consistir em microespaços pelos quais as políticas são negociadas e traduzidas. Nessa perspectiva, cabe evidenciar que se trata de uma pesquisa inédita, haja vista que essa discussão e suas contribuições não foram previamente publicadas ou amplamente conhecidas em nenhum artigo, dissertação ou tese.

Em linhas gerais, espera-se que a presente pesquisa contribua, entre outros aspectos, para compreensão do discurso dos currículos do curso de licenciatura em Pedagogia da UEMG - Passos e, também, mobilize discursos que possibilitem o deslocamento da questão da diferença das margens para o centro do debate, haja vista que “[...] esse olhar das margens permite constituir outras visibilidades e outras dizibilidades sobre qualquer tema ou problema que se queira colocar para o conhecimento.” (Albuquerque Júnior; Veiga-Neto; Souza Filho, 2008, p. 10).

Desse modo, considero que despertar a produção de novos significados, isto é, “[...] um olhar foucaultiano sobre a Educação poderá nos ajudar a compreendê-la de outras formas, alimentando outras esperanças, moderando ou mesmo dissolvendo nossos sonhos utópicos e, talvez, até mesmo reorientando nossas práticas diárias.” (Veiga-Neto, 1995, p. 14).

Com a intenção de tentar responder as questões levantadas nesta pesquisa, a tese está organizada em três capítulos: O primeiro capítulo, intitulado “Discurso-saber-poder” apresenta o delineamento dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa, abordando a relação entre discurso-saber-poder a partir das noções foucaultianas de discurso, formação discursiva, enunciação, posições de sujeito e vontade de verdade. Além disso, o capítulo também apresenta o “homem” como presença nova e como figura paradoxal, o ser duplo empírico transcendental: ao mesmo tempo é objeto do saber e aquele que conhece. O capítulo é finalizado com a apresentação das noções de governamentalidade, biopolítica, biopoder e o ensaio sobre as relações entre a atual governamentalidade neoliberal e o campo da educação.

Para, ao longo desta tese, poder analisar quais os aspectos engendraram as transformações da estrutura curricular do curso de Pedagogia, o segundo capítulo,

intitulado “O devir da UEMG”, ao buscar compreender os aspectos que interferiram na travessia FESP – UEMG, descreve analiticamente o contexto de fundação da UEMG, seus aspectos estruturais e organizacionais e, também, problematiza os aspectos históricos e políticos que caracterizaram o contexto de emergência da estadualização e consequente expansão da UEMG, a qual foi operada por meio das incorporações das fundações educacionais do interior de Minas Gerais. Desse modo, componho a narrativa com base nas produções discursivas de materiais, com destaque para os artefatos privilegiados dos discursos da estadualização da UEMG de Passos, aspectos do governo Zema relacionados ao presente e ao futuro da UEMG; à autonomia universitária; e a zona fronteira entre: consolidação-expansão e sucateamento-privatização-retrocesso.

No terceiro capítulo, cujo título é “Tramas entre Currículo, Saber-Poder, Subjetividade e Diferença, lanço alguns olhares para os currículos do curso de Pedagogia da UEMG, unidade acadêmica de Passos e tomo como inspiração a perspectiva da produção do filósofo francês Michel Foucault e sua extensão para o campo do Currículo que me permitem pensar, aportada no mundo concreto das práticas discursivas e não discursivas, as dinâmicas que engendraram as transformações da estrutura curricular do curso de Pedagogia dessa unidade, contudo, tomando o cuidado para, como disse Veiga-Neto (2014. p. 7), “não cair nos esquematismos que acabam fazendo de Foucault o que ele não quis ser”.

Nesse sentido, apresento a análise dos últimos 20 anos dos PPCs que correspondem à cinco documentos, sendo que três deles foram publicados durante os anos de 2006, 2012 e 2013, ainda quando a instituição era FESP, isto é, antes da estadualização; e dois documentos foram publicados nos anos de 2016 e 2023, após o período da estadualização, sendo que, este último é o que se encontra em vigência no curso até a data da escrita desta tese.

2. DISCURSO-SABER-PODER

[...] o neoliberalismo aparece nessas condições como o retorno ao homo oeconomicus. [...] No neoliberalismo – e ele não esconde, ele proclama isso –, também vai-se encontrar uma teoria do homo oeconomicus, mas o homo oeconomicus, aqui, não é um absoluto um parceiro de troca. O homo oeconomicus é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o homo oeconomicus parceiro de troca por um homo oeconomicus empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda. (Foucault, 2022b, p. 303).

Por onde devo começar? A partir da suspeita e do mapeamento da ontologia do presente e de nós mesmos, questiono: o que se passa com nós mesmos no presente? Por que existe esse dispositivo e não outro? Por que é assim hoje? A partir da afirmação de Deleuze (2020, p.114) de que “A síntese do tempo constitui o presente no tempo. Não que o presente seja uma dimensão do tempo. Só o tempo presente existe. A síntese constitui o tempo como presente vivo e o passado e o futuro como dimensões desse presente”, trata-se de uma tarefa extremamente filosófica. É contingente, é arbitrário, porque poderia ser diferente. Desse modo, antes de definir um *corpus* que me possibilite mapear a história do objeto de análise, é necessário lançar luz, dar atenção aos murmúrios do nosso tempo presente, atenção ao *ça parle* foucaultiano: a um diz-se do campo de saber que me situo.

A descrição do status, lugar institucional e posições dos sujeitos instaura um sistema de relações que não é constituído *a priori*. Não se pretende, dessa forma, inventariar a gênese empírica, nem o ato fundador, nem os diversos componentes da mentalidade educacional, mas descrever enunciações que manifestam dispersões na descontinuidade dos planos de onde fala; e, como explica Fischer (2001), não se trata de tentar explicar tudo, mas buscar a configuração discursiva consiste em multiplicar os discursos, isto é, por meio da busca da configuração interdiscursiva, complexificar o conhecimento, multiplicando a interpositividade, as diferenças, as contradições, os apagamentos e os esquecimentos:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é ao contrário, um conjunto e que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. Ainda há pouco mostramos que não era preciso definir o regime dos objetos característicos de uma formação discursiva; da mesma forma, é preciso reconhecer, agora, que não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações. (Foucault, 2022a, p. 66).

Em “As Palavras e as Coisas”, Foucault (2016) analisa a descontinuidade da *epísteme*⁵ da cultura ocidental: uma inaugura a idade clássica (século XVII), e a outra no início do século XIX marca o limiar da nossa modernidade⁶:

Trata-se em suma de uma história da semelhança: sob que condições o pensamento clássico pôde refletir, entre as coisas, relações de similaridade ou de equivalência que fundam e justificam as palavras, as classificações, as trocas? A partir de qual a priori histórico foi possível definir o grande tabuleiro das identidades distintas que se estabelece sobre o fundo confuso, indefinido, sem fisionomia e como que indiferente, das diferenças? (Foucault, 2016, prefácio, p. XXII).

Nos séculos XVII e XVIII a representação dissolve a linguagem como coisa inscrita no mundo. Embora de maneira não tão semelhante ao que ocorria no Renascimento, tendo em vista os limites da cultura ocidental, a literatura ao longo do século XIX, ao percorrer o espaço vazio, retoma à luz o ser bruto da linguagem esquecido desde o século XVI (Foucault, 2016).

De acordo com Foucault (2016, p. 444), a redistribuição geral da *epistémê* – em biologia, economia e filologia – na qual “existiam o mundo, sua ordem, os seres humanos, mas não o homem”, foi a circunstância necessária para um dos mais importantes progressos da cultura europeia, realizado pela racionalidade empírica: o conhecimento do homem com seu escopo científico. Foucault contesta Descartes e a filosofia do sujeito ao enunciar que:

Antes do fim do século XVIII, o *homem* não existia. Não mais que a potência da vida, a fecundidade do trabalho ou a espessura histórica da linguagem. É uma criatura muito recente que a demiúrgia do saber fabricou com suas mãos há menos de 200 anos: mas ele envelheceu tão depressa que facilmente se imaginou que ele esperara na sombra, durante milênios, o momento de

⁵ *Epistémê*, nas palavras do Foucault: “A *epistémê* não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas”. (2022, p. 231, *grifos* do autor).

⁶ É importante destacar que Foucault (2000, p. 341-342) se distancia da ideia de modernidade como periodização histórica, e a compreende como uma atitude “um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa”.

iluminação em que seria enfim conhecido. (Foucault, 2016, p. 425, *grifo do autor*).

Todo sistema clássico da ordem – *taxinomia*⁷ – ocorre pela representação. Linguagem: representação das palavras. Natureza: representação dos seres. Necessidade: representação da necessidade. Com o fim do pensamento clássico e dessa *epistémê*, a linguagem, o ser vivo e a necessidade vão escapar do modo de ser da representação, isto é, da dinastia do discurso representativo que enunciava a ordem adormecida das coisas. No limite inicial da idade clássica, Dom quixote vive a sua “loucura no mundo da pura representação”, enquanto no declínio do classicismo, as personagens de Sade empreendem todas as possibilidades do desejo: a “obscura violência repetida do desejo que vem vencer os limites da representação”. (Foucault, 2016, p. 290).

Talvez, o iluminismo tenha nos ofuscado com a recente evidência do homem, de tal maneira que não nos atentamos para esse fato: o homem não existia (Foucault, 2016). Cabe destacar, como disse Veiga-Neto (2014, p. 23), que Foucault não destrói nem abandona a razão, mas a pulveriza e, portanto, a distribui, ao ampliar o conceito de razão e, desse modo, “A crítica foucaultiana à racionalidade moderna não quer jogar fora a própria racionalidade, mas quer, sim, colocar em xeque a ideia iluminista, unificadora e totalitária da Razão [...]”.

Na perspectiva de Foucault, segundo Veiga-Neto (2014, p. 44), o racional não é um *a priori*, tampouco é o caminho-ideal de vida para ser vivida na suposta maioria humana como ansiava Kant; trata-se de um *éthos*, uma atitude filosófica de permanente reflexão e transgressão cotidiana, cujo papel é exercitar, rumo à crítica e à mudança, uma atitude-limite de desancoragem, de se colocar nas fronteiras de modo a tentar ultrapassar os limites que as fronteiras parecem impor e “Assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes, ele não é produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez, melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes”.

⁷ Conceito fundado na idade clássica, na *taxinomia* os signos, as palavras são a constituição e a manifestação evidente da ordem das coisas, isto é, suas relações entre *nome* e *ordem* (Foucault, 2016).

Figura 1: “*Las meninas* (1656) e a mutação arqueológica”



Fonte: imagem retirada da internet: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edee94ea877f>

A partir da Figura 1, Foucault (2016) nos permite pensar a mudança na *epistême* ocidental instaurada no final do século XVIII que traz um dos quadros mais icônicos da história da arte ocidental, pintado por Diego Velásquez: *Las meninas* (1656) e o toma como uma metonímia da modernidade. Quadro-espelho-enigma: espelho porque oferece um duplo encantamento, enigma porque, ao procurarmos o objeto que está sendo representado na tela, surgem muitas dúvidas.

Como pode o homem olhar para o espelho e não se ver-reconhecer? Ora! Só se reconhece aquele que se conhece. Seria o centro do quadro o centro do espelho? O homem recusado, o homem “inexistente” é a única representação visível, porém ninguém o olha, nenhum olhar é capaz de captá-lo, a imagem deve sair da moldura, isto é, sair da representação fechada em um quadro ordenado, pois o homem como as personagens mais desprezadas, é o reflexo que se desvia discretamente por trás do mundo, e se introduz por um espaço inesperado: lugar do desconhecimento, “[...] é o ser sem origem, aquele ‘que não tem pátria nem data’, aquele cujo nascimento jamais é acessível porque jamais teve ‘lugar’.” (Foucault, 2016, p. 458).

Porém, o objeto que vai ser representado depende das suas condições de formação, isto é, depende da luz e do ponto de vista de onde essa luz está incidindo. Somos postos no lugar do soberano-submisso, mas a tela nos leva, como que por um truque de

deformação e, nessa perspectiva, “Nem é de obscuridade que se deveria falar, mas de uma luz um pouco confusa, falsamente evidente e que oculta mais do que manifesta [...]”. (Foucault, 2016, p. 417).

O sujeito da representação é posicional, depende para onde seu olhar é atraído. Ele pode ser um autorretrato, da dona Margarida ou da cena toda que está acontecendo ou do próprio Velásquez. O saber e a representação são retirados para fora do espaço da representação: eis o acontecimento da cultura europeia contemporâneo ao final do século XVIII (Foucault, 2016).

Velásquez, também representado na tela, por meio de um gesto de que pinta uma tela dentro da tela, nos traz essa representação que é opaca ao olhar do espectador. Nesse sentido, no exterior do quadro reside a figura paradoxal que ordenou toda a representação, é diante dele que as coisas estão e se voltam; esse reflexo tem por função captar o olhar, olhar-sujeito-olhado que organiza o quadro e, ao mesmo tempo, olhar-objeto-submisso que se desdobra no interior do quadro: o sujeito desaparece no quadro ao mesmo tempo que o funda.

Qual era o objeto representado no quadro? O que Velásquez pintava na tela dentro do quadro? Nunca saberemos, porém, “é um reconforto e um profundo apaziguamento pensar que o homem não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois séculos, uma simples dobra de nosso saber [...]” (Foucault, 2016, prefácio, p. XXI). O que nos resta é a suspensão de nossas certezas, na medida em que Velásquez nos confronta e nos atravessa.

E como na Psicanálise que avança à medida que transpõe a representação, deixando-a em suspenso e, portanto, aponta “em direção ao que está aí e se furta, que existe com a solidez muda de uma coisa, de um texto fechado sobre si mesmo, ou de uma lacuna branca num texto visível e que assim se defende.” (Foucault, 2016, p. 518).

Desse modo, Foucault assume a diferença como noção importante de sua filosofia, ao colocar em questão a identidade, o pensamento representacional, bem como ao romper com as concepções modernas e iluministas de “sujeito moderno”, universalidade da razão e unidade. Há uma *presença nova* que faz com que o espelho no quadro seja refletido pelo acaso. Seria essa presença nova que surge na alternância das figuras modelo – do rei, do pintor, do olhar de quem vê a tela exteriormente – configura um espaço vazio e baila sobre uma realidade que ainda está no porvir? Isto é, no duplo empírico-transcendental: homem-fundamento-objeto do saber? Enfim, com a modernidade, o lugar de análise não é mais o da representação e o homem é chamado para o conhecimento de si.

O homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece: soberano submisso, espectador olhado, surge ele aí, nesse lugar do Rei que, antecipadamente, lhe designavam *Las meninas*, mas donde, durante muito tempo sua presença real foi excluída. (Foucault, 2016, p. 430).

À medida que o *homem* se tornava objeto de conhecimento que podia ser constituído na autorização do questionamento de todo o conhecimento do ser humano, a modernidade instaura o *homem* em um saber, uma presença nova: “elucidação do silencioso”, “palavra restituída ao que é mudo”, “reanimação do inerte.” (Foucault, 2016, p. 452).

Segundo Foucault (2016, p. 481) as ciências humanas são perigosas nos interstícios dos saberes que existem entre as dimensões das *matemáticas e físicas*, *ciências* (linguagem, vida, produção e distribuição das riquezas) e *reflexão filosófica* (linguísticas, biologia e economia). Perigosas porque a postura de que “se o homem não é mais soberano no reino do mundo, se já não reina no âmago do ser” condena às ciências humanas à essa conjecturada condição de dificuldade, precariedade e incerteza como ciência; o que confere espaço às ciências humanas é “a complexidade da configuração epistemológica em que se acham colocadas, sua relação constante com as três dimensões [...]”.

Ao esboçar a positividade das ciências humanas, isto é, do homem como ser que vive, trabalha e fala, Foucault (2016) analisa que se arrisca um sentido empregado às matemáticas, isto é, realiza-se uma formalização do que é matematizável em ciências humanas, contudo, para o autor, a constituição das ciências humanas, que têm uma positividade singular, não tem relação com as matemáticas e, desse modo:

[...] os seres vivos alojaram-se na profundidade específica da vida, as riquezas no surto progressivo das formas da produção, as palavras no devir das linguagens. [...] impunha-se a necessidade de interrogar o ser do homem como fundamento de todas as positividades [...] (Foucault, 2016, p. 477).

No *a priori* histórico⁸ das ciências humanas, a análise arqueológica desvela um afastamento da *máthêsis*⁹ e, sobretudo, com o aparecimento do homem e do projeto de ciências humanas, o que ocorreu foi uma “desmatematização”. Desse modo, o que

⁸ *A priori* histórico para Foucault (2016, p. 219), é “aquilo que, numa dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso conhecido como verdadeiro.”

⁹ *Máthêsis*, segundo Foucault (2016, p. 281), é a ciência exata que pensa as relações entre os seres sob a forma da medida e da ordem, fundada pelo classicismo que a tem como característica fundamental até o século XVIII, “O que a álgebra é para a *máthêsis*, os signos, e em particular, as palavras, o são para a taxinomia: constituição e manifestação evidente da ordem das coisas.”, isto é, a álgebra cartesiana e pós-cartesiana, com o projeto de uma ciência geral da ordem.

permitiu a constituição do homem, dessa figura paradoxal, desse ser duplo empírico transcendental – ao mesmo tempo, fundamento e objeto do saber, do lugar do desconhecimento – foi a renúncia provisória da *máthêsis* (Foucault, 2016).

Por meio da reflexão transcendental, para Foucault (2016), o homem é chamado ao conhecimento de si, em sua finitude, uma vez que com o *cogito* moderno, que é muito diferente do *cogito* de Descartes¹⁰, desnuda-se “[...] uma série de interrogações em que o ser está em questão: que é preciso eu ser, eu que penso e que sou meu pensamento seja o que não sou?” (Foucault, 2016, p. 448).

A *epístême* moderna manifesta novos papéis: o homem tem de se pensar e pensar a sua relação com o inconsciente, com o impensado – o homem verdadeiramente existe? – análise do vivido (como uma contestação do positivismo) e do modo de ser do homem.

[...] um impensado que ele contém de ponta a ponta, mas em que do mesmo modo se acha preso. O impensado (qualquer que seja o nome que se lhe dê) não está alojado no homem como uma natureza encarquilhada ou uma história que nele se houvesse estratificado, mas é, em relação ao homem, o Outro: o Outro, fraterno e gêmeo, nascido não dele nem nele, mas ao lado e ao mesmo tempo, numa idêntica novidade, numa dualidade sem apelo. Esse terreno obscuro, que facilmente se interpreta como uma região abissal na natureza do homem, ou com uma fortaleza singularmente trancafiada de sua história. (Foucault, 2016, p. 450-451).

Foucault (2016, p. 476) explica que o “*a priori* histórico” das ciências humanas lançará um desafio: ao tomar o homem como objeto, tem como papel a elaboração de conceitos, já que “o campo epistemológico que percorrem as ciências humanas não foi prescrito de antemão”, isto é, não havia nenhum domínio compendiado para ser herdado. No entanto, Foucault (2016, p. 432) argumenta que:

Todos esses conteúdos que seu saber lhe revela exteriores, a ele e mais velhos que seu nascimento antecipam-no, vergam-no com toda a sua solidez e o atravessam como se ele não fosse nada mais do que um objeto da natureza ou um rosto que deve desvanecer-se na história.

O campo epistemológico do saber clássico concebe as diferenças pelo estabelecimento de uma ordenação, o que poderia “funcionar” para as ciências da natureza e para as matemáticas; com o início do século XIX, a epistemologia clássica se

¹⁰ Descartes opera dois valores lógicos: da determinação e da existência indeterminada. “A determinação (eu penso) implica uma existência indeterminada (eu sou, pois ‘para pensar é preciso ser’) - e a determina, precisamente, como a existência de um ser pensante: penso logo sou, sou uma coisa que pensa” (Deleuze, 2002, p. 124-125). Além disso, O método cartesiano por meio da busca pela garantia da certeza, reduziu todas as questões de identidade e diferença a questões de ordem, O que levou a constituição da metáfora tradicional arbórea da estrutura do conhecimento como “uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade” (Gallo, 2008, p. 76).

fragmenta e, ainda que continue a não escapar das hierarquizações e classificações do positivismo de Comte, a *epistémê* moderna deixa de se ordenar a partir da matematização perfeita e vai apostar na história, no modo de ser dos saberes e nas suas condições de possibilidade (Foucault, 2016). Como era essa manhã em que o homem nasceu e que se pôde constituir na cultura ocidental as ciências humanas?

[...] foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do século XIX, a psicologia se constituísse como ciência; também foram necessárias, sem dúvida, as ameaças sociais desde a Revolução, pesaram sobre os equilíbrios sociais e sobre aquele mesmo que instaurara a burguesia, para que aparecesse uma reflexão de tipo sociológico. (Foucault, 2016, p. 476).

As Ciências do homem, de acordo com Foucault (2016, p. 505) são ciências da reduplicação, tomam um lugar de “metaepistemologia”, talvez por isso, podem ser percebidas num lugar de imprecisão, fluidez, inexatidão ou falta de rigor, uma vez que constituem seu espaço epistemológico nas fronteiras, nas bordas, nas margens das ciências da vida, do trabalho e da linguagem. Portanto, não são “apenas ilusões, quimeras pseudocientíficas, motivadas ao nível das opiniões, dos interesses, das crenças, que elas não são aquilo a que outros dão o estranho nome de ‘ideologia’.”.

O específico das ciências humanas, para Foucault (2016, p. 504), é “a disposição geral da *epistême* que lhes dá lugar, as requer e as instaura – permitindo-lhes assim constituir o homem como seu objeto.”. É na circunstância da sociedade industrial que as ciências da sociologia, filosofia e psicologia se articulam em razão do grande acontecimento na ordem do saber: desde que existem seres humanos, vivendo em sociedade, o homem veio a tornar-se objeto da ciência. Daí, surge a dupla contestação que instaura o permanente debate entre as “ciências do homem e as ciências propriamente ditas, tendo as primeiras a pretensão invencível de fundar as segundas, que, sem cessar são obrigadas a buscar seu próprio fundamento, a justificação de seu método e a purificação de sua história” (Foucault, 2016, p. 478).

2.1. O já-dito e a vontade de verdade: como reatualizar o passado nos acontecimentos discursivos do presente?

Antes de empreender a análise do discurso, é preciso compreender como Foucault compreende tal noção. Foucault descreve o conceito de discurso em livros, principalmente, como “A arqueologia do saber”, “A Ordem do discurso” e “Vigiar e

punir”. Da enunciação do ato ritualizado dos poetas gregos que proferia a justiça a verdade se desloca, a partir do século VII, “[...] para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e a sua referência” (Foucault, 2014a, p. 15). Ferreira; Traversini (2013) ilustram a noção de discurso para Foucault como uma prática social que pode posicionar os sujeitos de forma fragmentada:

Educa-se o olhar para ver tanto a sua composição geral quanto os detalhes do texto, as relações, os esforços empreendidos na carreira. Nesse processo perceptivo, temos o sujeito que ensina; o sujeito que analisa e seleciona; o sujeito que elabora o currículo; o sujeito acadêmico de administração que lê o livro; o sujeito pesquisador; todos – e tantos outros – são envolvidos e posicionados por uma prática social muito específica [...]. (Ferreira; Traversini, 2013, p. 209).

Em razão do sujeito do enunciado ser um lugar vazio e que pode ser ocupado por indivíduos diferentes, Foucault (2022a, p. 116) marca que o que existem são posições do sujeito, pois “Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.”. Portanto, não se reduz o enunciado ao simples fato da enunciação, uma vez que um enunciado pode ter várias enunciações distintas:

[...] não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo [...] não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola. (Foucault, 2022a, p. 120-121).

Nesse sentido, a sua materialidade própria autoriza o enunciado a se repetir de forma singular. É condição, segundo Foucault (2022a, p. 123) que o enunciado tenha um lugar e uma data, já a enunciação se produz quando um conjunto de signos é emitido, mas há em cada uma dessas articulações uma individualidade espaço-temporal e, nesse sentido, a “enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir.”; enquanto o enunciado, diferentemente da estrutura gramatical ou lógica, não tem uma visibilidade imediata, em sua existência paradoxal não é oculto nem visível, é uma “modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras *performances* verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível.” (*idem*, p. 130-131, *grifos* do autor); prática discursiva é “um

conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (2022, p. 144); e, finalmente, discurso é 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 (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (Foucault, 2022a, p. 143).

Dentre as muitas definições de discurso que Foucault descreve, discurso é, também:

Um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (Foucault, 2022a, p. 147, 148).

Percebemos, desse modo, como já havia antecipado Fischer (2001), que Foucault não descreve uma definição única de discurso, mas descreve múltiplas concepções de discurso; e em todas as concepções por ele descritas o enunciado está presente. A materialidade do enunciado é definida pelo status de coisa ou objeto e pode ser modificada como, por exemplo, num livro com seus elementos materiais, institucionais e econômicos modificados pelo efeito da publicação de outras edições, com caracteres, papel e tinta diferentes, porém, essas diferenças são neutralizadas e tornam-se insuficientes para decompôr ou transformar a identidade do enunciado ou, também, quando é o caso de “uma informação dada pode ser retransmitida em outras palavras, com uma sintaxe simplificada, ou em um código convencionado; se o conteúdo informativo e as possibilidades de utilização são as mesmas, poderemos dizer que ambos os casos constituem o mesmo enunciado”. (Foucault, 2022a, p. 126-127).

Nessa perspectiva, descrever um enunciado implica apreendê-lo como acontecimento que irrompe um determinado tempo e lugar, isto é, definir as condições de realização da função de uma existência, uma existência específica como relação com um domínio de objetos no jogo de posições possíveis para um sujeito, elemento de um campo de coexistências, como materialidade repetível:

[...] o enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto. [...] A análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados – e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem,

as oferece à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras coisas. (Foucault, 2022a, p. 133).

A descrição do enunciado é que permite analisar as formações discursivas, isto é, trata-se de uma ação em que se descreve a função enunciativa (conjunto de signos), o sujeito (posição ocupada por indivíduos diferentes), o campo associado (coexistência entre outros enunciados) e a materialidade (status, regras de transcrição, uso e reutilização), ou seja, é descrever a condição exercida pela função do enunciado e é, também, percorrer diferentes domínios (Foucault, 2022a), nas palavras do autor:

Em vez de ser uma coisa dita de forma definitiva – e perdida no passado, como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei –, o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, -e dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade. (Foucault, 2022a, p. 128, *grifos* do autor).

A formação discursiva, que é o conjunto de enunciados que obedece a um grupo de performances verbais, é, também, o conjunto de oposições; é quem define a regularidade dos enunciados e não se configura como uma condição de possibilidade, mas se caracteriza como uma lei de coexistência para o enunciado cujas superfícies e funções devem ser descritas (Foucault, 2022a).

É na primeira aula intitulada “A Ordem do Discurso”, realizada no *Collège de France*, proferida em 02 de dezembro de 1970, que Foucault anuncia a análise do discurso como ferramenta metodológica. Foucault (2014a) busca compreender como os efeitos de verdade são produzidos por meio da articulação que os poderes operam em determinados discursos.

Foucault (2014a) desloca o entendimento do discurso como uma expressão de pensamento por meio dos signos ou algo que, por meio da palavra faz as coisas falarem para a perspectiva do discurso no plural: discursos que são elaborados considerando as relações que constituem uma arena social com espaço, tempo, disputas posicionadas entre circulação e exclusão-interdição:

Os discursos disseminam-se pelo tecido social, infiltram-se nas fábricas, nas escolas, nos lares, nos programas televisivos, nas conversas cotidianas, nas universidades, nas academias de ginástica, nos hospícios, nas prisões, nos jogos de videogame, nas marcas e nas campanhas publicitárias, nas páginas dos jornais, sem limitar-se a nenhuma dessas maquinarias. (Ferreira; Traversini, 2013, p. 210).

Foucault (2022a) problematiza que o discurso não deve ser mais compreendido como conjunto de signos para representar coisas, uma vez que, para ele, já se desfizeram os laços entre as palavras e as coisas. Discurso, portanto, é uma prática social concreta que se produz e, ao mesmo tempo, produz saberes em razão de relações de poder:

[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 2022a, p. 60, *grifo* do autor).

Segundo Foucault (2014a) os procedimentos de exclusão que são exercidos no exterior dos discursos operam três grades, ou sistemas, que se cruzam se reforçam e colocam o poder e o desejo em jogo: 1. procedimentos de interdição (palavra proibida); 2. procedimentos de separação e rejeição (segregação da loucura); e 3. procedimentos de vontade de verdade. O primeiro diz respeito ao privilégio exclusivo daquele que fala, isto é, ao controle de “o que”, “quem” e “quando” se pode falar. O segundo procedimento consiste na oposição entre razão e loucura: desde a Idade Média a palavra do louco era um ruído e, portanto, o louco é um sujeito da palavra nula, cujos discursos não estão autorizados, e nem têm o privilégio de circular como o discurso dos outros.

O status médico compreende instituições, sistemas, normas pedagógicas; condições legais que dão direito à fala médica. Não é qualquer indivíduo que pode proferir a fala médica. O personagem médico é que tem poderes terapêuticos e valor de eficácia. Na sociedade ocidental no final do século XVIII e início do século XIX, na sociedade industrial são requeridas algumas normas econômicas que modificam esse status na sociedade ocidental (Foucault, 2022a).

Desse modo, essas relações permitiram que o objeto aparecesse e se definisse, em relação com os outros objetos, a sua diferença, uma vez que são exteriores ao discurso, no limite do discurso: um conjunto de regras que definem a especificidade da prática discursiva, “em outras palavras, quer-se na verdade, renunciar às coisas [...]; fazer uma história dos objetos discursivos que não enterre a profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexos das regularidades que regem sua dispersão” (Foucault, 2022a, p. 58).

Se discursos são séries regulares e distintas de acontecimentos discursivos para Foucault, o que ele concebe como acontecimento nada mais é que:

Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo incorporal. (Foucault, 2014a, p. 54).

Quais relações existem entre esses planos de emergência? Como essas “descobertas” puderam ser empreendidas e seguidas de outras que as retomaram, ou as modificaram? Seria pertinente atribuir o surgimento desses novos objetos à normas da sociedade burguesa do século XX, às revoluções científicas do século XIX, às demandas da sociedade industrial? Não negamos que esses eventos ocorreram, porém não puderam por si mesmos formar os objetos para o discurso curricular. Lembrando que as revoluções científicas podem ser percebidas como uma descoberta, contudo, podem ser lidas também como a “aparição de novas formas na vontade de verdade.” (Foucault, 2014a, p. 15).

2.2 Genealogia do poder: da soberania à biopolítica e governamentalidade

Desde o início dos seus estudos, Foucault sempre defendeu um pensamento que afirma o múltiplo, as múltiplas éticas, os modos diferentes de viver que pertencem a cada sociedade. Além disso, Foucault procurou ressaltar a perspectiva daqueles que eram marginalizados nas suas respectivas épocas, por não agirem de acordo com a moral vigente. Também, Foucault abre caminhos para diferentes perspectivas teóricas, ao abordar irruptivamente questões que se referem às configurações dos conhecimentos na modernidade.

Desse modo, o que Foucault (2022) propõe em seu método é deslocar a análise de épocas e séculos para fenômenos de ruptura, de tradição e do rastro para o recorte e o limite, isto é, para as perturbações da continuidade, a irrupção dos acontecimentos, a incidência de interrupções que lembrando Bachelard (1996), seria a identificação de um novo tipo de racionalidade e suas múltiplas decorrências: atos limiares epistemológicos, isto é, uma mentalidade que “mais pergunta sobre si mesma do que explica” (Veiga-Neto, 2014, p. 24).

Nesse sentido, a análise que Foucault (2022, p. 252) propõe é aquela que se afasta da cronologia contínua da razão, do sistema linear, das relações de causalidade simples,

da determinação circular, do antagonismo entre fatos ou acontecimentos datados, para operar, por meio do entrecruzamento especificado dos diferentes conceitos, a avaliação da descontinuidade, do corte, da transformação, do limiar e da ruptura, buscando “mostrar que falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa”.

Traçando a genealogia do poder disciplinar e do biopoder, Foucault constituiu o corpus de sua análise nas transformações de certas práticas institucionais, chamadas por ele de instituições de sequestro – escola, prisão, hospital, quartel, asilo, buscando analisar como as práticas passaram de suplícios, castigos e violências corporais para o disciplinamento que produzia os corpos dóceis.

Em tal direção, o paradigma biopolítico é elaborado por Foucault (2022b) a partir do deslocamento das teorias clássicas sobre o poder, o Estado e a política para compreender as práticas de governação da modernidade e, portanto, para o autor, o poder não pode ser restringido apenas à maquinaria de controle institucional, isto é, apenas à soberania do Estado. No entanto, para compreender a noção de biopolítica, é necessário, antes, distinguir os conceitos de biopoder e poder da soberania, em especial, na relação que cada um mantém com a vida e com a morte dos indivíduos:

Há que entender por biopolítica a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça.” (Castro, 2009, p. 59-60).

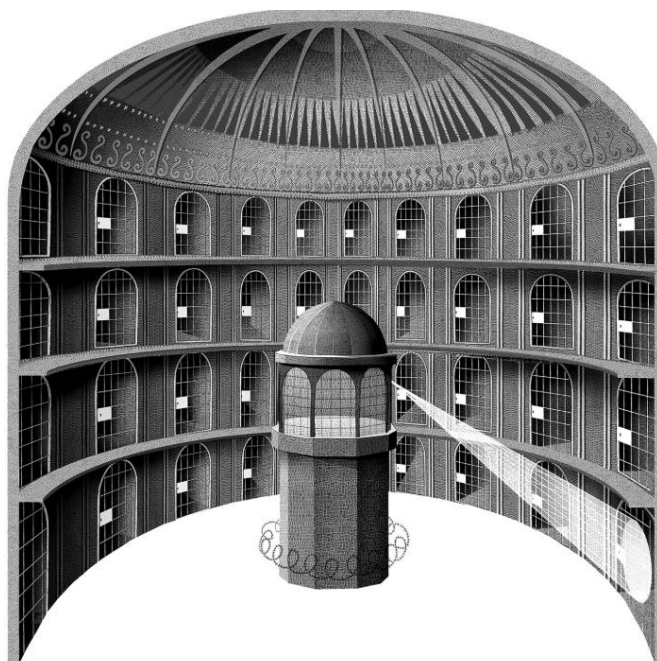
Para Foucault, o liberalismo do século XVIII se constitui como uma nova forma de governar e é a partir dele que se pode iniciar uma investigação sobre biopolítica, que opera do interior da razão governamental e faz oposição à razão de estado e, desse modo, à medida que a verdade passa a ser econômica, ela não será mais atribuída ao soberano, mas ao mercado. E é nesse contexto, que as disciplinas passam a ser direcionadas aos indivíduos e seus corpos tornam-se alvo principal do disciplinamento que é operado pelas instituições como a escola, o hospital, a prisão e a fábrica. Em tal direção, os corpos serão disciplinados de acordo com a racionalidade econômica, com o objetivo de adequar a população aos seus processos econômicos.

Desse modo, na forma de governo, isto é, na razão de Estado, o soberano detém o poder sobre seus súditos, manifesto no direito de causar a morte ou de deixar viver. Já nas sociedades disciplinares, o biopoder reveste-se de duas formas: a disciplina e a biopolítica e, desse modo, o poder disciplinar tem por finalidade “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de

obediência)” (Foucault, 1996, p. 46), ou seja, o poder sobre a vida é manifestado em termos de mortalidade e natalidade, e o que se engendra é o controle sobre a vida, a qual é organizada por meio das instituições que vão vigiar, disciplinar e docilizar os corpos segundo a racionalidade econômica.

Assim, a emergência da biopolítica se dá numa sociedade que não vai mais deliberar entre morte ou vida, mas que vai se fundar a partir de uma maquinaria para estabelecer a autoridade sobre a vida. Nesse sentido, a biopolítica, para Foucault, é a gestão da vida da população e se situa no “interior de uma estratégia mais ampla, que ele denomina de biopoder” (Pelbart, 2009, p. 55).

Figura 2: *Panopticon*



Fonte: <https://www.adsimpson.com/work/the-panopticon>

Pari passu, Foucault (2021; 2014b) descreveu a docilização em sua capacidade de produzir, isto, é, em sua positividade, mostrando que o terror destrói, já que aniquila o corpo, enquanto a docilização dos corpos produz, já que é mais econômica, em função do *Panopticon*¹¹, tal dispositivo, como apresentado na Figura 2, apresenta três elementos arquitetônicos: espaço fechado em forma de círculo, dividido em celas e com uma com

¹¹ O panóptico é um modelo da arquitetura, criado no século XIX, por Jeremy Bentham; trata-se de um dispositivo óptico que passou a comandar o funcionamento da prisão, asilo, hospital, fábrica ou escola (Veiga-Neto, 2014).

uma torre ao centro que possibilita enxergar todas as celas, porém quem está na cela não é capaz de enxergar quem está na torre, nem nas outras celas:

[s]eria preciso fazer uma “história dos espaços” – que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes” – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. É surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema histórico-político (Foucault, 2021, p. 211-212).

Outras características desse dispositivo são a vigilância e a invisibilidade: ao se observar os mínimos detalhes, ninguém escapa da sua ação, não dá descanso nem descansa e individualiza a massa humana ao controlá-la, tudo isso com pouco investimento e, portanto, torna-se um dispositivo tão econômico (Veiga-Neto, 2014).

Desse modo, com o objetivo de ordenar o corpo, o corpo é submetido às tecnologias de vigilância permanente, por meio de práticas de disciplinamento e panoptismo, pois, como já marcava Rousseau (1983, p. 25), “Nunca o forte é bastante forte para se manter sempre como senhor, se não converter a força em direito e a obediência em dever”.

O corpo é objetificado, é tomado em sua existência espaço-temporal numa rede disciplinar constituída por séries de divisão, ordenamento e alinhamento espaciais e de sequenciação e movimento temporais; o poder disciplinar substitui o poder pastoral que dependia do rebanho – instituído nas práticas cristãs medievais, sacrificais e salvacionistas como garantia de vida eterna e o poder do soberano que não podia ser piedoso, com isso a tecnologia panóptica transformou o olhar do soberano um anacronismo menos econômico e menos hábil (Veiga-Neto, 2014).

Em tal direção, a escola de massas, para prescrever as regras de exercício de sua verdade, passou a quadricularizar seu espaço, classificando e padronizando o que ali formava um conjunto e, portanto, de uma escola do castigo cujo objetivo era a aquisição do saber acumulado historicamente, passamos para uma escola nova que tem como objetivo a normalidade do corpo cognitivo/alma moral (Corazza, 1995a).

É inaugurada na escola a vigilância do corpo e a sanção normalizadora da alma que penaliza por meio da norma aquelas crianças e jovens que não se adequam ao padrão de normalidade prescrito pelos saberes educacionais “que medida tomar que seja apropriada? Como prever a evolução do sujeito? De que modo será ele mais seguramente corrigido?” (Foucault, 2014, p. 24).

Quem não cumpre as regras, ambas advertem, suspendem e expulsam/demitem. Com o objetivo de realizar uma anátomo-política, isto é, de imprimir nos corpos a materialidade de determinadas posições sociais, o poder disciplinar emprega práticas e técnicas de docilização dos corpos; a escola, que é também invenção da sociedade moderna, mais do que qualquer outra instituição se incumbiu como uma grande máquina de desempenhar um papel decisivo nas transformações que levaram a sociedade de soberania para a sociedade estatal, na medida em que engendrou individualizações disciplinares, fabricando novas subjetividades de corpos dóceis; vale ressaltar que isso não corresponde a corpos obedientes, mas a corpos moldáveis; moldagem que não é imposta, a disciplina é realizada como uma necessidade natural, aos nossos olhos, para viver em sociedade (Veiga-Neto, 2014).

Cabe destacar que a vigilância panóptica não está mais apenas nas instituições, mas deu lugar a sistemas de segurança com circuitos de redes de câmeras de vigilância espalhadas por todos os centros urbanos. Está formada a triplíce aliança entre soberania, disciplina e gestão governamental, exercida ao mesmo tempo minuciosamente e sobre o todo social. Foucault, nessa direção, compreende governamentalidade como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’. (Foucault, 2008, p. 143-144).

A governamentalidade no século XVIII tem como seu objeto a população - corpo coletivamente num conjunto de corpos – um novo poder que inventa um novo corpo com uma multiplicidade de cabeças: biopoder; um poder não é substituído pelo outro, mas colocado em outro suporte, com dispositivos de segurança como mecanismos fundamentais; tem seu saber fundamentado na economia: o importante é que os corpos trazem de comum: pertencimento à uma espécie e, nesse sentido, é operada uma biopolítica da espécie humana porque os novos objetos de saber são criados, a serviço do biopoder, para o controle da própria espécie e, desse modo, o conceito de população é criado para dar conta da dimensão coletiva (Veiga-Neto, 2014).

Para compreender esse corpo múltiplo – a população – é preciso, além de descrever e de quantificar esse corpo na ordem dos nascimentos e mortes, fecundidade, morbidade, longevidade, migração, criminalidade, criar outros saberes como estatística, demografia e medicina sanitária, para engendrar no jogo das correlações dessas descrições, combinando-as, comparando-as, prevendo seu futuro a partir de seu passado, ou seja, prevendo seus riscos e controlando essas populações; desse modo, temos de um lado, a esfera do corpo com o poder disciplinar e, do outro lado, a esfera da população com o biopoder (Veiga-Neto, 2014).

A genealogia do poder interpela o corpo supliciado, marcado, mutilado até o corpo decomposto, sujeitado, dividido, separado e reunido e, desse modo, a escola, a fábrica, o quartel, o manicômio, denominadas por Foucault como instituições de sequestro, têm em comum o mesmo aparato, uma vez que podem capturar e submeter às tecnologias de poder o que possuímos de mais concreto: os nossos corpos e, nesse sentido “a descrição e o entendimento dessa microfísica do poder é o horizonte da genealogia” (Veiga-Neto, 2014, p. 116).

E qual a diferença entre poder e violência? Veiga-Neto (2014) a partir de Foucault, interpreta a violência como aquela que age com seus dois polos: sujeito e objeto. Por meio do sujeito ela atua para violentar, submeter e destruir um objeto que a sofre, atuando no corpo. No poder não há polos antagônicos, mas há sujeitos do mesmo jogo, pois aquele que se submete à ação do poder o toma como algo naturalmente necessário e é aí que o saber é vestido como o que dirige e naturaliza o poder: todos aqueles que estão na malha do poder consentem. Desse modo, o corpo é político e, por isso, a genealogia:

se torna uma tecnologia política que trabalha sobre um corpo que, por sua vez, tem também uma dimensão política. [...] O que a genealogia procura fazer, então, é descentrar e desestatizar o poder, tentando apreender as suas manifestações nas muitas práticas (discursivas ou não) que se articulam e se combinam e nos atravessam e nos conformam, ao nível individual e ao nível político. Nesse sentido, a genealogia é uma metodologia que busca o poder ‘no interior de uma trama histórica, em vez de [procurá-lo em] um sujeito constituinte’, dado que, como já vimos, o sujeito é constituído” (Veiga-Neto, 2014, p. 117).

Nessa perspectiva, modernamente, a oposição entre poder, saber e produção se desfaz e o que se tem é um corpo que é político e constituído pela articulação entre poder e saber e produção. Desse modo, Foucault não compreende o poder como algo que emana do centro, algo que tenha uma natureza localizável em uma instituição ou em algum

indivíduo apenas. Para ele, o poder não é negativo nem jurídico, mas positivo¹², descentrado, pulverizado, uma vez que se manifesta em múltiplas formas de dominação, como vontade de poder que cada um tem de atuar-governar sobre a ação do outro; força que atua em muitas direções e sentidos e, portanto, a genealogia, ao se deslocar da ideia hobbesiana do Estado como fonte central de produção e articulação do poder geral, não busca a soberania, o rei em seu edifício único; mas busca as múltiplas sujeições que operam no corpo social (Veiga-Neto, 2014).

Vale ressaltar que a vontade de poder não passa pela subjetividade tampouco pela neutralidade. É intencionalmente produzida no jogo da materialidade das práticas e relações concretas; ao mesmo tempo satisfazendo interesses e atribuindo legitimidades. Temos, enfim, os três dispositivos que são pontos de suporte para um dos fenômenos fundamentais da história do ocidente moderno: a governamentalização do Estado. Esses dispositivos servem para a condução das próprias condutas e vontades, isto é, o governo de si e dos outros: 1. Pastoral; 2. Técnicas diplomático-militares; e 3. Polícia (Veiga-Neto, 2014).

Nessa perspectiva da positividade do poder, Silva (2002) afirma que o poder constitui um caráter produtivo, pois ele cria subjetividades. Laclau (1998) considera o sujeito como resultado de uma decisão, sendo a decisão um ato de poder e quem tem o poder de decisão é quem detém uma hegemonia provisória num determinado contexto. Derrida (1998) suplementa que a indecibilidade faz com que a decisão seja habilitada e, é nesse sentido, que o processo de significação não é estático e é carregado de fluidez, pois “Todo o conhecimento é então interpretado como um discurso e conectado ao poder” (Lopes, 2013, p. 13).

Nas posições de sujeitos, os indivíduos ora exercem o poder, ora sofrem a sua ação e, portanto, o poder passa pelos indivíduos, ninguém o detém, ou o possui. Foucault desemprega-se da dialética:

[...] o poder não é essencialmente repressivo (já que “incita”, “suscita”, “produz”); ele se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma determinável – classe – e determinada – Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação) (Deleuze, 2005, p. 79).

¹² Foucault, não compreende a positividade no sentido tradicional de um juízo de valor aprovativo. Para o autor, positividade é um atributo de determinado fenômeno ou uma ação que é capaz de produzir alguma coisa. Por exemplo, o poder como uma capacidade ou habilidade que um indivíduo tem de comunicar, de informar.

Como impresso em *Las Meninas*, de Velázquez, o saber não é a solução para o enigma ou para a revelação da “verdade”; sempre há um ser da linguagem e um ser da visibilidade. O primeiro é apenas uma posição em função do enunciado e o segundo nos atravessa, de modo geral, pelas visibilidades que não estavam lá, mas no escuro, ao apontarmos nossa lanterna sobre elas, elas se criam. Desse modo, o saber é historicamente construído e ele mesmo produz seus sistemas de verdades que se manifestam nas práticas discursivas e não discursivas e, nesse sentido:

[...] esse não saber já não é um negativo, uma insuficiência, mas uma regra, um aprender ao qual corresponde uma dimensão fundamental do objeto. Novo Mênon: é toda a relação pedagógica que se acha transformada, mas, com ela, muitas outras coisas, o conhecimento e a razão suficiente. (Deleuze, 2020, p. 243).

Nesse sentido, posso afirmar que a alternância das figuras modelo de *Las Meninas* podem se traduzir nas noções de posições de sujeito e de saber-poder de Foucault. O sujeito da representação é posicional e depende para onde seu olhar-escuta é atraído, para o rei, para Velázquez, para as Meninas, para si mesmo que vê a tela exteriormente - o seu ser? Você que aprecia a obra de arte da vida se pergunta: quem é visto? quem é ouvido? O Rei está morto e a soberania jaz. Assim, tal como a alternância das figuras modelo de *Las meninas*, o poder é relacional, é posicional, pulverizado e é traduzido como vontade de poder que cada um tem de atuar-governar sobre a ação do outro e de autogovernar-se.

2.3 Governamentalidade neoliberal e a produção da subjetividade do *homo oeconomicus*

O contexto de desenvolvimento do neoliberalismo alemão (ordoliberalismo) e o neoliberalismo norte americano ocorrem de formas semelhantes, segundo Costa (2009). Tal contexto foi marcado por 3 fatores: o *New Deal* (política keynesiana¹³), os pactos de guerra e os programas econômicos e sociais que intermediaram o crescimento da administração federal. No entanto, há uma diferença de propósito. Diferentemente do modelo neoliberal alemão, cujo propósito, além de expurgar o Estado nazista, por meio

¹³ Doutrina que desenvolveu análises econômicas sobre a teoria do capital humano (Schultz, Becker), desregulamentação da economia, abordagem monetarista (Friedman), a teoria dos custos de transação (Coates), racionalidade econômica do comportamento humano (Becker), dentre outros.” (Costa, 2009, p. 184). Cabe destacar que a partir desses princípios econômicos, em razão de acordos de cooperação entre a Escola de Chicago e a Universidade Católica do Chile, o Chicago Boys economistas chilenos foram treinados para assumir no Chile a direção do governo, durante a ditadura de Pinochet (de 1973 a 1989).

da liberdade econômica, buscava construir e legitimar um outro Estado, o neoliberalismo norte-americano, desde o princípio, fundou e legitimou seu Estado em princípios liberais.

Desse modo, desde o século XIX, o debate político de tradição estadunidense - à diferença da Europa, que centrava seu debate debruçando-se em questões relativas ao Estado de direito, à independência e à unidade das nações - sempre teve em seu âmago o liberalismo. Além disso, enquanto o liberalismo alemão se configura como uma alternativa “formada e formulada pelos governantes ou no meio governamental” (Foucault, 2022b, p. 301), o liberalismo norte-americano “perfaz toda uma maneira de ser e de pensar, uma espécie de reivindicação global, partilhada tanto à direita quanto à esquerda” (Costa, 2009, p. 173).

Nessa perspectiva, com o novo tipo de economia norte-americana temos duas mudanças: o objeto de análise é deslocado, se ampliando para a sociedade, as relações sociais, os comportamentos dos indivíduos, passando a não se restringir apenas ao Estado e aos processos econômicos (Costa, 2009). Outra mudança o mercado passa a generalizar-se entre a sociedade e aos indivíduos, configurando-se como a “substância ontológica do ‘ser’ social, a forma (e a lógica) com a qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo.” (Costa, 2009, p. 174).

Há diferenças, segundo Costa (2009), entre as análises do liberalismo clássico e as da Escola de Chicago. Em 1950 emerge o termo Escola de Chicago, sob a liderança de Theodore Schultz, junto ao Departamento de Economia e da Escola Superior de Administração e da Faculdade de Direito da Universidade de Chicago. Vale ressaltar que o termo também é aludido à Milton Friedman (Nobel de 1976) e George Stigler (Nobel de 1982) que influenciaram economistas nos anos de 1960, os quais defendiam o livre mercado e rechaçavam os princípios da doutrina keynesiana.

Desse modo, um dos mais importantes pressupostos teóricos da Escola de Chicago consiste na Teoria do Capital Humano. Segundo Lopes-Ruiz (2007), o capital humano é constituído pelo conjunto de capacidades e habilidades que tende a se tornar valor de troca, em função do avanço do capitalismo e:

Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista. (Lopes-Ruiz, 2007, p. 18).

O que ocorre, segundo Foucault (2022b), é que a Escola de Chicago opera uma transformação epistemológica, mudando a compreensão aludida por Adam Smith, como sendo “[...] o objeto, o domínio de objetos, o campo de referência geral da análise econômica” (Foucault, 2022b, p. 306). Cabe destacar que, para Foucault, o neoliberalismo é forma de condução de condutas, isto é, um modo de produção de subjetividade e não uma doutrina estritamente econômica e, além disso:

[...] o neoliberalismo, visto através das lentes foucaultianas, pode ser compreendido como um aparato de conhecimento e de poder: ele constrói uma espécie particular de realidade política e social. Ademais, também parece determinar o modo como nos conduzimos, isto é, parece instaurar um *homo oeconomicus* estritamente neoliberal (Aleikseivz, 2015, p. 621).

O neoliberalismo, de acordo com a concepção amplamente difundida, diz respeito a uma ideologia que “defende um ‘retorno’ ao liberalismo originário quanto a uma política econômica de retração do Estado que abre ainda mais espaço ao mercado.” (Dardot; Laval, 2016b, p. 1). No entanto, é importante compreender, em concordância com Dardot; Laval (2016b) que as condições de existência do neoliberalismo se deram numa sociedade regulada pela administração que ficticiamente operou uma ideia de centralidade de interesse geral em vários campos de domínio.

Para minar e suplantar essa poderosa racionalidade administrativa e burocrática, o neoliberalismo tinha que se constituir como uma forma “total” ou “transversal”, com base em um modelo de relação social que fosse transferível para todas as atividades. [...] Na verdade, o que estava em questão, muito mais do que a ideologia ou a política econômica, era um sistema eficaz de normas que operasse, desde o início, em termos de práticas e comportamentos. (Dardot; Laval, 2016b, p. 2).

O neoliberalismo configura-se como um fenômeno totalmente novo, uma vez que o crescimento do capitalismo se exerce para além do modo clássico da conquista de novos territórios e da acumulação. Se exerce a partir “da difusão social de um sistema de regras de ação”, modo não menos poderoso e, nessa direção, o Estado é transformado em um dos agentes mais importantes da lógica de mercado, caindo por terra a ideia de que o Estado é um obstáculo à essa lógica (Dardot; Laval, 2016b, p. 2).

Numa primeira perspectiva, a concorrência para os economistas clássicos Smith e Ricardo se pauta na ideia de condição para garantir a harmonia para o funcionamento das trocas de mercado, sendo que o essencial não estava apenas no mercado, mas na implícita divisão do trabalho, enquanto para Marx esta lógica suscita uma “instabilidade crônica e

crises recorrentes” (Dardot; Laval, 2016b). Nesse sentido, tem-se a ideia de que a indústria está subordinada ao comércio:

[...] produz-se, assim, para vender a um preço melhor do que os dos concorrentes, com o fim de extrair o maior lucro possível – e não para desenvolver a atividade enquanto tal. Para se expressar na linguagem de O Capital, pode-se dizer que o problema é o da “realização”, por meio da venda, do valor adicional produzido pelo produtor imediato (o trabalhador). (Dardot; Laval, 2016b, p. 4).

De acordo com Dardot; Laval (2016b, p. 4), numa segunda perspectiva, com Walras e Pareto, ortodoxos neoclássicos, o empresário ocupa a figura central da concorrência, pois como um inovador rompe com os métodos tradicionais e, portanto, “a inovação é a principal forma de competição: mais do que a vantagem de preço, a concorrência visa as estratégias, os processos e os produtos”.

Nessa perspectiva, Dardot; Laval (2016b) afirmam que o preço e inovação são as duas formas primordiais da concorrência do sistema capitalista. Tal mudança ocorre em razão de múltiplos convergentes que desencadearam a globalização da concorrência dos mercados, entre o final dos anos 1970 e o início dos anos 1980. As corporações transnacionais vão ser a moldura de desempenho e produtividade e, nesse sentido, o Estado cedendo à pressão da concorrência global, busca conduzir a competitividade nacional e passa a operar as reformas das instituições públicas e, nessa direção, o que interessa é “a gestão de pessoas, no sentido dado por Michel Foucault, ou seja, porque [essa mudança] têm por alvo os indivíduos e os seus modos de vida” (Dardot; Laval, 2016b, p. 5).

Há, nessa perspectiva, duas lógicas hibridizadas: a lógica da divisão cognitiva do trabalho e a divisão taylorista do trabalho. A primeira, com o objetivo de incentivar a concorrência da inovação, organiza a produção repartindo as atividades o conhecimento em blocos, muito presente em setores da alta tecnologia, enquanto a segunda, uma vez que reativada e buscando minimizar os custos para garantir a concorrência de preços, vai operar no processo de produção uma fragmentação. Em tal direção, o grande problema prático do neoliberalismo consiste em:

[...] como dobrar os sujeitos à sua norma, todos os sujeitos, incluindo-se aqueles que não sentem diretamente a pressão do mercado em seu trabalho? Como fazer os indivíduos internalizarem a pressão externa da concorrência de modo a fazê-los adotá-la como norma de subjetividade? (Dardot; Laval, 2016b, p. 6).

O neoliberalismo, para Dardot e Laval (2016b), ao mesmo tempo de forma global e íntima, impõe a todos os níveis de existência individual e coletiva um padrão

homogêneo de relações sociais. Cabe destacar que tal imposição não é espontânea, mas se trata de uma construção política. E, nesse sentido, a competição não é algo natural, mas é construída e se configura com o principal fator do capital humano e a concorrência configura-se como o princípio da formação e do desenvolvimento pessoal do indivíduo dentro e fora do trabalho e da empresa, uma formação que garanta a norma da concorrência, isto é, a “capacidade de enfrentar a concorrência ‘por toda a vida’, é um modo privilegiado de fazer com que os trabalhadores estejam sempre em concorrência entre si mesmos” (Dardot; Laval, 2016b, p. 7).

Desse modo, as forças do medo e da rivalidade se hibridizam para pôr em funcionamento a lógica do sujeito contábil. Assim, a rivalidade é operada por meio da ideia de maximização dos interesses dos próprios indivíduos, estimulando-os à competição entre si para que apresentem cada vez mais um desempenho melhor. E o medo é operado por meio da possibilidade que o indivíduo teme em ser mal avaliado por seus superiores: rivalidade e medo impõe a norma da concorrência ao comportamento dos sujeitos sem que eles desenvolvam uma atividade diretamente mercantil (Dardot; Laval, 2016b). Em tal direção, essas tecnologias de poder produzem uma nova subjetividade: a subjetividade contábil.

[...] governar os indivíduos apelando aos seus interesses pessoais, fazendo com que entrem numa lógica contábil que põe metas quantificáveis que eles devem atender, assim como sanções que podem receber. [...] Consiste em pôr em prática um dispositivo por meio do qual o indivíduo se vê forçado a vigiar constantemente a si mesmo, autocontrolando-se e, melhor ainda, sentindo-se compelido a ultrapassar continuamente as metas numéricas para não sofrer as sanções relacionadas à falta de eficiência e para se beneficiar das recompensas do desempenho. (Dardot; Laval, 2016b, p. 11).

“Uma classe particular de capital humano, consistente do ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população” (Schultz, 1973, p. 9), este trecho é do livro intitulado “Capital humano investimentos em educação e pesquisa”, publicado em 1969, de autoria do economista da escola de Chicago e Nobel da economia em 1979, Theodore Schultz. No referido trecho, há três ideias: a noção de capital humano; sua configuração na criança; e a noção de que essa pode ser a chave para a construção de uma teoria econômica da população que, de acordo com Costa (2009, p. 172), remetem a questões da biopolítica e da governamentalidade neoliberal que são caras à Foucault e, além disso, são importantes uma vez que “fornecem pistas para pensarmos as condições de possibilidade da educação em nosso presente e algumas das virtuais funções estratégicas que a mesma pode vir a exercer em nossa contemporaneidade”.

Nessa direção, influenciada pelas análises econômicas realizadas pela Escola de Chicago, a governamentalidade neoliberal emerge na década de 1960, nos Estados Unidos e foi expressa na teoria do Capital Humano, isto é, uma teoria de investimento no nível próprio homem, do investimento do homem em si mesmo (Costa, 2009; Aleikseivz, 2015).

Nessa perspectiva, ao se tornar regime de verdade, produtor de verdades e lugar de verdades, o mercado passa a operar uma forma de subjetivação. Essa subjetivação se dá exclusivamente em termos econômicos, de modo que o homem passa a ser objeto da governamentalidade e sua conduta governamentalizável. Portanto, o *homo oeconomicus* se constitui na produção contemporânea de subjetividade neoliberal (Aleikseivz, 2015).

Nesse sentido, como anuncia a epígrafe deste capítulo, o *homo oeconomicus* no neoliberalismo, para Foucault (2022b, p. 309), é um deslocamento da concepção clássica do *homo oeconomicus* que é, ao mesmo tempo, o homem da troca e o parceiro de troca. Isso exige a decomposição dos seus comportamentos, modos de fazer e necessidades os quais definirão a utilidade que se acarretará por meio do processo de troca. No entanto, o *homo oeconomicus* do neoliberalismo é, nas palavras de Foucault, o “empresário de si mesmo, que faz certo número de despesas de investimento para obter certa melhoria”. Desse modo:

[...] o *homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável. De parceiro intangível do laissez-faire, o *homo oeconomicus* aparece agora como cor relativo a uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e vai modificar sistematicamente as variáveis do meio (Foucault, 2022b, p. 274).

O que ocorreu, foi um processo de migração, segundo Costa (2009, p. 172), de alguns valores da economia para outras esferas da vida social, operando fortemente um poder normativo, “instituinte processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas – empreendedores”, processo exemplificado e nomeado como “cultura do empreendedorismo”.

E se esses valores migraram para outros domínios da vida social, nos interessa nesta tese compreender os efeitos dessa cultura do empreendedorismo no campo da educação. A biopolítica e a governamentalidade neoliberal, nesse sentido, agenciam a educação.

Nessa direção, o comportamento humano e racionalidade passam a ser objetos da economia política, portanto, compreende-se a conduta praticada econômica como agente do trabalho exercido pelos indivíduos e o propósito é analisar como essa conduta é

racionalizada e calculada no comportamento e, portanto, “A economia não é mais, portanto, a análise de processos, é a análise de uma atividade. Não já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos” (Foucault, 2022b, p. 307).

Nesse sentido, a partir do imperativo do mercado como regulador social e por meio da nova racionalidade política e das políticas de subjetivação, a potência dos modos de agir, sentir, pensar e ser no mundo é estrategicamente mobilizada pela governamentalidade. A norma prescrita para o comportamento dos indivíduos é fundamentada nos princípios econômicos para que as relações entre o eu e o outro sejam comercializadas e inscritas na dinâmica da concorrência e, para isso, a governamentalidade utiliza tecnologias, práticas e saberes dos domínios da administração e da psicologia destinados à dinâmica e à gestão dos grupos, empresas, publicidade, propaganda, literatura de autoajuda e coaching:

[...] A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (Foucault, 2022b, p. 200-201).

Nessa perspectiva, essa forma de governamentalidade neoliberal desdobra-se para o domínio da educação, de modo que o mercado torna-se o regulador social e o currículo educacional seu dispositivo, uma vez que:

[...] o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. (Foucault, 2021, p. 144).

Assim, formações discursivas migraram do domínio da administração e do mercado para o domínio da educação e os modos de agir, pensar e ser no mundo passam a ser constituídas pela normatividade concorrencial, mobilizando um *ethos* empresarial no currículo para a produção do sujeito concorrente de si mesmo.

Desse modo, as grandes sociedades modernas são as sociedades que Foucault chama de disciplinares. Sociedades disciplinares se construíram sob o modelo da prisão,

visibilidade, princípio da regulamentação, modelo soberanista, o soberano que decide sobre os corpos os comportamentos de cada um, é substituído ao longo do século XIX pelas sociedades governamentais, menos violentas que funcionam mais pela lei e pelo contrato entre os indivíduos e controlam os corpos de maneira unicamente indireta. Guantánamo, por exemplo, é o modelo do ressurgimento da soberania no interior de uma sociedade governamental.

É urgente desnaturalizar, colocar em suspenso os resultados de um ensino que se organiza no interior da governamentalidade neoliberal, a partir do preparo de profissionais com capacidades e habilidades que se ajustam ao mercado e às suas oscilações, desde a educação básica até o ensino superior, sobretudo, os cursos de formação de professores, visto que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (Foucault, 2014a, p. 35).

O que articula o corpo com a população é a sexualidade; o que articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população) é a norma. Foucault identifica o monstro humano e o onanista (criança masturbadora) no incorrigível, quando traça a genealogia dos anormais, isto é, a construção discursiva desse conceito no século XVIII; com isso se institui a normalização, a psiquiatrização, a invenção da delinquência, a psicologização da infância, a formação da família nuclear, da expertise, do exame e do inquérito; a norma permite a comparação entre os indivíduos e o anormal o excessivo, insuportável, indesejável que em relação à maioria se convencionou como sendo o que apresenta a diferença, o que “des-via”, tira do caminho “certo” rumo à perdição; ainda assim, o anormal está na norma, apesar de ser considerado como o oposto ao normal (Veiga-Neto, 2014).

Desse modo, a escola moderna emerge na urgência da fábrica/empresa em controlar, regular e normatizar a população trabalhadora, grande parcela da população em geral e, portanto, a escola também foi problematizada pela necessidade de ser controlada, regulada, corrigida, normatizada e governada para “formar” essa futura população trabalhadora, uma vez que é necessário “supor que a racionalidade neoliberal se caracteriza precisamente pela expansão e fortalecimento da ‘lógica de mercado’ fora da esfera mercantil.” (Dardot; Laval, 2016b, p. 2).

Diante disso, do novo espírito do capitalismo, a nova forma de governamentalidade compreende o currículo que produz a capacitação e a formação

educacional e profissional dos indivíduos como elemento estratégico e tornando-o, portanto, foco de “investimento”.

O currículo é dispositivo constituído por poderes e verdades e dá visibilidade e audibilidade ao que, sem ele, não era possível, e torna visíveis as possibilidades de “correção do sujeito delituoso” e os modos pelos quais ele será efetivamente “ensinado”. Por trás da “suavidade pedagógica” há uma prática de vontade e da técnica de poder de disciplinar, classificar, padronizar, corrigir, comparar, medir, punir, isto é, o poder de marcar a diferença. O poder de marcar a diferença não é inocente, mas, muito pelo contrário, está conectado à rede das relações mais amplas de poder:

Houve uma ideologia da educação, uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar etc.; mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber. (Foucault, 2004, p. 186).

Nessa direção, Foucault (2014a) afirma que os procedimentos de exclusão exterior ao discurso dizem respeito ao privilégio exclusivo daquele que fala, isto é, ao controle de “o que”, “quem” e “quando” se pode falar e na oposição entre razão e loucura: desde a Idade Média a palavra do louco era um ruído e, portanto, o louco é um sujeito da palavra nula cujo discurso não está autorizado e nem têm o privilégio de circular como o discurso dos outros:

[...] ignoramos a vontade de verdade como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura; todos aqueles, de Nietzsche a Artaud e Bataille, devem agora nos servir de sinais, ativos sem dúvida, para o trabalho de todo dia. (Foucault, 2014a, p. 20).

Desse modo, para Foucault (2014a), a palavra fazia a diferença. Começa-se a pensar que é por meio do exercício da palavra que se reconhece a loucura do louco. A separação não se apaga, mas reinventa-se por outras vias, por meio da legitimação de um saber ou de uma instituição que permite que os sujeitos de autoridade do discurso (médicos, psicanalistas e psicólogos) escutem a palavra do louco, a interpretando a partir do que é classificado como verdade, isto é, “[...] se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação permanece” (Foucault, 2014a, p. 13).

Nesse sentido, a genealogia faz um tipo especial de história: “Trata-se de uma história que tenta descrever a gênese do tempo” (Veiga-Neto, 2014, p. 56). É por meio dessa descrição que determinado discurso delimita o seu domínio, define o que fala, e atribui o status de objeto, tornando-o nomeável. É o exemplo do que Foucault realizou com o discurso psiquiátrico: a pergunta “Quem fala?” já não basta. Ao multiplicar o sujeito, Foucault desdobra outras perguntas: Quem garante que uma espécie de linguagem é verdadeira? Qual o status que permite que apenas determinados indivíduos tenham o direito de proferir tal discurso?

No jogo da exterioridade, não importa “quem fala”, mas “de onde ele fala”, uma vez que o que é dito não é dito de qualquer lugar, uma voz anônima que fala por meio dos discursos de cada indivíduo. Como figura retalhada o enunciado, ao ser descrito, não busca uma marca de origem ou um fundamento, mas busca reencontrar “as formas específicas de acúmulo” (Foucault, 2022a, p. 153).

Para nós é imposto, a partir do século XIX, nas sociedades ocidentais, o sistema de exclusão da vontade de verdade que se encontra na superfície de um “suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje.” (p. 17). Esse sistema de exclusão opera o deslocamento ao definir os domínios dos objetos e as técnicas que qualificam determinados discursos como verdadeiros por determinados períodos.

Apoiando-se em suportes institucionais, a vontade de verdade é conduzida por práticas discursivas que são, por sua vez, reforçadas nesse jogo. O seu produto último, a verdade, ou melhor, a “verdade verdadeira”, também executa essa condução imanente ao ligar-se aos saberes e, assim, seguir os modos pelos quais esses são aplicados, valorizados, distribuídos, repartidos e atribuídos na sociedade. A vontade de verdade, portanto, a partir de instituições e de pontos de distribuição e apoio disseminados por todo tecido social, tende a exercer poder de influência sobre os outros discursos (Foucault, 2014a, p. 19-20).

Nesse sentido, Veiga-Neto (2011, p. 105) argumenta que a modernidade desloca a denominação genérica de “anormal”, da ênfase à morfologia: “os sindrômicos, os deficientes, os monstros, os psicopatas, os surdos, os cegos, aleijados, rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os ‘outros’, os miseráveis, o refugio enfim”, para uma denominação que enfatiza a economia e a privação: “[...] dos sem-emprego, dos sem-teto, dos sem-terra, dos sem-cidadania, dos sem-nada.” (Veiga-Neto, 2011, p. 107).

Corazza; Silva (2000); Silva (2014) explicam que a noção de diferença é estimulada pela multiplicação que é apresentada quando se privilegia a multiplicidade e

recusa-se a concepção de mundo pautada em negações e contradições. A diferença é superior à identidade e é política, pois interroga o poder associado aos processos de produção de determinados sistemas, como demandas da diferença de etnia, gênero, sexualidade, religião e tantas mais, nas palavras do autor:

Elas não só são definidas como também impostas, elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (Silva, 2014, p. 81).

2.4 Insubordinações da Diferença

A intenção dessa seção não é definir nem explicar a diferença, uma vez que, como explica Deleuze (2020), na tentativa de explicar a diferença, a anulamos e, portanto, é literalmente inexplicável. Em *Diferença e repetição*, Deleuze (2020, p. 15) pensa a diferença ao se contrapor ao pensamento da representação, pois é incapaz de pensar a diferença em si mesma e a repetição em si mesma, para além do Mesmo e do Semelhante. A diferença sem negação porque não subordinada ao idêntico, nas palavras do autor:

O representante diz: ‘todo mundo reconhece que...’, mas há sempre uma singularidade, não representada, que não reconhece, porque precisamente ela não é todo mundo ou não é o universal. ‘Todo mundo’ reconhece o universal, pois ele próprio é o universal, mas o singular não o reconhece, isto é, a profunda consciência sensível que, no entanto, deve arcar com as consequências. A infelicidade de se falar não está em falar mas em falar pelos outros ou representar alguma coisa (Deleuze, 2020, p. 81).

Nessa perspectiva, o autor afirma que há quatro grilhões (princípios da razão) do jogo da representação que aprisionam a diferença: identidade no conceito; oposição no predicado; analogia no juízo; e semelhança na percepção que implicam “a mesma ilusão que nos faz pensar a diferença a partir de uma semelhança e de uma identidade supostamente prévias e que faz com que ela apareça como negativa” (Deleuze, 2020, p. 162).

Para o filósofo francês, a filosofia morre quando a representação nasce, pois trata-se de uma imagem dogmática do pensamento que acorrenta a diferença à identidade, além de apresentar a diferença como negação do ser, uma vez que o mundo da representação é definido pela identidade, nas palavras do autor:

De todo modo a repetição é a diferença sem conceito. Mas em um caso, a diferença é posta somente como exterior ao conceito, diferença entre objetos representados sob o mesmo conceito, caindo na indiferença do espaço e do

tempo. No outro caso, a diferença é interior à Ideia; ela se desenrola como puro movimento criador de um espaço e de um tempo dinâmicos que correspondem à Ideia. A primeira repetição é repetição do Mesmo, que se explica pela identidade do conceito ou da representação: a segunda é a que compreende a diferença e compreende a si mesma na alteridade da Ideia, na heterogeneidade de uma ‘apresentação’. Uma é negativa por insuficiência do conceito, a outra, afirmativa por excesso da Ideia. [...] Uma é repetição ‘nua’, a outra, repetição vestida, que forma a si própria vestindo-se, mascarando-se, disfarçando-se. Uma é de exatidão, a outra tem a autenticidade como critério. (p. 44)

A diferença no sentido deleuziano é o pensamento que se liberou da imagem, uma diferença que não foi representada, nem relacionada ao idêntico, mas que tem a sua força liberada das correntes da identidade, uma vez que:

Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um ‘efeito’ ótico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição. Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas de representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo. (Deleuze, 2020, p. 13)

Foucault (2022a) nos lembra que enquanto o idêntico comove e emociona, pois oferece o mesmo, o já conhecido, a diferença perturba e amedronta, uma vez que equivale-se “experimentássemos uma repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico. [...] É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento” (p. 13-14).

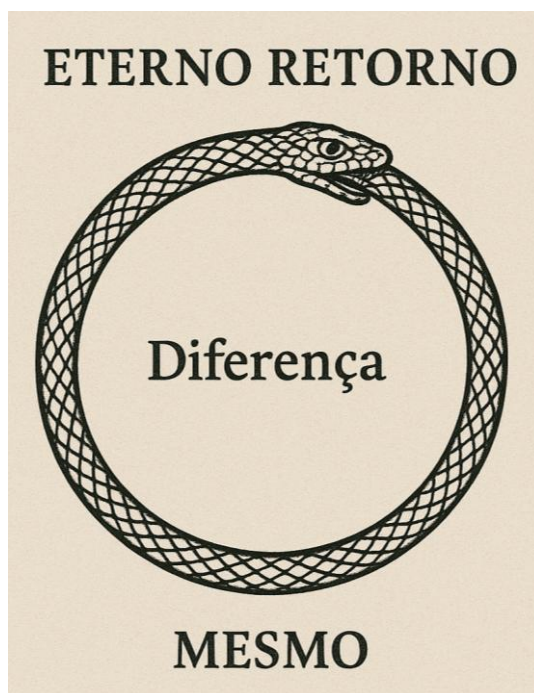
Nessa mesma direção, afirma Deleuze (2020) que:

Quando o fundo emerge à superfície, o rosto humano se decompõe nesse espelho em que tanto o indeterminado quanto as determinações vêm confundir-se numa só determinação que ‘faz’ a diferença. Amontoar determinações heteróclitas ou sobredeterminar o animal é uma receita barata para produzir um monstro. [...] O pensamento ‘faz’ a diferença, mas a diferença é o monstro. Não deve causar espanto o fato de que a diferença pareça maldita, que ela seja a falta ou o pecado, a figura do Mal destinada à expiação. O único pecado é fazer com que o fundo venha à tona e dissolva a forma (Deleuze, 2020, p. 54).

Desse modo, Deleuze reconhece que no Teatro da repetição *versus* o Teatro da representação o pensamento do eterno retorno é o pensamento do futuro e o mais elevado pensamento, com uma força que não é o retorno do Idêntico ou do Mesmo em geral, mas ao supor um mundo (da vontade de potência – eleva o que ser quer à enésima potência) que dissolve e abole as identidades, seleciona, expulsa, cria, destrói e produz um monstro maldito que amedronta e perturba com disfarces, máscaras e figurinos que são inerentes à própria repetição e, portanto, não vêm à superfície, uma vez que isso seria um pecado. É pelo disfarce que a diferença está contida na repetição, pois o eterno retorno é a subverte

a hierarquia ao subordinar o idêntico ao diferente e, portanto, “a repetição no eterno retorno consiste em pensar o mesmo a partir do diferente [...] o que retorna não é o Todo, o Mesmo ou a identidade prévia em geral.” (Deleuze, 2002, p. 69).

Figura 3: O Eterno retorno



Fonte: imagem criada pela autora a partir do livro “Diferença e Repetição” de Deleuze.

A figura 3 ilustra a noção do eterno retorno e da diferença. Segundo Deleuze (2020, p. 88), a Diferença é o núcleo do eterno retorno que é um círculo que gira em torno do desigual e o Mesmo aparece somente na circunferência; o movimento implica a coexistência de momentos que deformam a representação e “o círculo do eterno retorno, o da diferença e da repetição (que desfaz do idêntico e do contraditório), é um círculo tortuoso que só diz o Mesmo daquilo que difere”.

Deleuze (2020, p. 80) vai afirmar que para a filosofia, de Hegel a Leibniz, a diferença permanece encarcerada na identidade, na negatividade e na similitude e que para Aristóteles há uma diferença que é a mais perfeita e maior, uma vez que a filosofia da diferença recusa o *omnis determinatio negativo*, haja vista que tempo e espaço “só manifestam oposições (e limitações) na superfície, mas, em sua profundidade real, supõem diferenças bem mais volumosas, afirmadas e distribuídas, que não se deixam reduzir à superficialidade do negativo” e, nesse sentido, o filósofo francês argumenta que

a tarefa da filosofia da diferença é retirar a diferença da caverna para que deixe de seu estado de maldição, de monstro.

Las meninas, de Velásquez, é um deformador da representação que nos força a movimentar e a combinar uma visão superfície e uma visão profunda, uma vez que a obra de arte abandona a representação para se tornar experiência do múltiplo e do caos da diferença “distribuições nômades” de um “empirismo transcendental”, pois é “preciso mostrar a diferença *diferindo*. Sabe-se que a obra de arte moderna tende a realizar estas condições: neste sentido, ela se torna um verdadeiro *teatro* feito de metamorfoses e de permutações. (Deleuze, 2020, p. 86-87, *grifos* do autor).

2.5 Ecologia dos saberes em educação

Com o passar das últimas décadas, algumas interpretações como, por exemplo, as de homem, de mulher, de família e de sexualidade, transformaram-se. Diante disso, o que podemos dizer sobre as interpretações sobre educação? Será que ainda há um etnocentrismo que atravessa todas essas interpretações? Se o contexto histórico da educação do século XX não é o mesmo do século XXI, ser progressista no início daquele século significa o mesmo que ser progressista nesse século?

A separação do velho mundo e do novo mundo por meio do estabelecimento de uma linha global, multiplicou-se em “linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e ‘o do outro lado da linha’.” (Sousa Santos, 2007, p. 71). São linhas abissais que deixam de lado as diferenças, que validam apenas as universalidades e as generalidades e que geram invisibilidade, preconceitos e desmoralização do “outro”, do “diferente”, do que pertence ao outro lado da linha.

Todavia, é por meio das diferenças que reconhecemos nossa existência humana e é na medida em que olhamos para outras culturas que compreendemos a nossa. É apenas o saber da Antropologia Social que permite o diálogo com o informante falante. Um fundamental diálogo que pode evitar que atrocidades aconteçam novamente, “Porque o que é real aqui, é ideal lá, naquela outra sociedade; e o que é considerado civilizado entre nós é tido como selvagem entre os selvagens.” (Damata, 1981, p. 44).

Cabe destacar que o próprio conceito de homem “civilizado” também é produto de uma construção social ocidental, uma vez que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (Sousa Santos, 2007, p. 71), constituído por uma forma assombrosa operada, originalmente em termos territoriais, pelos territórios “metropolitanos”. Esse

pensamento abissal elimina tudo que é pertencente a territórios “coloniais” os quais são conhecidos, também, como regiões em “estado de natureza”¹⁴.

A absolutização de uma visão de mundo que se assemelha a ingenuidade dos que no passado classificaram as culturas em sistemas civilizados e sistemas selvagens, ou nas palavras de Hobbes (1983) “exemplares do estado de natureza”, apaga as origens das práticas científicas, ao passo que os saberes da vida cotidiana, geralmente, não são considerados “científicos” (Fourez, 1995).

Na mesma direção, percebemos o que ocorre com a usurpação que as linhas abissais realizam no campo do conhecimento no que se refere à “pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade [...]” (Sousa Santos, 2007, p. 76), cuja preservação no mundo atual se encontra ameaçada pela mesma ciência que se julga superior, válida e verdadeira, mas que exclui o princípio da prudência.

Desse modo, o pensamento abissal monopoliza a discussão epistemológica, ao considerar que os saberes e comportamentos populares e indígenas não podem ser pensados em termos de verdade ou de falsidade e, por não atenderem à critérios de validade e verdade científica, não são considerados conhecimentos. Eis a linha que separa o globo: “um meridiano determina a verdade.” (Sousa Santos, 2007, p. 74).

Nessa mesma direção, é possível afirmar que a instauração de um “processo civilizatório”, que causou a condenação, a destruição e a exploração de “milhões de seres humanos, tenha se dado em razão da visão de mundo utilitarista que compreende a cultura de modo instrumental e hierarquizante (Damata, 1981).

E cunhada em esquemas evolucionistas, tal visão binariza os sistemas sociais em progresso *versus* atraso ou, ainda, **humanos com alma-pertencentes a um velho mundo-preenchido juridicamente** *versus* **nativos subumanos sem alma-pertencentes a um novo mundo-vazio juridicamente** e, portanto, “*Guantánamos*” que hoje se traduzem em dimensões inerentes ao metropolitano ou, em outras palavras:

[...] discriminações sexuais, raciais, quer na esfera pública quer na privada: nas zonas selvagens, nas megacidades, nos guetos, nas prisões, nas novas formas de escravidão, no tráfico ilegal de órgãos humanos no trabalho infantil, na exploração da prostituição. (Sousa Santos, 2007, p. 76).

Nesse sentido, o conceito de homem moderno, metropolitano é construído a partir do abandono do estado de natureza, uma vez que:

¹⁴ Estado de natureza descrito por Hobbes em *O Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil*.

A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência de sociedade civil e estado de natureza separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza. (Sousa Santos, 2007, p. 74).

Todavia, em ciências humanas e em educação não deveríamos trabalhar com conceitos universalizantes de negação de uma parte da humanidade para afirmação universal da outra. Deveríamos trabalhar cunhados nas diferenças presentes na multiplicidade das relações sociais e culturais. No entanto, houve uma escola onde era ensinada a epopeia do “descobrimento do Brasil”, a partir de uma perspectiva colonizadora que resumia toda a complexidade histórica a uma única figura eurocêntrica: Pedro Álvares Cabral; e a um único fato: a “Missa do Monte Pascal”. Não se ensinava-ensina que o Brasil foi invadido pelos portugueses e que, em verdade, houve guerras de conflito.

Cabe destacar que até mesmo nos dias de hoje não é ensinada a perspectiva dos dominados, nem mesmo a perspectiva desse país, que chamamos Brasil, como uma invenção (Krenak, 2019). Nesse sentido, a escola ainda opera um apagamento da memória dos povos indígenas, pois conta uma história diferente da que nos conta Krenak (2019) ao denunciar que os povos originários reagiram quando interpretaram que os brancos vieram para ocupar o território e para dominar os povos e que, portanto, aqui ficariam e, sobretudo, tomariam e escravizariam os donos da terra. Desta maneira, reafirma-se a denúncia de que, “a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico – que fala *Tupy*, adora *Tupã*, vive nu nas florestas, etc., representado na escola repleto de estereótipos, sobretudo, por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio.” (Kayapó; Brito, 2014, p. 39).

Também, de modo geral, não se ensina, o que denunciou Krenak (2019), sobre a ocorrência de que a mentalidade dos indígenas era completamente diferente da mentalidade dos europeus, uma vez que os primeiros tinham como lógica o pensamento nômade de habitar e não de disputar território; enquanto os últimos, muito pelo contrário, como denuncia Boaventura Santos (2006), cometeram um “epistemicídio”, uma vez que, conforme marcam Kayapó e Brito (2014), à medida que trouxeram a lógica do ocidente de disputar e demarcar território, exterminaram o conhecimento tradicional indígena e impuseram seus conhecimentos consagrados pela ciência universal.

Nessa perspectiva, por meio de reflexões interpeladas pelas denúncias realizadas por Apple (2006) como, por exemplo, a metáfora da escola como uma fábrica que negligencia e exclui alguns conhecimentos do processo de ensino como a questão da educação intercultural, da história das lutas dos grupos que estão à margem da “sociedade”, é possível observar que a intenção de criar um consenso, até mesmo acerca das possibilidades intelectuais, se origina na crença de sociedade estratificada, a qual contribui para a classificação dos indivíduos de acordo com a classe e de acordo com a capacidade e, portanto, nega as diferenças e a importância do conflito.

Um grande passo foi a alteração da LDB pela lei 10.693/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio da educação Básica. Contudo, as práticas ainda estão circunscritas ao “*Dia de...*”, isto é, um currículo que ainda desconecta as realidades dos “marginalizados”, “periféricos” dos restantes dos dias letivos.

Nesse sentido, não basta dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos, é necessário que essas temáticas atravessem todas as disciplinas. Mas como fazer isso? É preciso formar os/as professores/as dessas disciplinas e produzir um discurso epistemológico pós-abissal em educação, a partir do deslocamento do olhar para outras perspectivas e visões de mundo, para além do meridiano, para além das linhas abissais.

De modo especial, considero que ainda está por vir a construção de uma epistemologia que corresponda ao pensamento pós-abissal em educação. No entanto, compreendo que pensar a ecologia dos saberes no campo da educação implica defender uma educação que exceda a compreensão ocidental moderna de educação. Trata-se, portanto, de confrontar a monocultura, de atravessar as “linhas abissais” (Sousa Santos, 2007) do Norte rumo ao Sul global para tornar visível e audível a diversidade de compreensões e conhecimentos não-ocidentais de educação.

Nesse sentido, como preconiza Mbembe (2018, p. 306), preconiza o deslocamento da Europa do lugar de “centro de gravidade do mundo”, contrariando a ideia provocada pela globalização de que para aumentar a velocidade da circulação do capital é necessário homogeneizar e “deixar” os sujeitos mais idênticos possível. Além disso, a proclamação da diferença implica a descolonização mental da Europa, por meio da recuperação da humanidade “[da]queles que passaram pela dominação colonial”, isto é, nas palavras do autor,

[...] o desejo de diferença emerge precisamente dos lugares onde se vive mais intensamente a experiência de exclusão". É sob essas circunstâncias que o autor concebe a "proclamação da diferença" como uma linguagem de desejo de reconhecimento e de inclusão. (Mbembe (2014, p. 305).

Reconhecer a existência de um pensamento abissal em educação, nesse sentido, é condição *sine qua non* para atravessar linhas e para pensar o impensado no ocidente moderno. É a tomada de consciência crítica do obstáculo epistemológico, ou a vigilância epistemológica, que nos permitirá ter uma visão mais abrangente do que pensávamos saber, para pensar as respostas em termos de incompletude e de impermanência, isto é, pensarmos o nosso próprio pensamento em educação. É possível que um caminho alternativo para pensar a ecologia dos saberes em educação se desenhe, a partir do diálogo com epistemologias feministas e pós-coloniais. Talvez, seja necessário desaprender, ignorar e esquecer alguns conhecimentos já “validados” para aprender outros que há muito tempo vêm sendo “esquecidos”, ignorados e desaprendidos.

Penso que houve avanços no sentido de que algumas temáticas relacionadas aos grupos “que estão à margem da sociedade” foram incluídas no currículo escolar, no entanto, as principais dificuldades se dão no campo da prática. Ora, seria mesmo adequado dizer que estão “à margem da sociedade”? Ou será que estão à margem do debate? Esses grupos não são folhas anexas ao “documento” chamado sociedade, eles já fazem parte dela, estão aqui e ali. A questão é: você os enxerga? O que quero dizer é que devemos olhar para as condições de possibilidade de trazer os diferentes grupos das *margens* para o *centro do debate* intelectual e político.

Como provocação para a continuidade desta tese, rumo ao próximo capítulo, finalizo este com uma citação de Fischer (2001, p. 216):

Foucault nos ensina, com Canguilhem, Bachelard, Koyré, que “ciência é relação”, e que é necessário estar atento às rupturas operadas nos discursos e nas práticas; com Nietzsche, mostra como não é preciso partir das grandes verdades científicas para fazer história e como é preciso questionar o conhecimento que cada vez mais tenta se apoderar do âmagos das vidas e do real.

3. O DEVIR DA UEMG:

A proposta deste capítulo é compreender a dinâmica das condições de possibilidade e contingência histórica que engendraram as transformações da estrutura curricular do curso de Pedagogia da maior unidade da UEMG: a unidade de Passos. Para isso, o capítulo descreve analiticamente o contexto de fundação da UEMG, seus aspectos estruturais e organizacionais e, também, problematizar os aspectos históricos e políticos que caracterizaram o contexto de emergência da estadualização e consequente expansão da UEMG, a qual foi operada por meio das incorporações das fundações educacionais do interior de Minas Gerais, de modo a compreender como esses aspectos interferiram na travessia FESP – UEMG, para posteriormente, ao longo desta tese, poder analisar como esses aspectos engendraram as transformações da estrutura curricular do curso de Pedagogia. De modo especial, não tenho a pretensão de “re-construir” a história da UEMG, ou fundar uma nova-história, tampouco definir que o que conto aqui auferir status de verdadeira. Operar a composição intertextual dos discursos que pretendem contar a história de uma instituição é algo desafiador, haja vista que essa história tem fluxo ininterrupto. Espero conseguir fugir da linearidade cronológica, mas como sei que possivelmente isso me escapará, prometo ser fielmente infiel (Skilar, 2008).

Para trilhar esse caminho, lançamos as seguintes questões: Qual a causa da travessia FESP-UEMG? Quais as relações políticas implicadas nessa travessia? Quais os interesses locais e regionais envolvidos no processo de estadualização? Houve uma adequação do fundo orçamentário destinado à UEMG? Quais foram os desdobramentos do processo de estadualização? Qual o lugar que a UEMG ocupa no campo das políticas públicas? Há de fato uma autonomia universitária? Como é possível tornar pública uma fundação educacional de ensino superior de natureza privada diante do contexto político Pessedebista de governamentalidade neoliberal? Quais os interesses particulares e as disputas políticas que estavam em jogo?

Para tanto, componho a narrativa com base nas produções discursivas de materiais que circulam, uns mais e outros menos, pela instituição. Com destaque para os artefatos privilegiados dos discursos da estadualização da UEMG de Passos, por se tratar de documentos de ampla circulação na região sudoeste do estado de Minas Gerais e por seu conteúdo apresentar reportagens contendo os registros da discussão que ocorria naquele período, isto é, textos que dizem respeito a UEMG: textos jurídicos (atas, decretos, projetos de lei - da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, resoluções, estatuto); textos

jornalísticos; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2015-2024); Plano de Gestão - UEMG (2010/2014), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2023-2027); registros de fotos do acervo pessoal da autora; produções acadêmicas (teses, dissertações, livros e artigos): Dardot; Laval (2016a); Francklin (2021); Foucault (2022a; 2022b); Santos (2014); Ball (2004; 2005); Fialho (2011); França Jr. (2013); Germano (2000); Leher (2019); Linhares; Mancebo (2007; 2004); Marin; Bianchini (2010); Maués (2010); Moreira (2009); Oliveira; Riani (2004); Pozzebom (2019); Roma (2012); Santos (2024); Trevisol; Garmus, (2021); e Vieira (2012). Desse modo, o corpus de análise é constituído a partir das transformações das práticas institucionais discursivas e não discursivas da UEMG.

Dessa forma, para Foucault (2022a, p. 8, *grifos* do autor), os diferentes conceitos estão presentes na materialidade documental (pequenas e supostamente irrelevantes referências, nas narrativas de borda, nos objetos, livros, fragmentos de textos, registros, edifícios, técnicas, regulamentos e costumes) visto que o documento “não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é para uma sociedade uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa”.

O deslocamento do descontínuo torna-se, ao mesmo tempo, objeto e instrumento de pesquisa, um jogo de correlações que permite individualizar os domínios e constituir quadros. Cada discurso que foi repetido, esquecido, transformado, apagado, escondido, é então acolhido em sua dispersão temporal, uma vez que não é necessário “remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (Foucault, 2022a, p. 31).

Para apreendermos parcialmente os discursos, por meio da materialidade, a análise dos textos oficiais, de artigos de jornal e de outros materiais terá como suporte a noção de autor não como propriedade intelectual, mas aquele que tem a função de empregar nós de coerência aos textos, um dos procedimentos internos do discurso, uma vez que se trata não de documentos, mas de “monumentos constituídos por fragmentos que não nos são dados a analisar internamente e, sim, “admirá-los” em seus traços e formas exteriores, em sua positividade, em sua forma contemporânea.” (Ferreira; Traversini, 2013, p. 211).

3.1 UEMG: fundação, estrutura e organização

Até a segunda metade do século XX o Brasil não tinha implementado universidades, pois o que havia eram escolas autárquicas. Foi na década de 1960 que houve a expansão do ensino superior no Brasil. No entanto, essa expansão era operada por estabelecimentos isolados, o que possibilitou que a iniciativa estatal perdesse o espaço para a iniciativa privada no que se refere ao domínio da educação superior (PDI-UEMG, 2023).

Desse modo, segundo UEMG (PDI-UEMG, 2023) o setor privado foi organizado em duas ramificações: a confessional e a empresarial e, nessa realidade, surgem as fundações oficiais de ensino superior, instituídas pelo Estado, contudo, mantidas na órbita das entidades de direito privado. Aproximadamente, 20 anos depois, algumas instituições desse caráter tornaram-se a UEMG:

No caso de Minas Gerais, antes da Constituição de 1989, a oferta direta de ensino superior pelo Estado era praticamente inexistente. Até a metade da década de 90, a rede privada representava 80% do número de instituições existentes, recebendo mais de 60% das matrículas de graduação. (PDI-UEMG, 2023, p. 11).

Minas Gerais tem onze universidades federais e, por isso, tem a maior rede de universidades federais do Brasil. Possui também unidades de Institutos Federais de Educação (IF), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Escolas Técnicas vinculadas às universidades e “existem cerca de 46 instituições também voltadas a estas atividades. Isto sem contar com a UEMG e Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e suas unidades espalhadas pelo estado como um todo” (Minas Gerais, 2014, p. 7). Desse modo, Minas Gerais possui duas universidades estaduais: a UEMG e a UNIMONTES, sendo a UEMG a maior instituição de ensino superior estadual e a terceira maior universidade pública do estado.

Diante do contexto histórico de um país em processo de redemocratização, pós-ditadura, o estado de Minas Gerais em assembleia constituinte, no dia 21 de setembro de 1989, decide, em seu Parágrafo único, que tanto para a instalação das unidades da UEMG, quanto para a encampação de entidades educacionais de ensino universitário, prioritariamente deverão ser consideradas as regiões densamente povoadas e que não ofertem ensino público superior.

Desse modo, no contexto da elaboração da Constituição Mineira de 1989, a UEMG é criada, segundo Brito (2009) em meio a disputa política e jurídica existente

entre os parlamentares, como universidade *multicampi* composta pelas fundações privadas dos vários municípios de Minas. Segundo a autora, o processo de criação da UEMG se configurou num campo de disputa entre setor público e setor privado, os quais envolviam 4 grupos de interesse que eram constituídos por:

1. fundações de ensino superior privadas, que impetravam a estadualização;
2. representação dos interesses de dirigentes de federações e associações privadas;
3. deputados que defendiam a localização de universidade em sua base eleitoral; e
4. deputados que defendiam a criação de universidades públicas estaduais

Nesse sentido, por determinação expressa em seu Art. 81 do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT” foi criada a Universidade do Estado de Minas Gerais, sob o paradigma da regionalização, tendo a sua estrutura regulamentada pela Lei nº 11.539, de 22 de julho de 1994, que a definiu como “uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, com sede e foro em Belo Horizonte, com autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, incluída a gestão financeira e patrimonial.” (UEMG, 2019a).

A Emenda Constitucional de número 72, de 24 de novembro de 2005 (Minas Gerais, 2005), estabeleceu que a absorção das fundações que haviam optado pela UEMG, seria facultativa e não mais impositiva e obrigatória e, diante dessa possibilidade, as fundações mantenedoras dos Centros Universitários situados em Lavras, Patos de Minas e Varginha decidiram se desvincular da UEMG (PDI-UEMG, 2014).

Por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 2501 – a UEMG teve sua relação com as Fundações afetada e ajuizada pela Procuradoria-Geral da República, a qual contestou às disposições da Constituição do Estado introduzidas pela Emenda nº 70. Em 2008, o Superior Tribunal Federal (STF) decide que as Fundações Associadas, por serem de direito privado, fossem transferidas para o Sistema Federal de Ensino (PDI-UEMG, 2014).

No entanto, em âmbito nacional, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi operada a institucionalização de parcerias público-privadas, com uma gestão nos moldes gerenciais. E, no âmbito estadual, durante o governo de Aécio Neves (2003 – 2010) foi promulgada a Lei nº 18.384, de 15 de setembro de 2009 que em seu art. 9º permite que a UEMG e as fundações associadas (Fundação de Ensino Superior de Divinópolis; Fundação de Ensino Superior de Passos; Fundação de Ensino Superior do Vale do Jequitinhonha, do Município de Diamantina; a Fundação Cultural de Campanha da Princesa, do Município de Campanha; a Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras de Carangola; e a Fundação Educacional de Ituiutaba) mantenham programas de cooperação mútua visando o desenvolvimento do ensino superior no Estado.

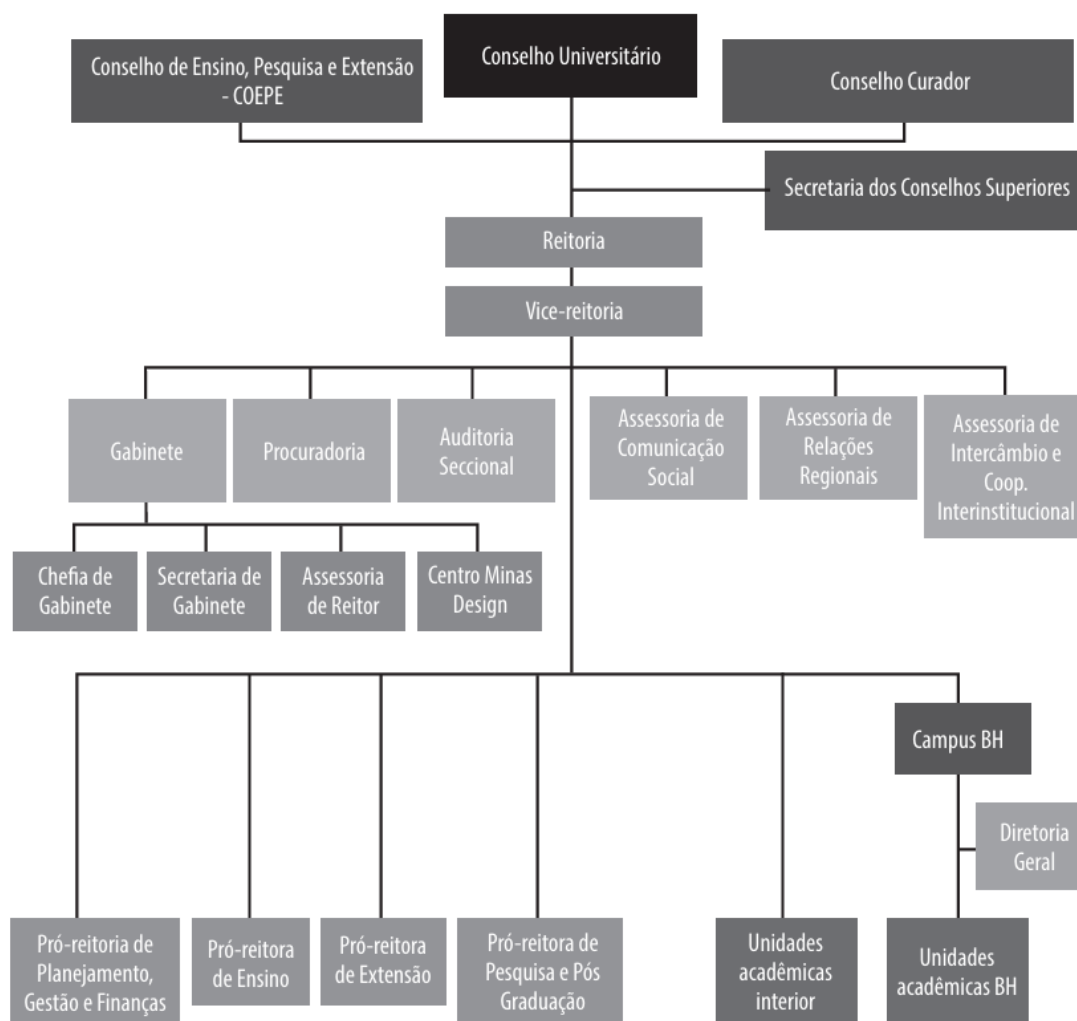
3.1.1 A UEMG

A UEMG está vinculada ao setor da Secretaria de Estado de Educação e na estrutura orgânica do Estado, a universidade vincula-se à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SECTES. É uma Universidade *multicampi*, com unidades acadêmicas presentes em 19 municípios de Minas Gerais, e cada Unidade Acadêmica possui um Diretor, um Conselho Departamental, Colegiados de Curso e Departamentos Acadêmicos.

O Decreto Estadual nº 46.352/2013 (Minas Gerais, 2013a) aprovou o estatuto em vigência da UEMG e a Resolução do Conselho Universitário CONUN/UEMG Nº 374/2017 aprovou o Regimento Geral que tem por objetivo “disciplinar as atividades comuns da Universidade do Estado de Minas Gerais, conforme o disposto em seu Estatuto” (PDI-UEMG, 2023, p. 23).

O Decreto Estadual nº 48.046/2020, em seu Estatuto e no Regimento Geral estabelece a competência, a integração e o funcionamento dos diversos setores que compõem a Universidade. A gestão colegiada e a participação dos três segmentos da comunidade universitária (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos) são princípios no estabelecimento das políticas da Instituição.

Figura 4. Organograma funcional da UEMG



Fonte: PDI-UEMG, (2014) vigência 2015-2024

Conforme a Figura 4 “Organograma funcional da UEMG” ilustra, a UEMG é constituída por colegiados de deliberação superior: Conselho Universitário (CONUN); o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE), que regulamentam as políticas da Instituição e normatizam práticas dos diferentes níveis de gestão; o Conselho Curador; reitoria e vice-reitoria, entre outros órgãos.

Figura 5: Unidades da UEMG (2025)



Fonte: Site institucional UEMG (s.d., online): <https://uemg.br/home/unidades>

Nesse sentido, podemos verificar, por meio da figura 5 “Unidades da UEMG 2025”, que além da Reitoria, a UEMG é composta pelas cinco unidades que constituem o campus Belo Horizonte - BH (Escola de Design; Faculdade de Educação; Escola Guignard; Escola de Música; Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios); Unidade de Abaeté; Unidade de Araguari; Unidade de Barbacena – Instituto Superior de Educação Dona Itália Franco; Unidade de Campanha; Unidade de Carangola; Unidade de Cláudio; Unidade de Diamantina; Unidade de Divinópolis; Unidade de Frutal; Unidade de Guanhões; Unidade de Ibirité – Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira; Unidade de Ituiutaba; Unidade de João Monlevade; Unidade de Leopoldina; Unidade de Passos; Unidade de Poços de Caldas; e Unidade de Ubá.

No entanto, esse formato *multicampi* não passa de mera formalidade nos documentos oficiais, haja vista que a reitoria, sediada em Belo Horizonte, determina quais os procedimentos que cada uma das cinco unidades do Campus BH e das demais regiões do interior do estado deverá realizar.

Cada unidade acadêmica tem a previsão de possuir uma estrutura administrativa formada por direção, vice direção acadêmicos; chefias de departamentos acadêmicos; coordenação de colegiados de curso, entre outros. No âmbito das Unidades Acadêmicas,

de acordo com o Estatuto da UEMG, os órgãos colegiados deliberativos são: Conselho Departamental; Câmara e Assembleia dos Departamentos; e Colegiado de Curso.

Cada Departamento é constituído internamente por uma Câmara e por uma Assembleia Departamental, além de possuir representação no Conselho Departamental e nos Colegiados de Curso. E, de acordo com o Art.57 do Estatuto (UEMG, 2020a), cada Colegiado de Curso é constituído: por representantes dos Departamentos que participam do curso; por representantes dos professores que atuam no curso, eleitos por seus pares; e por representantes dos estudantes matriculados no curso.

No âmbito das eleições, Reitor e Vice-Reitor são escolhidos entre os indicados em lista tríplice de docentes da UEMG votada pelo Colégio Eleitoral, constituído, de acordo com o §1º do art. 28 do Estatuto da UEMG, por CONUN, COEPE e pelos corpos docente, discente e técnico-administrativo, na forma, peso e proporção estabelecidos no Regimento Geral e em resolução específica do CONUN. Integram a lista tríplice as três chapas mais votadas pelos membros do Colégio Eleitoral. Os eleitos terão mandatos de quatro anos, podendo haver o exercício de até dois mandatos consecutivos, mediante reeleição.

O Diretor¹⁵, o Vice-diretor e os Chefes de Departamento das Unidades também são eleitos pela comunidade acadêmica. Cabe ressaltar que em todas essas instâncias há representação docente e discente. E os servidores técnico-administrativos têm representação assegurada estatutariamente nessas estruturas, à exceção dos Colegiados de Curso. No entanto, a resolução CONUN compreende como comunidade acadêmica votante apenas professores e servidores efetivos. Já a eleição da coordenação e subcoordenação do Colegiado de curso, ocorre por votos de seus pares, com mandato de dois anos, permitido o exercício de até dois mandatos consecutivos. No que se refere aos Núcleos docentes estruturantes, seus membros são escolhidos por meio de processo eleitoral e devem atender aos seguintes critérios:

- I. pelo menos, 60% (sessenta por cento) de seus membros devem ter titulação acadêmica obtida em programas de Pós-graduação; stricto sensu na área específica de conhecimento na qual o curso se insere ou afim, conforme as áreas do conhecimento definidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES;
- II. pelo menos, 20% (vinte por cento) de seus membros devem exercer suas funções em regime de trabalho de tempo integral (PDI-UEMG, 2023).

¹⁵ Em caráter excepcional, como no caso de unidades novas, quando não há corpo docente efetivo, o diretor é indicado pelo Reitor.

Em termo de números, a UEMG possui, até a data da escrita da tese, 22.195 mil alunos, sendo que cerca de 74% são provenientes de escola pública. Desse modo, em algumas regiões, a UEMG é a única possibilidade de acesso à universidade pública. A universidade possui 1.699 docentes e oferta 133 cursos de graduação¹⁶, 50 cursos de licenciatura, 23 cursos de especialização, 04 programas de doutorado e 10 programas de mestrado. Seu corpo técnico-administrativos é composto por 591 pessoas.

Por meio de um estudo realizado pela UEMG com o objetivo de compreender as causas da evasão e retenção na Universidade, foi mapeado o perfil de seus discentes. Observou-se que mais de 40% se identificam como negros e pardos e mais de 50% se identificam como brancos. No que diz respeito à idade, 30% dos estudantes têm entre 18 e 20 anos, contudo, quando se trata das licenciaturas os estudantes se encontram numa faixa etária superior a essa e 60% são mulheres. Ainda, verificou-se que os estudantes, em sua maioria, são oriundos da escola pública e mais de 50% cursaram integralmente o Ensino Médio em Escola Pública. A renda familiar da maioria dos estudantes recebe até três salários-mínimos. Ainda, mais de 30% dos pais são analfabetos ou possuem o ensino fundamental incompleto (PDI-UEMG, 2014).

No que se refere ao acesso à universidade, o SiSU – Sistema de Seleção Unificado do Governo Federal, foi aderido pela UEMG em 2013. O CONUN aprovou que 25% das vagas seriam destinadas para cursos que não exigem prova de habilidade específica. Nesse sentido, na UEMG há três formas de ingresso instituídas: Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SISU/MEC); o Vestibular, o processo seletivo próprio Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM – Anos Anteriores. A Universidade teve por iniciativa a fixação do valor da inscrição do vestibular em R\$5,00. Para o preenchimento de eventuais vagas remanescentes, são publicados semestralmente os editais de reopção, transferência e obtenção de novo título.

Outro ponto que deve ser destacado, é a inclusão do termo política de ações afirmativas realizada pelo PDI (2023) terceira base de orientação da gestão: “**Integração social:** envolve a interação com a sociedade, com as políticas e ações afirmativas, a política estudantil, a valorização da cultura e do pensamento como formas de desenvolvimento da justiça social [...]” (PDI-UEMG, 2023, p. 15).

¹⁶ A UEMG, em seus cursos de graduação, abarca todas as áreas de conhecimento definidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). “9 (nove) cursos na área de Ciências Agrárias, 18 (dezoito) cursos na área de Ciências Biológicas e da Saúde, 15 (quinze) cursos na área de Ciências Exatas e da Terra, 25 (vinte e cinco) cursos na área de Ciências Humanas, 40 (quarenta) cursos na área de Ciências Sociais Aplicadas, 15 (quinze) cursos na área de Engenharias e 11 (onze) cursos na área de Linguística, Letras e Artes” (PDI-UEMG, 2023, p. 45).

Além disso, há 4 bases de orientação da gestão: 1. Desenvolvimento acadêmico; 2. Inovação e tecnologia; 3. Integração social; e 4. Estrutura e gestão acadêmica. A primeira base 1- Desenvolvimento Acadêmico pontua como uma das metas e ações, em seu item **a) Qualificar o Ensino, Pesquisa, Extensão** a meta intitulada: **Ações e estudos sobre a comunidade acadêmica** que visam “estimular ações e estudos que permitam conhecer a diversidade da comunidade acadêmica, tendo como referência socioeconômicas, culturais, étnico-raciais e de gênero.” (PDI-UEMG, 2023, p. 16).

A terceira base de orientação da gestão em seu item **a) Promover o desenvolvimento e a justiça social** estabelece a meta intitulada: **Incentivar projetos de inclusão social e diálogos interculturais** para "Incentivar e fomentar projetos sobre temas voltados para as áreas da diversidade cultural, das identidades e da redução das desigualdades socioeconômicas." (PDI-UEMG, 2023, p. 20).

Na terceira base de orientação da gestão intitulada **Integração Social**, no item **c)** intitulado “**Promover as políticas de permanência e inclusão**” as ações se configuram em:

Implementar as ações de acessibilidade:

Desenvolver um plano que permita a implementação de ações para acessibilidade que atendam à legislação e às necessidades da comunidade.

Fortalecer a Política de Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência:

Assegurar, promover e fortalecer os programas de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Ledor/Acompanhante para acessibilidade.

Fortalecer a política institucional de assistência estudantil:

Fortalecer, na UEMG, a implementação do Programa Estadual de Assistência Estudantil – PEAES, ampliando o número de estudantes beneficiados e o número de categorias dos auxílios concedidos.

Criação da Pró-reitoria de Ações Afirmativas:

Acompanhar a tramitação, junto ao Governo do Estado, da proposição de criação da Pró-reitoria de Ações Afirmativas.

Potencializar a construção coletiva de políticas de ações afirmativas:

Trabalhar junto aos coletivos da UEMG, visando construir redes e parcerias, para potencializar as políticas de ações afirmativas, respeitando e reconhecendo a diversidade e a pluralidade dos diferentes sujeitos em seus múltiplos processos históricos.

Fortalecer a comunidade LGBTQIA+ da UEMG:

Construir e implementar políticas institucionais para garantir um ambiente universitário igualitário e respeitoso para com a comunidade LGBTQIA+, combatendo toda e qualquer manifestação de preconceito e de discriminação.

Regulamentar a moradia estudantil na UEMG:

Discutir e regulamentar a moradia estudantil na UEMG no âmbito do Conselho Universitário e discutir com a Secretaria de Estado de Educação o fortalecimento dessa política na UEMG. (PDI-UEMG, 2023, p. 20).

No referente à assistência estudantil, às ações afirmativas e à inclusão, há a Lei Estadual n.º 22.570 de 05 de julho de 2017, a qual dispõe sobre as políticas de democratização do acesso e de promoção de condições de permanência dos estudantes

nas Instituições de Ensino Superior mantidas pelo Estado. Na UEMG os programas, projetos e atividades de inclusão, permanência e ações afirmativas são administrados e promovidos, por meio da Coordenadoria de Assuntos Comunitários, pela Pró-reitoria de Extensão.

Como política de inclusão educacional a UEMG possui o Programa Estadual de Assistência Estudantil (PEAES) que teve sua primeira edição em 2019. O programa é destinado à assistência e permanência dos estudantes de graduação regularmente matriculados e em situação de vulnerabilidade socioeconômica e possui modalidades de auxílio como alimentação, apoio didático-pedagógico, creche, inclusão digital, moradia, promoção à cultura, promoção ao esporte, promoção à inclusão da pessoa com deficiência, promoção à saúde, transporte.

O referido programa é executado pela Pró-reitoria de Extensão por meio de sua Coordenadoria de Assuntos Comunitários, que possui como competência gerir, promover e desenvolver programas, projetos e atividades relacionados à assistência estudantil, às ações afirmativas e à inclusão no âmbito da UEMG.

Para a implementação e desenvolvimento das políticas institucionais de inclusão, assistência estudantil e ações afirmativas, a UEMG possui, em todas as suas Unidades Acadêmicas, os Núcleos de Apoio ao Estudante (NAE) que “realizam atendimentos aos estudantes, atuando em ações de caráter social na promoção da saúde, do esporte, da cultura e oferecendo apoio acadêmico, contribuindo para a integração psicossocial, acadêmica e profissional da comunidade discente.” (PDI-UEMG, 2023, p. 33).

Na UEMG há, também, uma Política de Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência que promove além do NAE, ações como: Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais que acompanham os docentes e discentes surdos em suas atividades acadêmicas, atuando como mediadores entre o professor e os estudantes e o Ledor/Acompanhante para acessibilidade oferece bolsas para que estudantes da UEMG acompanhem outros estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas.

A política de acesso à UEMG, por meio da atuação na busca por equidade de condições no acesso e permanência de estudantes na educação superior pública, é constituída por dois Programas: o Programa de Seleção Socioeconômica de Candidatos – PROCAN e o Programa de Inclusão Regional. Por meio da Lei Estadual nº 15.259, de 27 de julho de 2004, o PROCAN foi criado como uma política institucional de inclusão social para ingresso por meio da política de cotas e tem por objetivo “auxiliar na correção das desigualdades socioeconômicas que dificultam o acesso e a permanência de grupos

menos favorecidos na Universidade, como negros, quilombolas, indígenas, ciganos, pessoas com deficiência e egressos de escola pública” (PDI-UEMG, 2023, p. 49). O PROCAN reserva 50% das vagas distribuídas nas seguintes categorias:

- Categoria I – 21% (vinte e um por cento) das vagas para candidatos de baixa renda e egressos de escola pública, declarados negros;
- Categoria II – 3% (três por cento) das vagas para candidatos de baixa renda e egressos de escola pública, declarados quilombolas;
- Categoria III – 3% (três por cento) das vagas para candidatos de baixa renda e egressos de escola pública, declarados indígenas;
- Categoria IV – 2% (dois por cento) das vagas para candidatos de baixa renda e egressos de escola pública, declarados ciganos;
- Categoria V – 16% (dezesesseis por cento) das vagas para outros candidatos de baixa renda e egressos de escola pública;
- Categoria VI – 5% (cinco por cento) das vagas para pessoas com deficiência. (PDI-UEMG, 2023, p. 50).

O Programa de Inclusão Regional, segundo programa de política de acesso à UEMG, é destinado à diversidade da população mineira e foi instituído em 2019. O programa tem como público-alvo candidatos que residem no estado de Minas Gerais e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições de ensino públicas das redes estadual, municipal e federal sediadas no Estado de Minas Gerais.

Nessa direção, o Conselho Universitário da UEMG publicou a Resolução CONUN/UEMG Nº 475/2020 (UEMG, 2020c) e instituiu a Comissão Central de Heteroidentificação e as Comissões de Heteroidentificação Complementar nas Unidades Acadêmicas. A convite da vice direção, ocupei a presidência da Comissão de heteroidentificação da unidade de Passos, no ano de 2023. Desse modo, o procedimento realizado pela Comissão de Heteroidentificação Complementar na Unidade Acadêmica, tem a finalidade de complementar à autodeclaração dos candidatos inscritos no PROCAN – Categoria I candidatos de baixa renda e egressos de escola pública, declarados negros (pretos e pardos). Na Pós-graduação *Stricto Sensu*, foi aprovada pelo Conselho Universitário, uma resolução que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas, para inclusão de pessoas negras, indígenas, quilombolas, ciganos e pessoas com deficiência.

A respeito de desempenho nas Avaliações Externas, existem duas avaliações: as de âmbito estadual realizadas pelo Conselho Estadual de Educação – CEE-MG durante o período do reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos, com a verificação *in loco* por comissão indicada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais; e as avaliações de âmbito nacional realizadas pelo Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes (ENADE)¹⁷, de responsabilidade do Ministério da Educação – MEC. Cabe destacar que em 2022 a UEMG alcançou no ENADE o rendimento esperado ou superior à média definida para as Instituições de Ensino Superior brasileiras, em virtude de que 74 dos 107 cursos de graduação avaliados obtiveram notas 3, 4 e 5.

Quadro 1: Programas de Pós-graduação vigentes na UEMG (2025)

Curso/modalidade	Programa	Ano de criação	Conceito	Unidade
Mestrado	Artes	2015	4	Escola de música/ Escola Guinard
	Ciências Ambientais	2019	3	Frutal
	Design	2009	5	Escola de Design
	Educação;	2009	4	Faculdade de Educação
	Engenharia de Materiais	1996	4	Escola de Design/UFOP
	Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	1996	3	Passos
	Biociências e Saúde humana	2025	-	Divinópolis
Mestrado Profissional	Práticas Musicais	2021	A	Escola de Música
	Segurança pública e cidadania	2019	3	Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios
	Propriedade intelectual e transferência de tecnologia para inovação	2019	4	Frutal
	O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI)	2024	3	Ibirité

¹⁷ O ENADE segue o ciclo avaliativo definido pelo MEC e realiza as avaliações para verificar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação.

Doutorado	Design	2015	5	Escola de Design
	Artes	2023	4	Escola de música/ Escola Guinard
	Engenharia de materiais	2000	4	Escola de Design/UFOP
	Educação e Formação Humana.	2024	Avaliação quadrienal ainda não realizada até a data da escrita desta tese	Faculdade de Educação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da Plataforma Sucupira/CAPES

O quadro 1 “Programas de Pós-graduação vigentes na UEMG (2025)” sistematiza que a universidade oferta 14 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: 11 mestrados (6 Mestrados Acadêmicos e 5 Mestrados Profissionais) e 4 doutorados.

3.2 O contexto político de emergência da estadualização da UEMG: o que o PSDB tem a ver com isso?

No contexto de emergência da estadualização da UEMG, a governamentalidade neoliberal esteve presente nos três governos no estado de Minas Gerais, de Aécio Neves, Antônio Anastasia e Romeu Zema. No entanto, até o momento da escrita desta tese, há poucas pesquisas sobre o governo de Romeu Zema, em razão de sua atualidade. Cabe destacar que, conforme Dardot; Laval (2016a), compreendo o neoliberalismo como uma racionalidade do capitalismo do mundo contemporâneo, cujo sistema normativo tende a organizar tanto a conduta dos governantes quanto a conduta dos governados e, nesse sentido,

[...] antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma **racionalidade** e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a **generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação** (Dardot; Laval, 2016a, p. 17).

Por conseguinte, como a estadualização da UEMG foi ensejada e, posteriormente, realizada durante dois governos pessedebistas, vale compreender um pouco do contexto de fundação do partido e sua relação com a governamentalidade neoliberal.

O contexto mundial se caracterizava pela transição governamentalidade do social desenvolvimentismo para a governamentalidade neoliberal e a realidade que se apresentava ao contexto brasileiro e aos membros do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) era de um longo processo de redemocratização após o fim da ditadura militar que perdurou de 1964-1985 e um grande alcance da governamentalidade neoliberal à diferentes governos que modificaram sua estrutura administrativa e alteraram o papel do Estado para coordenador e avaliador.

Desse modo o partido é fundado no final dos anos de 1980 e institucionalizado em 1988, com membros políticos que já exerciam influência no contexto político brasileiro, isto é, que já pertenciam ao espaço do parlamento. O estatuto do partido aponta que seus princípios se baseiam na:

[...] construção de uma ordem social justa e garantida pela igualdade de oportunidades [...] a realização do desenvolvimento de forma harmoniosa, com a prevalência do trabalho sobre o capital, buscando a distribuição equilibrada da riqueza nacional entre todas as regiões e classes sociais (PSDB, 2017, Art. 2º).

O partido agregava uma diversidade ideológica com quatro correntes políticas: liberais progressistas, democratas cristãos, social-democratas e socialistas democráticos (Montoro *apud* Vieira, 2012). Nessa perspectiva, muitas contradições conceituais constituíam o partido que se posicionava na esteira de “se situar a meio caminho entre ‘Estado forte e autoritário’ o ‘automatismo do mercado’”. O partido é favorável à redução do Estado em alguns setores e ao Estado Regulador onde for necessário” (Vieira, 2012, p. 81).

Dando um salto temporal, em 2003 a governamentalidade neoliberal ganha força durante a gestão de Aécio Neves. Anastasia, durante o governo de Aécio, foi Secretário de Estado de Planejamento e Gestão e argumentou sobre as razões que produziram o déficit fiscal¹⁸ e os problemas com a escassez de recursos com a folha de pagamento dos servidores e com despesas básicas. Segundo ele, Minas Gerais tinha uma realidade de um estado em crise de legitimidade, em razão da falta de uma gestão que apresentou muitos

¹⁸ O déficit girava em torno de dois bilhões de reais e se dava em razão de “falta de repasse de recursos por parte da União; pela suspensão de créditos oriundos de organismos internacionais, e, pela declaração de moratória da dívida estadual feita pela administração anterior e atrasos no pagamento de fornecedores e servidores” (Santos, 2014, p. 10).

problemas por não ter estabelecimento metas, não ter cobrado resultados e por não ter mecanismos de verificação de desempenho dos órgãos e servidores.

Mediante tal argumento de governamentalidade neoliberal, as reformas de Estado no contexto mineiro têm sido vinculadas às ações que visam promover a modernização do Estado e à eliminação do déficit público, cuja culminância se deu na implementação do Plano de governo de Aécio Neves intitulado “Choque de Gestão” (CG) que se desdobrou em 3 gerações: 1ª de 2003-2006; 2ª de 2007-2010; e 3ª de 2011-2014, nos moldes da racionalidade técnica e do gerencialismo privado e definido por:

[...] propostas objetivas que permitiram a reformulação da gestão estadual, especialmente do comportamento da máquina administrativa, mediante novos valores e princípios, de forma a se obter uma nova cultura comportamental no setor público mineiro, voltada para o desenvolvimento da sociedade. (Minas Gerais, Secretaria de Planejamento e Gestão - Seplag/MG, *online*).

A “Agenda de Melhorias” foi, segundo Santos (2014), um documento voltado para a implementação de uma gestão voltada para os resultados, cuja elaboração foi realizada em conjunto por representantes de entidades privadas; do Banco Mundial, de Secretarias de Estado; o Movimento Brasil Competitivo; o Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG); e da Fundação João Pinheiro. Nesse documento são propostas cinco dimensões para entrega de resultados: definição de prioridades; monitoramento e apoio à execução; gestão de desempenho; pessoas e governança.

Nessa perspectiva, o que se observa no plano CG é um modelo de gestão que se alinha ao modelo de gerenciamento de empresas privadas. Um exemplo é a *Project Management Body of Knowledge (PMBOK®)* empresa de origem americana, cuja primeira unidade fora dos EUA, está no Brasil. Em Minas Gerais tem o nome de *Project Management Institute Brazil Minas Gerais Chapter*, a qual utiliza a metodologia de gestão e gerenciamento de projetos do *Project Management Institute (PMI)* (Santos, 2024).

Dentre as propostas do plano CG previa-se a extinção dos benefícios destinados ao funcionalismo e o teto salarial para o servidor público (Oliveira; Riani, 2004). E após 8 anos de “Choque de Gestão” as consequências se constituem em:

[...] fim dos quinquênios para quem ingressou no serviço público a partir de; fim de políticas salariais conquistadas em governos anteriores; fim do apostilamento; quebra de estabilidade do servidor por insuficiência de desempenho, por meio de avaliação com critérios subjetivos e punitivos, conferindo superpoder às chefias, sendo Minas o único ente da Federação onde isso ocorre; redução da presença do Estado em função das privatizações, fechamento de órgãos importantes e terceirização do serviço público (Fórum de Defesa dos Serviços d Servidores Públicos de Minas Gerais, 2013 *Apud* Linhares; França Jr., 2013, p. 209).

Muito embora a missão, visão e valores dos dois PDI-UEMG (2014) e (2023) sejam exatamente iguais, há algo que chama a atenção que é a mudança dos objetivos da instituição apresentado no PDI (2014) em relação ao PDI (2023).

As finalidades da UEMG, que direcionaram sua consolidação e expansão, foram estabelecidas no capítulo II, art. 3º do Decreto 45873/2011, que descreve as unidades administrativas da Universidade e estabelece as finalidades e competências das mesmas. Essas finalidades são compatíveis com a missão, crenças e valores da Instituição, acima mencionados. Nos termos do Art. 3º dessa Lei, compete à Universidade, observados o princípio da indissociabilidade da Pesquisa, do Ensino e da Extensão e sua função primordial de promover o intercâmbio e a modernização das regiões mineiras [...] (PDI, 2014).

A UEMG, conforme estabelecido no art. 3º do Decreto nº 48.046, de 25 de setembro de 2020, tem como competência planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado que visem à promoção de atividades de ensino superior, pesquisa e extensão [...] (PDI-UEMG, 2023).

É possível observar que enquanto o primeiro PDI, elaborado durante a gestão do reitor Dijon Moraes Júnior, apresenta a preocupação com o princípio da indissociabilidade da Pesquisa, do Ensino e da Extensão e sua função primordial de promover o intercâmbio e a modernização das regiões mineiras, o segundo PDI, elaborado durante a gestão da reitora Lavínia Rodrigues, apresenta palavras que antes não apareciam no antigo PDI como, por exemplo, competência, dirigir, controlar e avaliar as ações destinadas à promoção do ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, no lugar da promoção como função primordial para a modernização das regiões mineiras, apresentado pelo PDI (2014), o PDI (2023) apresenta controle e avaliação.

No entanto, em vez de expandir o acesso a uma educação pública e de qualidade como um direito, a gestão optou por compreender a educação como possibilidade de vitrine eleitoral., por meio de um projeto de governo que exime o estado de responsabilidades. Desse modo, a Educação mineira teve implicações, agravadas nos 8 anos de gestão de Aécio, como as elencadas a seguir:

a) aprofundamento das desigualdades regionais; b) a falta de investimento e infraestrutura; c) o desestímulo dos profissionais da educação – que têm um dos piores salários do país; d) a preocupação com um número reduzido de escolas e o abandono de milhares; e) a falta de democracia na gestão e na garantia dos conselhos; f) a estigmatização da educação do campo e o abandono da educação indígena e quilombola (Reis, 2020 *Apud* Linhares; França Jr., 2013, p. 200).

Além disso, o descaso com a educação mineira se materializa nas condições de trabalho dos profissionais da educação, as quais são precárias, e se historicamente já se configuraram no seguinte quadro:

- a) Professor efetivo: aquele que passou por concurso público e adquiriu a estabilidade, regido como estatutário;
- b) Professor efetivado: aquele que não passou por concurso público, teve adquirido o direito de ocupar o cargo através da lei complementar nº 100. Não goza da estabilidade e de vários direitos garantidos ao servidor público; é celetista.
- c) Estágio probatório: aquele que passou por concurso público, mas ainda não concluiu os três anos iniciais de sua carreira; é regido como estatutário. Passa por avaliação específica até poder alçar o status de professor efetivo;
- d) Designado: aquele que não passou por concurso público; é contratado, regido como celetista; trabalha por contrato com prazo determinado (Linhares; França Jr., 2013, p. 207).

A opção pelo regime de contrato temporário reforça a precarização do trabalho docente, afetando a qualidade de ensino e esta é apenas uma das implicações da governamentalidade neoliberal que vai de encontro com a estabilidade na carreira do servidor público.

Por meio da Lei Complementar nº 100/2007 (LC 100) (Minas Gerais, 2007a), Aécio em mais uma de suas ações irresponsáveis e de vitrine eleitoral, de acordo com Santos e Vieira (2015), com a finalidade de se livrar de ações trabalhistas e complicadores previdenciários, efetivou, sem realização de concurso público, em torno de 98 mil professores que eram antes contratados por processos seletivos simplificados. No entanto, em 2015, STF por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4876 (Brasil, 2014), considerou a referida como inconstitucional, o que resultou na exoneração desses docentes¹⁹ que haviam sido efetivados pela Lei 100.

A temática do trabalho docente na UEMG foi alvo das pesquisas realizadas por Francklin (2021); e Santos (2014). Na UEMG o termo professor “designado” surge por conta da história da estadualização. Os professores que eram contratados pelas fundações que foram absorvidas pela UEMG tornaram-se designados²⁰, isto é, ao serem reconduzidos, permaneceram na instituição. Esses professores, segundo Francklin (2021, p. 81), utilizavam o texto do art. 14 do Decreto nº 46479 (Minas Gerais, 2014) e o art. 8º da Lei nº 20.807, de 2013 (Minas Gerais, 2013b) “como defesa para a recondução

¹⁹ Desses docentes exonerados, alguns conseguiram se aposentar, todavia, os demais, além de desempregados, ficaram sem receber seus direitos trabalhistas (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço-FGTS e férias-prêmio atrasadas).

²⁰ A partir da promulgação da Lei nº 100/2007 que instituiu o regime de previdência do Estado, foi criada a Categoria de servidor designado-efetivado, categoria híbrida entre o efetivo estável que realizou concurso público e o designado que é trabalhador temporário.

automática desses professores, ou seja, sucessivas recontrações até que fosse realizado um concurso público de provas e títulos, para oferta de cargos efetivos”.

As unidades da UEMG, recém incorporadas, de acordo com Francklin (2021, p. 82), tinham duas categorias de professores: professores com contrato de trabalho renovado, uma vez que esses já trabalhavam nas fundações de ensino superior; e os professores que ingressaram via Processo Seletivo Simplificado (PSS) e, nesse contexto, havia conflito de interesses, uma vez que os “professores que atuaram nas antigas fundações de ensino superior lutavam pela manutenção da estrutura do campo, ao passo que os professores que ingressaram via PSS almejavam a transformação da estrutura do campo”.

Essa história, em 2016, toma um novo rumo, uma vez que a UEMG decide que os professores designados das universidades recém absorvidas (Passos, Divinópolis, Ituiutaba, Campanha, Diamantina e Carangola) não teriam mais seus contratos renovados automaticamente. Diante dessa decisão, ocorreram mobilizações nas unidades acadêmicas recém absorvidas e, após a mediação de alguns deputados com o secretário de governo de Minas, representantes dos órgãos da Advocacia Geral do Estado (AGE) e da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), o governo desistiu dessa decisão e reconduziu automaticamente os professores do ano de 2015 para o ano de 2016. No ano seguinte, os professores foram reconduzidos novamente. Porém, essa decisão não perdurou e o governo decide extinguir, em 31 de dezembro de 2017, o processo de recondução dos professores temporários (Francklin, 2021).

Santos (2014), em sua tese de doutorado pontua que a educação superior é marginalizada nas políticas educacionais de Minas Gerais, visto que nos documentos oficiais a prioridade é a Educação Básica, fato esse que implica para os docentes da UEMG relações de trabalho caracterizadas pela precarização e por uma carreira ainda não institucionalizada.

O documento do “Plano de Gestão - UEMG” (2010/2014), elaborado em conjunto por dirigentes, dois consultores externos, assessores e diretores das unidades acadêmicas utilizou o método de Planejamento Estratégico Situacional (PES), do economista chileno Carlos Matus. E, nessa esteira, o documento aponta muitos desafios enfrentados pela UEMG, em especial, o que diz respeito à ausência da educação superior como prioridade nas políticas de Estado e a limitada autonomia universitária. Nesse documento é apresentado o seguinte diagnóstico da realidade da UEMG:

Quadro 2: Diagnóstico de realidade da instituição UEMG/plano de gestão (2010-2014)

Tema área	Diagnóstico
Ensino, pesquisa e extensão	➤ Falta de uma política de consolidação e expansão das atividades acadêmicas; ➤ Baixo nível de conceitos e notas obtidos por certos cursos; ➤ Reduzido número de atividades de extensão.
Organização gerencial	➤ Baixa prioridade do ensino superior nas políticas de Estado; ➤ Limitada autonomia universitária; ➤ Inadequada articulação com as políticas de governo.
Recursos humanos	➤ Elevado percentual de docentes designados ou efetivados em tempo parcial; ➤ Baixo contingente de mestres e doutores.

Fonte: Quadro adaptado pela autora no ano de 2025 a partir dos dados disponíveis UEMG /Plano de Gestão 2010/2014

Os dados do Quadro 2 demonstram, além da limitada autonomia universitária, que o Estado não encara o Ensino Superior como uma prioridade em suas políticas e, nessa direção, Santos (2014), afirma que o “CG” de Aécio priorizou uma agenda única relacionada às questões fiscais e à economia e, desse modo, apesar da educação superior não ter sido alvo de reformas anunciadas e sistematizadas em documento único, ocorreram medidas que transformaram a organização do ensino superior, as quais foram consequências do arcabouço legal elaborado para implementar mudanças na gestão e na “máquina” administrativa do Estado. A fala a seguir de uma professora da UEMG, entrevistada por Santos (2014) ilustra a prioridade das políticas do Choque de Gestão:

[...] essas reformas tipo choque de gestão e esses decretos que surgem assim só cortam as coisas da gente. [...] A gente que é uma universidade por parte da constituição, pela LDB, pelo nosso estatuto a gente tem autonomia financeira etc., mas não está tendo. Para designar uma pessoa tem que perguntar para a câmara de planejamento e gestão da SEPLAG se pode. (G1²¹, *apud* Santos, 2014, p. 152)

A Avaliação de Desempenho Individual, por exemplo, é um instrumento da governamentalidade neoliberal e que, portanto, ao buscar eficiência e resultados quantitativos, atua como reguladora da remuneração dos servidores públicos, inclusive dos docentes e, sobretudo, como apontam Dardot; Laval (2016b) por meio da ideia da maximização dos interesses próprios dos indivíduos, os quais sequer desenvolvem uma

²¹ Foi mantida a inicial utilizada por Santos (2014) para se referir à gestora entrevistada.

atividade diretamente mercantil, mas para que entreguem desempenhos melhores, é instrumentalizada a norma da concorrência, mobilizando as forças do medo, cujo sentimento se traduz na possibilidade de ser mal avaliado por seus superiores; da rivalidade; e da competição entre si, para pôr em funcionamento a lógica do sujeito contábil.

Contudo, é uma ferramenta que tem sido alvo de questionamentos e de transgressão por parte dos docentes, haja vista que tal avaliação além de não considerar as condições de trabalho, arrocha a recomposição do quadro de pessoal, ao priorizar o corte de gastos. (Santos, 2014).

Seguindo as orientações de organismos internacionais multilaterais, outro corte realizado por Aécio, em sua gestão pautada na racionalidade econômica, se deu com base na Lei 14.693 de 2003 (Minas Gerais, 2013). Anteriormente a ela, o servidor público tinha duas gratificações por tempo de serviço: 1. aumento de 5% sobre seu vencimento ao completar o biênio em exercício; e 2. 10% ao completar o quinquênio. Essas gratificações foram substituídas por uma distribuição de recompensas estabelecida por meio da Avaliação de Desempenho (ADE) que está atrelada ao resultado satisfatório do servidor igual ou superior a 70% na Avaliação de desempenho Individual (ADI).

Em março de 2010, com a renúncia de Aécio Neves, Antonio Augusto Junho Anastasia, na condição de vice-governador e, sobretudo, de aliado histórico de Aécio, dá continuidade ao “Choque de Gestão” que estava em sua terceira geração. Em entrevista à Santos (2014), uma docente da UEMG revela em sua fala insatisfação com a política pessedebista e com o CG:

Em relação ao choque de gestão e ao acordo de resultados é um posicionamento quase geral aqui na faculdade é uma dificuldade lidar com esta política do PSDB. Há dificuldade de aceitar isso e de ver uma coisa plausível para a educação. É uma coisa complicada entender. Entender não, aceitar este modelo em termos de organização das políticas de governo. Eu particularmente sou muito crítica com relação isto. Acho que é um falatório danado e que de ação concreta tem muito pouco. Teve uma propaganda muito grande, um investimento imenso na divulgação disto e dentro disto, a avaliação volta com peso grande. Não sou a favor disso. Eu acho que se a gente for entender detalhes como isto está funcionando eu acho que um grande imbróglio. (P2, *apud* Santos, 2014, p.156).

Desse modo, Anastasia continuou desenhando uma educação subordinada à economia, cuja finalidade era fabricar capital humano e, desse modo, o estado governa e se insere “nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo”. (Ball, 2004, p. 1116).

Em 2011 Anastasia toma posse como governador de Minas Gerais e seu plano de governo é intitulado “Minas de Todos os mineiros: As redes sociais de desenvolvimento Integrado (2010)”

Com relação aos problemas sociais – principalmente desigualdade social e pobreza –, a suposição estabelecida pelo programa do partido é a de que estes seriam resolvidos em decorrência da estabilidade monetária, da austeridade fiscal, da descentralização da administração pública e do crescimento econômico sustentável. Isto fundamentalmente porque suas lideranças consideravam que esta seria a terapia mais adequada à resolução dos dois maiores problemas estruturais do Estado brasileiro: a crise fiscal e o patrimonialismo (Roma, 2012, p. 75).

Vale ressaltar que no ano de 2011, o governo mineiro praticou perseguição política à diretores que haviam participado de mobilizações e greves, não nomeando 21 diretoras escolares e “Todas foram eleitas pela comunidade escolar em 2011, mas o governo não fez as nomeações em função da atuação destes trabalhadores” (Sindute, 2015, s/p.).

De modo geral, a consolidação da UEMG enquanto universidade pública tem sido protelada, uma vez que sempre ocupou lugar secundário durante as políticas do Choque de Gestão. A priorização da Educação Básica, em detrimento do Ensino Superior nas políticas do CG, é ilustrada na fala da professora da FAE/UEMG, entrevistada por Santos (2024):

O que a gente percebe é que no início do governo Aécio eu me lembro que eu era diretora e a Professora M era vice. Nós fomos numa apresentação aqui no Palácio das Artes sobre o que o governo tinha feito naquele ano e, a gente voltou super decepcionadas porque eles pararam no ensino médio e nem tocaram no ensino superior. Aquilo para nós uma coisa muito decepcionante porque nós estamos aqui e, porque desde 1995 que a universidade é universidade, mas desde 1989 que ela foi votada pela Assembleia. A gente não ouviu falar nada. A gente saiu revoltada porque, falaram em penitenciárias que iriam ser construídas. Pararam no ensino médio e não falaram nada de ensino superior. Isso deu para gente uma sensação horrível de não pertencimento. (G1, *apud* Santos, 2014, p. 146).

Nesse contexto de emergência da estadualização da UEMG houve a instituição da Lei 19.481 de 2011 que estabelece o Plano Decenal de Educação – PDE para o Estado de Minas Gerais, cuja meta estabelecida, no âmbito do ensino superior, é ampliar o acesso à educação superior, ao expandir a oferta de cursos de graduação da UEMG e da UNIMONTES.

3.3 UEMG: A travessia de natureza privada à natureza pública

A estadualização da UEMG foi objeto de discussão de sucessivos governos mineiros. De acordo com uma série de reportagens da UFMG - Educativa, realizada em 2011, sobre a estadualização da UEMG, a incorporação das fundações educacionais pela UEMG é promessa antiga assumida por Azeredo, Itamar Franco e que foi reafirmada, porém não cumprida por Aécio Neves. A UEMG seria composta pela absorção de 13 fundações já existentes. A Lei nº 20.807, de 26/7/2013, previa a absorção de uma unidade a cada 4 meses e as fundações deixariam de existir e seus cursos, alunos, e professores seriam integrados pela UEMG. Contudo, foi apenas no governo de Hélio Garcia, em 2013 que as primeiras fundações foram incorporadas formando o *campus* de Belo Horizonte (Escola Guinard, Escola de Design, Escola de Música e a Faculdade de Educação).

Nos governos posteriores, a justificativa que se dava para a suspensão da estadualização era a de que a legislação não permitia a simples absorção dos professores das fundações, uma vez que os docentes deveriam se submeter à concurso público. Outra justificativa era a de que não havia recursos para a absorção, uma vez que os recursos da UEMG saltariam com a estadualização cerca de 55 milhões para 255 milhões ao ano. As unidades do interior, Frutal e Barbacena, provavam que a UEMG ao longo dos 20 anos de existência tornou-se objeto de disputa política, antes mesmo da estadualização ser concluída, 4 unidades do interior foram criadas por meio de emendas orçamentárias de parlamentares. Das 9 fundações que esperavam pela estadualização, 3 desistiram. São elas: as fundações de Patos de Minas, Lavras e Varginha, restando 6 fundações que mantiveram o interesse (UFMG Educativa, 2011).

A FESP, por exemplo, tinha em 2011, um orçamento anual de 70% de todo gasto da UEMG, que corresponde a 25 a 30 milhões de reais. Fábio Kallas, presidente curador da FESP, já manifestava a preocupação com esse orçamento que sobrevivia por meio da mensalidade dos alunos, mas que teria que ser repassado pelo estado, uma vez que a FESP fosse estadualizada (UFMG Educativa, 2011).

As seis fundações educacionais associadas à UEMG, são instituições de ensino privadas e, por um lado, cobravam mensalidades, eram responsáveis pela contratação e pelo pagamento dos salários de seus docentes e, por outro lado, embora tivessem projetos pedagógicos próprios, recebiam recursos do governo do estado para bolsas de projetos de pesquisa e extensão. Além disso, emitiam certificados com o nome e logotipo da UEMG. Essa relação entre público e privado foi, por muitas vezes, questionada.

Em 2005, na tentativa de minimizar as implicações da demora da estadualização, houve uma emenda à constituição mineira que instituiu o associativismo, regulamentando

a fragilidade entre as fundações associadas e a UEMG, estabelecendo os programas de cooperação mútua. O associativismo permitiu, segundo o presidente da Fundação Educacional de Divinópolis (FUNED), o incentivo à pesquisa e extensão. No entanto, os estudantes estavam insatisfeitos com o pagamento de mensalidades, haja vista que estudavam numa universidade em tese pública. Diante disso em 2009, o governo do estado criou um programa de bolsas voltado aos estudantes de baixa renda, o ProUemg.

A estadualização, portanto, para uns era uma luta antiga, “um sonho de mais de 20 anos” (Deputado Mário Heringer, 2013, *on-line*), para outros, um pesadelo, uma vez que alguns temiam a demissão em massa dos docentes e com a exigência de submissão à concurso público, porém “as manifestações contrárias à estadualização para transformar a agenda positiva de ampliação da UEMG em agenda negativa não foram bem-sucedidas” (Agência Minas, 2013, *on-line*).

De acordo com o site da União Nacional dos estudantes (UNE, 2014, *on-line*) a estadualização que era defendida há 10 anos, foi uma vitória histórica para os estudantes de Minas e partiu de “inúmeras paralisações, abaixo-assinados, manifestações, debates e caravanas protagonizadas pela UEE-MG”. Para Anastasia, a expansão do ensino superior público era um compromisso histórico do Governo de Minas (Jornal IOF Minas Gerais, 2014). Para o reitor da UEMG em 2013, “Está na hora da UEMG deixar de ser só das Minas e partir para as Gerais”. (Agência Minas, 2013, *on-line*). Nârcio Rodrigues garantiu em seu discurso de posse como secretário de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior que a estadualização da UEMG era uma das metas de sua gestão (UFMG Educativa, 2011).

Segundo o g1 Sul de Minas (2013), em especial, em Campanha, a notícia da estadualização foi encarada pelos alunos e funcionários como um alívio, uma vez que professores estavam com seus salários atrasados. Além disso, houve um desvio de verbas e uma gestão irregular realizada pelo reitor da faculdade, Ivan Ferrer Maia, e pelo administrador Márcio Scagliosi Júnior, os quais foram afastados dos cargos por consequência de uma investigação do Ministério Público.

Em meio às incertezas, professores, alunos e especialistas em educação pontuaram à UFMG Educativa (2011) os prós e os contras referentes à estadualização. A estadualização da Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT) custaria ao estado cerca de 12 milhões de reais. O presidente do conselho curador da FEIT temia a demissão em massa e como ocorreriam os encargos trabalhistas. Contudo, outros docentes enxergavam a estadualização apenas com pontos positivos porque consideram que a universidade

pública investiria em mais pesquisa e extensão. Uma estudante do 5º período do curso de Design da UEMG era a favor da estadualização, mas compreendia que a universidade não tinha estrutura para absorver todos os cursos e sentia a falta de apoio do governo. O professor de política educacional da Pontifícia Universidade Católica - PUC de Minas Carlos Roberto Jamil Cury considerou que se o governo de Minas fizer a sua parte, professores e estudantes mineiros seriam beneficiados com a estadualização, com um projeto pedagógico mais consistente, com o caráter gratuito e, também, por meio da valorização do ensino superior no estado.

Figura 6: Estadualização da UEMG no Plenário da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG)



Fonte: Comissão dos Servidores da UEMG, 2013. Foto: Ricardo Barbosa

A Figura 6 retrata um dos marcos legais do processo de estadualização, por meio do qual foi votado o projeto de Lei n.º 3.948 de 2013. O projeto de lei foi aprovado, no dia 11 de julho de 2013, em 2º turno, pelo Plenário da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG). A lei dispõe sobre os requisitos e procedimentos para a absorção das fundações educacionais de ensino superior associadas à UEMG, de que trata o inciso I do § 2º do art. 129 do ADCT da Constituição do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Posteriormente, esse projeto foi transformado em norma jurídica na Lei 20.807 de 2013 – Lei Ordinária.

Figura 7: Audiência Pública: estadualização - Câmara Municipal de Passos



Fonte: Câmara Municipal de Passos, (2013)

A Figura 7 é registro da audiência pública realizada na Câmara Municipal de Passos e, segundo a Agência Minas (2013, *on-line*), estavam presentes o prefeito municipal, Ataíde Vilela; o presidente do legislativo de Passos, Luiz Carlos Souto Júnior; o pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças da UEMG, Giovânio Aguiar; e a coordenadora do grupo de trabalho de estadualização das fundações, Silvana Paslauski.

Em áudio publicado no *YouTube* (2013) o secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Nárcio Rodrigues²², durante a referida audiência pública, disse que a data era uma data histórica para Passos, Minas Gerais e para FESP para pensarmos em como chegar a um ensino público de qualidade e gratuito. Ainda, o secretário, com uma fala acalorada, disse que corrigiria a fala de Fábio Pimenta Esper Kallas, Presidente da FESP, já que havia dito que quando a FESP não tivesse um milhão de reais para pagar os salários de seus funcionários a economia de Passos se esvaziaria, afirmando que se essa conta era paga pelos boletos das mensalidades dos alunos, com a estadualização seria paga pelo governo.

²² Político filiado ao PSDB, foi presidente do partido e era secretário de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, durante o governo de Antonio Anastasia. Aliado histórico de Aécio Neves, em 2016, Nárcio foi preso numa operação do Ministério público, foi investigado por suspeita de desvio de dinheiro na construção do Centro de Pesquisa Cidade das águas (HidroEx), no triângulo mineiro. A controladoria do estado estima que o desvio foi de mais de 14 milhões de reais. Seu filho, Caio Nárcio, deputado federal (2015-2019) pelo PSDB de Minas Gerais, votou a favor do Golpe de 2016. (Jornal da Globo, Globoplay, 2016). Em 2020, aos 33 anos, Caio morreu após ter sido infectado pela Covid-19 (CNN, 2020).

O secretário ainda explicou que os professores designados haviam pedido para que não houvesse concurso público e que os professores da FESP também fariam esse pedido e que o governo generosamente deveria conceder um tempo para que esses professores, ainda temerosos por não serem absorvidos pela estrutura do estado, pudessem se preparar para prestar um concurso público e conclui “por que se nós temos o objetivo de fazer uma universidade melhor, nós não viemos aqui para pegar a Fesp e enfeia-la, diminuí-la fazer com que a UEMG seja pior do que a Fesp” (*YouTube*, 2013, *online*).

Nárcio ainda afirmou que as pessoas sempre perguntavam quando viria a estadualização para Passos, porém quando a estadualização surgiu no horizonte a partir do projeto de lei, as pessoas começaram a ficar incomodadas com a estadualização e finaliza: “a estadualização, meus amigos, é desconfortável por um único motivo, ela é mudança e toda mudança incomoda” e que a estadualização deveria ter acontecido ainda quando se criou a lei que instituiu as fundações associadas, porque “nós convivemos com uma precariedade de ter uma fundação que funciona, cobra mensalidade, usa o nome de uma universidade pública, colocando em constrangimento todo governante desse estado” (*YouTube*, 2013, *online*).

Segundo Nárcio, Aécio foi quem criou as condições para que o Anastasia aprovasse solicitação da estadualização, tornando-se o governador que, pela primeira vez na história de Minas, introduziu o tema da educação superior na agenda do governo do estado, tema esse que o governo de Minas negligenciou por anos seguidos. Disse, ainda, que quem tivesse dúvida, bastava olhar para a experiência da Fundação Ensino Superior de Frutal (FESF) que absorvida pela UEMG, tinha assumido todos os funcionários e professores da FESF (*YouTube*, 2013, *online*).

Nessa perspectiva, a UEMG Unidade Acadêmica de Passos, não nasceu UEMG, mas tornou-se UEMG. A Fundação Faculdade de Filosofia de Passos (FAFIPA) foi criada em 1965 na cidade de Passos, sudoeste mineiro. Em sua substituição, criou-se a FESP, em 1973, pela Lei Estadual n.º. 6.140 de 10 de setembro (Minas Gerais, 1973).

Desse modo, a FESP era uma fundação associada à entidade de ensino superior de espécie fundação pública de natureza privada, até a promulgação, pelo governador Antonio Augusto Junho Anastasia²³ da Lei nº 20.807, de 26 de julho de 2013 que decide

²³ Naquela altura, o governador era filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)

que as fundações educacionais de ensino superior associadas à UEMG serão absorvidas pela Universidade por meio de decreto específico para cada uma das entidades:

O Art. 82 do ADCT da Constituição Estadual de 1989 facultou às Fundações Educacionais de Ensino Superior, instituídas pelo Estado, optar por serem absorvidas como Unidades da UEMG. Esta opção foi manifestada por nove fundações, sediadas nas cidades de Campanha, Carangola, Diamantina, Divinópolis, Ituiutaba, Lavras, Passos, Patos de Minas e Varginha. A Lei 11.539/94 determinou a absorção gradativa dessas nove Fundações, determinando que permanecessem como Unidades Agregadas, enquanto não ocorresse sua incorporação pelo Estado. (PDI-UEMG, 2014, p. 8).

De modo geral, esse processo de estadualização teve início em 2013 e foi concluído em 2018. No entanto, o processo de absorção da FESP associada à UEMG ocorreu em 2014, quando o Governador do Estado decide por meio do decreto n.º 46479, de 03 de abril de 2014 regulamentar a absorção, pela UEMG das atividades de ensino, pesquisa e extensão e de gestão acadêmica mantidas pela Fundação de Ensino Superior de Passos.

Desse modo, a partir da data de publicação do decreto, a FESP e a personalidade jurídica fundacional foram extintas e, de acordo com o Art. 3º desse decreto, durante o processo de extinção da personalidade jurídica fundacional, “o planejamento e a gestão das atividades administrativas e financeiras da Fundação ficarão a cargo da UEMG e da Fundação, em regime de colaboração” (p. 2).

Além disso, o art. 5º do referido decreto regulamentou a instituição de uma Comissão Especial, presidida por um curador, para realizar o acompanhamento relativos às atividades de ensino pesquisa e extensão e à transferência dos discentes da fundação. Cabe destacar como era composta essa Comissão Especial e por quem eram indicados seus membros. De acordo com o Art. 7º, incisos I, II e III a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES), a Controladoria-Geral do Estado (CGE) e UEMG deveriam cada uma indicar um membro. Segundo o parágrafo único do referido decreto, essa Comissão também ficou responsável pela emissão de um diagnóstico sobre a situação da Fundação, até 31 de setembro de 2014, ao Reitor da UEMG e às demais instâncias de controle. Além disso, o referido decreto cita o art. 8º da Lei mineira nº 20.807, de 2013, o qual legitima algumas autorizações, são elas:

Art. 8º - Fica autorizada a contratação de pessoal por tempo determinado, em razão de excepcional interesse público, para manutenção de serviço público essencial nas unidades da UEMG resultantes da absorção de que trata esta Lei, nos termos do inciso V do art. 2º da Lei nº 18.185, de 4 de junho de 2009.

§ 1º - A contratação de pessoal docente, em razão de excepcional interesse público, para manutenção de serviço público essencial educacional nas

unidades da UEMG resultantes da absorção de que trata esta Lei, será feita nos termos do art. 10 da Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990.

§ 2º - A UEMG promoverá os estudos necessários à realização de concurso público para o atendimento da demanda de pessoal decorrente do processo de absorção das fundações associadas, no prazo de cento e vinte dias contados da data da declaração de absorção (Minas Gerais, 2013b, on-line).

Após o cumprimento das providências preparatórias à incorporação pela Comissão Especial, a partir de 210 dias corridos de sua publicação o decreto entrou em vigor e ficam transferidas à Universidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como os discentes nela matriculados.

Cabe destacar que, com o argumento de não causar prejuízo da continuidade do semestre letivo, o Art. 14. decidiu que os professores e funcionários administrativos que tivessem seus contratos rescindidos, ao manifestarem interesse, poderiam ser designados ou contratados pela UEMG, ficando suprida a realização de processo seletivo.

Figura 8: Cerimônia de oficialização da incorporação da FESP pela UEMG



Fonte: Araújo (2014) – Jornal “O Tempo”. Foto de Renato Cobucci

A Figura 8 é um registro da solenidade que oficializou a incorporação da FESP pela UEMG, que ocorreu, em 2014, no Clube Passense, em Passos, onde estiveram presentes o governador Alberto Pinto Coelho, deputados estaduais, moradores, estudantes e docentes.

De acordo com O Tempo, para Nelson Luiz Ribeiro da Silva, presidente do Sindicato dos Professores da UEMG (SindUemg)²⁴, o sindicato apoia a estadualização, uma vez que vai “elevar o ensino gratuito por todo o Estado”, contudo ele ressalva que “o que nos preocupa é o planejamento, a estrutura dos *Campi*, a precariedade em que alguns se encontram, as condições de trabalho e os baixos salários dos professores” (O Tempo, 2014, *on-line*, *grifo nosso*).

Nesse sentido, embora os docentes da UEMG apoiassem a estadualização, alguns docentes temiam as implicações desse processo numa Universidade que já se encontrava com déficit orçamentário e com estrutura e condições salariais precárias, uma vez que desconfiavam de não passar de uma estratégia eleitoreira:

[...] nós tínhamos até 2006 ou 2007 só as unidades de Belo Horizonte. A partir daí, foram criando novas unidades públicas. Mas nós não tivemos nem aumento de funcionários, nem aumento de orçamento. Então nós tivemos que fazer o quê? Pegar um bolo que nós tínhamos que dividir com seis filhos e passar a dividir com 12. Obviamente, que a fatia vai ficar menor para cada filho. (G1, *apud* Santos, 2014, p. 146).

São seis fundações que estão para ser incorporadas na universidade já como a definição e do Estado que elas serão incorporadas. Muitas delas com situação financeira precaríssimas. E aí, a gente fica pensando: se a gente não tem condições de ter um prédio, se a gente não tem condições ter uma melhoria de salário, se a gente vive nessa precariedade e, para isso não tem recursos, como que a gente vai ter recursos para incorporar seis fundações. É uma coisa muito esquisita. Ninguém é contra a incorporação; nem o sindicato. Eu nunca ouvi um discurso de alguém que fosse contra a incorporação; mas a gente precisa garantir os direitos e as condições de trabalho, dignidade no trabalho e que as nossas condições sejam garantidas. Porque você já vai dividindo uma coisa que está fragmentada, esfacelada e não está claro em que condições essas fundações vão ser incorporadas. Como os professores serão absorvidos? E o plano de carreira para eles? Como que vai ser? E os alunos vão pagar? Quero dizer: esse discurso ainda está tudo muito abafado. Por enquanto, e a análise que a gente faz é um discurso conveniente com o momento de eleição. A gente fica tentando bater de frente com isso para não ser uma estratégia eleitoreira. (P2 *apud* Santos, 2014, p. 202-203).

De acordo com o site do g1 sul de Minas (2014), em 2013 a primeira instituição de ensino superior do sul de Minas a ser estadualizada foi a Fundação Cultural Campanha da Princesa, de Campanha (MG), mantenedora das Faculdades Integradas Paiva de Vilhena. Com a renúncia de Anastasia ao cargo de governador em 4 de abril de 2014 para coordenar o Plano de Governo de Aécio Neves para Presidência da República, foi em 03 novembro de 2014 que o Governador do estado de Minas Gerais, Alberto Pinto Coelho, em cerimônia na sede da fundação, assinou o decreto de incorporação da Fundação de

²⁴ Esse sindicato foi extinto e hoje a categoria é representada pela ADUEMG.

Ensino Superior de Passos (FESP) à UEMG, sendo a segunda instituição do sul de Minas a ser estadualizada.

Figura 9: As unidades da UEMG agora, durante e antes do processo de estadualização



Fonte: Montagem adaptada pela autora a partir das imagens do PDI - UEMG (2015-2024)

A figura 9 ilustra o processo de estadualização da UEMG, do mais atual para o mais antigo, no primeiro mapa encontramos uma UEMG presente em 14 municípios e com a segunda etapa de estadualização concluída, em novembro de 2014. O segundo mapa ilustra a UEMG após a 1ª etapa da estadualização das Fundações Associadas e, por último, no terceiro mapa vemos a UEMG a representação da UEMG, até o final de 2013, antes da Estadualização, até novembro de 2013, a UEMG estava presente em 7 municípios e ofertava 32 cursos de graduação e com as incorporações operacionalizadas em 2014, passou da oferta de 32 para 52 cursos de graduação públicos em 11 municípios, revendo o projeto político-pedagógico de diversos cursos, além de aumentar em número e proporção de professores com Mestrado e Doutorado e de lograr o aumento de projetos de Pesquisa e de Extensão e o número de publicações científicas na Universidade. (PDI-UEMG, 2014).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2015-2024, UEMG (2014), aprovado pelo Conselho Universitário, destaca que contempla a consolidação das Unidades que compunham a UEMG, até novembro de 2013, e a implantação das Unidades e Fundações associadas, absorvidas pelos Decretos publicados de novembro/2013 a abril de 2014.

O plano apresenta a proposição de sete principais metas: conquista de corpo docente permanente e qualificado para todas as Unidades da UEMG; realização de concursos públicos para todas as Unidades; consolidação das Unidades e dos cursos recém absorvidos; atualização e melhoria da qualidade do Ensino, da Pesquisa e da

Extensão; incremento da pós-graduação e consolidação do *stricto sensu*; ampliação e atualização do quadro de docentes e servidores técnico-administrativos; atuação estratégica em busca de parcerias para dar suporte à expansão da UEMG e conclui que, para maior elucidação do novo desenho da UEMG, após 5 anos será necessária a realização de uma nova análise interna, a fim de diagnosticar efetivamente a situação das novas Unidades e cursos absorvidos, podendo, inclusive, acrescentar novas metas institucionais (PDI-UEMG, 2014).

Em razão das incorporações das fundações associadas, a UEMG expandiu expressivamente a educação superior à população mineira, abrangendo diversas regiões do Estado, elevando a oferta de cursos de graduação. Por exemplo, ainda no decorrer do processo de estadualização, em 2015 foi criado o curso de medicina na unidade de Passos e, também, foram reformulados os cursos de Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, nas unidades de Passos, Divinópolis e Frutal, passando a ser bacharelado em Jornalismo.

No período posterior a estadualização, especificamente, em 2022, a Universidade passou a abranger 18 municípios mineiros e passou a ofertar 125 cursos de graduação. No que se refere à quantidade de alunos, em 2013 a UEMG tinha 6.200 alunos regularmente matriculados, ao passo que em 2022 esse número aumentou em 277,82%, com o total de 23.425 matrículas.

Nessa perspectiva, a UEMG viu diante dela uma velha demanda acadêmica que se tornou urgente com a finalização do processo de estadualização: criar um Sistema Integrado de Gestão Acadêmica que propiciasse, além da integração os procedimentos referentes ao ensino, gestão, pesquisa e extensão, os processos relativos à comunicação entre a Instituição, a comunidade acadêmica e a comunidade externa. Então, em 2021, a Universidade iniciou o processo de contratação de uma empresa que passou a fornecer o referido sistema, o qual começou a ser operacionalizado em 2022.

Em razão da incorporação das novas unidades da UEMG até o final de 2014, o PDI (2015-2024) destacou a necessidade de revisar e implantar a estrutura departamental e a composição dos colegiados de curso e outros órgãos colegiados dessas novas unidades. Nesse sentido, estabeleceu a meta de estrutura administrativa para o período 2015-2024, de “Implantar a estruturação em Departamentos, ou similar, nas Unidades que não os têm e ter o Conselho Departamental e Colegiados de Curso compostos e funcionando regularmente, em todas as Unidades que compõem a UEMG em 2014” (PDI-UEMG, 2014, p. 17).

Quadro 3: Novos cursos ofertados pela UEMG (2018-2022)

Curso	Unidade	Data de início
Agronomia	Frutal	2019
Pedagogia EaD	Faculdade de Educação (BH)	2019
Pedagogia EaD	Ibirité	2020
Administração Pública EaD	Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios	2020
Design de Moda	Escola de Design (BH)	2020
Engenharia de Produção	Frutal	2021
Engenharia de Alimentos	Frutal	2021
Engenharia Mecânica	João Monlevade	2021
Engenharia Agrônômica	Divinópolis	2022
Serviço Social	Poços de Caldas	2022
Tecnologia em Cinema e Animação	Carangola	2022
Letras – Libras/Língua Portuguesa	Faculdade de Educação	Previsão de início em 2023

Fonte: Quadro organizado pela autora no ano de 2025 a partir dos dados disponíveis no PDI-UEMG (2023-2027).

Como é possível observar no Quadro 3, três anos após a estadualização, entre 2018 e 2022, 68 PPCs foram reformulados e foram elaborados 12 projetos para a oferta de cursos novos.

Quadro 4: Cursos suspensos e novos cursos ofertados pela UEMG (2023):

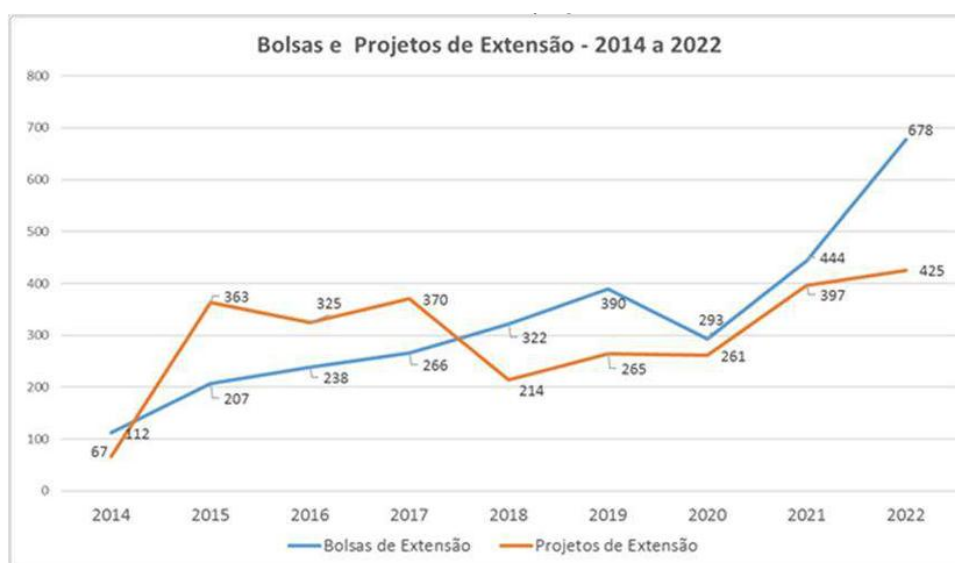
Unidade	Curso suspenso	Curso ofertado	Previsão de início
Abaeté	Serviço Social	Engenharia de Produção	2023
Barbacena	Ciências Sociais	Serviço Social	2023
Cláudio	Serviço Social	Direito	2023
Ibirité	Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia	Ciências Sociais, Engenharia Ambiental, Física e História	2023
Ubá	Não se aplica	Pedagogia	2023

Fonte: Quadro organizado pela autora no ano de 2025 a partir dos dados disponíveis no PDI-UEMG (2023-2027)

Nota-se, portanto, no Quadro 4 que, dos onze cursos criados, três são na modalidade Educação a Distância - EaD e, dos três cursos EaD, dois são de Pedagogia: um em Ibirité e outro na Faculdade de Educação-BH. Além disso, no quadro 4, verifica-se que em 2023 o curso de Pedagogia na modalidade presencial em Ibirité foi suspenso. Então, fica o questionamento: Por que o curso de Pedagogia é tão facilmente aceito como uma graduação EaD? Na unidade de Ibirité o curso de Pedagogia, na modalidade EaD, foi criado para que o curso de Pedagogia, na modalidade presencial, fosse suspenso?

Na mesma esteira, essa ampliação dos cursos da UEMG e, conseqüentemente das vagas, é importante para a democratização e para o desenvolvimento das várias regiões do estado, mas cabem duas perguntas: Será que a UEMG possui orçamento, infraestrutura e fôlego para operacionalizar esses cursos?

Gráfico 1– Bolsas e projetos de extensão (2014-2022)



Fonte: UEMG (2023) – Plano de Desenvolvimento Institucional (2023-2027)

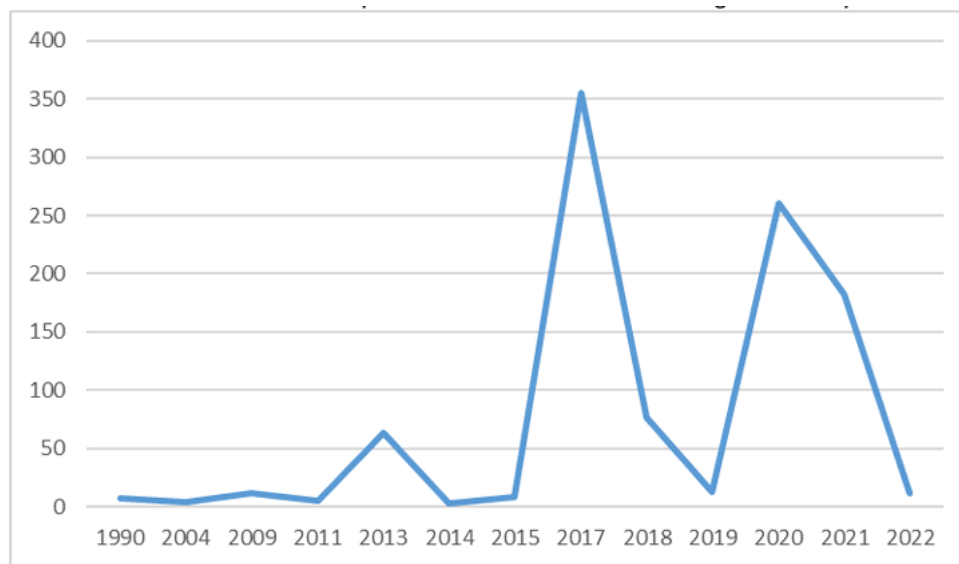
Conforme ilustra o gráfico 1, entre os anos de 2014 e 2022, isto é, no período pós estadualização, houve um crescimento do número de bolsas concedidas e projetos beneficiados pelo auxílio. De acordo com o PDI-UEMG (2023) parte dos recursos das bolsas concedidas entre 2020 e 2022, foi oriunda de Emendas Parlamentares, desse modo, pergunto: como pensar na articulação entre ensino, pesquisa e extensão na UEMG, se os recursos destinados às bolsas de extensão são decisões de emendas parlamentares?

As atividades de pesquisa e pós-graduação na UEMG foram expressivamente ampliadas entre os anos de 2015 e 2022. Em 2021 e 2022 foram publicados editais para professor pesquisador com a concessão de 600 bolsas de produtividade em pesquisa. Os Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* foram ampliados em virtude da aprovação pela CAPES de cinco novos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Houve um aumento expressivo no que se refere ao quantitativo dos grupos de pesquisa. Em outubro de 2013, a UEMG apresentava 46 grupos de pesquisa registrados no “Diretório dos Grupos de Pesquisa” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao passo que no período de 2015 a 2022, pós-estadualização, foram certificados pela UEMG 420 grupos de pesquisa, fato que se deve à efetivação de centenas de docentes que ingressaram na universidade por meio de concursos públicos realizados durante esse período.

Nesse sentido, a partir de 2014, foram lançados 35 editais de concurso público para docentes da UEMG o que implicou no aumento significativo do número de docentes efetivos na universidade, chegando em 2022 a 1003 professores efetivos:

Gráfico 2. Número de docentes por titulação na UEMG



Fonte: UEMG (2023) – Plano de Desenvolvimento Institucional (2023-2027)

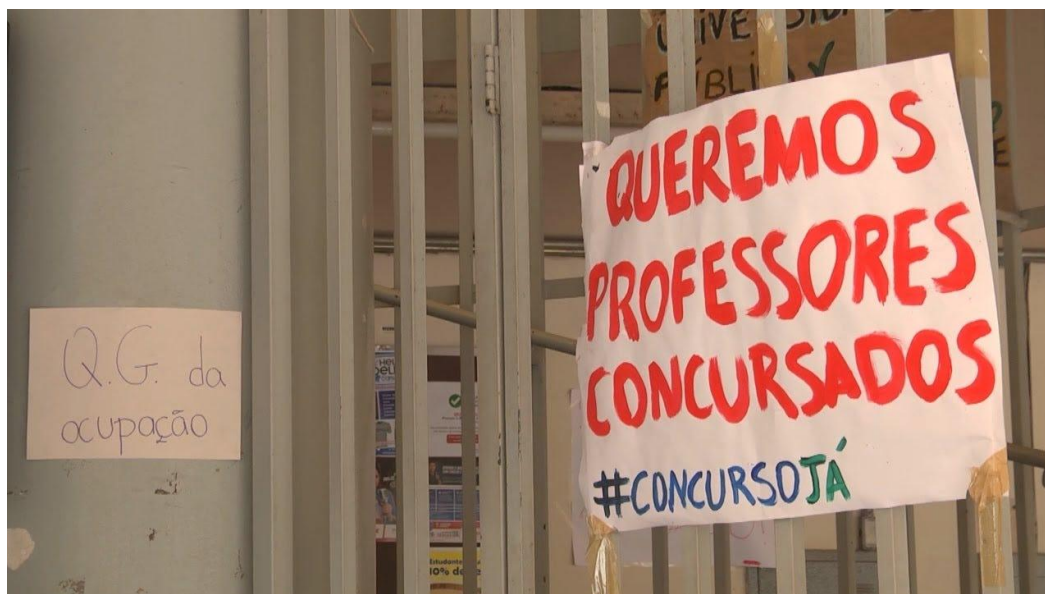
De acordo com o Gráfico 2, em especial, o número de docentes efetivos com o título de doutorado aumentou expressivamente. Em 2014 havia 42 doutores efetivos na UEMG e em 2022 esse número saltou para 620. Já o quantitativo de docentes com o título de mestrado, que era em 2014, de 56 docentes, saltou em 2022 para 343 docentes.

Também, desde 2015, pós estadualização, a UEMG qualificou, no período de 2015 a 2022, 46 docentes da UEMG nos níveis de Mestrado e Doutorado. Desses 46 docentes, 42 qualificaram-se como Doutores e 04 como Mestres. Essa qualificação dos docentes efetivos é promovida por meio do Programa de Capacitação de Recursos Humanos – PCRH da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)²⁵, que tem por objetivo capacitar os profissionais das Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação públicas estaduais.

Após a estadualização, em 2022, todas as Unidades Acadêmicas da UEMG foram estruturadas em departamentos e os Colegiados dos Cursos de Graduação estão em conformidade com o estabelecido pelo Estatuto da Universidade e pela Resolução COEPE/UEMG nº 273, de 21 de julho de 2020.

Contudo, a questão das condições de trabalho dos docentes não tinha acompanhado a expansão da universidade, uma vez que em 2015, 92% dos docentes da UEMG eram designados e apenas 8% de efetivos. Em 2014, a UEMG publicou um edital de concurso público para docentes, no entanto, esse concurso ficou suspenso em alguns momentos em razão de ações jurídicas e os docentes só foram nomeados em 2017.

Figura 10. Mobilização da comunidade acadêmica da UEMG - 2017



Fonte: Lemos (2017), Portal Vertentes.

²⁵ No período de 2018 a 2020, a FAPEMIG reduziu proporcionalmente a ampliação do número de novas qualificações, uma vez que não realizou Chamadas Públicas para o PCRH. No ano de 2021, houve novas Chamadas Públicas, e 9 docentes da UEMG foram contemplados com bolsas de doutorado do PCRH. Em 2022, de 21 submissões foram aprovadas 13 novas bolsas de doutorado.

A Figura 10 registrou a luta por parte de docentes, servidores e estudantes em busca de realização de concurso público para universidade. De acordo com matéria intitulada “Estadualização traz gratuidade e dor de cabeça para comunidade acadêmica da UEMG”, publicada por Catianne Lemos (2017), num site chamado Vertentes, cuja publicação pertence aos estudantes do curso de Jornalismo da UEMG - unidade de Divinópolis, a promessa de realização de concurso público pelo governador Anastasia não foi cumprida e discentes, docentes e demais servidores da UEMG paralisaram as atividades por duas semanas, momento que o governo comunicou a garantia de que haveria o concurso público:

Apesar dos aparentes benefícios provenientes da tão esperada estadualização, surgiu uma série de desafios para toda a comunidade acadêmica. O governo estadual estipulou dois anos a partir daquela data para que houvesse o processo do concurso público para as unidades. No entanto, em setembro de 2016, que era o prazo estipulado, não houve o processo seletivo para as unidades absorvidas. Desde aí, vários movimentos começaram a surgir para o encaminhamento do concurso. (Lemos, 2017, *on-line*).

Ainda há unidades na UEMG, como as de Abaeté e a coordenadoria do ensino a distância, que não possuem nenhum professor efetivo. Verifica-se que nas unidades maiores, isto é, com mais demanda em razão do quantitativo de cursos há uma quantidade discrepante em relação aos professores efetivos e os professores convocados²⁶ como é o caso da unidade de Passos que possui 133 efetivos e 156 convocados, ou seja, há mais convocados do que de efetivos. Esse dado vai de encontro à meta relativa à vinculação funcional de seu corpo docente. De acordo com UEMG (2014, p. 30) para a próxima década é necessário que “pelo menos 70% do corpo docente total das Unidades que hoje constituem a UEMG sejam constituídos de professores permanentes e, em todas as Unidades, a maior parte do corpo docente seja formada por professores recrutados mediante concurso público”.

Nesse sentido, se o plano é expandir uma universidade, é condição *sine qua non* que seu orçamento acompanhe essa expansão. Entretanto, é possível verificar, de acordo com UEMG, (2019b) na realidade uemguiana que um aluno custa 77% menos em relação à média nacional de outras universidades públicas. Além disso, antes da estadualização a UEMG possuía orçamento de R\$ 202 milhões para o atendimento aproximadamente de 5.200 alunos. Mais de dez anos depois, o número de estudantes quadruplicou, todavia, o

²⁶ Contratações de professores com base no Decreto Estadual 48.109 de 30 de dezembro de 2020 e na Resolução CONUN/UEMG nº 482, de 30 de dezembro de 2020.

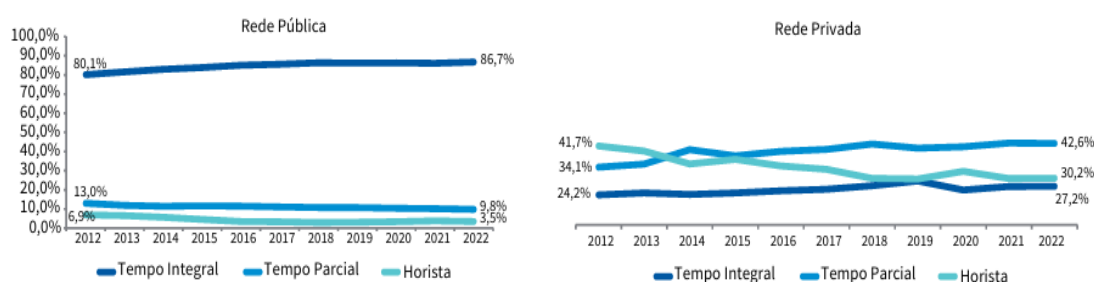
orçamento da universidade não acompanhou esse salto de expansão, e hoje é de R\$ 444 milhões, pouco mais que o dobro do que era em 2013.

Sem dúvida, a estadualização traz consigo o desenvolvimento regional e a democratização do acesso à universidade pública de estudantes das camadas populares e, portanto, a luta pela consolidação das estadualizações é histórica. Todavia, no contexto em que se deu, infelizmente a estadualização se configurou como uma vitrine eleitoral, isto é, estava em jogo os interesses particulares de captação de votos e não interesses públicos e comunitários. Nessa perspectiva, infelizmente, em razão de uma estadualização pouco planejada, o déficit orçamentário tornou-se uma realidade histórica na UEMG.

3.4 UEMG no governo Zema: entre a consolidação e o sucateamento

A UEMG, após 10 anos de estadualização, é uma Universidade consolidada? O número de docentes temporários na UEMG é ainda alarmante e implica numa organização deficiente do trabalho na universidade, limitando a sua consolidação enquanto instituição pública. Vejamos o gráfico a seguir.

Gráfico 3. Percentual de participação de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho (2012-2022)



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil, Inep, 2023).

O Gráfico 3 ilustra o panorama brasileiro dos regimes de trabalho de docentes (integral, parcial, horista) das redes pública e privada. Na rede pública, em 2022, o número de docentes em tempo integral é de 86,7%, enquanto na rede privada o percentual é de 27,2%. Além disso, nos últimos dez anos, o número de docentes em tempo integral na rede pública aumentou 27,3%. Na rede pública, em 2022 9,8% estão em regime parcial

de trabalho e 3,5% dos professores são horistas. Já na rede privada 30,2% dos professores estão em regime parcial de trabalho e 27,2% são professores horistas.

No entanto, a UEMG como universidade pública não possui essa quantidade significativa de docentes em regime de trabalho de tempo integral, uma vez que ainda possui um quadro de docentes majoritariamente constituído por docentes temporários²⁷ e o que era para ser uma exceção, isto é, uma prática emergencial para cobrir licenças (saúde, maternidade, qualificação) de professores com cargos efetivos, se torna a regra.

De acordo com Francklin (2021) os editais de Processo Seletivo Simplificado (PSS) são publicados pela UEMG para a contratação de professores temporários, em regime de 20 ou 30 horas e as vagas ofertadas são ocupadas pelo período de um ano letivo e, caso o edital preveja, ocorre a prorrogação pelo mesmo período. Quando para alguma vaga do edital não houve candidatos classificados e não haja tempo viável para abertura de novo PSS, ocorre a contratação por excepcionalidade, por meio da qual o professor permanece no cargo até o encerramento do semestre.

Nessa perspectiva, a governamentalidade neoliberal perdurou durante todo o mandato (2015-2018) do governador de Minas Gerais Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT). As reformas de Estado e, conseqüentemente, as reformas educacionais se alicerçam na racionalização dos gastos públicos, na redefinição do papel do Estado e suas formas de atuação, no individualismo, na competição violaram a autonomia universitária e alteraram a cultura da universidade de cultura acadêmica para cultura da produtividade colada à da racionalidade econômica (Mancebo, 2007; Mancebo, 2004; Maués, 2010).

Desse modo, o sistema de avaliação na universidade opera como mecanismo de distribuição de recursos destinados aos incentivos salariais do corpo docente e ao financiamento de projetos de pesquisa, tudo isso pautado em critérios duvidosos de produtividade empresarial atrelados à quantificação da atividade docente (Mancebo, 2004).

Desse modo, foi publicada a Resolução Conjunta UEMG/UNIMONTES e Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Minas Gerais (SEDECTES) nº 01/2018, que concedeu uma ajuda de custo²⁸ aos professores e servidores técnicos e analistas administrativos da UEMG e da

²⁸ Essa ajuda de custo, naquele momento, poderia chegar a 1.380,00 reais por 20 dias de trabalho, ou seja, 69,00 reais por dia de trabalho efetivo.

UNIMONTES, com jornada de trabalho acima de 30 horas semanais. Em troca, as universidades estaduais de Minas deveriam combater a evasão estudantil por meio do cumprimento de metas.

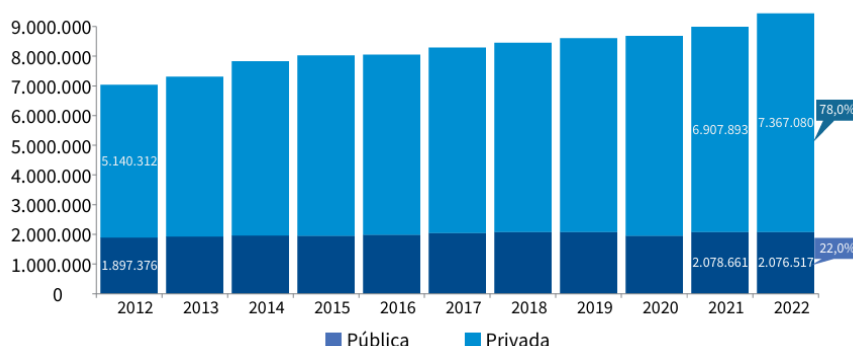
Nesse sentido, mediante a governamentalidade neoliberal, a educação não é mais concebida como um projeto de nação que atenda às demandas sociais, mas como um projeto que atenda as demandas do mercado racionalizado, como é possível observar no “Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI 2011-2030”, documento que argumenta que finalidade da educação é desenvolver capital humano e aumentar a produtividade.

A governamentalidade neoliberal agencia a educação, incluindo a participação das empresas durante a elaboração de metas, planos e programas de estudos na educação superior, além da criação de duvidosos padrões para mensuração dos resultados, pautados numa racionalidade produtivista, operada por meio de avaliações de caráter homogeneizador e ranqueador:

Nesse 'regime de horror', adquirir informações necessárias a um desempenho 'adequado' e 'controlado' 'consome tanta energia' que se reduz drasticamente a energia disponível para se fazerem melhoramentos, para evoluir. O que se faz é expor o que é produzido como um verdadeiro espetáculo, como uma 'fantasia encenada', montada apenas para ser julgada. Nesse cenário, fomenta-se uma verdadeira paixão pela excelência'. (Moreira, 2009, p. 33).

Nesse sentido, essa discussão fornece elementos para compreendermos a precarização das relações de trabalho no ensino superior no Brasil, em especial, no que se refere à educação a distância como veremos no gráfico a seguir:

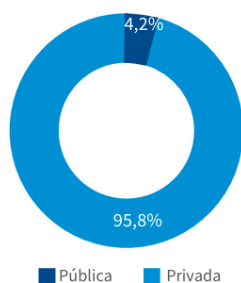
Gráfico 4. Percentual de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – 2012-2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil, Inep, 2022).

Por meio do Gráfico 4, é possível observar que a quantidade de matrículas na rede privada continuou crescendo em 2022 e, nesse sentido, vale ressaltar que no Brasil, no que se refere a cursos presenciais, a cada quase 2 alunos matriculados na rede privada há um aluno matriculado na rede pública (Brasil, 2022). Esses dados revelam muito além do aumento do número de matrículas na educação superior no setor privado, revelam, sobretudo, a expansão da iniciativa privada na educação superior que ecoa nos discursos e práticas dos interlocutores do governo.

Gráfico 5. Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação a distância, por categoria administrativa – 2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil, Inep, 2022).

Com relação aos cursos de modalidade a distância, o Gráfico 5 traduz que houve a efetivação de 4 milhões de matrículas em 2022. E do total de matrículas na graduação 45,9% são de cursos a distância. Em contrapartida, segundo Brasil (2022), entre 2012 e 2022, os cursos presenciais de graduação tiveram queda de -13,7%, ao passo que as matrículas de cursos de graduação a distância tiveram um aumento de 288,8%. Cabe ressaltar que, em 2022, 34,2% das matrículas nos cursos de licenciatura registradas estão em instituições públicas e 65,8% estão em IES privadas.

Dessa forma, a EaD no Brasil apresenta uma ambiguidade: por um lado, o potencial dessa modalidade de educação para a democratização do ensino superior e, por outro lado, a legitimação das parcerias público-privadas. Seu crescimento traz consigo condições de trabalho precárias, com relações de exploração do trabalho docente, cuja atividade envolve a construção de material impresso; gravação de vídeo aulas, atendimento do aluno e avaliação, sem falar que os professores assinam contratos em funções administrativas e não em funções da carreira do magistério (Marin; Bianchini, 2010).

Romeu Zema (Novo), em 2019, apoiador declarado do então candidato à presidência da República Jair Messias Bolsonaro, se torna governador de MG. Zema já declarava em sua campanha eleitoral em 2018, em seu plano de governo de 2018, a desestatização, isto é, a privatização de empresa e companhias estatais mineiras com o argumento de que era necessário “tornar as empresas públicas mais eficientes e menos estatais”. Seu plano de governo anuncia mais:

[...] haverá empresas estatais que não serão privatizadas num primeiro momento. Para essas que se mantiverem sobre o controle público, haverá abertura para aporte de capital privado, serão criados conselhos independentes, com possível presença de uma ‘Golden share’, preservando que decisões estratégicas sejam tomadas considerando a opinião do governo. Isso irá melhorar o perfil de risco financeiro da empresa e evitará que o governo apoie necessidades financeiras ou retire recursos da companhia'. O objetivo é que, mesmo ainda com parcela de controle público, as empresas iniciem um processo de desestatização. (Zema, 2018, p. 22)

Como se isso não bastasse, no primeiro mandato, o governo de Romeu Zema anunciou um corte, segundo ANDES (2019) de 20% na folha de técnicos, além de 10% da verba de custeio, contudo o corte não foi efetivado, em virtude de protestos realizados em diversas unidades da UEMG que resultou numa discussão em Audiência Pública.

No entanto, durante a transição do governo Pimentel para o governo Zema, entre 2018 e 2019, a UEMG publicou 34 editais de concurso público com 333 vagas para o provimento de cargos da carreira de Professor de Educação Superior para todas as UEMG. Foram 279 vagas, distribuídas em 28 editais, destinadas às unidades de Divinópolis, Ituiutaba, Campanha, Ibirité, Carangola, Diamantina, Frutal e Cláudio.

Para a unidade de Passos foram publicados 6 editais com 54 vagas, distribuídas em 6 cursos de graduação, com 11 vagas para o curso de Ciências Biológicas, 9 vagas para Agronomia, 7 vagas para Letras, 11 vagas para Pedagogia, 10 vagas para Educação Física e 6 vagas para História. Muito possivelmente essa distribuição por cursos se deu em razão da universidade não estar organizada por departamentos.

Para o curso de Pedagogia foi publicado o edital de concurso público n.º 17/2018 (UEMG, 2018) para as seguintes áreas: Didática e Avaliação da Aprendizagem; Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica; Fundamentos Filosóficos, Sociológicos e Antropológicos da Educação; História da Educação; Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; História e Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Língua Portuguesa e Alfabetização e Letramento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Ciências da Natureza na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação

Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Artes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e Currículo na educação básica²⁹. Nesse sentido, a data do dia 11 de março de 2020, foi uma data histórica para UEMG, pois tomaram posse de seus cargos como efetivos os docentes dos 34 editais³⁰, como é possível observar na figura abaixo:

Figura 11: Solenidade de posse: docentes da UEMG – 2020



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A figura 11 é o registro de um dia histórico, 12 de março de 2020, da posse de quase 200 professores e professoras que foram aprovados no referido concurso. Posteriormente, a UEMG publicou, em 2021, um Edital para realização de concurso para a área da Saúde, na Unidade Acadêmica de Passos, ofertando 56 vagas para provimento do cargo da carreira de Professor de Educação Superior.

De acordo com o PDI da UEMG (2023), havia a necessidade de publicação de novos editais de concurso para prover, em média, 400 vagas, as quais contemplariam especialmente as unidades que haviam sido recém estadualizadas e que ainda possuíam

²⁹ Foi na vaga de Currículo na educação básica que fui aprovada e classificada em primeiro lugar.

³⁰ Na Unidade de Passos, no ano de 2020, como os docentes nomeados e empossados não preenchem a demanda de toda unidade que tem 27 cursos, foram publicados editais de processo seletivo simplificado com 281 vagas para professores temporários. Esse PSS exclui as etapas de provas escrita e didática e realiza apenas a avaliação de títulos, a partir de um barema.

docentes com contratos temporários. Porém, só em Passos, até a escrita desta tese, há em torno de 156 professores temporários e apenas 133 efetivos.

Um outro agravante das condições objetivas de trabalho da UEMG diz respeito ao quadro geral de Cargos em Comissão na UEMG, pois não há números de DAI's (Direção e Assessoramento da Administração Indireta) que correspondam a demanda para suprir funções como, por exemplo, Direção de Unidade, Chefias de Departamento e coordenações de Curso. Diante da insuficiência, foi publicado o Decreto Estadual nº 48.124/2021 (Minas Gerais, 2021), que altera o quantitativo e a distribuição de cargos de provimento em comissão, funções gratificadas e gratificações temporárias estratégicas no âmbito da UEMG, no entanto, o quadro geral de Cargos em Comissão na UEMG ainda é insuficiente.

O estatuto da UEMG não prevê aos docentes da UEMG a opção pelo regime Dedicação Exclusiva (DE) pelo exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como mera formalidade segundo PDI-UEMG (2014), os docentes podem apresentar ao Conselho Universitário propostas de trabalho em regime de dedicação exclusiva, para realização de projetos de pesquisa ou extensão. No entanto, na prática não é dessa forma que ocorre.

A DE só é concedida aos docentes que ocupam cargo de gestão. Em 2013, o quantitativo de docentes que trabalhavam em regime Dedicação já era bem ínfimo, uma vez que dos 56% dos docentes que trabalhavam em regime de 40 horas semanais, apenas 9% trabalhavam em regime de dedicação Exclusiva. Diante desse cenário, o PDI-UEMG (2014) estabeleceu a seguinte meta: “Ampliar a proporção de docentes titulados com regime de trabalho de 40h e de Dedicação Exclusiva, avaliados adequadamente, como uma das estratégias para garantir a maior produção científica, cultural e artística da Instituição” (PDI-UEMG, 2014, p. 29).

A limitação de acesso ao regime de Dedicação Exclusiva se materializa na falta de incentivo e se consolida em docentes desvalorizados e não remunerados, mesmo que ainda executem com relevância as atividades de pesquisa e extensão, uma vez que tais atividades são cobradas nos planos de atividades e nos relatórios anuais dos docentes da UEMG. Portanto, o regime de Dedicação Exclusiva é uma forma de incentivar docentes a desenvolverem projetos de pesquisa e extensão, o que promoveria o aumento da produção científica da UEMG, uma vez que “[...] tecnologias políticas das reformas educacionais não são simplesmente veículos de mudança técnica e estrutural das

organizações, mas são mecanismos para reformar professores e mudar o que significa ser professor”. (Ball, 2005, p. 4-5).

Cabe destacar que, apesar do CONUN ter normatizado a Resolução CONUN/UEMG nº 372/2017, foi aprovada em 2022 a Resolução CONUN/UEMG nº 561/2022 em que se altera o Estatuto da Universidade, a fim de se tornar estatutária a concessão de Dedicação Exclusiva para o exercício de atividades de pesquisa ou extensão. O documento foi encaminhado para apreciação do Governador do Estado de Minas Gerais, porém até a data da escrita desta tese, aguarda-se a regulamentação por meio de decreto.

Francklin (2021), pontua que no Brasil a influência neoliberal tem afetado a docência no ensino superior, o que acarreta, por meio das contratações temporárias, condições precárias de trabalho, instabilidade e o prejuízo para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão:

A cartilha apresentada pelo Banco Mundial em relação ao ensino superior favorece o ensino privado, ao passo que o ensino público estatal é entendido como gasto, ou seja, não é rentável, não é investimento. As políticas públicas educacionais implementadas nos últimos anos seguiram essa perspectiva, no mesmo contexto de crises financeiras dos estados brasileiros. (Francklin, 2021, p.169).

Vale destacar que, até a data da escrita desta tese, em Passos já havia pelo menos 4 docentes que pediram exoneração da UEMG, por terem sido aprovados em Universidades Federais e em Universidades Estaduais de São Paulo, fato que se deu possivelmente pela UEMG ser a Universidade que paga um dos piores salários do Brasil. No entanto, essa realidade de dispersão de pesquisadores e pesquisadoras não ocorre apenas na unidade de Passos:

Essa condição muito desfavorável contribui, significativamente, para a transferência de talentos científico-acadêmicos de Minas Gerais para outros Estados, empobrecendo o potencial de inovação e desenvolvimento tecnológico e científico na região. A ausência de um plano de carreira adequado à complexidade da função docente no ensino público superior, uma exigência que consta do acordo de greve de 2016, não cumprido até este momento, continua sendo uma das principais reivindicações dos professores e professoras, que acabam percebendo a carreira universitária em situação bastante diferente e muito mais vantajosa em outros estados e outras instituições de ensino. (Associação dos(as) Docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais - ADUEMG, 2024a, on-line).

Nesse sentido, o PDI-UEMG (2014) aponta que para atingir as metas do plano é importante reconstituir um corpo docente majoritariamente permanente por meio da realização de concursos. Todavia, é importante destacar que não basta realizar concursos

públicos e não oferecer salários dignos de professores doutores e um plano de carreira atrativo para que esses professores-pesquisadores permaneçam na UEMG.

A UEMG realizou dois estudos com o objetivo de apurar o número da força de trabalho técnica-administrativa da universidade. O Mapeamento de Atribuições por Produto – MAP, aplicada pela Diretoria Central de Gestão da Força de Trabalho da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – DCGD/SEPLAG foi realizado em 2019 e em 2020 foi instituída uma Comissão para elaboração de métricas voltadas à mensuração da força de trabalho nas Unidades Acadêmicas. O mapeamento desses estudos apontou a que a quantidade de servidores técnico administrativos é insuficiente, inclusive do número de cargos efetivos previstos em lei para a UEMG, uma vez há “de forma global, um déficit de 96 (noventa e seis) Analistas Universitários e de 47 (quarenta e sete) Técnicos Universitários.” (PDI-UEMG, 2023, p. 168).

Nessa perspectiva, a UEMG além de possuir uma deficiência no quadro de docentes efetivos, também possui uma deficiência no quantitativo de servidores técnico-administrativos que impacta em muitos aspectos, em especial, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como pode uma universidade que está presente em 19 municípios do estado de Minas, que oferta 141 cursos de graduação, com 21 mil alunos matriculados, e com 1.699 docentes e com um corpo técnico-administrativos de 597 pessoas, possuir apenas 32 analistas universitários efetivos, 4 auxiliares universitários, 57 técnicos universitários em suas unidades de exercício?

Especificamente, como pode a unidade de Passos, maior unidade da UEMG, que possui 27 cursos de graduação, com 3975³¹ alunos matriculados em 2024, com 284 docentes, não possuir nenhum analista universitário efetivo, auxiliar universitário efetivo e tampouco técnico universitário efetivo?

Em razão da intransigência do governo em negociar e atender as reivindicações da categoria que tem uma defasagem salarial de mais de 70% e recebe um dos piores salários dentre os(as) professores(as) universitários estaduais do Brasil, no dia 29 de abril de 2024, a Associação dos(as) Docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais - ADUEMG³² convocou uma assembleia docente, na qual estiveram mais de 500 professores que deliberaram por deflagrar uma greve com início em 02 de maio de 2024.

³¹ UEMG (2024b), informação retirada da “Relação de Matriculados por Unidade Acadêmica - 1º semestre de 2024” Disponível em: <https://www.uemg.br/component/phocadownload/category/161-numero-de-alunos-matriculados>.

³² A ADUEMG é uma seção sindical do Sindicato Nacional dos/as Docentes em Ensino Superior (ANDES-SN).

Embora a reitoria tenha publicado uma nota sobre o estabelecimento de uma mesa de negociação, no dia 04 de maio, no site oficial da instituição, a falta de diálogo com o governo foi uma constante no decorrer da greve, pois o governo não recebeu os dirigentes para negociação.

Em consonância com o pleito sindical, a Reitoria formalizou à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (Seplag) o pedido para instauração de uma **mesa de negociação tripartite** constituída por representantes da Associação dos Docentes da UEMG – seção sindical do ANDES-SN (ADUEMG), da Universidade e das devidas instâncias governamentais. (UEMG, 2024a, *on-line*, **grifos do autor**).

No dia 08 de maio de 2024, conforme ilustra a figura 11, professores(as) de diversas Unidades Acadêmicas da capital e do interior estiveram presentes na praça da ALMG. A quantidade de docentes presentes tornou essa assembleia a maior assembleia geral de docentes da história da UEMG. Os(as) docentes deliberaram a continuidade da greve, mesmo diante da ameaça do governo ultraliberal de Romeu Zema de cortar a ajuda de custo dos(as) docentes grevistas. Corte que foi efetivado e operacionalizado em seguida e correspondeu ao valor de cerca de 3.000 reais.

Figura 12. 08 de maio: dia de luta em Belo Horizonte (2024)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Vale ressaltar que manter um movimento de greve em uma universidade com unidades espalhadas por Minas, que é um estado gigante, foi um desafio para todas as pessoas que se envolveram na mobilização. Mas, felizmente conseguimos seguir com um movimento forte e unificado por meio dos atos e manifestações realizados em Belo Horizonte e nas outras quinze cidades do interior, por meio das plenárias realizadas nas Unidades da UEMG.

Os pontos de pauta da greve foram constituídos no sentido de tentar um acordo por melhores condições de trabalho, tais como: O cumprimento do acordo de greve firmado em 2018 e nunca implementado; cumprimento da Constituição Mineira sobre o orçamento das universidades do Estado; o aumento do orçamento para a universidade; a

recomposição salarial dos docentes, o aumento salarial do corpo técnico-administrativo; a realização de concursos públicos; defesa da autonomia universitária; integralidade dos salários em casos de licença e pela ampliação das políticas de permanência e assistência estudantil.

No dia 26 de junho de 2024, em nova assembleia, os docentes deliberaram pelo fim da greve. De modo especial, dos pontos de pauta referidos anteriormente, houve uma vitória da mobilização que foi a garantia da integralidade dos salários em casos de licença, por meio da aprovação da emenda do pagamento da ajuda de custo em casos de licenças médica e licenças maternidade, paternidade e adotante, inserida no Projeto de lei n.º 2.309/24, de autoria do poder executivo. De modo especial, essa conquista se deu, também, em virtude das “negociações entre a ADUEMG/CGG e parlamentares como a deputada Beatriz Cerqueira, que costurou a inclusão dessa emenda com o relator do projeto. Toda essa ação e o seu resultado constituíram-se como uma importante vitória da mobilização.” (ADUEMG, 2024b, on-line).

No entanto, sabemos que a resistência ainda é longa e constante para a consolidação da UEMG como uma universidade pública, sobretudo, quando comparamos os editais de concurso para docente de duas Universidades, uma do estado de Minas Gerais: a UEMG e a outra do estado de São Paulo: a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Figura 13. Edital de Concurso Público UEMG N.º. 03/2024, de 09 de maio de 2024

2.1.3.1. **Da jornada integral de 40 horas:** O número de horas dedicadas às atividades do docente em sala de aula será fixado pelo respectivo Departamento de acordo com a regulamentação pertinente da UEMG, tendo em vista a necessidade institucional e o conjunto de atividades exercidas pelo Professor na Instituição, observado o mínimo de oito horas semanais de aulas previsto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e na Lei Estadual nº 15.463, de 13 de janeiro de 2005.

2.1.4. Remuneração: A remuneração inicial fixada para o cargo de Professor de Educação Superior, considerando a carga horária e o nível de ingresso compreende, além do vencimento básico, as gratificações descritas nas tabelas abaixo:

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - (SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA)							
TITULAÇÃO	NÍVEL	GRAU	CARGA HORÁRIA SEMANAL	VENCIMENTO BÁSICO	GD PES INICIAL	GRATIFICAÇÃO DE INCENTIVO À DOCÊNCIA	REMUNERAÇÃO INICIAL
Mestre	IV	A	40 horas	3.042,94	1.450,83	608,59	5.102,36
Doutor	VI	A	40 horas	4.381,82	2.230,28	876,36	7.488,46

2.1.4.1. A Gratificação de Desempenho da Carreira de Professor de Educação Superior – GDPES, de que trata o art. 4º da Lei Estadual nº 17.988, de 30 de dezembro de 2008, será paga na forma da legislação.

2.1.4.1.1. O valor da GDPES Inicial constante na tabela acima corresponde a 70% da gratificação, que poderá ser alterado após a primeira Avaliação de Desempenho Individual, nos termos da legislação vigente.

2.1.4.2. A gratificação de incentivo à docência de que tratam o art. 3º da Lei Estadual nº 11.431, de 19 de abril de 1994, e o art. 2º da Lei Estadual nº 8.517, de 9 de janeiro de 1984, equivale a 20% (vinte por cento) do vencimento básico, enquanto no efetivo exercício da regência de turmas ou de aulas.

Fonte: <https://www.uemg.br/component/phocadownload/category/3202-edital-de-concurso-publico-n-3-2024-professor-universitario-claudio>

Figura 14. Edital concurso público para docente UNESP



DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Publicado na Edição de 23 de outubro de 2025 | Caderno Executivo | Seção Atos de Gestão e Despesas

EDITAL Nº 313/2025 - FCL/CAR

EDITAL Nº 313/2025 - FCL/CAR

Acham-se abertas, nos termos do Despacho nº 360/2025 - RUNESP de 19/09/2025, publicado em 23/09/2025 e com base no Estatuto e Regimento Geral da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", bem como na Resolução UNESP nº 17/2023 e alterações posteriores, as inscrições no concurso público de Títulos e Provas para provimento de 01 (um) cargo de Professor Assistente, com titulação mínima de Doutor, em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa - RDIDP sob o regime jurídico efetivo, na área de conhecimento "Educação", junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Araraquara. A inscrição implicará a completa ciência e a tácita aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, sobre as quais o candidato não poderá alegar qualquer espécie de desconhecimento.

1. VENCIMENTO

1.1. O vencimento corresponde à referência MS-3.1 = R\$ 16.353,01 mensais, em jornada de 40 horas semanais de trabalho.

Fonte: <https://inscricoes.unesp.br/concurso/5498>

É possível verificar, por meio das Figuras 13 e 14, que o salário inicial de um professor doutor na UNESP é mais que o dobro do salário do professor doutor da UEMG e, além disso, o professor da UNESP tem o Regime de Trabalho de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), enquanto que o professor da UEMG não tem Regime de Trabalho e, como se não bastasse, tem seu salário composto por penduricalhos que dependem da Avaliação de Desempenho Individual do professor - inclusive, como é o caso da Gratificação da Carreira do Professor de Ensino Superior (GDPES).

Assim, é importante destacar que, como Fialho (2011) explica, os modos de sobrevivência das universidades estaduais dependem dos interesses de seus governos, isto é, das diretrizes políticas de seus estados, que se materializa nas verbas orçamentárias destinadas à essas universidades, que em alguns estados são suficientes, mas em outros são muito escassas. Infelizmente, os governos do estado de Minas Gerais não vêm construindo uma política que priorize a Educação Superior Estadual e pergunta que fica é: diante desse quadro, para o governo do Estado de Minas Gerais, qual a posição que a UEMG ocupa?

3.5 Autonomia Universitária em sobressaltos na educação superior brasileira

A universidade é institucionalizada tardiamente no Brasil, haja vista que é obra do século XX. A coroa portuguesa impediu a oferta de educação superior nas colônias. As razões são políticas, porém desconhecidas, e apenas em 1808, por meio do decreto de Dom João VI, foi criado o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, o primeiro curso de nível superior no Brasil. Durante sua permanência no Brasil, entre 1808 e 1821, Dom João VI cria sete cursos, os quais são hoje pertencentes às universidades Federais da Bahia e do Rio de Janeiro (Trevisol; Garmus, 2021).

De acordo com Trevisol e Garmus (2021), após a expulsão dos Jesuítas, os ciclos de estudos superiores em filosofia e em teologia, destinados a estudantes seminaristas que buscavam ser sacerdotes, foram instalados como forma de compensação à ausência de cursos de nível superior durante o período colonial (1500-1822) e, embora o Brasil tivesse se tornado independente politicamente em 1822, isso não implicou avanços para a educação superior. Desse modo, apesar da omissão da primeira Constituição republicana em relação aos compromissos do Estado no que se refere à educação superior:

[...] em 7 de setembro de 1920 o então presidente Epitácio Pessoa criou a Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ). Sete anos depois, em 7 de setembro de 1927, o então presidente do estado de Minas Gerais, Antônio Carlos de Andrada, criou a Universidade de Minas Gerais (atual UFMG). (Trevisol; Garmus, 2021, p. 312).

Com a criação das primeiras universidades, a temática da autonomia universitária entra na agenda do país, haja vista que até a década de 30 existiam apenas as faculdades isoladas e tuteladas pelo Estado. Dessa forma, com um modelo de instituição totalmente novo, se fez necessário discutir os limites da influência “político-partidária, estatal e religiosa no ambiente universitário” (Trevisol; Garmus, 2021, p. 312).

Em 1931 seis decretos foram promulgados em razão da reforma educacional conduzida por Francisco de Campos. Na condição de Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco de Campos acreditava que as universidades não poderiam ter autonomia integral, uma vez que o Brasil não estava preparado para isso, pensamento elucidado no Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931:

Em 1931 seis decretos foram promulgados em razão da reforma educacional conduzida por Francisco de Campos que acreditava que as universidades não poderiam ter autonomia integral, uma vez que o Brasil não estava preparado para isso: [...]. Seria, porém, de todo ponto inconveniente e mesmo contraproducente para o ensino, que, de súbito, por uma integral e repentina ruptura com o presente, se concedesse às Universidades ampla e plena autonomia didáctica e administrativa. Autonomia requer prática, experiência e critérios seguros de orientação. Ora, o regimen universitario ainda se encontra entre nós na sua phase nascente, tendo os primeiros passos e fazendo os seus ensaios de adaptação. Seria de mau conselho que, nesse período inicial e ainda embryonario e rudimentar da organização universitaria, se tentasse, com risco de graves danos para o ensino, o regimen da autonomia integral [...] (Brasil, 1931, Sic. Preservada a redação original).

Em 1937, num contexto autoritário e na emergência do Estado Novo, Gustavo Capanema Filho, na condição de Ministro da Educação, extingue a Universidade do Rio de Janeiro (criada em 1920), junto com seus departamentos e institui a Universidade do Brasil, por meio do projeto de Lei nº 452/37, que sancionado por Getúlio Vargas, não faz alusão à autonomia universitária (Trevisol; Garmus, 2021).

A temática da autonomia universitária é então retomada em virtude das discussões da LDB de 1961, especificamente, no Art. 80 da nova LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) que tem a seguinte redação “As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos” (Brasil, 1961).

Com o golpe civil-militar de 31 de março de 1964, além das práticas institucionalizadas de autoritarismo e repressão, ocorreram para as universidades os vetos

de parágrafos e incisos do Art. 3º da Lei 5.540/68 que se referem à autonomia universitária e a reforma universitária de 1968 que, segundo Germano (2000), foi assessorada por Rudolph Atcon e outros norte-americanos que relataram a necessidade de, além da conter protestos, era necessário racionalizar a universidade, organizando-a de acordo com a racionalidade econômica. Teve início, a partir da publicação do Ato Institucional nº 5 o AI-5, a perseguição à professores das universidades e à estudantes do movimento estudantil. Docentes tiveram a imposição da aposentadoria compulsória, estudantes foram expulsos e servidores foram demitidos.

Nos anos 80, no contexto do período constituinte, a autonomia universitária volta a ser discutida e, em virtude do artigo 207 da Constituição Federal de 1988, passa a ser estabelecida como um princípio fundamental da universidade e, em especial, as universidades públicas passam a ficar protegidas das disputas político-partidárias e do patrimonialismo dos grupos que ocupam as estruturas do Estado:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (Brasil, 1988).

De modo especial, o princípio da autonomia foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e as universidades têm a garantia do direito de deliberar sobre sua organização, investimentos, pesquisas, normativas, cursos, currículos e demais aspectos. No entanto, apesar da prerrogativa constitucional, as disputas e discussões não se encerraram, uma vez que a autonomia universitária não é cumprida integralmente a depender do governo que está em exercício e que a limita.

Em 1991, o Presidente Fernando Collor de Mello, apoiado por empresários da educação privada, conduziu a primeira tentativa de alteração do Art. 207 da constituição de 1988, ao apresentar o Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 56-B/1991 que, segundo Leher (2019), buscava desregulamentar a autonomia universitária. Contudo, não foi dado prosseguimento a emenda, graças à greve nacional dos docentes e técnico administrativos e ao impeachment de Collor, em 1992.

O princípio da autonomia universitária foi respeitado pelos governos de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Contudo, após o golpe jurídico-parlamentar de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff, o princípio da autonomia passou a ser acusado como uma estratégia para esconder a

corrupção e os desvios dos recursos públicos. Desse modo, na última década, a ciência, a gestão democrática, a liberdade de cátedra e o direito ao livre pensamento na universidade têm sofrido ataques por agentes públicos, partidos políticos, pelo parlamento, pela imprensa e mídias sociais, em especial, as universidades públicas que passaram por investigação dos órgãos de controle e judiciais (Trevisol; Garmus, 2021).

Nesse sentido, a gratuidade, a gestão democrática e o caráter laico e republicano da universidade pública foram questionados na medida em que foram realizadas campanhas de difamação, a fim de convencer a opinião pública de que as universidades públicas eram algumas corruptas, ociosas e elitizadas (Leher, 2019).

Entre 2016 e 2018, a Polícia Federal coordenou operações para a investigação de denúncias de más condutas nas universidades públicas. A operação Ouvidos Moucos, que contou com a participação de 115 policiais, prendeu Luis Cancellier de Olivo, reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, o qual foi conduzido a uma cela de segurança máxima, algemado e submetido à revista íntima. O reitor suicidou-se duas semanas depois num shopping de Florianópolis (Leher, 2019).

As críticas e ações na justiça não findaram por aí. Em 2018, durante a campanha presidencial, outras ações junto à Justiça Eleitoral solicitaram que as universidades fossem proibidas de realizar assembleias e aulas de natureza política. Tais pedidos foram acolhidos por vários juízes eleitorais de diversas cidades do país. Diante disso, Raquel Dodge, na condição de Procuradora-Geral da República, submeteu uma proposta de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 548. A ADPF 548, ao Supremo Tribunal Federal (STF). O STF, em sessão plenária no dia 31 de outubro de 2018, referendou, por unanimidade, a liminar concedida pela Ministra Cármen Lúcia Antunes Borges, a qual ressalta a autonomia universitária como um dos princípios constitucionais:

[...] A autonomia é o espaço de discricionariedade deixado constitucionalmente à atuação normativa infralegal de cada universidade para o excelente desempenho de suas funções constitucionais. Reitere-se: universidades são espaços de liberdade e de libertação pessoal e política [...] toda forma de autoritarismo é iníqua. Pior quando parte do Estado. Por isso os atos que não se compatibilizam com os princípios democráticos e não garantam, antes restrinjam o direito de livremente expressar pensamentos e divulgar ideias são insubsistentes juridicamente por conterem vício de inconstitucionalidade (ADPF/STF, 2018, p. 13 e 14).

Juntamente a Jair Messias Bolsonaro na presidência, um grupo político contra o Estado Democrático de Direito chegou ao poder e a autonomia universitária passou a ser atacada por agentes públicos que exercem importantes funções na estrutura do Estado,

como por exemplo, o ataque do ministro da Educação, Abraham Weintraub, em 22 de novembro de 2019:

Foi criada uma falácia que as universidades federais precisam ter autonomia. Justo, autonomia de pesquisa, autonomia de ensino. Só que essa autonomia acabou se transfigurando em soberania. Então, o que você tem? Você tem plantações de maconha, mas não é três pés de maconha, você tem plantações extensivas nas universidades. A ponto de ter borrifador de agrotóxico, porque orgânico é bom contra a soja, para não ter agroindústria no Brasil, na maconha deles, eles querem tudo o que a tecnologia tem à disposição. Ou coisas piores, você pega laboratórios de química, uma faculdade de química não era um centro de doutrinação, desenvolvendo laboratório de droga sintética de metanfetamina (Pozzebom, 2019, *on-line*).

Nessa perspectiva, em um país em que a democracia é a exceção e não a regra, as universidades brasileiras tiveram uma trajetória do princípio da autonomia sobressaltada, ora com avanços, ora com retrocessos. Num país com uma educação superior tardia e com uma autonomia universitária constitucionalizada apenas em 1988, ainda é preciso resistir, discutir e afirmar a autonomia universitária que é constitucionalizada, porém, nem sempre cumprida.

3.5.1 Autonomia Universitária: o calcanhar de Aquiles da UEMG

Encaminho a discussão com a seguinte imagem:

Figura 15: A UEMG em debate (1999)



Fonte: SINDUEMG. Disponível em: <https://sinduemg.wordpress.com/2018/04/30/a-uemg-em-debate-1999/>

A Figura 15 traduz a situação da UEMG que em 1999 já era tema de debate de um Seminário da UEMG, ocorrido em Belo Horizonte, que reuniu docentes, estudantes, sindicalistas e autoridades. O evento foi promovido pelo Sindicato dos professores de Minas Gerais (SINPRO-MG)³³, pelo Sindicato dos docentes da UEMG (SINDUEMG)³⁴ e pelo Sindicato Nacional dos/as Docentes em Ensino Superior (ANDES-SN). O objetivo do seminário foi discutir a questão da autonomia universitária e a crise econômica que gerava a falta de repasse de verbas do governo federal e do governo estadual para as universidades. Lavínia Rodrigues que naquela altura era diretora do SINPRO-MG, disse que era necessário que o ingresso dos docentes se desse por meio de concurso público e que o governo deveria investir na elaboração de um plano de carreira docente. A conclusão do seminário foi a de que a UEMG deveria ter autonomia universitária e que o financiamento era ponto fundamental.

A Universidade do estado de Minas Gerais (UEMG), portanto, discute a sua autonomia universitária em busca da sua consolidação enquanto Universidade há décadas. Como podemos observar na fala de uma das professoras da referida Universidade:

[...] a consolidação desta universidade passa por ter a vontade política; ela tem que ser uma universidade autônoma, independente de governo, tem que ser uma política de estado e este é o nosso discurso. É uma política de Estado porque ela vai ter uma previsão orçamentária garantida. Porque se ela não tiver isto, ela vai ficar sempre à mercê, inclusive de jogadas que são muito difíceis de se associar a uma universidade que quer se consolidar. (P1, *apud* Santos, 2014, p. 146).

Nessa perspectiva, se a consolidação da UEMG implica vontade política, será que o governo de Minas está alinhado com essa vontade? Quais são as “coisas ditas” e as “verdades” enunciadas pelo governo Zema sobre a UEMG e sua autonomia universitária? A reproblemática dessas verdades permite desnaturalizar o discurso corrente acerca da proposta zemista de “federalização” da UEMG.

³³ Sindicato extinto

³⁴ Sindicato extinto

3.6 O futuro da UEMG: privatização e retrocesso ou expansão e consolidação?

[...] toda mobilização por um objetivo parcial será percebida não somente como relacionada com a reivindicação ou os objetivos concretos dessa luta, [...]. O que estabelece sua unidade não é, por conseguinte, algo positivo, que elas partilham, mas negativo: mas sua posição a um inimigo comum. (Laclau, 2011, p.73).

De modo especial, Minas Gerais, por ter uma importância política preponderante para o Governo Federal, se caracteriza como um estado estratégico na federação. Será que no contexto de 2015, com o Golpe sofrido pela presidenta Dilma, as forças políticas conservadoras, em busca da consolidação do golpe, intentaram retomar o poder político em Minas, com vistas à continuidade do projeto de governamentalidade neoliberal?

Em 2015, Fernando Pimentel quando eleito acabou com uma hegemonia do campo conservador realizada por três governos seguidos do PSDB. É possível afirmar que as forças das elites conservadoras mineiras, na tentativa de aniquilar toda e qualquer força progressista dentro do Estado de Minas, destruíram sua governabilidade? As operações da Polícia Federal foram operadas por meio da espetacularização, tendo a grande mídia como principal aliada, atingindo o Pimentel e sua família?

Diante desse cenário, é possível sobrevoar um acontecimento nacional que reverbera até o contexto da escrita desta tese, isto é, de 2025: com a ascensão de Michel Temer ao Governo Federal, o Estado de Minas teve suas verbas bloqueadas para convênios do Estado com a União e o ausente republicanismismo dos golpistas somado à austeridade imposta pela União para o pagamento da dívida dos estados, por meio do projeto de Lei da Câmara 39/2017 que instituiu o Regime de Recuperação Fiscal (RRF) o qual estabelece:

*[...] que estados com obrigações superiores à disponibilidade de caixa ou em situação de calamidade fiscal, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, poderão suspender o pagamento da dívida com a União pelo prazo de três anos. Antes, deverão aprovar leis estaduais com um plano de recuperação que **prevê obrigações como a privatização** de empresas dos setores financeiro, de energia e de saneamento, por exemplo (Agência Senado, 2017, *on-line*, **grifos nossos**).*

Desse modo, o projeto prevê que, em troca da suspensão por 3 anos do pagamento da dívida com a União, sejam planejadas privatizações e restrições como a

suspensão/redução da realização de concursos públicos e o congelamento de reajustes de salários para servidores públicos (Agência Senado, 2017).

Mas, apesar de tudo, não podemos negar, além do aumento do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS, os ataques ao funcionalismo ilustrados na crônica “Diálogo matinal: Impacto das medidas do governo Pimentel na nossa vida cotidiana”, escrita por Patrícia Duarte e publicada no jornal Esquerda Diário. Uma conjuntura caótica de atraso dos salários de servidores e servidoras:

- Bom dia, eu falo com a senhora Patrícia?
 - Sim.
 - Aqui é do banco e o motivo da nossa ligação é sobre uma pendência que a senhora tem conosco. A senhora sabe como vai poder regularizá-la?
 - Gostaria muitíssimo de saber, acontece, que o governo também não sabe como regularizar a pendência dele comigo. É salário atrasado, aumento prometido e não repassado, entre outros. Então não tenho como te responder esta pergunta.
 - A senhora poderia ter feito uma negociação da sua dívida.
 - Eu até que tive esta intenção, mas o governo atrasou meu salário o ano todo. Assim, tive que pagar juros das contas de necessidades básicas todo mês, com isso meu custo de vida aumentou consideravelmente e o valor dos meus dividendos ficou defasado. Tive intenção de usar meu décimo terceiro para pagar a dívida, mas o governo parcelou este pagamento e com isso, mais uma vez meus dividendos ficou comprometido com outras prioridades.
 - A senhora pode fazer um parcelamento para regularizar sua situação?
 - Gostaria muito, mas, sou professora e agora estou passando por processo de pleitear vagas em escolas, assim, não tenho condições de saber qual será meu salário em 2017. Devido a esta situação precária de insegurança financeira não posso fazer compromissos.
 - Mas, como a senhora pretende resolver a situação?
 - Pretendo seguir a cartilha do governo. Ele disse que temos que cortar gastos e ter paciência. Então, primeiro gasto que cortei foi pagar o cartão porque os juros eram muito altos. E acho até que vocês do banco deveriam ter paciência com seus clientes não processando as dívidas e etc. Afinal, segundo nosso presidente todos nós temos que fazer esforços. A própria mídia junto com o governo tem se esforçado para nos convencer que estamos em crise e na crise temos que nos unir, afinal não é justo que apenas o trabalhador "pague o pato", você não acha?
 - OK senhora. Entraremos em contato posteriormente.
 - Sim, estarei a disposição torcendo para que todos nós tenhamos condições de resolver nossas pendências, a começar pelo governo. Tenha um bom dia e bom trabalho!!
- Para quem está no poder é fácil fingir que nada está acontecendo, é só se esforçar que você paga, né?!!!! A tá, viu?!!!! (Esquerda Diário, 2017, *on-line*).

Pimentel terminou o ano de 2018 sem pagar o 13º ao funcionalismo público. Após aproximadamente dois anos da data de publicação dessa crônica, Zema assume o governo estadual de Minas em 2019. Os salários nesse período não eram pagos integralmente no quinto dia útil do mês, mas em duas parcelas: uma no início do mês e uma no meio do mês. O pagamento do décimo terceiro “de 2020 foi quitado integralmente em abril de 2021. Em 2020, o pagamento do 13º salário referente a 2019 foi quitado em maio. Já o

pagamento de 2018 foi concluído em outubro de 2019” (Estado de Minas, 2021, *on-line*). Em agosto de 2021, o governo encerra o parcelamento dos salários e paga o décimo terceiro na data certa. Todavia, a crise fiscal no estado Minas e dívida com a União prevalece.

Após quatro prorrogações, a pedido do governador Romeu Zema e da ALMG, o STF autorizou, por meio de duas liminares, a prorrogação do prazo para o Estado de Minas Gerais aderir ao Regime de Recuperação Fiscal, o qual terminaria em dezembro de 2023 e passou para agosto de 2024 (STF, 2024, *on-line*).

Então, em 2024, a gestão de Zema adere ao RRF, por meio do Projeto de Lei - PL 1.202/19 que autoriza o Estado a refinanciar em até 9 anos, com vigência a partir da data de homologação, a sua dívida de cerca de R\$ 160 bilhões com a União. Dentre as medidas o plano prevê a possibilidade de privatização de empresas estatais e a desestatização da Companhia de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais (CODEMIG), detentora dos direitos de exploração do nióbio de Araxá.

[...] o líder do bloco de oposição, o deputado Ulysses Gomes (PT) classificou como “irresponsabilidade” a insistência do governador Romeu Zema na aprovação do PL 1.202/19. “Por cinco anos e meio, ele enganou a sociedade mineira baseado numa liminar judicial que suspendia os pagamentos sem nunca buscar uma alternativa, forçando agora os deputados da sua base a votarem constrangidos esse projeto porque chegamos num limite por falta de opção (ALMG, 2024, *on-line*).

Em outubro de 2024, Minas Gerais paga a primeira parcela da dívida com a União no valor de R\$ 286,76 milhões, segundo a Secretaria do Estado da Fazenda de Minas Gerais – SEFAZ (2024).

Vale ressaltar que Minas Gerais já vinha efetuando o pagamento de parcelas mensais de, aproximadamente, R\$ 200 milhões, desde agosto de 2022, referente ao contrato do artigo 23 da Lei Complementar 178/2021, além de outros pagamentos realizados no período. A considerar o período de janeiro de 2019, quando a atual gestão assumiu, até setembro de 2024, o Governo de Minas já pagou R\$ 7 bilhões à União, a título da dívida. Somente neste ano, foram pagos R\$ 1,57 bilhão. Mantendo o modelo do RRF, a estimativa é que, até o fim do ano, ocorra o pagamento de mais duas parcelas da dívida acordada, totalizando R\$ 874,70 milhões, entre outubro e dezembro. (SEFAZ-MG, 2024, *on-line*).

Oito anos se passaram, as disputas políticas seguem em Minas Gerais e a histórica dívida pública do Estado com a União, segundo Brasil de Fato (2025a), durante a gestão de Zema cresceu mais de 50% e entre 2024 e 2025 a dívida teve o reajuste de R\$ 5 bilhões, o que totaliza um valor atual de R\$ 165 bilhões de reais.

Porém, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 12.433, de 14 de abril de 2025 e da Lei Complementar nº 212/2025, sancionada em 13 de janeiro de 2025, propõe um novo modelo de renegociação da dívida dos estados com a União: o Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados (PROPAG). Essa proposta também se estende para os estados que não possuem dívida contratual com a União. O programa é um plano alternativo ao RRF e nesse sentido, prevê a revisão aprimorada dos termos dessas dívidas:

[...] prevê descontos nos juros da dívida das unidades federativas e parcelamento do saldo ao longo de até 30 anos. Assim, o Propag oferece condições mais vantajosas para os estados refinanciarem suas dívidas com a União, criando possibilidades de redução significativa das taxas de juros, que pode chegar até a uma taxa real de 0%. Em contrapartida a esses benefícios, os estados que aderirem ao Programa deverão aplicar parte dos valores que deixarão de pagar em juros em investimentos em áreas prioritárias do Estado, como educação e segurança pública, com benefícios direto à população. A outra parte da economia deve ser aplicada no Fundo de Equalização Federativa (FEF), que destinará recursos aos estados para melhorias estruturais em produtividade, enfrentamento das mudanças climáticas, infraestrutura, segurança pública e educação, principalmente para formação profissional da população (Brasil, 2025a, *on-line*).

Em 06 de junho de 2025 entra em vigor a Lei 25.282/2025 (Minas Gerais, 2025a), que além de autorizar o Poder Executivo de Minas Gerais a aderir ao PROPAG, encerra o RRF. Desse modo, o PROPAG, em busca de oferecer um reequilíbrio nas finanças dos estados, exclui a previsão de privatização das Estatais e incentiva os estados a usarem parte do dinheiro que pagariam à União para investir em educação.

Figura 16: UEMG na mídia: paralisação disfarçada de federalização



Fonte: Montagem elaborada pela pesquisadora a partir dos sites de jornais e entidades já citados no trabalho

No entanto, apesar disso, como observamos na Figura 16, muitos jornais publicaram a insatisfação da comunidade acadêmica da UEMG, com a arbitrariedade de Zema, o qual ao aderir ao PROPAG, tem utilizado brechas no programa para concretizar o sucateamento e o desmonte do serviço público em Minas Gerais e das carreiras de

servidores e servidoras, por meio do entreguismo ao mercado, se “livrando” das empresas públicas mineiras como a CODEMIG, da CODEMGE (Companhia de Desenvolvimento de Minas Gerais) e da COPASA (Companhia de Saneamento de Minas Gerais) e, também, das autarquias públicas como a UEMG.

Todos fomos pegos de surpresa, inclusive a reitoria da UEMG, com essa medida tomada na calada da noite e à toque de caixa. Em nota publicada em 08 de maio de 2025, a Reitoria da UEMG publicou que:

Até o momento, não houve apresentação formal da proposta à reitoria nem convite à participação em qualquer instância de debate sobre o tema. A reitoria desconhece o teor do projeto de lei que foi protocolado e que traria alterações na gestão e na estrutura da universidade. (UEMG, 2025, *on-line*).

O pacote de “mercantilização” do governo Zema é integrado por treze proposições, incluindo uma PEC. Dois deles dizem respeito exclusivamente à UEMG. Em tal direção, no dia 7 de maio, Zema tomou uma medida de forma unilateral e sem consulta, tampouco qualquer diálogo com a comunidade acadêmica da UEMG, ao enviar à ALMG uma proposta que autoriza a transferência da gestão da UEMG e de seu patrimônio (bens móveis e imóveis) para a União. Tal proposta integra o pacote de projetos vinculados à adesão do estado ao PROPAG e os projetos de lei que atingem a UEMG são o PL 3.733/2025 (Anexo 1) que autoriza a transferência de bens imóveis do estado e de suas fundações para o governo federal; e o PL 3.738/2025 (Anexo 2) estabelece a transferência da gestão da UEMG e de todo o seu patrimônio para a União.

De acordo com Brasil de Fato (2025a, *on-line*) a Deputada estadual Beatriz Cerqueira explicou que “as propostas apresentadas à ALMG são genéricas, pouco transparentes e representam uma tentativa de ‘entregar o estado ao mercado’, utilizando o PROPAG como instrumento para viabilizar privatizações que o governo não conseguiu em outras frentes”.

Figura 17: Liquidazema



Fonte: Montagem realizada pela pesquisadora a partir do *Instagram* da Deputada estadual Bella Gonçalves.

O PL 3.738 (Minas Gerais, 2025b) se configura como um “cheque em branco” para a gestão de Zema fazer o que quiser com a UEMG. Já o PL 3.738 (Minas Gerais, 2025c, *on-line*, **grifos nossos**) deixa claro em seu Art. 6º “Na hipótese de licitação deserta ou fracassada por duas vezes consecutivas, os **bens imóveis poderão ser disponibilizados para venda direta, podendo ser concedido desconto**, na forma do *caput* do art. 5º.”. a Figura 17, apesar de humorada, evidencia, se o governo federal não aceitar o patrimônio da UEMG em troca do pagamento da dívida, a UEMG que é patrimônio público corre o risco de ser vendida ao capital imobiliário, a preço de liquidação como se fosse uma mercadoria das Lojas Zema.

De acordo com o g1 (2023, *on-line*) o Grupo Zema é “uma empresa familiar de origem italiana, que surgiu em 1923 com o comércio na veia e as boas práticas de negócios no DNA, é sinônimo do jeito mineiro de empreender e prosperar”, isto é, Zema é herdeiro de um patrimônio empresarial e confunde governar a coisa pública com empreender e gerenciar a coisa privada, talvez pense que as estatais e autarquias públicas sejam seu patrimônio exclusivo. No entanto, a UEMG é patrimônio do povo mineiro, não é empresa familiar de venda a retalho, ou seja, não integra a propriedade do Grupo Zema.

Figura 18 - Escola Guignard, Unidade Frutal, Escola de Design, Unidade Ituiutaba, Unidade Passos (Blocos 1 e 5)



Fonte: Montagem organizada pela pesquisadora, a partir do site institucional da UEMG

A Figura 18 apresenta apenas alguns dos imóveis da lista que Zema quer rifar ao capital imobiliário, e estes integram uma lista com 343 bens públicos alguns deles são: Cidade Administrativa, sede do Executivo estadual; UNIMONTES; o Hospital Risoleta Tolentino Neves; Instituto de Previdência dos Servidores do Estado (IPSEMG); o Palácio das Artes; além de fóruns; delegacias; a Cidade da Polícia Civil; presídios; centros socioeducativos; e escolas estaduais.

Dentre os imóveis da UEMG que podem ser rifados são: a Escola Guignard, localizada no bairro Mangabeiras (Belo Horizonte); o futuro Campus da UEMG em BH, localizado na Avenida José Cândido da Silveira (Belo Horizonte); e as unidades de Frutal e Ituiutaba, localizadas no Triângulo Mineiro.

Na perspectiva do agenciamento da educação pela governamentalidade neoliberal, com a justificativa beatificada de equilíbrio das finanças do estado, Zema já deu início aos cortes de investimentos à UEMG e agora quer privatizá-la. O Deus Mercado é o regime de verdade e o povo mineiro padece. Quero destacar alguns artigos que imprimem o risco que a universidade corre caso esses projetos sejam aprovados pelo executivo:

4º § 1º – Em caso de **alienação onerosa** de bens imóveis mediante pagamento parcelado, o Poder Executivo poderá **terceirizar a operação**, celebrar parcerias, securitizar, antecipar ou alienar os títulos, de forma a **garantir a gestão eficiente dos recebíveis**.

Art. 5º – Na hipótese de licitação deserta ou fracassada, o Poder Executivo poderá, a partir do segundo certame, **conceder descontos progressivos de até 45%** (quarenta e cinco por cento) sobre o valor da avaliação vigente.

Art. 9º – O Poder Executivo poderá firmar contratos de **parceria com a iniciativa privada** para o desenvolvimento e a execução de projetos de incorporação em bens imóveis de propriedade do Estado (Minas Gerais, 2025c, *on-line*).

É importante destacar que o governo Zema está veiculando a narrativa desses PL's como Federalização, o canto da sereia que seduz e entusiasma muitas pessoas, sobretudo, quando essas recebem um dos piores salários do Brasil pago para servidores públicos universitários. A fugaz esperança ocorreu em razão de uma fala do vice-governador Simões, em entrevista ao Jornal das 12h, da EPTV-Minas, que falaciosamente dizia que os servidores estaduais seriam incorporados pelo governo federal e passariam a ser servidores federais.

Essa fala do vice-governador foi desmentida, em entrevista ao Brasil de Fato (2025b, *on-line*) por Beatriz Cerqueira, Deputada e presidenta da comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG: “Os profissionais não podem, constitucionalmente, ser absorvidos pelo governo federal. Eles não se tornam servidores federais, isso no caso dos efetivos. Os contratados ficam sumariamente desempregados, são demitidos”. E Túlio Lopes, presidente da UEMG, reforça: “Não existe a possibilidade objetiva de servidores públicos estaduais passarem a ser servidores públicos federais. A legislação atual não permite essa alteração e qualquer modificação não será feita de forma imediata, na canetada ou em um passe de mágica” (Brasil de Fato, 2025b, *on-line*).

Uma cortina de fumaça que esconde, dos mais desavisados, o sucateamento, seguido de desmonte e de extinção da UEMG. A universidade precisa de mais investimentos em infraestrutura, em prédios, laboratórios etc., mas o que Zema faz? O contrário. Se o governo vender os bens e imóveis da universidade, a UEMG será abolida. Nessa perspectiva, a proposta de “federalização” não é sustentada nem política, tampouco juridicamente e, portanto, “não traz nenhuma proposta objetiva de federalização ou incorporação das servidoras e dos servidores da UEMG para o quadro de servidores públicos federais da União. Não existe precedente jurídico que possibilite ou garanta esta transição.” (Brasil de Fato, 2025b, *on-line*).

Trata-se, portanto, da tentativa de aniquilamento da UEMG. Como já foi dito acima, Zema apresentou em seu plano de governo de 2018 o objetivo de privatizar a UEMG e, agora em 2025, tenta levar a cabo essa promessa. Além do desmonte da

universidade, Zema quer, segundo Wilma Lucena, 2ª tesoureira da Regional Leste do ANDES-SN:

[...] aprofundar o processo de mercantilização da educação e acabar com o patrimônio do povo mineiro. Diante desse cenário, a auditoria cidadã da dívida pública de Minas Gerais, assim como as mobilizações em relação a esse projeto de desmonte do estado, são urgentes (ANDES, 2025a, *on-line*).

Audidores fiscais da receita estadual, no início de junho de 2025, encaminharam à ALMG, pelo Sindicato dos Auditores Fiscais do Estado (Sindifisco-MG), uma alternativa para quitar a dívida de Minas que foge à privatização e sugere a adesão à chamada “alínea c” do PROPAG, que permite a redução dos juros da dívida a 0% ao ano, mediante contrapartidas em investimentos sociais (O Tempo, 2025).

De acordo com o ANDES (2025a, *on-line*), o sindicato da ADUEMG considera que o projeto é arriscado, uma vez que não assegura a incorporação de servidoras e servidores estaduais ao quadro federal. Além disso, em razão do projeto não apresentar prescrições sobre o futuro das carreiras, salários de servidores(as) e docentes, corre-se o risco de que “sejam apenas cedidos à União, com vínculos precários ou até redistribuídos para outros órgãos, sem respaldo legal”. Portanto, o sindicato compreende a medida como “autoritária, arriscada e sem garantias reais de federalização”, repudiando publicamente a proposta de extinção da UEMG ao incluir a instituição no debate sobre a dívida do Estado.

A postura de palanque de Zema para 2026 chama a atenção, e como ele quer “jogar no colo” do governo federal o abacaxi da privatização (já que ele gosta de fazer analogias com frutas, como a banana com casca), caso o governo federal não aceite federalizar os bens e imóveis da UEMG, é possível elaborar a seguinte enunciação: “como Lula não quis a UEMG, tive que vendê-la, era a única opção que sobrou para o governo do estado”, colocando a culpa na conta do governo federal.

Em resposta à proposta unilateral de Zema, o Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos afirmou que o PROPAG não trata de federalização de entidades e o Ministério da Educação elucidou que federalizar instituições estaduais não está em seu plano. Ainda, em nota enviada ao jornal Folha de São Paulo (2025a), foi gerada a seguinte manchete: “Gestão Lula rechaça federalizar universidades estaduais após Zema oferecer a de Minas”, o presidente Lula negou a possibilidade de federalizar as universidades de Minas.

Em tal direção, Hugo Souza, diretor de Relações Intersindicais e Parlamentares do Sindicato dos Servidores da Tributação, Fiscalização e Arrecadação do Estado de Minas Gerais (Sinfazfisco-MG) afirma que ninguém em sã consciência aceitaria essa proposta de Zema em relação à UEMG, uma vez que nela há:

[...] 1.036 professores efetivos, mais de 641 contratados, são 77 técnicos, 363 contratados temporários e 22 mil estudantes. O orçamento da Uemg para este ano é de R\$ 444 milhões. [...] Ele (governo estadual) sabe que o governo federal não vai aceitar isso, imóveis e gestão valendo R\$ 200 milhões, para pagar uma dívida, sendo que o passivo é de R\$ 444 milhões por ano. A única explicação é que ele vai poder vender esses imóveis e privatizar a Uemg. (Estado de Minas, 2025a, *on-line*).

Esse ataque do governo à UEMG gerou diversas reações da comunidade acadêmica e de muitas entidades nacionais. No primeiro momento, a proposta foi encarada com receio pela comunidade acadêmica que se questionou: se esses imóveis serão transferidos ou vendidos, onde as aulas serão ministradas? Qual o destino de estudantes, docentes e servidores? Segundo Túlio Lopes, presidente da ADUEMG:

[...] se transferir a gestão da UEMG para a União, nós vamos vivenciar uma situação de total insegurança jurídica, tanto para os servidores da universidade como para a própria estrutura. Vamos perder a característica de uma autarquia estadual, que é uma universidade, com autonomia universitária de gestão patrimonial, gestão financeira, autonomia didático-científica, etc. [...] Se fosse federalização de verdade, teria que passar pelo Congresso Nacional, por uma emenda constitucional, pelo Plano Nacional de Educação. Isso não existe. O que existe é um projeto mal disfarçado de entrega da UEMG (Brasil de Fato, 2025a, *on-line*).

Com essa proposta autoritária, a gestão Zema atropela a Constituição Mineira de 1989, haja vista que ignora o fato de que a UEMG foi criada por essa Constituição e, portanto, o ataque de extinção acortinado em forma de proposta de federalização é inconstitucional. Além disso, nos cálculos da equipe econômica de Zema, o valor do patrimônio imobiliário da UEMG é de aproximadamente R\$ 500 milhões o que, quando comparado à dívida, equivale a 0.31% do total da dívida.

Diante desse ataque, o sindicato dos docentes, ADUEMG e estudantes deram início as mobilizações, por meio da organização de Assembleias, plenárias e manifestações, em todas as unidades acadêmicas, na tentativa de resistir a esse retrocesso. Além disso, a seção sindical participou de audiências públicas no Congresso Nacional e na ALMG. A luta é pelo arquivamento dos PL's 3733 e 3738 e que o governo invista na universidade, por uma universidade pública, gratuita, popular e de qualidade e, além disso, a pauta local inclui:

[...] mais investimentos e orçamento específico para as universidades estaduais mineiras, melhorias na infraestrutura, políticas estruturantes de assistência estudantil – como restaurantes e moradias universitárias – e a construção do campus de Belo Horizonte. Também está na agenda o cumprimento do Acordo de Greve de 2018, com a incorporação das gratificações ao vencimento básico, a ampliação da Dedicação Exclusiva, reajuste salarial e recomposição das perdas acumuladas, que já chegam a cerca de 80%, entre outras reivindicações (ANDES, 2025a, *on-line*).

No dia 28 de maio de 2025, os docentes de todas as unidades paralisaram as atividades e realizaram uma assembleia geral de docentes da UEMG, organizada pela ADUEMG, com a participação de estudantes e servidores técnicos, na entrada da ALMG. Compareceram, segundo o ANDES (2025b), 270 professores que encaminharam para o dia 01 de julho de 2025, a paralisação das atividades, com nova assembleia docente e indicativo de greve. A data foi escolhida em virtude de que no mesmo dia ocorrerá a audiência pública na ALMG para debater o PL 3.738/2025.

Figura 19: um ano depois, em dia 28 de maio, segue a luta (2025)



Fonte: Montagem organizada pela pesquisadora a partir de seu acervo.

Na Figura 19 há o registro de mais um dia de resistência. Estiveram presentes 100 estudantes que participaram da Assembleia estudantil. Também, em apoio à luta em defesa da UEMG, nessa manifestação participaram representantes de outras seções sindicais do ANDES-SN, diversos sindicatos, movimentos sociais, e de parlamentares de oposição ao governo Zema como a deputada Beatriz Cerqueira (PT) e o deputado

professor Cleiton (Partido Verde - PV). Seguida das assembleias, ocorreu um ato público em defesa da UEMG que, segundo a ADUEMG (2025b, on-line), contou com a presença de cerca de mil pessoas e com falas da Magnífica reitora da universidade, Lavinia Rodrigues, Diretório Central dos Estudantes da UEMG (DCE UEMG), de representantes do do SindSema, Sindeleiro, SindUTE, SindSaúde, Metabase Inconfidentes, da ADUFOP, do SIndCefet-MG, Sindicato dos Radialistas, da ADUNIMONTES, do ANDES-SN e da Frente Mineira em Defesa dos Serviços Públicos, das deputadas Bella Gonçalves (Partido Socialismo e Liberdade - PSOL), Andreia de Jesus e os deputados Lucas Lasmar (REDE) e Betão (PT).

A Associação Brasileira das Reitoras e Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), que representa 46 instituições públicas, publicou uma moção de apoio à UEMG (Anexo 3), uma vez que considera que a proposta ameaça a autonomia universitária e compromete a continuidade das atividades científicas, culturais e sociais da UEMG, defendendo, portanto, o arquivamento do PL 3738 e a exclusão da UEMG do PL 3733.

A reitora Lavinia Rosa Rodrigues levou à Assembleia Legislativa de Minas uma nota oficial do Conselho Universitário da UEMG (Anexo 4), rejeitando a federalização forçada e a transferência de bens da universidade como moeda para pagar dívida estadual. A proposta, classificada como perigosa, gerou indignação em docentes, alunos e servidores.

O sindicato dos metroviários (SINDIMETRO) de Belo Horizonte publicou uma Moção de apoio (Anexo 5) à comunidade da UEMG contra o projeto de falsa “Federalização” a Universidade, denuncia a proposta, ao afirmar que, sob um discurso enganoso, ameaça a autonomia universitária, precariza a instituição, autoriza a venda de seu patrimônio público e promove a mercantilização da educação pública, transformando a educação em moeda de troca para atender interesses políticos e econômicos.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora também publicou uma Moção de apoio à comunidade da UEMG que afirma que o governo do estado parece distorcer a proposta da união e fazer uso dela para alienar o patrimônio dos mineiros. A moção denuncia que o patrimônio da UEMG representa apenas 0,31% da dívida do estado, um valor irrisório frente a importância da UEMG.

O ANDES publicou duas Notas de Repúdio da Diretoria do ANDES-SN, uma nota referente ao Autoritarismo do Governo Zema em relação à UEMG (Anexo 7); e a outra referente ao Autoritarismo do Governo Zema em relação à UEMG (Anexo 8)

repudiando veementemente qualquer tentativa de ataque à autonomia universitária – um direito duramente conquistado na Constituição Federal e princípio da democracia nas universidades públicas, ao tentar “transferir” a UEMG para a União, sem diálogo com a comunidade acadêmica.

Figura 20: Números da UEMG

NÚMEROS DA UEMG	
22 Unidades MG	141 Cursos de graduação
21.000 Alunos (as)	23 Cursos de especialização
1.699 Docentes	10 Mestrados
597 Técnico-administrativos	04 Doutorados

Fonte: UEMG (2025)

Quadro 5: Números da UEMG em Passos - recursos captados em 2025

Modalidade da bolsa	Valor da bolsa	Quantidade de vagas	Estimativa total ao ano
Estágios remunerado	R\$1.000,00 (12 meses)	37 anuais	R\$ 444.000,00
Bolsas do Programa Ensino em Monitoria Acadêmica	R\$ 770,00 (08 meses)	93 semestrais	R\$ 572.880,00
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD) – Licenciatura	R\$ 700,00 (12 meses)	72 semestrais	R\$604.800,00
Bolsas de Extensão (PAEX)	R\$770,00 (06 meses)	100 anuais	R\$ 462.000,00
Bolsas do PIBDI ofertada a professores da Educação Básica (Função: Supervisor)	R\$ 1.100,00 (12 meses)	09 anuais	R\$ 118.800,00
Auxílio Estudantil (Ano Referência de 2024)	R\$1.172,00 (recebido anualmente por estudante)	626 estudantes veteranos	R\$1.279.828,80
	R\$4.266,85	128 estudantes calouros	

Bolsas de Pesquisa (PAPq/FAPEMIG/CNPq) – ofertadas aos estudantes	R\$770,00 (de 8 a 12 meses)	172	1.059.520,00
Bolsas Produtividade (PQ/BPO) ofertadas aos professores	R\$ 1.100,00 (12 meses)	79	R\$ 1.042.800,00
Bolsas de Iniciação Científica JR ofertadas aos estudantes do Ensino Médio	R\$ R\$330,00 (12 meses)	11	R\$ 43.560,00

Fonte: Quadro organizado pela autora no ano de 2025 a partir dos dados disponíveis na UEMG

Como observamos na Figura 20 e no quadro 5, apenas na unidade de Passos são investidos mais de 5,5 milhões em bolsa e auxílios. Além disso, a UEMG de Passos teve 30 Projetos de Pesquisa aprovados em editais estaduais FAPEMIG ou nacionais CNPq, que totalizam o valor de R\$ 5.823.336,60. Foram investidos, segundo o Jornal Estado de Minas (2025a), nos últimos seis, anos R\$ 67 milhões em obras e reformas, manutenções prediais, adequações físicas e modernizações da infraestrutura lógica da UEMG.

Além da Constituição Mineira, Zema despreza a Constituição Federal de 1988 que garante a autonomia universitária, preferindo rifar os prédios da UEMG que atende cerca de 22 mil estudantes que em sua maioria são oriundos da escola pública e beneficiados por cotas sociais e raciais, do que cobrar os impostos dos grandes empresários, bancos e mineradoras, os quais tiveram isenção desses impostos e geraram um arrombo no orçamento do estado de Minas. Portanto, a UEMG não é constituída apenas por bens e imóveis, ela é história, é futuro, é cultura e patrimônio do povo mineiro.

Esse capítulo da história da política de Minas se configura em meio a um cenário ultraliberal. Até mesmo o ex-governador pessedebista Aécio Neves protestou, segundo o Jornal Estado de Minas (2025b, *on-line*), manifestando indignação com a lista de imóveis enviada à ALMG e, em nota enviada à imprensa, declarou: “Minas não está à venda”.

O governador Zema só faz gerar polêmicas, utilizando uma “pseudohumildade”, ao afirmar que seu salário de governador seria doado. No início de seu mandato declarou, ao g1 (2019) que não moraria no Palácio das Mangabeiras, mas que moraria numa casa alugada na Pampulha, com o detalhe de que o aluguel seria pago por ele. Todavia, Zema não sustenta, mas ostenta. Não sustenta a “pinta” de humilde” à medida que ostenta jantares com buffet de luxo. Será que por essa razão, o governador aumentou em 300% seu salário, em 2024? Mas se o governador doa seu salário, por que precisaria aumentá-lo em 300%?

Figura 21: Romeu Zema em uma semana

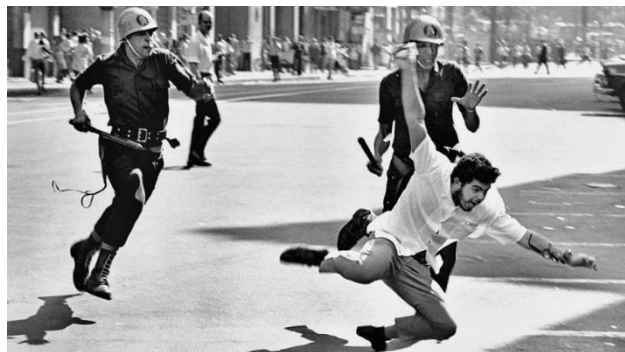


Fonte: Montagem da pesquisadora a partir dos sites dos jornais (já citados) e Captura de tela realizada pela pesquisadora a partir de vídeo no *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=-5X9U_1nMso&t=25s

Zema fez duas afirmações absurdas no início mês de junho de 2025, conforme ilustra a Figura 21. Numa fala, em entrevista à rádio Jovem Pan, o governador declarou que é favorável que tenha no Brasil uma lei para “guinchar” pessoas em situação de rua de forma semelhante aos carros que estacionam em locais irregulares. Com isso, o governador se distancia dos valores humanos ao comparar humanos a objetos, nas palavras do governador: *“Quando você para um carro em lugar proibido, ele é removido, guinchado. Agora, fica morador de rua às vezes na porta da casa de uma idosa, atrapalhando ela a entrar em casa, fazendo sujeira, colocando a vida dela, de certa maneira, em exposição”* (Carta Capital, 2025, on-line).

Em outra fala, em entrevista à Folha de São Paulo (2025b, online), Zema afirmou que classificar como ditadura o regime militar de 1964 é “uma questão de interpretação”. Os jornalistas então perguntaram como ele interpretava a ditadura e ele disse *“Eu não sou historiador, nunca me aprofundei. Prefiro não responder, porque acho que há interpretações distintas”*. Além disso, Zema afirmou que concederia “indulto” ao ex-presidente Jair Bolsonaro, confundido “indulto” com “anistia”.

Figura 22 – Ataque à Democracia brasileira (1964-1985)



Fonte: ICL (2025, *on-line*)

A fala perniciosa de Zema ignora registros históricos como o da Figura 22. A fala do governador foi rechaçada por comissões e entidade ligadas aos direitos humanos, haja vista que a Comissão Nacional da Verdade listou 191 torturados e mortos e 210 desaparecidos pela ditadura; posteriormente, 33 desaparecidos tiveram seus corpos localizados, o que atualizou esse total para 434 pessoas (ICL Notícias, 2025).

Embora a Ditadura de 1964 tenha deixado marcas de aniquilamento, de tortura e de desaparecimento, ainda há pessoas que acampam em frente aos quartéis do exército pedindo a volta dessa Ditadura. A democracia brasileira que veio a ser retomada em 1985, ainda é muito frágil, haja vista que foi atacada mais uma vez por grupos de pessoas que planejaram a tentativa de Golpe de Estado, ocorrida em 08 de janeiro de 2023, no Palácio do Planalto, com ataques às sedes dos três poderes em Brasília, como podemos observar o registro desse dia na Figura 22:

Figura 23: Ataque à democracia brasileira (2023)



Fonte: Site do PT (2024)

Enquanto o estado de Minas Gerais tem uma dívida pública com a União, serviços públicos desvalorizados e rodovias e cidades com péssimas condições de infraestrutura, Zema relativiza a Ditadura militar e fala de uma concessão de “anistia” ao ex-presidente Bolsonaro? Essa narrativa é construída por qual motivo? Para circular em quais grupos? Será que Zema diante de uma possível candidatura à presidência da república, relativiza a ditadura e apoia Bolsonaro com o objetivo de alcançar os eleitores do ex-presidente?

Figura 24: 8 de janeiro 2023: o dia da tentativa de golpe de estado



Fonte: Brasil de Fato (2023)

A Figura 24 capturou o registro de um dia sombrio no Brasil. Nesse momento em que escrevo este capítulo, são interrogados no STF o ex-presidente Jair Bolsonaro e outros cinco réus das Forças Armadas, a respeito de acusação por abolição violenta do estado democrático de direito, tentativa de golpe de Estado³⁵ e organização criminosa, após a derrota nas eleições de 2022, para impedir a posse do presidente Lula a fim de manter Jair Bolsonaro na presidência.

O vice-governador Mateus Simões, em entrevista ao Jornal Estado de Minas (2025c), afirmou que disputará as eleições de 2026 para o governo do estado de Minas e criticou o PROPAG, programa criado por Rodrigo Pacheco que será adversário de Simões nas eleições. Simões atacou o PROPAG com falas falaciosas: de que o governo federal que está exigindo que Minas entregue as empresas públicas para a União; que a “federalização” será positiva para professores que passarão a ganhar salários de

³⁵ As ações planejadas no Golpe incluem: a detenção de membros do judiciário, o fechamento de instituições de Estado, como o Congresso Nacional, e o cometimento de atentados contra a vida do presidente Lula, do vice-presidente eleito Geraldo Alckmin e do ministro do Supremo Tribunal Federal Alexandre de Moraes.

professores federais; e que diplomas de universidade federal tem mais “valor” do que diplomas de universidade estadual e finaliza com a seguinte declaração:

[...] é porque nós estamos sendo roubados pela União tão insistentemente, que quer receber dívida com juros de 4% em vez de nos perdoar como está perdoando credores amigos do poder [...] Por que o Lula está tomando as coisas de Minas Gerais? Por que ele quer inviabilizar a nossa economia? E por que que o PT aqui ajuda ele a fazer isso dificultando ainda mais a nossa vida? Acho que essa é uma pergunta importante. Por que estão tomando essas coisas da gente? Eu não estou dando nada porque eu quero. (Estado de Minas, 2025c, *on-line*).

Observa-se uma narrativa totalmente incoerente. Ele ataca o governo federal dizendo que Lula quer tomar tudo do estado mineiro, porém, ao mesmo tempo, afirma que os professores e estudantes devem ficar felizes com a ideia da “federalização”, pois as Universidades (que são administradas pelo governo federal são melhores). Ora, será que o vice-governador está assumindo a incompetência que o governo estadual tem para com a gestão das universidades estaduais, se ele mesmo afirma que as federais são melhores? Pergunto, ainda, o que dizer da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), dentre tantas outras estaduais brasileira que são excelentes universidades? Fechemos todas essas universidades, pelo fato de as universidades federais serem “melhores”?

Para o professor titular do Instituto de Economia da Unicamp, Fernando Nogueira da Costa (2025, *on-line*), em artigo publicado em “A terra é redonda”, “Quando a educação deixa de ser um direito para se tornar *commodity* financeira, 80% dos universitários brasileiros ficam reféns de decisões tomadas em *Wall Street*, não em salas de aula”.

Segundo Costa (2025), a maioria da população jovem ou adulta brasileira não possui Ensino Superior completo e de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), em 2023, apenas 21,3% de adultos entre 25 e 64 anos tem Ensino Superior Completo. Nesse sentido, o ensino superior privado brasileiro tem uma demanda reprimida de massa de “consumidores” em relação a um diploma de nível superior, o que torna este nível educacional atraente para o capital estrangeiro:

Há uma elevada lucratividade estrutural. A mensalidade média de um curso superior a distância (EaD) no Brasil gira em torno de R\$ 348. Este valor é bem menor diante o valor médio das mensalidades de cursos presenciais de R\$ 1.132. Os modelos de negócio são baseados em plataformas de Ensino a distância com baixo custo marginal. Os cursos têm alta escala nacional e pouca exigência laboratorial. Os custos são baixos ao contratarem só professores

horistas mal remunerados. Suas fusões e aquisições geram sinergias operacionais. (Costa, 2025, *on-line*).

Desse modo, esse modelo dos cursos EaD, baseado nas plataformas de baixo custo, com contrato de trabalho para professores em regime horista e com má remuneração, produz uma realidade lucrativa, a partir dos custos do ensino a distância, que são menores do que o ensino presencial, e do beneficiamento das políticas públicas de financiamento estudantil. Isso desenha um cenário que atropela a constituição, visto que não concebe a educação como direito, mas como mercadoria.

Em tal direção, o ensino a distância supera o ensino presencial, uma vez que aproximadamente 80% dos alunos do ensino superior no Brasil estão matriculados em instituições privadas, e mais de 40% dessas matrículas estão concentrados em cinco grandes grupos, os quais têm forte presença de capital estrangeiro (Costa, 2025).

Desde 2020, segundo Costa (2025), o Brasil tem 9,9 milhões de alunos no ensino superior, e 49% estão em cursos de ensino a distância. Cabe destacar que 71,7% das matrículas no ensino a distância estão concentradas na rede privada e apenas 12,9% da rede pública. A graduação em Pedagogia tem 852 mil matrículas no Brasil, que faz dela o curso com mais estudantes no país. Contudo, a maior parte de discentes de Pedagogia, que corresponde a 77%, está matriculada em instituições de ensino a distância.

Figura 25: Grupos privados de ensino superior no Brasil e controle acionário estrangeiro

Grupo / Instituição	Origem do Controle Atual	Detalhes
YDUQS (ex-Estácio)	Capital aberto com fundos estrangeiros relevantes	Inclui Carlyle (EUA) entre os investidores relevantes
Kroton/Anhanguera (Cogna Educação)	Capital aberto, com investidores institucionais	Participação expressiva de fundos estrangeiros
Laureate International Universities (ex-UNINASSAU)	EUA (até 2021) / venda posterior para Ser Educacional (brasileira)	Desmobilização parcial do capital estrangeiro
Adtalem Global Education (ex-Damásio, IBMEC)	EUA	Venda parcial de ativos, mas marca ainda presente
Ser Educacional	Brasileira (mas com fundos estrangeiros acionistas)	Controlada por brasileiros, mas capital aberto

Fonte: elaborado por Costa e publicado em A terra é redonda (2025, *on-line*)

Como a Figura 25 ilustra, o capital estrangeiro encara o ensino superior privado brasileiro como algo muito atrativo, uma vez que nas últimas décadas foi dominado por

conglomerados educacionais globais e multinacionais de serviços educacionais, em razão do processo de desnacionalização do ensino superior privado (Costa, 2025).

É importante ressaltar que em meio a essa conjuntura, no dia 19 de maio de 2025, foi assinado pelo presidente Lula, ao lado do ministro da Educação, Camilo Santana, um decreto nº 12.456 (Brasil, 2025b) que dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação. Com isso, foi regulamentada uma Nova Política de Educação a Distância que estabelece que os Cursos de medicina, direito, odontologia, enfermagem e psicologia deverão ser ofertados exclusivamente no formato presencial. Além disso, define os seguintes formatos de oferta: Presencial: caracterizado pela oferta majoritária de carga horária presencial física, com até 30% no formato EaD; Semipresencial: composto obrigatoriamente por carga horária de atividades presenciais físicas (estágio, extensão, práticas laboratoriais) e síncronas mediadas, além de carga horária a distância; e EaD: caracterizado pela oferta preponderante de carga horária a distância, com limite mínimo de 20% atividades presenciais e/ou síncronas mediadas, com provas presenciais e, além disso:

[...] trata, também, da valorização do corpo docente e da mediação pedagógica, com exigência de quantidade de professores compatível com o número de estudantes. Outra novidade é a criação da figura do mediador pedagógico, que deve ter função exclusivamente pedagógica e formação acadêmica compatível com o curso, distinta das atribuições administrativas dos tutores. (Brasil, 2025b, *on-line*).

Nessa perspectiva, compreendo que a invasão das *commodities* financeiras na educação brasileira produzem o aniquilamento da educação como um direito. Zema surfa na onda da racionalidade econômica e tenta instalar uma financeirização da educação superior e, com os PL's 3738 e 3733 a educação superior vira ativo rentável de carteiras de investimentos para o capital imobiliário.

Por fim, a partir da descrição analítica e da problematização dos aspectos históricos, políticos, estruturais, organizacionais e sociais que caracterizaram a expansão da UEMG, verificamos que a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) não nasceu UEMG, mas tornou-se UEMG e que o processo de estadualização das fundações educacionais do interior de Minas Gerais da universidade foi atravessado por gestões políticas movidas pela governamentalidade neoliberal, isto é, não se trata apenas da redefinição do papel do Estado de provedor para avaliador e regulador, mas trata-se da mobilização de “novos instrumentos de poder e, com eles, estruturas novas relações entre governo e sujeitos sociais” –, bem como a partir das mudanças lexicais no vocabulário

político (Dardot; Laval, 2016a, p. 273-285). Desse modo, empenhamos a descrição de “[...] um campo institucional, um conjunto de acontecimentos, de práticas, de decisões políticas, em encadeamento de processos econômicos” (Foucault, 2022a, p. 193).

Nesses termos, a partir das marcas da governamentalidade neoliberal de individualismo, competição, concorrência e racionalidade mercantil, a cultura da UEMG passou a ser uma cultura da racionalidade econômica que concebe a educação não mais como um projeto de nação contemplador das demandas sociais, mas como um projeto que atenda as demandas do mercado, pensando na construção de uma dada subjetividade, isto é, “o homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016a, p. 322).

Como foi discutido neste capítulo, justamente agora que a UEMG está se consolidando como universidade pública (com a realização de concursos públicos, com a conquista do primeiro restaurante universitário da história da UEMG, com as reformas na infraestrutura sendo realizadas) a gestão de Zema quer vendê-la? Será que a UEMG será comprada por um desses grupos privados de ensino superior no Brasil e controle acionário estrangeiro, como Kroton/Anhanguera, Laureate Internacional e outros? A incerteza segue até a data de escrita desta tese: qual será o futuro da UEMG: expansão e consolidação ou retrocesso e privatização?

4. TRAMAS ENTRE CURRÍCULO, SABER-PODER, SUBJETIVIDADE E DIFERENÇA

Figura 26: A Verdade saindo do poço” (1896), de Jean-Leon Gérôme



Fonte: imagem retirada da internet: <https://lediteursingulier.blogspot.com/2009/08/la-verite-jean-leon-gerome.html>

*A Verdade e a Mentira se encontram um dia. A Mentira diz à Verdade: “Hoje é um dia maravilhoso!” A Verdade olha para os céus e suspira, pois o dia era realmente lindo. Elas passam muito tempo juntas, chegando finalmente ao lado de um poço. A mentira diz à verdade: “A água está muito boa, vamos tomar um banho juntas!” A verdade, mais uma vez desconfiada, testa a água e descobre que realmente está muito gostosa. Então, elas se despem e começam a tomar banho. De repente, a Mentira sai da água, veste as roupas da Verdade e foge. A Verdade, furiosa, sai do poço e corre para encontrar a Mentira e pegar suas roupas de volta. O mundo, vendo a verdade nua, desvia o olhar, com desprezo e raiva. A pobre Verdade volta ao poço e desaparece para sempre, escondendo nele sua vergonha. Desde então, a Mentira viaja ao redor do mundo, vestida como a Verdade, satisfazendo as necessidades da sociedade, porque, em todo caso, o Mundo não nutre nenhum desejo de encontrar a Verdade nua. (Apólogo do século XIX também referido como um conto judaico, intitulado *A verdade nua e crua*.)*

Este capítulo lança alguns olhares para os currículos do curso de Pedagogia da UEMG, unidade acadêmica de Passos e toma como inspiração a perspectiva da produção do filósofo francês Michel Foucault e sua extensão para o campo do Currículo que me permitem pensar, aportada no mundo concreto das práticas discursivas e não discursivas, de modo a examinar em que medida a virtual conexão entre governamentalidade neoliberal e educação foi propagada nos PPCs do curso de Pedagogia e quais os discursos

são sustentados como verdades e em que medida essas transformações são atravessadas pela relação entre saber-poder, subjetividade e diferença, visto que: “Uma leitura que, enfim, seja capaz de pensar o espaço-tempo da política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos” (Macedo, 2006a, p. 286). Como isso, no entanto, não constitui uma hierarquização entre o antes e o depois, mas a demarcação de um entretempo, espaçamento disjuntivo, dupla inscrição. Assim, essa tentativa de delimitação temporal se dá a partir da compreensão de que nesse espaço/tempo se configurou um intenso debate acerca das propostas curriculares dos cursos e da própria instituição, o que não significa em absoluto, afirmar que em períodos anteriores não se produzia o currículo, tampouco se pode pensar que esse trabalho cessou.

Ademais, em virtude de que as ciências humanas não buscam explicar o fenômeno, mas buscam compreendê-lo, a interpretação vai depender da visão de mundo e da abordagem escolhida pelo(a) observador(a) que não é a única, mas uma dentre outras possibilidades de compreensão do mundo, haja vista que “Tentar dizer o que é o real em última instância é procurar um discurso, uma interpretação [...]” (Fourez, 1995, p. 55).

Nesse sentido, apresento a análise dos últimos 20 anos dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia (PPCs) da UEMG, Unidade de Passos, que corresponde à cinco documentos, sendo que três deles foram publicados durante os anos de 2006, 2012 e 2013, ainda quando a instituição era FESP, isto é, antes da estadualização; e dois documentos foram publicados nos anos de 2016 e 2023, após o período da estadualização, onde este último é o que se encontra em vigência no curso até a data da escrita desta tese.

Para apreendermos parcialmente os discursos, por meio da materialidade, a análise dos textos oficiais, de artigos de jornal e de outros materiais terá como suporte a noção de autor não como propriedade intelectual, mas aquele que tem a função de empregar nós de coerência aos textos, um dos procedimentos internos do discurso, uma vez que se trata não de documentos, mas de “monumentos constituídos por fragmentos que não nos são dados a analisar internamente e, sim, “admirá-los” em seus traços e formas exteriores, em sua positividade, em sua forma contemporânea.” (Ferreira; Traversini, 2013, p. 211).

Cabe destacar que, Foucault (2022) despede-se do conceito moderno de método cartesiano, uma vez que, para ele, o todo não pode ser pensado *a priori*, é preciso dar relevância às partes, pois os diferentes conceitos não estão presentes apenas nas grandes narrativas oficiais (dos cânones, das elites, dos vencedores e grandes obras qualificadas com prestígio).

Nessa direção, pretendo apresentar uma leitura/tradução dos currículos do Curso de Pedagogia da UEMG-Passos na zona fronteira entre os currículos pré-estadualização e currículos pós-estadualização. Fronteira, nessa perspectiva, se refere ao fenômeno que provoca tensão. Tensão que gera uma fissura, um terceiro espaço, um entrelugar. Portanto, não se refere à demarcação de um espaço geográfico, mas um interstício político-discursivo: ao mesmo tempo conflituoso e negociador entre nós e o outro.

Fomentamos a hipótese de que a montagem dos currículos do curso de Pedagogia da UEMG-Passos foi fortemente sustentada na governamentalidade neoliberal, e podem consistir em microespaços pelos quais as políticas são negociadas e traduzidas. Além disso, suscitamos que os conflitos de interesses político-partidários e patrimonialistas que atravessaram a estadualização se espalharam no engendramento desses currículos.

A epígrafe que traz a Figura 26: “A verdade saindo do poço” e o Apólogo “*A verdade nua e crua*” disparam a seguinte pergunta: o que é a verdade? A ideia da verdade é uma questão de revelação da realidade, memória, esquecimento, horizonte do conhecimento ou ficção? Nesse sentido, não tenho a pretensão de que pensem, ao ler este trabalho, que cheguei à solução, tampouco que cheguei mais perto de uma suposta verdade, messiânica ou salvacionista tão presente no campo discursivo do domínio educacional, impressa nos dizeres: “*Isso é velho! Eu tenho algo novo, trago a verdade! Sigam-me para fazerem o que é certo!*”. O “real”, nesse sentido, se configura a partir das nossas representações e, ademais, “O real nunca é ‘o que se poderia achar’, mas é sempre o que se deveria ter pensado.” (Bachelard, 1996, p. 17). E, ademais, a “verdade”:

[...] não é algo que estaria em algum lugar e que, procurada, seria descoberta, mas sim é algo *a ser criado* e que nomeia um processo, uma vontade de subjugação que jamais tem fim. Verdade, então, como um *processus in infinitum*, como uma *determinação ativa*, não como um tornar-se consciente de algo que seria fixo e determinado ‘em si mesmo’. (Nietzsche apud Braida, 1994, p. 41, *grifos* do autor).

Anseio mesmo, convidar o(a) leitor(a), para que junto com Foucault e com demais autores e autoras, nos lancemos no processo infinito a movimentar novas perguntas e uma vontade de saber, empregando método como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (Larrosa, 1994, p. 37 *apud* Veiga-Neto, 2014, p. 17). Dessa forma, aspiro mobilizar novas possibilidades que o pensamento foucaultiano abre para que, com a educação, possamos nem acusar, nem lastimar, mas desterritorializar e desfamiliarizar; ativar nosso estranhamento, nossa indagação, nossa crítica, nossa indignação e nossa transgressão.

Nesse sentido, a análise que Foucault (2022a, p. 252) propõe é aquela que se afasta da cronologia contínua da razão, do sistema linear, das relações de causalidade simples, da determinação circular, do antagonismo entre fatos ou acontecimentos datados, para operar, por meio do entrecruzamento especificado dos diferentes conceitos, a avaliação da descontinuidade, do corte, da transformação, do limiar e da ruptura, buscando “mostrar que falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa”.

Desse modo, a questão que me ocupo consiste, além de reproblematicar as formas de fazer e pensar o currículo, compreender seus efeitos e reinterrogar as “coisas ditas”, suas leis de construção, regras de formação e condições de existência. Assim, a análise das “verdades” enunciadas nesses PPCs, no que se refere às relações entre currículo, diferença e poder, permite desnaturalizar o discurso corrente acerca da formação em Pedagogia, considerando que discurso é, por natureza, o objeto de uma luta política, é uma prática social concreta que se produz e, ao mesmo tempo, produz saberes em razão de relações de poder, isto é, se os discursos fazem *mais* do que utilizar os signos para designar as coisas, esse *mais*, como diz Foucault (2022a) que precisa ser descrito.

A descrição do enunciado é que permite analisar as formações discursivas, isto é, trata-se de uma ação em que se descreve a função enunciativa (conjunto de signos), o sujeito (posição ocupada por indivíduos diferentes), o campo associado (coexistência entre outros enunciados) e a materialidade (status, regras de transcrição, uso e reutilização), ou seja, é descrever a condição exercida pela função do enunciado e é, também, percorrer diferentes domínios (Foucault, 2022a), nas palavras do autor:

Em vez de ser uma coisa dita de forma definitiva – e perdida no passado, como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei –, o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, -e dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade. (Foucault, 2022a, p. 128, *grifo* do autor).

Reconheço que é impossível reconstruir o processo da produção curricular do curso de Pedagogia da UEMG-Passos e, por isso, intento, sustentada pelos referenciais, de Apple (2006); Avelar (2016); Ball (2010); Champagnatte (2016); Corazza (2010; 1995a); De Alba (2014); Deleuze (1991) Deleuze; Guattari (1992); Derrida (1998; 2001; 2005); Dias (2014); Ferreira; Traversini (2013); Fischer (2001); Foucault (1984; 1996; 2004; 2007; 2012; 2014a; 2014b; 2021; 2022); Frangella (2013); Laclau (1998; 2011;

2014); Lopes (2006b; 2013; 2014); Lopes; Macedo (2011a); Macedo (2006a); Peixoto (2015); Sacristán (2013); Silva (2014; 2019); Souza (2007); Veiga-Neto (2011; 2014); Werle (2011), compor uma tessitura do “artesanato intelectual” (Mills, 2009). Uma tessitura tradutora desse território fronteiro de enunciação curricular, considerando que tradução é: “ato criador, pois não se trata de restituição ou cópia de um original dado, mas exige um complemento já que original e tradução são irreconciliáveis”. (Frangella, 2013, p. 03).

Para isso, o capítulo está organizado em quatro seções: na primeira apresento de modo geral a UEMG unidade de Passos e do curso de Pedagogia como espaço-tempo da produção desses currículos; a segunda seção consiste na discussão acerca da reformulação curricular do Curso de Pedagogia a partir da descrição dos textos dos projetos pedagógicos do curso e de suas principais mudanças; a terceira e seção é constituída pelo exame da virtual conexão entre governamentalidade neoliberal e educação nesses projetos, bem como quais os discursos são sustentados como verdades, buscando compreender em que medida essas transformações são atravessadas pela relação entre saber-poder e subjetividade; e na quarta e última seção apresento a discussão acerca da relação saber-poder e diferença.

4.1 Espaço-tempo do Curso de Pedagogia

Como já dito nesta tese, a unidade de Passos é a maior unidade da UEMG. Passos, conforme a Figura 27 apresenta, é cidade polo da região do sudoeste mineiro, com distância de 345 km de Belo Horizonte e está integrada ao sistema rodoviário nacional da rodovia MG-050 e, de acordo com censo do IBGE de 2022, o município tem hoje 111.939 de habitantes, com densidade demográfica de 83,66hab/km² e sua economia é gerada, principalmente, pela cafeicultura, pecuária, agroindústria canavieira e indústria confeccionista e moveleira, e também pelo comércio local e pela prestação de serviços.

Figura 27: Sul e Sudoeste de Minas



Fonte: Blog: “Sul de Minas Gerais” disponível em: <https://suldemg.blogspot.com/2010/11/mapa-do-sul-de-minas.html>

Cabe ressaltar que a região de Passos abrange 32 municípios, as quais referenciam a cidade como polo de desenvolvimento: Alpinópolis, Alterosa, Areado, Bom Jesus da Penha, Cassia, Claraval, Capetinga, Carmo do Rio Claro, Capitólio, Conceição da Aparecida, Dorésópolis, Delfinópolis, Fortaleza de Minas, Guaxupé, Ibiraci, Ilícinea, Itamogi, Itaú de Minas, Jacuí, Monte Santo de Minas, Muzambinho, Pains, Pimenta, Piumhi, Pratápolis, São João Batista do Glória, São José da Barra, São Pedro da União, São Roque de Minas, São Sebastião do Paraíso, São Tomáz de Aquino e Vargem Bonita.

Além disso, a abrangência da região de Passos sinaliza a importância da Universidade para a região, uma vez que muitos(as) discentes viajam de algumas das referidas cidades para estudar na UEMG de Passos. Passos até a data da escrita desta tese, possui três instituições de Ensino Superior presenciais, sendo duas públicas: a UEMG e o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais; e uma privada. Desse modo, a UEMG, unidade de Passos, se destaca como a maior unidade da UEMG e, também como a maior instituição de ensino superior do município.

Na perspectiva de valorizar a importância da educação pública, popular, gratuita, democrática e incluyente, a UEMG de Passos se constitui como uma universidade que, além de oportunizar aos(as) estudantes uma formação em nível superior, ampliando horizontes, transformando e concretizando projetos de vida como agentes políticos de transformação social, movimenta a economia da cidade e de toda a região.

A infraestrutura da UEMG, unidade de Passos, é constituída por 09 blocos que ocupam imóveis distribuídos em diferentes bairros da cidade, além de uma fazenda experimental. Desses 09 blocos, o conjunto do bloco 5, mais conhecido como Cire. Até o momento da escrita da tese, com vistas à manutenção dos blocos, alguns blocos foram reformados e outros estão em processo de reforma. A unidade possui duas bibliotecas, uma no Bloco 2 e outra no Bloco 5.

Quadro 6: Cursos da Unidade Acadêmica da UEMG-Passos

UEMG – unidade acadêmica de Passos				
Quantidade de cursos	Cursos	Duração	Turno	Vagas
27	Administração – Bacharelado	4 anos	Matutino/Noturno	80
	Arquitetura e Urbanismo	5 anos	Matutino	40
	Biomedicina – Bacharelado	4 anos	Matutino	40
	Ciências Biológicas – Bacharelado	4 anos	Matutino	40
	Ciências Biológicas – Licenciatura	4 anos	Noturno	40
	Ciências Contábeis – Bacharelado	4 anos	Noturno	40
	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda – Bacharelado	4 anos	Noturno	50
	Design de Moda – Bacharelado	3 anos	Noturno	40
	Educação Física – Bacharelado e Licenciatura	5 anos	Matutino	80
	Direito – Bacharelado	4 anos	Matutino/Noturno	40
	Enfermagem – Bacharelado	4 anos	Matutino/Noturno	40
	Engenharia Agrônômica – Bacharelado	5 anos	Integral	80

	Engenharia Ambiental – Bacharelado	5 anos	Integral	40
	Engenharia Ambiental e sanitária - Bacharelado	5 anos	Noturno	40
	Engenharia Civil – Bacharelado	5 anos	Integral/Noturno	40
	Engenharia de Produção – Bacharelado	5 anos	Integral	80
	Física – Licenciatura	5 anos	Noturno	40
	História – Licenciatura	4 anos	Noturno	30
	Jornalismo – Bacharelado	4 anos	Noturno	40
	Letras - Português – Licenciatura	4 anos	Noturno	40
	Matemática – Licenciatura	4 anos	Noturno	40
	Medicina – Bacharelado	6 anos	Integral	40
	Nutrição – Bacharelado	4 anos	Matutino	40
	Pedagogia – Licenciatura	4 anos	Noturno	40
	Serviço Social – Bacharelado	4 anos	Noturno	40
	Sistemas de Informação – Bacharelado	4 anos	Noturno	40
	Tecnologia em Estética e Cosmética – Tecnólogo	3 anos	Noturno	40
	Tecnologia em Gestão Comercial – Tecnólogo	2 anos	Noturno	40
Docentes efetivos	133			
Docentes contratados	156			

Fonte: Quadro organizado pela autora no ano de 2025 a partir dos dados disponíveis no PDI UEMG (2023-2027).

Além dos 27 cursos, como apresenta o Quadro 6, a unidade de Passos obteve em 2017, junto à CAPES, a aprovação do Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, tendo início em 15 de setembro de 2018. Além disso, há duas propostas de mestrado acadêmico em andamento, uma da área do direito e outra da área da educação.

A criação do curso de licenciatura em Pedagogia de Passos é anterior a fundação da própria UEMG. O curso foi criado por meio do Parecer 19867 do Conselho Estadual de Minas Gerais (CEE/MG), no âmbito da Faculdade de Filosofia de Passos, mantida pela Fundação de Ensino Superior de Passos. O último reconhecimento do curso, até a escrita desta tese, se deu por meio da Resolução da Secretaria da Educação - SEE nº 4.940, de 11 de dezembro de 2023, publicada em 12/12/2023: Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, Unidade Passos que passou de nota 2 para nota 5.

A Resolução COEPE/UEMG nº 314, de 10 de setembro de 2021 instituiu os Fóruns de Curso de Graduação. São 23 Fóruns, de natureza consultiva, coordenados pela Pró-reitora de Graduação (PROGRAD), que têm por finalidade promover a integração e a articulação entre as várias áreas de formação ofertadas pelas Unidades Acadêmicas da UEMG, além de auxiliar na fundamentação e revisão de políticas, diretrizes e normas de graduação.

Até 2022, a UEMG de Passos não estava organizada por departamentos e, portanto, não cumpria a Resolução COEPE/UEMG nº 273, de 21 de julho de 2020, que regulamenta a composição e funcionamento dos Colegiados de Curso de Graduação, estabelecendo normas complementares para a criação de Departamentos Acadêmicos na UEMG (UEMG, 2020b, *on-line*).

Havia na Unidade apenas direção, vice direção e coordenação de cada curso. O processo de departamentalização da UEMG de Passos teve início em 2021, durante o período pandêmico. Foram estruturados, desse modo, 14 departamentos: Departamento de Ciências Jurídicas; Departamento de Ciências Agrárias e da Terra Departamento de Biociências; Departamento de Ciências Gerenciais Aplicadas; Departamento de Comunicação e Design; Departamento de Educação; Departamento de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas; Departamento de Letras e Linguística; Departamento de Enfermagem; Departamento de Corpo e Movimento Humano; Departamento de Ciências Médicas; Departamento de Ciências Biomédicas e Saúde; Departamento de Engenharias;

e Departamento de Exatas. Nesse processo de departamentalização tive a oportunidade de participar na condição de uma das líderes da elaboração do Departamento de Educação.

Em consulta à secretaria da PROGRAD, foi-me dito que não há um Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Acadêmica. O documento que existe em âmbito geral, para toda a UEMG, é o PDI, enquanto no âmbito das unidades, o documento existente é o PPC. Além disso, em análise aos PDI, foi possível observar que o PDI-UEMG (2014) não possui Projeto Pedagógico Institucional (PPI), ao passo que o PDI-UEMG (2023) possui.

Nesse sentido, mediante um estado tão grande em sua extensão e plural em suas particularidades regionais, não seria necessária a elaboração de um Projeto Político Pedagógico para cada Unidade Acadêmica da UEMG? A realidade configurada nas unidades de Belo Horizonte, capital do estado, é drasticamente diferente das unidades do interior. Além disso, há as particularidades regionais do estado de Minas. A unidade de Ubá, por exemplo, fica na Zona da mata mineira, região que tem características completamente diferentes das unidades de Passos, situada no sudoeste mineiro, e de Frutal e Ituiutaba, pertencentes ao triângulo mineiro.

4.2 Entre dissensos e negociações

As condições de existência desses currículos se dão num contexto que percorre, como já dito, quase duas décadas, de 2006 a 2023 e que foi atravessado por quatro governos no estado de Minas Gerais: Aécio Neves (PSDB), Antônio Anastasia (PSDB), Romeu Zema (NOVO) e Fernando Pimentel (PT), cunhados na governamentalidade neoliberal.

O PPC de 2006 foi elaborado durante a primeira fase (2003-2006) do Plano de Governo de Aécio Neves, intitulado “Choque de Gestão”. Os PPCs de 2012 e 2013 foram elaborados durante a terceira e última fase do “Choque de Gestão”, durante o governo de Antônio Anastasia (2011-2014). O PPC de 2016 foi elaborado no contexto do governo de Fernando Pimentel (2015-2019). E, por último, o PPC de 2023, cuja produção eu participei na condição de membra da comissão de reformulação e adequação, teve sua elaboração realizada durante o primeiro mandato do governo Romeu Zema (2019-2022), sendo publicada no segundo mandato deste governo (2023-2026).

Em busca da rearticulação da dimensão política do currículo, adotamos uma perspectiva não linear de análise, isto é, compreendemos que as transformações curriculares são produzidas em múltiplos espaços e por sujeitos distintos e, portanto, essas mudanças não estão circunscritas ao poder do Estado ou a algum poder central, pois implicam a circulação dos discursos, a reinterpretação e a tradução dessas políticas em práticas. Isso não significa que rechaçamos a política, mas que lançamos um olhar outro, utilizando outra lente sobre o político, nas palavras de Foucault:

Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo, uma relação de força. (Foucault, 2021, p. 175).

É nesse sentido que Silva (2002) esclarece que o conceito foucaultiano “*epistémê*”, tomado e sugerido por Pokewitz como “epistemologias sociais”, nada mais é do que sistemas que ordenam, moldam e formulam um mundo que só tem sentido se dentro deles. A exemplo, nas palavras do autor:

[...] reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX, [...] mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder. (Pokewitz, 1997, p. 12).

Embora a prática aqui descrita possa ser um arquétipo de práticas curriculares operadas por universidades nos cursos de Pedagogia, o cuidado se faz presente para não tropeçar em generalizações sobre a política cultural do currículo das instituições.

[...] às opções teóricas, já que, na tríplice textualidade pesquisada, a escolha recai sobre aquilo mesmo que é fundamento da pedagogia moderna, ou seja, a necessidade de “conhecer” - esquadrinhando, categorizando, classificando, expondo, identificando, descrevendo, caracterizando, narrando, contando minuciosamente -; em suma, ativamente produzindo, ao representar e fixar a identidade da infância-escolar (e, por decorrência, de suas culturas e grupos sociais) para poder e saber educá-la (Corazza, 1995a, p. 55).

Dessa maneira, me encontrei com os conhecidos “Projetos Pedagógicos de Curso” (PPC)³⁶ os quais são utilizados na prática formativa das universidades brasileiras. Para caracterizá-los brevemente posso dizer que são documentos que são, ou necessitariam ser elaborados coletivamente³⁷. Além disso, de modo geral, apresentam o histórico e a

³⁶ Vide Anexos A, B, C, D e E (em razão dos 5 arquivos completos dos PPCs em análise totalizarem cerca de 900 páginas, optamos por disponibilizar esses arquivos por meio do link: <https://drive.google.com/drive/folders/1C4CZrEtuXp4q8-Tw3XJCd9Wn2wKP1BoX>

³⁷ No caso da UEMG, de acordo com a Resolução COEPE/UEMG Nº 273, de 21 de julho de 2020, o PPC deve ser elaborado articuladamente pelos membros do Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante.

estrutura institucional, justificativa de oferta, concepção, objetivos, avaliação e aspectos legais do curso, o perfil do egresso, a carga horária total do curso, a matriz curricular, ementário e corpo docente. Portanto, são documentos que têm a proposição de determinar a organização e a implementação de um curso de graduação. No entanto, como nos lembra Derrida (2005, p.12), “o autor do discurso escrito já está instalado na posição do sofista: o homem da não-presença e da não-verdade. A escritura já é, portanto, encenação”.

Os textos apresentam brevemente o processo de construção coletiva do projeto pedagógico do curso, contudo, nota-se a escolha por uma escrita que apaga os conflitos e as tensões, diluindo os dissensos em discursos que supostamente consensuais, produzindo uma hegemonia de sentidos conforme observa-se a seguir:

Destaca-se ainda que a presente reformulação, revisão e adequação do PPC foi pensada coletivamente pelos(as) docentes membros(as) de uma comissão, indicados(as) pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir das discussões realizadas na comunidade acadêmica. Durante as reuniões da comissão, foram realizados debates com o objetivo de criar uma estrutura curricular compatível com os anseios e as aspirações da comunidade acadêmica, visando uma formação de excelência e qualidade. Cabe ressaltar que a comissão cuidou de analisar, alterar, rediscutir e atualizar o PPC atendendo as diretrizes curriculares nacionais e demandas profissionais no âmbito regional e nacional. (PPC, 2023, p. 10).

Dessa forma, se o currículo é texto coletivo, é também texto político e, portanto, deve ser lido como texto produzido em um jogo político, pois “projetos curriculares [resultam em] híbridos e identitariamente descentrados, enunciados sempre a partir de uma necessária negociação com o outro” (Lopes, 2014, p. 48).

No que se refere aos aspectos gerais dos textos dos PPCs, todos apresentam arranjos similares em sua composição. Embora ocorram distinções nas nomenclaturas e títulos, a estrutura permanece a mesma com: *apresentação e histórico da instituição, justificativa de oferta; perfil do egresso, objetivos do curso, competências, atitudes e habilidades; organização didático pedagógica* – (matriz curricular, flexibilização curricular, o ementário das disciplinas e a avaliação do processo ensino-aprendizagem); e, por fim, são apresentados o *quadro docente, a infraestrutura e acervo bibliográfico; atendimento ao estudante e política de avaliação institucional*.

A experiência de reformulação da proposta curricular do curso de Pedagogia da UEMG – Passos, durante os anos de 2021 a 2022 e o estudo dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, me permitem considerar que a) a reforma como um processo político de enunciação cultural; e b) o currículo consiste em um jogo de significados que é atravessado por tensões, negociações e disputas de sentidos e, portanto, é engendrado

num processo de produção instável, dinâmico e inacabado. Quando não há consenso na produção do texto curricular, os conflitos se darão na materialidade dos modos de realizar o currículo. Em tal direção, é preciso, de acordo com Foucault (2022a), descrever os lugares de “verdades”. Pensando o campo discursivo da Pedagogia, em quais lugares institucionais o(a) professor(a) obtém seu discurso? Foucault (2022a) argumenta que o *a priori* histórico não consente dizer quem proferia a verdade, mas permite o aparecimento da positividade:

Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas [...] contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização o discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, [...] no fundo pouco importa. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate. (Foucault, 2021, p. 171).

O processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia dos anos de 2006 a 2023 se deu numa conjuntura atravessada pelo processo de estadualização da UEMG que trouxeram muitas mudanças para universidade e, em especial, a realização de concurso público e a consequente efetivação de novos professores para compor o corpo docente do curso. A instituição se expandiu e, diante de tal complexidade, novas demandas surgiram, como a urgência de novas regulamentações internas que respondessem a nova configuração.

Além disso, o cenário brasileiro era configurado por transformações na esfera da educação, sustentadas pela governamentalidade neoliberal e, portanto, articuladas aos interesses de mercado e, nessa direção, nesses 17 anos de processo de reformulação dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia, essas transformações foram rearticuladas localmente, por meio de um processo de disputa política pela hegemonia de sentidos.

Em tal direção, a produção do currículo não se circunscreve ao texto de um documento como, por exemplo, o PPC, mas oferece “mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras coisas.” (Foucault, 2022a, p. 133). As diferentes maneiras de pensar o currículo influenciam a forma como vamos significá-lo e negociá-lo, uma vez que esse processo é interpelado por perspectivas epistemológicas, teóricas, documentos normativos e textos de outras propostas curriculares elaboradas em outras instituições.

Desse modo, é possível afirmar que as políticas curriculares se balizaram na noção de melhoria e qualidade da educação, adotando um discurso prescritivo na tentativa de

controlar a produção de sentidos. Contudo, os PPCs de 2006, 2012, 2013, 2016 e 2023 assumiram, a partir do jogo da educação de qualidade, discursos contornados por continuidades e descontinuidades, a depender do espaço-tempo, dos sujeitos diferentes, das relações e saberes que apresentaram suas particularidades em relação à formação.

Todos os textos dos PPCs em análise têm como parâmetro a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O PPC de 2023, também tem como referência a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que estabelece que todos os cursos de licenciatura devem garantir 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na formação inicial de professores(as) para atuar na Educação Básica. Nesse sentido, o componente curricular de Prática Pedagógica é ofertado, no PPC de 2023, ao longo do curso em disciplinas com carga horária destinada à articulação entre teoria e prática.

Quadro 7 – Comparativo dos PPCs do curso de Pedagogia da UEMG Passos

Ano de publicação do PPC	Carga horária	Perfil do egresso	Objetivos
2006	3.200 horas	Referência ao art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006)	[...] formar o profissional para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC, 2006, p. 1).
2012	3.205 horas	Referência ao art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006)	[...] formar o profissional para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos
2013	3.400 horas	Referência ao art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006) II	Facultar ao profissional a ser formado, opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; Criar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional, permitindo conhecimentos decorrentes da intervenção sobre os

			problemas/situações com ênfase na região, promovendo ações educativas significativas, atuando positivamente na melhoria dos problemas educacionais; Considerar e adotar o conjunto de competências necessárias para a atuação profissional, fundamentando os eixos norteadores do curso e sendo por eles sustentado. (PPC, 2013, p. 53).
2016	3.870 horas	Referência ao art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006)	[...] formar profissionais preparados para exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos; atuar na gestão educacional em espaços escolares e não escolares; favorecendo a apropriação de elementos conceituais e metodológicos com vistas a uma ação consciente, crítica, reflexiva e transformadora da realidade educacional brasileira, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais.
2023	4.428 horas	Referência ao art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006)	[...] formar professores e professoras para atuarem na Educação Básica, com bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, em gestão em educação e, também, em contextos de educação não formal, busca-se propiciar uma formação de excelência, humana, integral e de qualidade. Cabe destacar que, mediante estudos complementares e, caso o futuro pedagogo e futura pedagoga tenham interesse, poderão, também, atuar, por exemplo, em hospitais, associações, escolas indígenas e remanescentes de quilombos, museus ou demais campos que reconheçam sua atuação.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos PPCs em análise.

Conforme aponta o Quadro 7, a proposta de todos os PPCs compreende a formação do(a) pedagogo(a) com objetivo para atuar na educação infantil, anos iniciais, na gestão dos processos educativos, nos espaços escolares e não escolares e na Educação de Jovens e Adultos. Em tal direção, nota-se que os textos dos PPCs referenciam como base de suas propostas a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura (Brasil, 2006), na rede pública e privada, a qual exige a elaboração de um novo projeto pedagógico, com a reorganização do currículo de carga horária mínima de 3.200 horas, suprimindo as habilitações e determinando no artigo 5º que o egresso de Pedagogia deverá estar apto a “[...] a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais,

religiosas, políticas e outras.” (Brasil, 2006, p. 2). Nesta direção, a extinção das habilitações é prevista no Parecer CNE/CP nº. 3/2006 e busca articular a docência ao trabalho pedagógico e deixa um rastro fragmentário para o curso.

Saem as habilitações responsáveis por conferir ao pedagogo credenciais para a realização desse trabalho mais abrangente e fica a docência, entendida não no sentido de desenvolvimento de aulas, mas no sentido de íntima relação com o trabalho pedagógico nas suas diferentes variações. (Parecer CNE/CP nº. 3/2006, p. 44).

Com exceção do PPC de 2016 que apresenta, além das DCN de 2006, o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 e Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, todos os PPCs em análise, ao apresentarem o “perfil” do curso, referenciam o art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), indicando que o(a) egresso(a) do curso de Pedagogia deverá estar apto(a) a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios 19 ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Em todos os PPCs, o turno de oferta do Curso de Pedagogia é noturno. E, no que se refere ao número de vagas anuais para ingresso no curso de Pedagogia, o PPC de 2006 não informa essa quantidade, ao passo que o PPC de 2012 oferta 50 vagas anuais e os PPCs de 2013, 2016 e 2023 ofertam 40 vagas por ano.

Embora os PPCs de 2006 e 2012 tenham a mesma carga horária total de 3.205 horas, o primeiro processo de negociação da reformulação de um PPC para o outro implica a diferença da quantidade de períodos, ou seja, do tempo de integralização curricular. O PPC de 2006 tem uma matriz curricular que oferta as disciplinas em 7 períodos, com tempo mínimo de integralização de 3 anos e meio, enquanto o de 2012, 2013, 2016 e 2023 oferta as suas disciplinas em 8 períodos com o tempo mínimo de integralização de 4 anos. Já, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia de 2023 apresenta uma carga horária total de 3.690 horas-relógio (4.428 horas-aula), isto é, maior em relação aos PPCs anteriores.

O quadro 7 traduz o aumento expressivo da carga horária do PPC de 2023, o qual se deu em razão da curricularização da extensão, em cumprimento à Resolução n° 7, de 18 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/201- que aprova o Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 e dá outras providências e à Resolução UEMG/COEPE N° 287 de 04 de março de 2021³⁸, que dispõe sobre o desenvolvimento de atividades de extensão como componente curricular obrigatório dos Cursos de Graduação da UEMG, ocorreu uma mudança significativa, destinando 375 horas para composição da carga horária destinada a “Atividades de Extensão”.

³⁸ Os cursos de graduação devem destinar, às atividades de extensão, no mínimo 10% (dez por cento) da sua carga-horária total prevista no Projeto Pedagógico do Curso.

Cabe destacar que muitas instituições públicas de ensino superior sequer chegaram a alterar suas propostas pedagógicas à questão da curricularização da extensão, tamanha falta de orientação que havia naquele momento. Contudo, após muitas negociações realizadas pela comissão de reformulação do PPC do curso de Pedagogia de 2023, na tentativa de compreender a proposta da curricularização da extensão, os núcleos de formação foram reorganizados, realizando uma distribuição da carga horária dos grupos de maneira diferente da distribuição realizada pelos PPCs anteriores: Grupo I: 1.188 horas-aula (990 horas-relógio) Grupo II: 1.836 horas-aula (1.530 horas-relógio). Grupo III: 1.836 horas-aula (1.530 horas-relógio). Portanto, no PPC de 2023 a carga horária total do curso de Pedagogia é aumentada de 3.210 horas para 3.690 horas (4.428 horas-relógio). Desse modo, 450 horas-aulas (375 horas- relógio) foram destinadas às atividades de extensão:

O Grupo III é formado pelos componentes curriculares de Atividades de Extensão I, II, III e IV; Estágio Supervisionado Obrigatório I, II, III e IV; TCC I e II; e pelas práticas pedagógicas. Ressalta-se que as Atividades de Extensão, Estágio Supervisionado Obrigatório, TCC e Práticas Pedagógicas estão articulados às disciplinas dos Grupos I e II de forma a garantir a flexibilização curricular. (PPC, 2023, p. 19).

Ainda, no que se refere à negociação foi possível verificar que o PPC de 2012 optou por acrescentar disciplinas gerais de filosofia, sociologia e psicologia em detrimento da diminuição da carga horária das disciplinas específicas que abordam filosofia e educação, sociologia e educação e psicologia e educação. Além disso, nota-se que houve disciplinas que antes eram ofertadas como disciplinas optativas e passaram a ser ofertadas como disciplinas obrigatórias no PPC de 2012; algumas disciplinas tiveram a carga horária diminuída pela metade, ao passo que algumas foram subdivididas com carga horária duplicada.

Observou-se que ao longo do processo de reformulação, que não é linear, algumas disciplinas que haviam tido a carga horária diminuída ou nomenclatura modificada, tiveram nomenclatura a carga horária retomadas, bem como o acréscimo de outras disciplinas. E, cabe destacar que no PPC de 2023, à medida que as disciplinas tinham seus nomes alterados, tinham também suas ementas e bibliografias reformuladas.

Com relação aos hibridismos, foi possível verificar a manutenção de muitas disciplinas já presentes no currículo anterior, sendo que algumas tiveram sua oferta realocada para outro período, outras divididas em I e II, e outras foram unificadas.

É importante ressaltar que, de acordo com o PPC de 2006, o “suporte teórico-metodológico e o acompanhamento do Estágio Supervisionado serão oferecidos especificamente por professores responsáveis pelas disciplinas: Prática de Ensino I, II e III.” (PPC, 2006, p. 13). Todavia, as ementas dessas disciplinas não anunciam que são disciplinas específicas para orientação e acompanhamento do estágio supervisionado. No entanto, nos PPCs de 2012 e 2013 foi acrescentada na ementa das disciplinas de “Prática” a informação que se trata de orientação e acompanhamento da prática do estágio supervisionado. No entanto, no PPC de 2016 as disciplinas de “Prática” tiveram suas ementas alteradas e a questão da orientação e acompanhamento da prática do estágio supervisionado não foi mais atrelada à disciplina.

Já as disciplinas “Prática de Formação Docente I, II, III, IV, V, IV, VII e VIII” já não existiram mais no PPC de 2023. O que ocorreu da carga horária prática atreladas a disciplinas teórico-práticas. Isso se deu em razão de que havia uma confusão no PPC de 2016 com as “Práticas de Formação Docentes” que não eram nem práticas e nem serviam como um momento enriquecedor para os desdobramentos do Estágio Supervisionado.

Um ponto de tensão que ocorreu durante o processo de reformulação do PPC de 2023, foi em relação ao estágio. Houve muitas reuniões para discutir o importante papel do estágio supervisionado na formação do professor. Foram pensadas disciplinas para suprir uma lacuna que havia nos PPCs de 2016, uma vez que não havia uma carga horária em sala de aula com um docente que orientasse e acompanhasse questões, dúvidas e vivências que os(as) discentes traziam do campo de estágio. Desse modo, os estágios ocorriam de forma protocolar, exclusivamente burocrática e com a ausência de uma articulação entre teoria e prática. Após muitas discussões, com docentes que, de um lado diziam que a PROGRAD não aprovaria o formato de estágio como uma disciplina, uma vez que nunca tinha ocorrido isso na instituição e que o estágio “sempre foi assim, não é agora que vai mudar” (estágio protocolar); e de outro lado, havia docentes que defendiam a importância de um momento articulador entre teoria e prática em sala de aula, isto é, um momento de escuta, troca e problematização das vivências que os alunos traziam do campo de estágio.

No entanto, o tempo de velhas certezas ruiu (Dominicé, 2006). O tempo das certezas dos meus pais e avós desabou. O tempo das minhas certezas está desabando. Quando se levanta as seguintes perguntas: De onde veio a ideia da divisão por idades e séries escolares? Por que o currículo escolar é formatado dessa maneira? Por quem? Desde quando? Onde está escrito isso? A primeira reação é a de espanto e a resposta muito

comum que ouvimos é: “*Ah, porque sempre foi assim*”. E, nesse sentido, isso ocorre porque:

Nas sociedades preservadas como a de muitos países ocidentais, a primeira reação de muitos cidadãos consiste em tentar salvaguardar o que possuem. A conservação das tradições e dos hábitos faz às vezes de refúgio, como a manutenção da segurança, ali onde ela se mostra possível, ainda. (Dominicé, 2006, p. 348).

Nessa perspectiva, a noção de que currículo equivale à consenso é rechaçada nesta tese, pois conforme Cherryholmes (*apud* Lopes e Macedo, 2011a, p. 37) “a norma do currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção”.

Desse modo, como o conflito não está ausente, após acordos e negociações provisórias e contingenciais (Ball, 2011), no PPC de 2023 o Estágio Supervisionado passou a abranger o conjunto de atividades acadêmicas contempladas nas disciplinas Prática de Ensino e Orientação de Estágio I, II, III e IV e nos seus respectivos Componentes Curriculares: Estágio Supervisionado I, II, III e IV, que enfocam, respectivamente, a docência na educação infantil, a docência nos anos iniciais do ensino fundamental (Etapas I e II) e a gestão de processos educativos escolares e não-escolares e, portanto, cada uma das áreas de estágio está:

[...] articulada a uma disciplina do curso nos períodos correspondentes e com carga horária destinada aos estudos teóricos, ao planejamento, orientação, discussão em grupo e avaliação das atividades desenvolvidas, realizadas sob a supervisão do(a) professora(a) coordenador(a) do estágio vinculado à UEMG (PPC, 2023, p. 112).

Nessa direção, é possível afirmar que concepções foram ressignificadas, modos de organizar os componentes curriculares geraram novos sentidos. Esse modo dos arranjos de cada matriz curricular é a expressão das singularidades dos diferentes espaço-tempo de oferta do curso e dos diferentes: docentes; formações desses docentes; concepções de formação que vão traduzir os discursos curriculares que circulam na universidade e nos documentos das políticas curriculares como, por exemplo, as DCN.

Portanto, o processo de reformulação dos projetos pedagógicos de 2006 a 2023, que teve por finalidade definir o currículo para a formação em Pedagogia na UEMG-Passos, implicou negociação entre as posições dos sujeitos, uma vez que, segundo Dias (2014), esse processo não é circunscrito a atuação do Estado, em outras palavras:

Ao entender o processo dinâmico de produção das políticas curriculares envolvendo a tensão permanente entre diversas posições dos sujeitos,

entidades, agências, assim como diferentes concepções, crenças, valores, podemos então concluir que tal processo caracteriza-se pela heterogeneidade e pela disputa entre projetos em articulação. (Dias, 2014, p. 280).

Nota-se que os PPCs de 2006, 2012, 2013 e 2016, além de algumas disciplinas, em sua maioria, com nomenclaturas semelhantes, se aproximam no tocante à proposição de núcleos e temas de estudo que sistematizaram os núcleos em:

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

III - 100 horas de atividades complementares de caráter teórico-práticas com aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria e outras atividades propostas pela Coordenação do Curso. (PPC, 2006, p. 20).

Integralização da Matriz Curricular:

Carga horária das disciplinas: 2805 horas

Estágio Supervisionado: 300 horas:

Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento: 100 horas (PPC, 2012, P. 42).

Assim, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia está organizada em três núcleos de formação. Sendo estes: o Núcleo de Estudos Básicos, com 2380 horas; o Núcleo de Aprofundamento e diversificação de estudos com ênfase na Gestão de processos educativos com 420 horas e o Núcleo de Estudos Integradores com 600 horas. (PPC, 2013, p. 73).

Neste PPP, conforme descrição abaixo, os componentes curriculares estão distribuídos em três Núcleos de Formação com a seguinte carga horária: Núcleo de Estudos Básicos, 2.268 h/a (1.890); Núcleo de Aprofundamento e diversificação de estudos voltados para a Gestão de processos educativos, 414 h/a (345 h) e Núcleo de Estudos Integradores, com 1.170 h/a (975 h), totalizando 3.852 h/a (3.210 h). (PPC, 2016, p. 39)

Ao passo que o PPC de 2023 prevê a articulação de disciplinas e componentes curriculares em três grupos, concentrando as atividades de estágio supervisionado, de extensão³⁹ e as práticas formativas, exclusivas para o Grupo III:

³⁹ A partir das Resoluções nº 7, de 18 de dezembro de 2018; Resolução COEPE/UEMG nº 287, de 04 de março de 2021 que dispõe sobre o desenvolvimento de atividades de extensão como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação; e Resolução CEE Nº 490, de 26 de abril de 2022 que dispõe sobre os princípios, os fundamentos, as diretrizes e os procedimentos gerais para a Integralização da Extensão nos Currículos dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação Lato Sensu no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Compreende-se atividades de extensão as ações integradas à matriz curricular, caracterizando-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que objetiva promover a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, tendo como princípios o compromisso social e ético (PPC, 2023, p. 105).

[...] o Grupo I, composto pelos núcleos de formação básica e pedagógica, que compreendem os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; o Grupo II, constituído pelas disciplinas de formação específica, e o Grupo III, formado pelos estágios supervisionados, atividades extensionistas, componentes de pesquisa e práticas pedagógicas. (PPC, 2023, p. 18).

A análise me permite observar que, em virtude da dinâmica curricular e do processo contínuo das avaliações, da adequação às DCN, do processo de renovação de reconhecimento de curso, além das ressignificações suscitadas mediante as práticas cotidianas, há uma prescrição de maior flexibilização curricular, maior articulação teórico-prática e inserção da pesquisa na formação docente.

Há algumas mudanças ou acréscimos de itens e/ou subitens, a exemplo do PPC de 2023, no qual é acrescentado o subitem “Grupos de Pesquisa”, o que sugere que nos PPCs anteriores não havia Grupos de Pesquisa⁴⁰, tendo em vista que o PPC de 2023 contou com a efetivação de pelo menos 11 docentes por meio de concurso público. Cabe destacar que alguns desses docentes efetivos ao ingressarem no ano de 2020 cadastraram e certificaram no Diretório de Grupos do CNPq seus Grupos de Pesquisa.

Quadro 8 Comparativo da titulação do quadro de docentes do curso de Pedagogia UEMG Passos

Ano de publicação do PPC	Docentes com doutorado	Docentes com mestrado	Docentes com especialização	Total de docentes
2006	2	5	12	19
2012	3	9	9	21
2013	3	10	6	19
2016	Não foi informado no documento	Não foi informado no documento	Não foi informado no documento	Não foi informado no documento
2023	13	1	0	14

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações dos PPC⁴¹

Conforme o Quadro 8, no que se refere ao corpo docente, no PPC de 2006, dos 19 professores que compõe o corpo docente do curso de Pedagogia, não havia nenhum

⁴⁰ Para cadastrar um Grupo de Pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, é necessário que o(a) docente tenha vínculo como servidor efetivo da Universidade.

⁴¹ As informações desse quadro dizem respeito aos números registrados nos documentos dos Projetos Pedagógicos de curso. Cabe ressaltar que esses dados podem ter sido atualizados.

professor com doutorado na área da educação, havia apenas dois professores com doutorado: um na área de Ciências e outro na área de Ciências Sociais. Já com mestrado, havia um professor com mestrado em Ciências e práticas educativas, um professor com mestrado em Língua Portuguesa, um com mestrado em Desenvolvimento econômico, outro em Filosofia e outro em Ciências Sociais e Matemática Estatística e Ciências da Engenharia Ambiental. Os demais professores eram especialistas.

O PPC de 2012 tem o corpo docente constituído por vinte e um professores, nove são mestres, três são doutores e nove são especialistas. Ao passo que o corpo docente do PCC de 2013 tinha 19 professores, sendo 6 especialistas, 10 mestres e 3 doutores. Os textos dos PPCs de 2012 e 2013 não descrevem qual a área dos mestrados e doutorados dos docentes. E, com relação ao regime de trabalho, no PPC de 2012, três professores são contratados em regime integral, cinco têm contrato em regime parcial e treze são professores horistas; e no PCC de 2013, três professores são contratados em regime integral, sete em regime parcial e nove professores são horistas. Cabe destacar que todos os professores que compõe o corpo docente dos PPCs de 2006, 2012, 2013 e 2016 não eram efetivos, haja vista que ainda não havia ocorrido concurso público. O corpo docente do PCC de 2023 é composto por 14 docentes, sendo 13 efetivos, sendo 12 com doutorado e 1 com mestrado, em regime de 40 horas, uma vez que houve concurso público em 2019, e apenas um contratado, com mestrado, em regime de 30 horas. O PPC de 2016 não apresenta informações relacionadas à titulação do corpo docente, havendo apenas o seguinte enunciado: “A maioria do corpo docente possui mestrado e doutorado” (PPC, 2016, p. 13).

De modo geral, as mudanças de um PPC para outro entre os anos de 2006 e 2016 estão circunscritas ao âmbito da atualização institucional como, por exemplo, características do corpo docente, matriz curricular, ementário e carga horária. Considero que as mudanças realizadas no PPC de 2023 tiveram de fato uma atualização do ementário e uma sistematização significativa dos componentes curriculares tais como: Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado vinculado à disciplina de estágio, o que dá a possibilidade de tornar o estágio não mais apenas uma atividade burocrática e protocolar, mas uma atividade fundamental que articula a teoria e a prática, dentre outros aspectos. Os efeitos dessas mudanças foram centrais para concretizar um novo currículo. Nesse sentido, os PPCs foram interpelados por continuidades e descontinuidades.

O texto de 2006 apresenta a importância do papel da instituição de ensino superior em propiciar uma formação de professores que atenda aos “objetivos da legislação

educacional para educação infantil e ensino fundamental” (PPC, 2006, p. 2). Já o texto de 2013 indica que, diante dos “atuais mecanismos de estímulo à qualidade, utilizados em todas as áreas da sociedade exigem que a instituição de ensino superior contribua fundamentalmente na valorização do desenvolvimento integral do ser humano.” O texto de 2016 advoga que a formulação e implementação de políticas públicas que assegurem o desenvolvimento científico e tecnológico, a inovação e o ensino superior é de competência da universidade. O texto de 2023 destaca de maneira mais direta a finalidade do curso de Licenciatura em Pedagogia que é “formar professores e professoras para atuarem na Educação Básica, com bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, em gestão em educação e, também, em contextos de educação não formal, busca-se propiciar uma formação de excelência, humana, integral e de qualidade” (PPC, 2023, p. 14).

No que se refere à avaliação da aprendizagem, os PPCs de 2016 apresenta informações relativas aos procedimentos técnicos, como critérios para aprovação, pontuação e média. Cabe destacar que a questão da avaliação é um significante com menor intensidade no PPC de 2023 o qual, na direção contrária, anuncia um discurso alinhado à preocupação com as desigualdades sociais, dos direitos humanos e a preservação do planeta, apresentando que o(a) professor(a) é:

[...] responsável por cada componente curricular tem autonomia para adotar as estratégias avaliativas que considerar serem coerentes com as demandas didáticas e pedagógicas e com os objetivos relacionados à construção e à aquisição de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes etc. (PPC, 2023, p. 80).

No projeto pedagógico de 2006 a avaliação é apresentada no âmbito da aprendizagem dos alunos, compreendendo a avaliação como uma "ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho e que envolve não somente o professor, mas também os alunos” (PPC, 2006, p. 15) e, portanto, não se aborda a avaliação institucional interna nem mesmo externa, haja vista que o processo de avaliação interna e autoavaliação teve início na FESP apenas em 2009.

Já o PPC de 2012 indica que as expectativas devem estar claramente expressas nos objetivos; instrumentos de autorregulação para surgir o juízo de valor, ao passo que no PPC de 2013, verifica-se que há como uma das etapas de avaliação a “Avaliação Integradora (Prova estilo ENADE abrangendo os conteúdos previstos nos planos de ensino)” (PPC, 2013, p. 50), a qual apresenta um tom prescritivo em relação ao que o

aluno deve e não deve fazer, ou seja, o significativo comportamental tem grande intensidade com verbos utilizados precisam e devem:

[...] é fundamental uma cultura de avaliação que leve em consideração o esforço do aluno na realização das atividades antes e após a aula. [...] Os alunos precisam aprender que poderão ser cobrados pela aprendizagem das atividades e conteúdos programados no interior de cada disciplina, mesmo que não dados em sala de aula. (PPC, 2013, p. 49).

Em face disso, em busca “otimizar” recursos, estabelecer metas claras e monitorar o desempenho por meio de indicadores e avaliações a FESP dá início a autoavaliação para Avaliação Institucional, “[...] seguindo as recomendações legais é que as faculdades que integram hoje a FESP iniciaram o processo de autoavaliar em 2008 e produziram o primeiro relatório de autoavaliação em 2009” (PPC, 2013, p. 197).

Os resultados da avaliação interna fornecerão importantes mecanismos para avaliação externa [...] O desafio apresentado à instituição é o de contribuir para a preparação da sociedade do futuro por meio da formação de novos perfis profissionais onde o enfoque básico é a implantação dos cursos superiores e a organização curricular didático-pedagógica dos cursos. (PPC, 2012, p. 33).

A autoavaliação é um fator fundamental para a garantia da qualidade. Somente por meio de um rigoroso e contínuo processo de autoavaliação a universidade poderá responder às demandas que lhe são impostas e exercer a função antecipatória da qual depende a sua sobrevivência no futuro. [...] **a - Avaliação da Instituição pelos discentes**

- I Desempenho docente;
- II Atuação do Coordenador;
- III Atuação dos gestores da FESP;
- IV Serviços de Secretaria;
- V Infraestrutura de laboratório;
- VI Infraestrutura, acervo e serviços da Biblioteca;
- VII Serviços gerais, limpeza, segurança. (PPC, 2013, p. 197 e 199).

A Avaliação Institucional, conforme a Resolução CEE/MG 459/2013, é o processo sistemático de diagnóstico, análise e **identificação de mérito e valor das instituições e de seus cursos**, bem como do desempenho acadêmico de seus estudantes, como referencial para os **processos de regulação e supervisão** da educação superior, visando à melhoria de sua qualidade. [...] será desenvolvida por meio de autoavaliação e avaliação externa, e buscará **avaliar** as condições de oferta e verificar a implementação, a **eficiência**, o impacto social e a **eficácia dos resultados** obtidos. A avaliação será norteadas pelos princípios da **utilidade, da exequibilidade**, da fidedignidade e da ética, contemplando o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão administrativo-acadêmica. (PCC, 2016, p. 141-142, **grifos nossos**).

Este processo avaliativo do Projeto Pedagógico do Curso cumpre as seguintes funções:

- a) Pedagógica: para verificar o cumprimento de objetivos e das habilidades e competências do curso;
- b) Diagnóstica: para identificar os progressos e as dificuldades dos(as) docentes e dos discentes durante o desenvolvimento do curso;
- c) **Controle**: para introduzir, em tempo hábil, os ajustes e as correções necessárias à melhoria do curso. (PPC, 2023, p. 102, **grifo nosso**).

Conforme apontam Dardot; Laval (2016b), seguindo os modelos das corporações, é posto em prática um dispositivo que mobiliza o indivíduo a vigiar os outros e a si mesmo: todos realizam a *superVISÃO*. nessa direção, a avaliação, inclusive a institucional, estabelece o controle do desempenho e da “qualidade”, engendrando a competitividade, a concorrência e rivalidade entre os indivíduos, isto é, instaura um processo de subjetivação da racionalidade econômica, uma vez que o que interessa não é o processo, mas a eficiência para alcançar os resultados: “a gestão de pessoas, no sentido dado por Michel Foucault, ou seja, porque [essa mudança] têm por alvo os indivíduos e os seus modos de vida” (Dardot; Laval, 2016b, p. 5).

Desse modo, a formação discursiva dos PPCs em análise articula discursos de formação e desempenho e, desse modo, cabe ressaltar que na “gestão de desempenho, tudo deve ser orientado para objetivo da eficiência econômica. E essa meta é alcançada por meio de uma mudança da subjetividade que consiste em fazer dos assalariados sujeitos do valor.” (Dardot; Laval, 2016b, p. 10).

Essa formação discursiva marca o entrecruzamento entre adequação curricular, avaliação interna e externa, sendo a avaliação o significante de maior intensidade no PPC de 2013, como é possível observar pelo seguinte trecho:

Educadores têm uma preocupação constante: a melhoria da qualidade do ensino. Independentemente das divergências que podemos ter a respeito do próprio conceito de “qualidade do ensino”, concordamos, assim se espera, que um “bom ensino” deve gerar resultados satisfatórios no desempenho dos estudantes nos exames oficiais de avaliação: ENADE, exames de qualificação profissional, concursos públicos etc. Ou seja, um “bom ensino” deve refletir nos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações a que se submetem. [...] aceita-se que há um “bom ensino” quando há “verdadeira aprendizagem” dos estudantes. Essa “verdadeira aprendizagem” deve produzir resultados satisfatórios em exames de avaliação, sob pena de ser considerada apenas letra morta. Caso contrário, entraremos numa infundável discussão subjetiva sobre aprendizagem. (PPC, 2013, p. 46).

Champagnatte (2016) afirma que o Ministério da Educação brasileiro há anos vem investindo no controle das grades curriculares e dos conteúdos trabalhados nas universidades, tendo o Provão como uma das primeiras tentativas da década de 1990 até 2003, quando foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que criou como instrumento o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão

pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Brasil, 2004, *online*).

Nessa perspectiva, esses dispositivos de controle são justificados pela necessidade de melhora na qualidade do curso de Pedagogia e na educação básica e a vinculação entre currículo e avaliação potencializa a consolidação da lógica de definição padrões:

[...] para pôr os indivíduos em concorrência, para empurrá-los ao máximo desempenho, é preciso pôr um preço sobre o que eles fazem e mesmo sobre o que eles são. Avaliar significa dar um valor aquilo que, posto nas condições específicas de um mercado, apresentaria um preço. [...] A avaliação quantitativa consiste no método pelo qual se guia os indivíduos, forçando-os a se controlarem a si mesmos, transformando-os em sujeitos do cálculo, de tal forma que eles possam cumprir os objetivos que lhes foram atribuídos como se estes se originassem dos seus próprios desejos. (Dardot; Laval, 2016b, p. 8).

Nessa mesma direção, Ball, em entrevista à Avelar (2016), argumenta que o pensamento político da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE sobre qualidade é o quadro referencial mundial para a certificação da qualidade de educação no ensino superior.

Desse modo, a criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) coloca em funcionamento o “sistema de regulação da educação superior apoiado num sistema nacional de avaliação”. (Peixoto, 2015, p. 02). Nessa esteira, o ENADE – teve início em 2004, tornando-se progressivamente obrigatório com a finalidade de, além de afirmar a identidade institucional e o perfil do curso, avaliar o desempenho dos estudantes:

[...] em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (Brasil, 2004).

Champagnatte (2016, p. 120) ao analisar as influências do pensamento e práticas neoliberais no posicionamento dos docentes das universidades na produção de um currículo, observou que o currículo tem sido organizado de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC e, portanto, “tanto a avaliação de cursos pelo INEP, quanto o ENADE tornaram-se mecanismos de controle sobre os currículos universitários nacionais”.

Desse modo, embora a lei descreva que uma das finalidades também é afirmar a autonomia institucional, quando o MEC apresenta os conteúdos que “vão cair no

ENADE”, ele está dando o seguinte recado: dediquem seus currículos aos conteúdos que estamos apresentando! Não percam seu tempo se preocupando com ‘outros assuntos’! Trata-se de uma tentativa de cerceamento curricular, por meio de “estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados”. (Werle, 2011, p. 790). A exemplo disso, temos o seguinte trecho de um dos PPCs em análise:

Em cada curso teremos um supervisor de avaliação do ensino-aprendizagem que solicitará aos docentes a elaboração das questões para o banco de questões das provas colegiadas. O banco de questões poderá conter questões elaboradas pelos supervisores de avaliação, pelo coordenador do curso e, também, questões extraídas de concursos públicos ou outros exames. **As questões deverão ser formuladas nos moldes das questões do ENADE.** Portanto, as questões deverão envolver conteúdos de várias disciplinas ao mesmo tempo. (PPC, 2013, p. 67, **grifos nossos**).

Tudo isso é reforçado, conforme Dias (2014), pelas políticas curriculares nacionais que demandam a presença de atitudes comportamentais do ensinar e do aprender com vistas ao alcance dos resultados esperados, como é possível observar no seguinte trecho de um dos PPCs analisados:

Instituído pela lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais. Por se tratar de uma lei federal o SINAES representa uma política de Estado para a avaliação das instituições de ensino superior brasileiras, a orientar as políticas de governo para tal fim. (PPC, 2016, p. 141).

Sugere-se que tanto as “orientações” da PROGRAD quando das DCN acabam operando nos PPCs um efeito de prescrição e não de rumo, o que demonstra a predominância da governamentalidade neoliberal, que as concebe como dispositivos de controle do ensinar e do aprender e, portanto, como dispositivos dos processos de subjetivação do sujeito vigilantemente concorrente de si e dos outros

Em face disso, todos os Projetos Pedagógicos de Pedagogia da UEMG-Passos adotaram as prescrições apresentadas nas DCN de Pedagogia (Brasil, 2006), assumindo como princípios de formação a relação entre teoria e prática, transversalidade, interdisciplinaridade, democratização, flexibilização e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Cabe destacar que o cenário nacional durante o processo de reformulação do PPC de 2023 foi marcado pela promulgação de políticas para o ensino superior, especificamente, a BNC da formação, por meio da Resolução 2019 e, nesse sentido, a

comissão de reformulação do PPC de 2023 fez uma nota de rodapé contra a resolução de 2019, mas a PROGRAD, ao analisar a proposta curricular, prescreveu a supressão da nota e, nesse sentido, não operou como órgão responsável por coordenar, mas como órgão regulador e controlador, visando assegurar o cumprimento da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC.

Aquele “mais” que Foucault (2022a) afirma que é preciso descrever, além de descrever situações por meio de palavras e significados, cria uma outra realidade de muitas possíveis. Por exemplo, no currículo, não existe previamente o sujeito trabalhador, ele vem sendo subjetivado no projeto de governamentalidade neoliberal de que a BNC da formação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são apenas umas das ferramentas que torna concreto e palpável esse discurso.

Nesse sentido, à medida que a PROGRAD produz discursos que visam prescrever/controlar sentidos e práticas, ela fecha o processo discursivo, reforçando a ideia de que as decisões institucionais não se circunscrevem apenas a decisão dos sujeitos que se debruçaram em importantes discussões, mas à posição dos sujeitos que ocupam lugares de poder, se colocando como “autoridade inquestionável do sentido” (Lopes, 2013, p. 10).

Nesse sentido, como pensar as particularidades regionais mineiras no que diz respeito a esse “perfil” do(a) pedagogo(a) para que não sejam subsumidas a um mero detalhe? Essa leitura me permite compreender que esses textos dos PPCs controlam uma disputa de sentidos, uma vez que ao legitimarem alguns sentidos, deslegitimam outros que não são desejáveis para formação. Desse modo, operam a prioristicamente a um processo de subjetivação.

Todavia, embora os PPCs apresentem semelhanças, a contingencialidade desse processo hegemônico expressa fissuras e dissonâncias referentes às nomenclaturas que ora aparecem, ora se modificam e ora desaparecem, as quais tendem a anunciar a contestação de concepções e de sentidos. Desse modo, durante a operação de significação que, segundo Derrida (2001, p.12), é composta por um jogo de diferenças, não há unidade entre os textos dos PPCs, uma vez que embora apresentem muitas similaridades, são totalmente textos outros, tornando-se uma escrita “marcada em certos lugares decisivos, por uma rasura que permite ler aquilo que oblitera, inscrevendo violentamente no texto, aquilo que buscava comandá-lo de fora [...]”.

Observa-se que nos PPCs de 2006 e 2023 não são apresentados a missão, a visão e os valores institucionais, ao passo que os PPCs de 2012, 2013 e 2016 explicitam tais termos. Segundo o PPC (2013), as atribuições do coordenador são “Implantar **Controle de Informações Mercadológicas**” (p. 26, **grifos nossos**) e, nessa direção, as políticas da FESP privilegiam a formação por competências e habilidades e concentra sua preocupação na articulação entre a **identidade institucional** com os objetivos do curso, expressos na missão, na visão e nos valores institucionais, os quais são apresentados no item intitulado “**Identidade Corporativa**” que assegura a missão de formar “cidadãos conscientes, profissionais competentes e **empreendedores**”, a partir da visão de consolidar-se como um centro de excelência “em consonância com os **imperativos do desenvolvimento econômico social** e a cidadania consciente e participativa”; com os valores imperativos da “ética, excelência, comprometimento, **transparência, meritocracia**, melhoria contínua, inovação” (PPC, 2013, p. 09, **grifos nossos**).

A missão do PPC de 2012 consiste na “socialização do saber em dimensões e especificidades múltiplas, em espaços cada vez mais ampliados na cidade”, tendo como visão a definição dos “delineadores que a instituição deseja atingir no futuro, para tal, deve ser desafiadora, abrangente, detalhada, propiciando o direcionamento de seus novos rumos” (PPC, 2012, p. 5).

Já o PPC de 2016 afirma que sua missão é formar “cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a integração dos setores da sociedade e das regiões do Estado”, pautada na visão de “ser referência como instituição promotora de ensino, pesquisa e extensão em consonância com políticas, demandas e vocações regionais do Estado”, com crenças e valores de “inovação, por via de novas tecnologias, estimula a **competitividade** e a cooperação em todos os setores que colaboram para o desenvolvimento científico e sociocultural e interfere sobre múltiplos **processos econômicos**, sociais e culturais” (PPC, 2016, p. 10, **grifos nossos**).

A FESP na condição de instituição privada anuncia que possui uma identidade corporativa, cuja política se pauta nos imperativos do desenvolvimento econômico social, privilegiando a formação de competência e habilidades, o controle de informações Mercadológicas e que tem como missão assegurar a formação de cidadãos profissionais competentes e empreendedores. Além disso, evidencia no texto que um de seus valores é a meritocracia, melhoria contínua e a inovação. Ao passo que o PPC de 2016, de forma mais discreta, anuncia que suas crenças e valores se sustentam na inovação, novas tecnologias, e competitividade. Nessa perspectiva, posso afirmar que de todos os PPCs

em análise, os de 2013 e 2016 são os que mais traduzem a presença da governamentalidade neoliberal, sendo o primeiro de forma mais escancarada e o segundo de forma mais velada, haja vista que como nos lembra Dardot e Laval (2016b), a inovação é a principal forma de competição e a concorrência se configura como principal fator do capital humano e, nessa direção, a formação e o desenvolvimento do indivíduo devem ser conduzidos de modo a garantirem a norma da concorrência.

A partir da análise dos textos dos PPCs do curso de Pedagogia da UEMG – Passos, é possível defender que o currículo é a encruzilhada da prática discursiva, onde há novos com linhas intersticiais de fuga que tecem entradas e saídas de discursos não consensuais que são traduzidos, negociados e multiplicados em processos de subjetivação. Há força, pois “Certos caminhos (movimentos) não tomam sentido e direção, senão como os atalhos ou os desvios de caminhos apagados” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 77).

Nesse sentido, currículo como encruzilhada é uma metáfora, isto é, trata-se de uma “analogia entre noções de ordem sensível (e erótica) e noções de uma ordem inteligível (e literária), bem como dos efeitos de transferência de uma à outra ordem” (Corazza, 2010, p. 155). É possível que algum currículo negue a sua condição de encruzilhada e se apresente com a ficção de via de mão única de sentidos; um currículo que cerceia a ousadia de pensar, pensa da mesma maneira e mantém tudo como está, tem sua órbita elíptica em torno da beatitude à tradição do pensamento educacional vinculada à ficção da neutralidade e ao controle de: sentidos, objetivos, verdades, saberes, competências e habilidades.

Afirmo, que o currículo, nesse sentido, não é centralizador, nem tem direção única. Não bloqueia ou força uma passagem, pelo contrário, é campo de afluência. Não interrompe, mas conecta e, se rompe, rompe com a “im-potencial” compreensão binária. É potência de afetar e ser afetada. É continuidade diante da distância e da possibilidade da alternância. É produção de caráter político que se configura pelo desassentamento de certezas, pela desestabilização das decisões, devendo ser compreendido num dado espaço-tempo que é caracterizado pela aleatoriedade que produz a diferença e, portanto, esse currículo poderá vir a ser um currículo outro. Dessa maneira, compreendo o currículo como “um corpo que se traduz constantemente, mas sempre em relação aos contextos específicos pelos quais ele transita; um híbrido em origem cujo hibridismo constitutivo é um processo constante, não produzindo nunca um corpo final, acabado” (Souza, 2007, p. 13).

A análise, ainda, me permite afirmar que o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UEMG consiste no atendimento às demandas externas e internas. No âmbito das demandas externas estão as adequações prescritas pelas DCN. No âmbito das demandas internas está o imperativo da projeção de uma Universidade consolidada e de qualidade. É supostamente por meio das reformulações curriculares que os cursos podem ser reconhecidos e terem suas notas melhoradas no processo hegemônico das avaliações institucionais e externas, expressando uma suposta legitimidade da qualidade do curso e consequentemente da instituição. Ficamos diante de um deslocamento da operação de um mecanismo de controle pelo Estado regulador para o acionamento de uma universidade que, ao “obedecer” às políticas curriculares, se configura como dispositivo de controle que vincula suas práticas discursivas ao discurso da avaliação externa.

Portanto, em acordo com Laclau (2011) que argumenta que a noção demanda subverte a noção de necessidade, considero o processo de criação e reelaboração dos PPCs em análise como um processo discursivo e, portanto, político, uma vez que são demandas que imbricam a formação de pedagogos(as) e as políticas curriculares.

Nesse sentido, a análise do processo de reformulação dos PCCs deve ser realizada como uma demanda que, ao se articular a outras demandas, produz um discurso que intenta operar a hegemonia de alguns sentidos alinhados a demandas específicas internas à própria instituição e não como uma necessidade externa de cumprimento às orientações previstas nas DCN.

4.3 Os rastros do processo de subjetivação: o sujeito vigilantemente concorrente

O saber psiquiátrico se formou a partir de um campo de observação exercida prática e exclusivamente pelos médicos enquanto detinham o poder no interior de um campo institucional fechado que era o asilo, o hospital psiquiátrico. Do mesmo modo, a Pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se, em seguida, leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança. (Foucault, 1996, p. 122).

Em quais lugares institucionais o médico obtém seu discurso? É preciso, de acordo com Foucault (2022), descrever esses lugares de “verdades”: o hospital, o laboratório e a biblioteca. A partir da epígrafe acima e pensando o campo discursivo da educação, a exemplo do discurso psiquiátrico, tomada as suas diferentes proporções, quais os lugares institucionais que o(a) professor(/a) obtém seu discurso?

A educação escolar como conjunto de indivíduos que constituem o corpo professorado, como saber e prática, como competência conhecida tornou-se no século XX a instância superior que na sociedade distingue, designa nomeia e instaura o currículo como objeto. Mas, não foi a única a representar esse papel. Da antropologia e da religião com noções sobre a natureza humana que fundamentaram a Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova. A filosofia com a noção kantiana de esclarecimento. A economia que inspirou noções de avaliação, índices de qualidade, de escola como fábrica de aço (preparação-moldagem dos futuros indivíduos trabalhadores, inspirada na administração científica do taylorismo). A medicina com as noções de tratamento do sujeito com deficiência. Os paradigmas da normalização e da inclusão. A sociologia com noções de escola como aparelho ideológico do estado, escola como violência simbólica, escola dualista, escola tecnicista, Pedagogia do oprimido, escola “neoliberal”, e a escola adormecida no sono antropológico. A filosofia foucaultiana da docilização dos corpos. A psicologia com noções de comportamentalismo, de construtivismo e de teoria histórico-cultural. A linguística com a querela dos métodos de alfabetização (método fônico, método analítico, método sintético, método global, método interacionista) e noção de letramento:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que fala; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (Foucault, 2014a, p. 42).

Analisar os sistemas segundo o qual separamos, opomos associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos, aos diferentes “currículos” como objetos do discurso educacional. No entanto, a história da educação foi e ainda é vista como uma sequência linear de fatos progressivos de causa e efeito, e não como acontecimentos com traços emaranhados e de repetições cíclicas dos seus jogos de correlações.

Esses planos de emergência do discurso curricular, citados anteriormente, não fornecem objetos de discurso do currículo inteiramente constituídos, é preciso relacionar e nomear não só os professores com seus limites, normas e proibições que determinam os currículos para a análise e decisão dos especialistas em educação.

Desse modo, em virtude de leituras e escritas transformativas (Derrida, 2001, p. 71), pude compreender, baseada na perspectiva foucaultiana dos saberes e dos poderes que o “corpo político” se constitui como um conjunto de materiais “que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber” (Foucault, 2014a, p. 31).

Nesse sentido, apresento nesta seção os sentidos produzidos no que se refere ao currículo, saber-poder e aos processos de subjetivação e, para isso, lanço a seguinte questão: Quais os itens e tipificações constituintes desses currículos que legitimam a tecnologia e os dispositivos para a constituição das subjetividades? Quais as relações de saber-poder nesse cenário social? Qual o sujeito social que essa sociedade demanda?

Em tal direção, olhamos para o currículo com uma lente que permite considerá-lo como um dispositivo que é constituído por uma tecnologia educacional de “poder, controle regulação, normalização e disciplinamento” (Corazza, 1995a, p. 47). E, atenta aos rastros, lanço esse olhar para os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UEMG - Passos, a fim de verificar os fios que teceram suas matrizes curriculares, especialmente, as ementas, na direção da produção de uma subjetividade, a partir da ideia de que toda identidade não se constitui plenamente, mas é contextual e está sempre sujeita a ameaça. (Laclau, 2011).

Desse modo, indago: Como se produziu o jogo de relações que tornou possível um conjunto que caracteriza a prática discursiva curricular do curso de Pedagogia da UEMG-Passos que desponta, além de uma disciplina pretensamente científica, decisões de ordem política, reflexões filosóficas, propósitos cotidianos e opiniões? Como esse saber curricular se inscreveu em lugar das práticas discursivas? Quem define o que é “conhecimento verdadeiro”? Que grupo controla a distribuição social dos significados? Como operam os mecanismos de dominação cultural? Para isso, é necessário analisar o conteúdo e a forma daquilo que pensamos ser aparentemente banal, isto é, a linguagem do cotidiano institucional e suas “transmissões” ideológicas.

Para isso, dentre a maquinaria universitária de uma instituição específica, a UEMG; e de um curso específico, o de Pedagogia da unidade de Passos, selecionei o

currículo como um dos dispositivos produtores de sujeitos que enuncia pretensamente o que é e o que deve ser um(a) pedagogo(a) e, ao mesmo tempo, o que ele(a) não é e o que ele(a) não deve ser e, que, portanto, apontam para a prescrição de um destino social desses pedagogos e dessas pedagogas, todavia, “as identidades são apenas diferenças dentro de um sistema discursivo, nenhuma identidade pode ser plenamente constituída” (Laclau, 2014, p. 03).

Considero que não há um discurso original e essencial na proposta curricular, pois o que há são deslocamentos de circulação que geram textos a partir de outros textos, nem melhores, nem piores. O novo nem sempre significa algo melhor. Nesse sentido, não significa que vamos voltar às origens, mas consideramos que os textos das propostas curriculares do curso de Pedagogia da UEMG – Passos são constituídos por uma historicidade não linear, mas contingente e por reinterpretações que circularam em diferentes contextos, com diferentes sujeitos; no entanto, como um discurso, essas propostas produziram efeitos.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2019, p. 15), a etimologia da palavra currículo vem do latim *curriculum* que significa pista de corrida e, dessa forma, currículo é o percurso de uma seleção, realizada pelas teorias, que envolvem algumas indagações: “Que tipo de pessoa é ideal?”, “Que tipo de pessoa ela ou ele deve ser?”, “Qual conhecimento é essencial para esse currículo?” e que no fundo nos indica que currículo tem a ver com subjetividade e que, ao final desse *curriculum*/pista de corrida, nos tornamos o que somos (Silva, 2019). Nas palavras do autor “O conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa subjetividade”.

Currículo é assumido nesta pesquisa como arena da prática discursiva, logo, como política cultural, como algo inacabado, que não tem sua elaboração já findada, mas está em processo de elaboração que se manifesta de maneiras distintas, por diferentes sujeitos posicionados em diferentes contextos: currículo é devir. Desse modo, com Foucault (2014a, p. 8), compreendemos que a produção do discurso, em toda sociedade é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Nessa perspectiva, o currículo como uma prática social discursiva produz a insurgência de “[...] um espaço político marcado pela contingência e luta hegemônica” (Barreiros; Frangella, 2009a, p. 70). Essa perspectiva contesta a noção de currículo como

organização e planejamento, difundida nos anos de 1960 e 1970, mas que prevalece nas concepções que se julgam mais “progressistas”, separando o currículo em duas dimensões: a dimensão que elabora a matriz curricular da dimensão (currículo formal), que ocorre apenas no momento seguinte, com a implementação dessa matriz (currículo em ação).

Além disso, o conceito de poder regulador do currículo, apresentado por Gimeno Sacristán (2013), nos dá condições para compreendermos o currículo como um território de disputa de hegemonia, afinal, o que selecionamos e o que deixamos de lado no currículo? O conteúdo do currículo tem o mesmo sentido e valor para todos(as)? Atende aos interesses de que grupo? Do ponto de vista de qual grupo o conhecimento é legítimo ou ilegítimo?

Nesse sentido, quais são as relações de poder as quais estamos presos e nas quais a própria educação (os saberes de hoje) pelo menos há 150 anos está paralisada? O poder, para Foucault se configura como elemento que nos permite explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre poder e saber. Nessa direção saber é:

[...] aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]. (Foucault, 2022a, p. 220, *grifos* do autor).

Desse modo, operar com a descrição das dispersões é pesquisar as condições de existência, modificação, manutenção ou desaparecimento de uma formação discursiva, isto é, definir as regras de formação, uma regularidade, uma ordem em seu aparecimento, posições e transformações sucessivas. Diante disso, podemos pensar em quais circunstâncias aparece uma reflexão do tipo educacional e curricular? Quais as condições de possibilidade e de existência para a constituição da educação e do currículo como campo de conhecimento e pesquisa? Desse modo, podemos então pensar as circunstâncias e condições de constituição do campo da educação como ciência, isto é, quais as demandas da sociedade industrial e pós-industrial? E, além disso, o que será preciso para que esses trabalhadores se mantenham produtivos, competentes, habilitados e eficientes no trabalho? A educação, a escola e o currículo vão ter papel crucial nesse processo de constituição do “sujeito racional”, com uma “subjetividade concorrente”, uma vez que:

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturas (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo. (Paraíso, 2010, p. 588).

Apresento a seguir o sobrevoos que permite compor o horizonte ontológico-semiótico (HOS) das matrizes curriculares dos PPCs do curso de Pedagogia da UEMG:

Quadro 9: Horizonte Ontológico-Semiótico (HOS) dos PPCs da Pedagogia UEMG-Passos

Ano de homologação do PPC	Conhecimentos
2006	<i>Globalização; sujeito e trabalho na contemporaneidade; Instrumental e operacionalização da ação empreendedora; Responsabilidade social e inclusão no mundo do trabalho; Obediência e o desenvolvimento da autonomia; Alfabetização espontânea.</i>
2012	<i>Identidade Corporativa; Globalização; sujeito e trabalho na contemporaneidade; Instrumental e operacionalização da ação empreendedora; Responsabilidade social e inclusão no mundo do trabalho; Obediência e o desenvolvimento da autonomia; Alfabetização espontânea.</i>
2013	<i>O pedagogo e a empresa; ação empreendedora; Globalização; atendimento das necessidades regionais e das demandas do exigente mercado de trabalho; opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; rigor científico e intelectual; conjunto de competências necessárias para a atuação profissional; proposta de trabalho atualizada, dinâmica e contextualizada para atuais demandas sociais e de mercado; competências gerais do ENADE.</i>
2016	<i>Pedagogia empresarial; práticas pedagógicas empresariais; processo educativo e ético nas organizações; Jogos e</i>

	<i>simulações empresariais; Educação e Treinamento; Empreendedorismo; inclusão no mundo do trabalho; comunicação empresarial; Comunicação oral e escrita nas organizações; psicodinâmica do trabalho; Educação Profissional e Tecnológica; educação, recreação e lazer; psicopedagogia no contexto clínico e institucional; gestão de equipes e liderança; Integração e motivação da equipe; Liderança Transacional e Liderança Coach.</i>
2023	<i>Valorização dos Direitos Humanos, perspectiva inclusiva; Estudos Culturais na educação; Pedagogias Culturais; produção cultural de identidades e subjetividades; Temáticas contemporâneas e espaços para as diferenças na escola: pós-colonialismo, consumo, modo de vida, movimentos migratórios e cultura popular; Ações afirmativas; Produção da diferença; Questões étnico-raciais na educação e na sociedade brasileira Contemporânea; emancipação de indivíduos/grupos historicamente marginalizados; Educação Popular; Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica; Práticas de Educação Ambiental para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

A partir do Quadro 9, cabe perguntar quais as condições que permitem que algumas continuidades sejam qualificadas como legítimas? Quais as ininterrupções que devemos não mais admitir? Por que determinado enunciado e não outro em seu lugar? Por que isso é dito nesse tempo, nesse espaço, deste modo? Quais os efeitos das modificações concretas do currículo, isto é, em sua materialidade curricular (status, regras de transcrição, uso e reutilização) quais instrumentos e procedimentos curriculares são produzidos? O que é dito sobre o discurso curricular e legitimado pela comunidade científica educacional? Nesse discurso, há rupturas, descontinuidades e dissonâncias? Há diferenças entre os textos de um currículo para outro?

Diante disso, que relações a Pedagogia mantém com a economia para determinar os interstícios de um domínio a outro que se permite a modificação de solo de aplicação

e sua transferência de conceitos? Quais os modos de olhar e produzir saber do campo da economia foram reterritorializados pela Pedagogia para criar a operar seu dispositivo: o currículo? Quais as regularidades discursivas e não-discursivas constituem as tecnologias curriculares de normalização (relações de força do licenciando consigo mesmo)? Para isso, é necessário empenhar uma análise do conjunto intertextual constituído pelas formações discursivas da economia e da Pedagogia, isto é, a ação do interdiscurso, de enunciados que são povoados, em suas margens, por outros enunciados:

[...] da complementariedade e da luta dos diferentes campos de poder-saber, afirma a importância da análise arqueológica, segundo a qual despreza a solenidade da ciência para privilegiar textos e gestos nem tão inéditos assim, enunciados miméticos, banais, discretos, ao lado das grandes e luminosas originalidades. (Fischer, 2001, p. 210).

Pensando o conceito de acontecimento de Foucault (2014a), apresentado no primeiro capítulo, observamos que no início do século XX, em relação ao domínio com o qual a educação se ocupou, vemos aparecer em Bobbit uma série de objetos pertencentes ao registro do currículo: neutralidade, cientificidade, atividade burocrática, modelo institucional da fábrica de inspiração taylorista, saberes profissionais. E depois deles a subjetivação do futuro trabalhador produtivo, competente e eficiente, (sujeito ideal para uma dada sociedade e um dado histórico), planejamento de instrumentos de medição das habilidades desenvolvidas, processo de “moldagem”, a autoridade do professor, as relações entre professor e aluno, normas e regras institucionais e a racionalização da educação.

O desvelamento da fresta segundo a qual Bobbit e Bourdieu⁴² falavam da ‘mesma coisa’, colocando-se no mesmo caminho, na construção do mesmo domínio enunciativo, opondo-se sobre o mesmo campo de batalha, “percorre interstícios e desvios; tem seu domínio no espaço em que as unidades de justapõem, se separam, fixam suas arestas, se enfrentam, desenham entre si espaços em branco.” (Foucault, 2022a, p. 192).

Esse jogo de correlações, que pode ser polêmico, produz uma influência que pode ser exercida de um autor ao outro: livros e textos pertencem a uma mesma formação discursiva; os autores, na medida em que se ignoram, tecem críticas e invalidações, estabelecem uma comunicação em virtude do exercício da função enunciativa e entrecruzam seus discursos individuais em uma trama que foge ao seu domínio. Nesse sentido, busca, além de multiplicar as diferenças,

⁴² Ver a Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

[...] descrever ao mesmo tempo que eles e em correlação com eles, um campo institucional, um conjunto de acontecimentos, de práticas, de decisões políticas, em encadeamento de processos econômicos em que figuram oscilações demográficas, técnicas de assistência, necessidades de mão de obra, níveis diferentes de desemprego etc. (Foucault, 2022a, p. 193).

Se numa determinada época o currículo foi pensado a partir da ideia da escola como fábrica, como campo de conhecimento neutro e científico e do sujeito moldado como o aço, dando uma série de objetos de saber, isso se deve ao fato de que no discurso curricular foi empregado um conjunto de relações complexas determinadas entre a instância de decisão da administração, a instância de restrição punitiva na prisão e a instância decisão educacional, já que a instância educacional reconhece a instância da administração científica do modelo da fábrica para a definição do currículo da escola e reconhece a instância de restrição punitiva na prisão para a definição do sistema de castigo e de Pedagogia (critérios de bom comportamento como condição de acesso à libertação). Relação com a restrição terapêutica no hospitalar (limiares específicos, critérios de cura, delimitação entre o normal e o patológico). Tais relações operaram no discurso curricular e permitiram a formação desse conjunto de objetos. O discurso curricular se caracteriza pela maneira pela qual se dá a formação de seus objetos (objetos que são dispersos), isto é, por meio das relações que se estabelecem entre as instâncias que delimitam e especificam, em outras palavras,

[...] significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova. Não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade [...], mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações. Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização [...] (Foucault, 2022a, p. 54 - 55).

Seguindo com a análise, em primeiro lugar, verificamos, por meio do sobrevoo do Quadro 9, que essa formação discursiva não se configura como uma condição de possibilidade, mas como uma lei de coexistência para o enunciado, havendo sempre uma obediência a um conjunto de regras anônimas que são dadas numa descontinuidade histórica e há sempre um regime de verdade imbrincado às dinâmicas de poder, isto é, uma afirmação de verdades determinadas no tempo e espaço quando nos referimos aos atos de fala que se inscrevem nas formações discursivas, ou seja, quando nos referimos às “coisas ditas” (Foucault, 2022a; Fischer, 2001).

Em segundo lugar, conforme Ferreira e Traversini (2013) apontam, o discurso neoliberal, mobilizado pela vontade de tornar-se eloquente (pela vontade de verdade e pela articulação entre afeto e ciência) apresenta-se de forma sedutora, como algo inquestionável em lugares que operam nos regimes de verdade:

[...] se levantamos a questão de saber qual foi qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos da nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se. (Foucault, 2014a, p. 14).

Nessa perspectiva, são invenções de uma rede discursiva anônima que, atravessada por relações de poder, excluem outros conhecimentos e outras perspectivas, visto que “na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?” (Foucault, 2014a, p. 19).

Em terceiro lugar, concordo com a noção de De Alba (2014) de que os Projetos Pedagógicos, consistem na expressão material do currículo, isto é, um dispositivo-educativo de saber-poder, constituído a partir da síntese de elementos culturais e político-educativos de um horizonte ontológico-semiótico (HOS), horizonte que é o lugar educativo, imaginário, simbólico, epistêmico, estético, ético e histórico que orienta as práticas humanas e, nesse sentido:

O processo de sobredeterminação curricular consiste na determinação dos traços centrais e estruturantes de uma proposta educativa e se desenvolve no contexto social amplo – através de envios e reenvios, de deslocamentos e condensações – nas lutas, consensos, acordos, negociações, imposições entre os distintos grupos e setores sociais que contendem para que a população, para a qual se dirige a proposta, cultural e político-educativa, tenha direção, enfoque e conteúdos que a cada grupo ou setor social interessa. (De Alba, 2014, p. 211).

Nesse sobrevoo do horizonte ontológico-semiótico dos projetos pedagógicos em análise, constato que com exceção do PPC de 2023, as “descrições” apresentadas no Quadro 9 são constituídas por uma linguagem da governamentalidade neoliberal como, por exemplo, *meritocracia*; “*enriquecimento*” curricular; *gestão* de processos educativos; *eficiência*; *competência*; *habilidades*; *verificação do rendimento escolar*”; *Pedagogia empresarial*; *empreendedorismo*; *identidade corporativa*; *imperativos do desenvolvimento econômico social*; *excelência*; *controle de informações mercadológicas*; *pontualidade*; e *trabalho em equipe*.

Essa formação discursiva me permite observar que algum enunciado de um campo de aplicação pode ser *transferido* a outro (Foucault, 2022a), isto é, conceitos que

migraram do domínio da administração e do mercado para o domínio da educação. Esses conceitos provocam efeitos nos modos de agir, pensar e ser no mundo e as subjetividades passam a ser constituídas pela normatividade concorrencial, mobilizando um *ethos* empresarial no currículo para a produção do sujeito vigilantemente concorrente, uma vez que “a teoria do Capital Humano dá ensejo a que se constitua, no âmbito empresarial, daí disseminando-se depois para as searas sócio-culturais, assistenciais e para aquelas propriamente educativas, uma espécie de cultura do empreendedorismo.” (Costa, 2009, p. 179).

Nessa perspectiva, segundo Veiga-Neto (2014, p. 58) a genealogia é uma atividade, uma *techné* de investigação que tem como objetivo engendrar análises fragmentárias e transformáveis e não fundar uma ciência; para que os discursos sejam descritos e analisados, o maior compromisso da genealogia é com o *a priori* histórico, considerando a tensão existente entre os discursos e as práticas de poder, de um poder que é capturado em sua ação permanente, microscópica e microfísica.

Em tal direção, Foucault (2022a) argumenta que o *a priori* histórico não consente dizer quem proferia a verdade, mas permite o aparecimento da positividade:

Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas [...] contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização o discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, [...] no fundo pouco importa. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate. (Foucault, 2021, p. 171).

No entanto, houve, segundo Veiga-Neto (2014), um problema de tradução para o português, e também para o francês, das dos termos que Nietzsche utilizava: *Ursprung* (origem) onde está suposta uma entidade supra-histórica que ao soprar inicia o movimento do motor metafísico da história; *Herkunft* (ascendência) e *Entstehung* (emergência) são a oposição do *Ursprung*, isto é, trata-se de “de não partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir, sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio” (Veiga-Neto, 2014, p. 58).

Essa reflexão me permite, a partir do mapeamento das omissões e fragmentos que foram deixados à borda (*Herkunft*), desnaturalizar e pensar as condições de possibilidade para a emergência (*Entstehung*) do que hoje é dito, pensado e feito como se fossem invenções e não descobertas:

Cada um só pode pensar como se pensa no seu tempo' (...); 'Aristóteles, Santo Agostinho e até Bossuet não são capazes de se erguerem até a condenação da escravatura; alguns séculos mais tarde, esta surge como uma evidência'. Para parafrasear Marx, a humanidade levanta os problemas no momento em que os resolve. Já que, quando se desmorona a escravatura e todo o dispositivo legal e mental que a sustentava, desmorona-se também a sua 'verdade'. (Veyne, 2009, p.18)

A escola passa a ser lugar de aparecimento do currículo, local de observações sistemáticas, confrontos em larga escala. Foi no século XX que o discurso educacional incorporou a escola como local de discurso que tem as mesmas normas que a administração ou o sistema de punição da prisão. Com a organização de um campo diferente (inovações instrumentais, técnicas para o currículo e métodos de racionalização da educação) as posições do sujeito do discurso foram redefinidas, com a instituição de novas formas de ensino, com a classificação e com correlações entre outras instituições.

A educação escolar deve ser tomada como jogo de correlações entre elementos distintos: campo de observação imediata e o domínio das informações já apreendidas, do papel de pedagogo, papel de administrador, de transmissor do saber educacional e seu papel de responsável pela educação pública no espaço social. É urgente desnaturalizar, colocar em suspenso os resultados de um ensino que se organiza no interior da governamentalidade neoliberal a partir do preparo de profissionais com capacidades e habilidades que se ajustam ao mercado e às suas oscilações, desde a educação básica até o ensino superior, sobretudo, os cursos de formação de professores, visto que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (Foucault, 2014a, p. 35). Então, nos cabe perguntar: como a noção de discurso se torna produtiva para compreender a relação entre a constituição do perfil profissional desejado e o processo de ensino? Qual a verdade instalada que opera a seleção dos discursos que poderão circular dos que não poderão?

Essa formação discursiva do Quadro 9 me permite observar que, como destaca Apple (2006), houve uma migração de uma terminologia sistêmica que se cristaliza mais como um verniz terminológico que é utilizado para encobrir a metáfora dominante que os teóricos do currículo já utilizam há mais de 50 anos: o da escola como uma fábrica, como podemos verificar, especialmente, no trabalho de Bobbitt e Charles os quais demonstram que “[...] A escola é a fábrica e o homem escolarizado o produto.” (Apple, 2006, p.158).

Nessa direção, como denuncia Apple (2006), a área do currículo desenvolveu, desde o início de seu campo de estudos, um debate a favor dos objetivos de ensino

orientados pela mensurabilidade do comportamento do aprendiz, o qual se pauta no modelo sistêmico de gestão, de orientação técnica e positivista que tem por finalidade o interesse em manter a certeza e o controle, encoberto por uma cortina de fumaça que se traduz na obtenção de uma análise mais exata e “científica”.

Nessa direção, a governamentalidade neoliberal que se organiza nos currículos analisados, principalmente, os publicados nos anos 2006, 2012, 2013 e 2016 se concretiza em práticas que utilizam termos como competência e habilidades para enfatizar que o indivíduo tome a si mesmo como um capital, por meio da priorização da eficiência, dos resultados e do controle:

[...] sob a sua ótica, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa [...] (Gadelha, 2009, p. 177).

É possível, afirmar, também, na direção de Gimeno Sacristán (2013), que currículo não é neutro, universal ou imutável, tem muitas dimensões e não se resume aos conteúdos de acepção clássica e, sobretudo, não é um problema meramente técnico, mas implica tomar decisões, de modo a afetar sujeitos na constituição de suas subjetividades a partir de interesses explícitos ou implícitos da sociedade.

Permitem, também, observar que o projeto pedagógico busca determinar a os contornos de uma determinada subjetividade e, para isso, esse projeto estabelece objetivos para disciplinar os saberes por intermédio não só de um quadro teórico, mas também por meio de práticas sociais cotidianas que articulam palavras e ações em uma prática de poder, com disputas de sentidos, isto é, “[...] um discurso produzido na interseção de diferentes discursos sociais e culturais, que ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria”. (Lopes; Macedo, 2011a, p. 41).

Currículo implica poder à medida que “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento” (Lopes e Macedo, 2011a, p.41). As teorias estão diretamente envolvidas com a questão do poder, uma vez que à medida que as teorias selecionam e priorizam um tipo de conhecimento, elas se deslocam do campo puramente epistemológico para situarem-se no campo social do poder, de modo a garantir uma hegemonia (Silva, 2019).

Nessa direção, observa-se com exceção da matriz curricular do PPC de 2023, todos os PPCs mantiveram disciplinas ligadas à fabricação do sujeito capturado pela

governamentalidade neoliberal, como é o caso da disciplina obrigatória que compõe o PPC de 2006: “Ética, inclusão e empreendedorismo”, a qual tornou-se nos PPCs de 2006, 2012, 2013 e 2016 a disciplina “Pedagogia Empresarial⁴³”, o que me permite notar que por vezes muda-se a forma, porém o conteúdo é o mesmo. As duas disciplinas contêm uma ementa e uma bibliografia básica e complementar praticamente iguais. Como é possível verificar nas ementas apresentadas a seguir:

Figura 28: Ementa PPC 2006 – Disciplina “Ética, Inclusão e Empreendedorismo”

ÉTICA, INCLUSÃO E EMPREENDEDORISMO

EMENTA: Globalização, conhecimento e construção social da realidade (sujeito e trabalho na contemporaneidade). Empreendedorismo: conceito, histórico e tipos. Instrumental e operacionalização da ação empreendedora. Práticas empreendedoras. Responsabilidade social e inclusão no mundo do trabalho.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GENTILI, P. *Globalização excludente*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HISRICH, R. D. *Empreendedorismo*. São Paulo: Bookman Companhia Editora, 2004.

LEITE, J. A. A. *Macroeconomia: teoria, modelos e instrumentos de política econômica*. São Paulo: Atlas, 2002.

RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 26ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BOFF, L. *Ética e moral: a busca de fundamentos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

HIRST, P. *Globalização em questão: a economia e as possibilidades de governabilidade*. Petrópolis: Vozes: 1998.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo editorial; Campinas: editora da Unicamp, 2002.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Fonte: PPC 2006

⁴³ A disciplina Pedagogia Empresarial permaneceu nos PPCs seguintes até o ano de 2022, isto é, o último ano de vigência do PPC de 2016.

Por meio da Figura 28 que apresenta a ementa e a bibliografia básica da disciplina Ética, Inclusão e Empreendedorismo, é possível observar que a temática da inclusão é abordada em relação ao empreendedorismo e ao mundo do trabalho, nota-se um viés de governamentalidade neoliberal que se trata da: “[...] inserção do empreendedorismo no currículo escolar visa, em primeiro lugar, a disseminar a cultura empreendedora, a importância do empreendedor na escola, promovendo sua integração no desenvolvimento de projetos conjuntos” (Acúrcio; Andrade, 2005, p. 13).

Figura 29 – Ementa disciplina Pedagogia Empresarial - PPC 2012

PEDAGOGIA EMPRESARIAL	
Carga Horária: 60h	8º Período
EMENTA	
A ética e a ação empreendedora. Globalização, conhecimento e construção social da realidade (sujeito e trabalho na contemporaneidade). Empreendedorismo: conceito, histórico e tipos. Responsabilidade social e inclusão no mundo do trabalho.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
GENTILI, P. Globalização excludente . Petrópolis: Vozes, 2002.	
HISRIC, R. D. Empreendedorismo . São Paulo: Bookman Companhia, 2004.	
RAMOS, M. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação . São Paulo: Cortez, 2001.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
BOFF, L. Ética e moral: a busca de fundamentos . Petrópolis: Vozes, 2004.	
HIRST, P. Globalização em questão: a economia e as possibilidades de governabilidade . Petrópolis: Vozes, 1998.	
LEITE, J. A. A. Macroeconomia: teoria, modelos e instrumentos de política econômica . São Paulo: Atlas, 2002.	
MÉSZÁROS, I. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição . São Paulo: Boitempo Editorial / Unicamp, 2002.	
SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal . 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.	

Fonte: PPC 2012

Figura 30: Ementa disciplina “Comunicação Empresarial” - PPC 2016

COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL	
Carga Horária: 36 h	DISCIPLINA OPTATIVA
EMENTA	
O processo de comunicação: elementos e características. Comunicação oral e escrita nas organizações. Redação documental e técnica. Técnicas de apresentação oral. Técnicas de comunicação virtual. Comunicação não verbal.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
ABREU, Antônio Suárez. Curso de Redação. São Paulo: Ática, 2012. GARCIA, Othon Moacyr. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010. MEDEIROS E TOMASI, João Bosco e Carolina. Comunicação Empresarial. Atlas	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Lições de texto: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2010. MEDEIROS, João Bosco. Comunicação Empresarial. São Paulo: Atlas, 2005. VANOYE, Francis. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. POLITO, Reinaldo. Como falar corretamente e sem inibições. São Paulo: Saraiva, 2006. WEIL, Pierre. O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.	

Fonte: PPC 2016

Figura 31: Ementa disciplina Gestão de equipes e liderança - PPC 2016

GESTÃO DE EQUIPES E LIDERANÇA	
Carga Horária: 36 h	DISCIPLINA OPTATIVA
EMENTA	
A Gestão, competências e habilidades. A Gestão de equipes, formação e intervenções nas equipes. Escolha da equipe de trabalho. Integração e motivação da equipe. Principais teorias e abordagens, aplicações práticas; Métodos de diagnóstico. Conceitos de liderança. Estilos do perfil de liderança. Liderança Transacional e Liderança Coach.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. MARX, Roberto. Organização do trabalho para a inovação: uma avaliação crítica dos projetos e da implantação de trabalho em grupos com autonomia. 2. ed. rev. e atual. São Paulo : Atlas, 2011. LOURENÇO Filho, MANOEL Bergström. Organização e administração escolar: curso básico. 8. ed. Brasília, DF : Inep/MEC, 2007.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
BATEMAN, Thomas S. Administração: liderança e colaboração no mundo competitivo. São Paulo: McGraw-Hill, 2007. DRUCKER, Peter Ferdinand. Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. JUDGE, Timothy A. / SOBRAL, Filipe. Como se tornar um líder servidor: os princípios de o monge e o executivo. 14. ed. São Paulo : Pearson Prentice Hall, 2010. MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Introdução à administração. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2011. SENGE, Peter ... [et al.]. A dança das mudanças: os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.	

Fonte: PPC 2016

Figura 32: Ementa disciplina Educação Profissional e Tecnológica – PPC 2016

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Carga Horária: 36h	DISCIPLINA OPTATIVA
EMENTA	
Conceituação da Educação Profissional e Tecnológica. História da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Legislação da Educação Profissional e Tecnológica. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e Superiores de Tecnologia. Cursos e formação inicial e continuada de educação profissional. Programas especiais de educação profissional e tecnológica. Formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. Fundamentos de didática para a educação profissional e tecnológica. Educação profissional na modalidade de educação a distância.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
ALANIZ, Érika Porceli. Qualificação Profissional. São Paulo: Editora UNESP, 2008. BARATO, Jarbas Novelino. Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional. São Paulo: SENAC, 2007. BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). A educação profissional no Brasil. São Paulo: Alínea Editora, 2013.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). Realidades da educação profissional no Brasil. São Paulo: Alínea Editora, 2015. BATISTA, Sueli Soares dos Santo; FREIRE, Emerson (orgs). Educação profissional e tecnológica: perspectivas e experiências. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. GRINSPUN, Mirian Paúra Sabrosa Zippin (org.). Educação Tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2009. MOLL, Jaqueline. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo. Porto Alegre: Artmed, 2010. MOURA, Dante Henrique (org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas: Mercado das Letras, 2013.	

Fonte: PPC 2016

Então, nos cabe perguntar: como a noção de discurso se torna produtiva para compreender a relação entre a constituição do perfil profissional desejado e o processo de

ensino? Qual a verdade instalada que opera a seleção dos discursos que poderão circular dos que não poderão?

Nesse sentido, as formações discursivas das ementas apresentadas nas Figuras 29, 30, 31 e 32 das disciplinas: Ética, Inclusão e Empreendedorismo, Pedagogia Empresarial, Comunicação Empresarial, Gestão de Equipes e Liderança e Ética profissional e Tecnológica significam com intensidade “que assim como a unidade de base da economia é a empresa, também a unidade de base da sociedade não é mais o indivíduo, mas o trabalhador-empresa.” (Santos, 2007, p. 18).

Além disso, vão em direção a influência tecnocrática, ilustrada por Apple (2006) com a metáfora da escola enquanto fábrica que se pauta numa lógica que guia a manufatura do produto, visto que a suposta neutralidade científica defendida pelo modelo sistêmico e a forma como a Teoria do Sistema foi incorporada pela educação, gerou o barateamento dos objetivos que se tornaram empobrecidos à medida que passaram a ser redigidos apenas como objetivos operacionais, que são traduzidos em expressões como habilidades e competências, sem a mobilização para atitudes reflexivas do processo em si e que, na prática, se legitima como um modelo apenas para ser seguido e reproduzido pelos(as) educadores(as), um modelo baseado na racionalidade neoliberal que segue os seguintes passos:

Da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa à concorrência como norma da conduta do sujeito-empresa” (Dardot; Laval, 2016a, p. 379).

Nessa perspectiva, os acontecimentos são dissolvidos pelas ideias e marcados pela linguagem e é por isso que a genealogia ao observar a superfície dos corpos, que é um lugar de inscrição dos acontecimentos, lugar único dos indivíduos, apreende as discontinuidades; a genealogia considera os dois lados dos discursos (o de dentro e o de fora) e compreende que há uma tecnologia de produção dos sujeitos, isto é, os sujeitos se constituem por meio dos discursos produzidos e circulantes nas e pelas relações institucionais, sociais e econômicas concretas e essas investem práticas discursivas e não discursivas que por meio de técnicas vão imprimir os efeitos nos corpos dos sujeitos, desenhando-os e moldando-os. Nessa direção, a racionalidade neoliberal se constituiu num conjunto de “dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que formam uma rede complexa e movediça, sujeita a retomadas e ajustes em função do surgimento de efeitos não desejados, às vezes contraditórios com o que se

buscava inicialmente” (Dardot; Laval, 2016a, p. 384). Trata-se de um poder que “não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial, capitalista” (Foucault, 2021, p. 21-22).

Além disso, tais ementas traduzem uma subjetividade financeira e contábil que consiste em um novo modo de “governar os sujeitos de modo mais eficaz e de fazê-los produzir mais e mais” (Dardot; Laval, 2016b, p. 10) e, além disso, traduz o conhecimento sob a ótica do pragmatismo produtivo, o qual tem por objetivo a utilização técnica do saber, próprio do sistema produtivo industrial, denunciado por Gimeno Sacristán (2013), que critica a supervalorização da utilidade prática traduzida no saber que só é legitimado se for para produzir coisas e para controlar processos. Formar pessoas para melhorá-las como seres humanos vinculados ao político e humanizados não é válido, visto que não é interesse do pragmático produtivista e, nesse sentido, “A questão não é saber se aquilo que é medido por tal sistema de preços refere-se a uma “utilidade social”, mas se é suscetível de transformar a conduta dos indivíduos, fazendo-os entrar numa lógica de autocontrole e de desempenho.” (Dardot; Laval, 2016b, p. 9).

É importante destacar que quando cheguei na Universidade, me foi atribuída a disciplina “Pedagogia Empresarial”. Confesso que, antes mesmo de ministrar essa disciplina, o desconforto teve início durante o planejamento das aulas. Eu pensava: “Como pode um curso de Pedagogia de universidade pública manter em sua matriz curricular tal disciplina? Sou capaz de discutir um assunto que para mim não faz sentido?”, enfim, me via “entre a cruz e a caldeirinha” como diz minha mãe. Contudo, meus pensamentos não cessavam aí.

Nessa direção, o que se passa é que “Ninguém sabe do que o amanhã será feito.” (Dominicé, 2006, p. 348.). Charlot (2021) discute a relação entre a norma e desejo e com base nessa discussão, afirmo que estamos acostumados a pensar em termos de tradição e norma. A vida não é um trem que tem seus vagões. A vida é muito mais que isso, ela não garante, mas possibilita o sentido que podemos encontrar no desejo. É preciso aprender para tornar-se humano. Aprender é nosso devir. O desejo é determinante para o ser humano aprender. Não se trata de anular a norma nem o desejo. A questão é sempre se perguntar: o que eu estou fazendo? (Arendt, 2001).

Aprendi que posso produzir sentido na medida em que eu não aceitar tudo o que me chega como o ponto de vista único e o que me motivava era que, antes de cada aula de Pedagogia Empresarial, eu pensava que se tratava de algo provisório, não porque eu

renunciaria à disciplina, mas porque na condição de docente, membra do NDE e do colegiado de curso, eu poderia, ao participar do processo de reformulação do projeto pedagógico do curso e, portanto, dos jogos de diferença e negociação, propor a exclusão dessa e a inclusão de uma disciplina outra:

A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. (Fischer, 2001, p. 208).

Nessa perspectiva, para Foucault (2022a, p. 247), é preciso descrever a dispersão dos objetos de modo a compreender as substituições, os emaranhados, os desvios, os interstícios que os repartem: os jogos de diferenças: “trata-se de operar um descentramento que não permite privilégio a nenhum centro. [...] de “fazer as diferenças; constituí-las como objeto, analisá-las e definir seu conceito.”.

Então, durante as discussões que permearam o processo de reformulação do PPC entre os anos de 2020 e 2022, que resultou no PPC de 2023⁴⁴, vigente até a data da escrita desta tese, fiz a proposição da retirada da disciplina “Pedagogia Empresarial”, a qual fazia parte dos PPCs de 2006, 2012, 2013 e 2016, pela inclusão da disciplina “Pedagogias Culturais, docência e conhecimentos escolares”, proposição que foi negociada e aprovada pela comissão de reformulação curricular. A seguir, apresento a ementa da disciplina “Pedagogias Culturais, docência e conhecimentos escolares”:

Estudos Culturais na educação. Cultura, culturas e Educação. Multiculturalismo. Políticas de identidade. Pedagogias Culturais e Currículo cultural: produção cultural de identidades e subjetividades (textos culturais, sons, imagens, filmes, propaganda, charges, jornais, internet e televisão). Formas de atuação didático-pedagógica para inventariar os artefatos culturais e as práticas sociais que interpelam o cotidiano escolar. Temáticas contemporâneas e espaços para as diferenças na escola: pós-colonialismo, consumo, modo de vida, movimentos migratórios e cultura popular. (PPC, 2023, p. 43).

⁴⁴ Resolução COEPE/UEMG N° 378, de 15 de março de 2023 que aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Passos)

Figura 33: Ementa disciplina Dinâmica das relações interpessoais - PPC 2016

DINÂMICA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	
Carga Horária: 36 h	DISCIPLINA OPTATIVA
EMENTA	
As relações humanas e sua dinâmica. Os padrões de relações interpessoais e intrapessoais. Processos obstrutivos das relações humanas: o conflito. Relações de trabalho. Processos grupais básicos e seus reflexos nas relações interpessoais: percepção, comunicação, liderança e motivação. Ética no trabalho e nas relações humanas. Psicodinâmica do trabalho	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
CRIVELARO, R.; TAKAMORI, J.T. Dinâmica das Relações Interpessoais . 2 ed. Campinas: Alínea, 2011.	
FRITZEN, S. Relações Humanas Interpessoais : mas convivências grupais e comunitárias. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.	
PICHON-RIVIERE, E. O processo grupal . 8. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
BEAUCLAIR, J. Dinâmica de grupos : metodologias de oficina psicossocioeducativas. Rio de Janeiro: Wak, 2009.	
FAILDE, I. Manual do facilitador para dinâmicas de grupo . 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.	
FERNANDEZ, A. M. Campo grupal . São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.	
ROBBINS, S.P.; JUDGE, T.A.; SOBRAL, F. Comportamento Organizacional . 14 ed. São Paulo: Pearson Brasil, 2011.	
WOOD, P. Os Segredos da comunicação interpessoal : usando a arte da comunicação para melhorar a sua vida. São Paulo: Bertrand Brasil, 2007.	

Fonte: PPC 2016

A partir da Figura 33 que contempla a ementa e as bibliografias da disciplina optativa do PPC de 2016 “Dinâmica das relações interpessoais”, destaco os enunciados “*Processos obstrutivos das relações humanas: o conflito*” e “*Comportamento Organizacional*”, faço a seguinte questão: Como o conflito é perspectivado pelo PPC de 2016? Além disso, De acordo com Fischer (2001, p. 208), cabe perguntar: “Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu?” Isso está relacionado diretamente à propriedade do discurso (regime e processos de

apropriação dos discursos), ou seja, está reservado a um grupo determinado de indivíduos, aos que estão autorizados a falar e ter voz, à capacidade de instalar discursos em instituições e práticas, ao acesso regulamentado ao corpus dos enunciados já ordenados.

Além disso, o PPC de 2016 apresenta que sua concepção de curso se alicerça na formação integral (Delors, 1998), isto é, no “aprender a aprender” e:

Aprender a fazer É indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, vale mais hoje a *competência pessoal* que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura *qualificação profissional*. [...]

[...] **Aprender a viver juntos** viver com os outros. Compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar conflitos. (PPC, 2016, p. 18-19).

Em primeiro lugar, tais enunciados me permitem considerar que esses currículos não são textos “descritivos”, mas “prescritivos”, isto é, “textos que, qualquer que seja a sua forma [...], têm como objetivo principal propor regras de conduta. [...] que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos, para se comportar como convém” (Foucault, 1984, p. 16).

Em segundo lugar, a ementa da referida disciplina, por meio do enunciado *Processos obstrutivos das relações humanas: o conflito*, reforça a ideia de que, como afirma Apple (2016, p. 130), o currículo oculto se efetiva “pela quase total ausência de exemplos que demonstrem a importância do conflito intelectual e normativo em diferentes áreas do conhecimento”. Em tal direção, um projeto pedagógico inspirado no modelo sistêmico tem seus aportes em crenças conservadoras que, social e politicamente, são incapazes de lidar com a ambiguidade, uma vez que têm a neutralidade, a ordem e o consenso como elementos funcionais para o sistema, isto é, defende um falso consenso à medida que nega e evita o conflito intelectual e valorativo (Apple, 2006).

Nessa perspectiva, por meio de reflexões interpeladas pelas denúncias realizadas por Apple (2006) como, por exemplo, a metáfora da escola como uma fábrica que negligencia e exclui alguns conhecimentos do processo de ensino, da história das lutas dos grupos que estão à margem da “sociedade”, é possível observar que a intenção de criar um consenso, até mesmo acerca das possibilidades intelectuais, se origina na crença de sociedade estratificada, a qual contribui para a classificação dos indivíduos de acordo com a classe e de acordo com a capacidade e, portanto, nega as diferenças e a importância do conflito.

Todavia, o currículo oculto definido por Apple (2006, p. 127) como “normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos.”, na sociedade contemporânea, em especial, a depender de um dado espaço-tempo e de uma dada cultura, nem sempre é tão oculto assim. Muitas vezes ele é explícito mesmo, como é o caso de Malala⁴⁵.

Além disso, dentro desse campo de batalha que é o currículo, o enunciado *comportamento organizacional*, expressa um currículo de enfoque tecnocrático ao ocultar as suas opções culturais, epistêmicas, e políticas se mantém como currículo hegemônico há algumas décadas (Gimeno Sacristán, 2013).

Ainda, o PPC de 2013 traz em seu texto a seguinte concepção sobre avaliação:

Uma avaliação ou prova deve ser uma **boa medida da eficácia** da relação ensino-aprendizagem. Não se trata de “facilitar” ou “dificultar” um melhor resultado. Espera-se que a avaliação seja apenas uma **medida adequada do resultado do processo ensino-aprendizagem**, servindo assim para que professores e alunos possam aperfeiçoar esse processo. Portanto, a avaliação deve **medir conteúdos e competências** propostos e elaborados pelos docentes na preparação de suas aulas, não apenas o que foi trabalhado em sala de aula. (PPC, 2013, p. 49, **grifos nossos**).

A qual é complementada pelo modelo de Plano de ensino (Figura 34) que deve ser preparado pelos integrantes do NDE em conjunto com os docentes:

Caberá ao integrante do NDE orientador do período, integrar as atividades previstas para o período sob sua orientação reunindo-se sempre no semestre anterior à execução das tarefas com os docentes indicados, para a preparação dos Planos de Ensino e dos Planos de Aula. (PPC, 2013, p. 44).

⁴⁵ Malala Yousafzai, ativista paquistanesa, em 2012, sobreviveu a um atentado do Talibã, quando defendia a educação das mulheres no Vale de Swat.

Figura 34: Plano de Ensino – PPC 2013

Plano de Ensino	
NOME DA DISCIPLINA:	
Professor:	
Carga Horária total =	Carga horária em aulas = Carga horária em Atividades Práticas Supervisionadas =
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS ASSOCIADAS:	1. 2. 3.
OBJETIVOS: (o que o aluno de fato deverá saber fazer?)	1. 2. 3.
EMENTA:	
TEMAS DE ESTUDO: Dissecar a sua EMENTA: relacionando os temas a serem trabalhados durante o semestre	1. 2. 3. 4. 5.
ESTRATÉGIA DE ENSINO: (o que devo fazer para que o aluno aprenda?)	Descrever as suas estratégias de ensino - o que de fato você vai fazer em suas aulas.
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: (qual a melhor forma de avaliar se de fato o aluno aprendeu - estruturou as competências previstas?)	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA (3 títulos)	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: (5 títulos)	

Fonte: PPC 2013

A Figura 34 traduz a ideia da neutralidade, do consenso e das respostas técnicas no plano educacional e os objetivos são altamente simétricos (Apple, 2006). Como exemplo, temos o motorista que apresenta a sua habilidade de dirigir, ou a falta dela. Isso é observável em uma prova delimitada pelo espaço-tempo, mas a sua atitude de responsabilidade e tolerância no trânsito, não (Gimeno Sacristán, 2013).

Nessa direção, o PPC de 2013, apresenta os seguintes objetivos gerais:

- Facultar ao profissional a ser formado, opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;

- Criar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional, permitindo conhecimentos decorrentes da intervenção sobre os problemas/situações com ênfase na região, promovendo ações educativas significativas, atuando positivamente na melhoria dos problemas educacionais;
- Considerar e adotar o conjunto de competências necessárias para a atuação profissional, fundamentando os eixos norteadores do curso e sendo por eles sustentado. (PPC, 2013, p. 53).

O mesmo PPC, apresenta como objetivo específico o seguinte enunciado:

[...] oferecer uma formação que supera a tradição pedagógica tecnicista caracterizada pela separação do saber / fazer e da teoria / prática e dar ênfase em novos enfoques metodológicos e tecnológicos, numa proposta de trabalho atualizada, dinâmica e contextualizada para atuais demandas sociais e de mercado. (PPC, 2013, p. 54).

A análise dos enunciados apresentados nos objetivos gerais e específico do PPC de 2013, me permite afirmar que há uma incoerência, uma contradição. Como a formação se propõe a superar a tradição pedagógica tecnicista, estabelecendo como objetivos opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional? Nessa direção, Corazza explica que:

Um olhar (curricular, didático, pedagógico, etc.) que é ensinado por uma fala - em parte, a nossa, que forma professoras/es -, a qual transmite as tecnologias para que sirvam como mestres da verdade sobre a infância-escolar, ao exigir sua descritibilidade total e exaustiva. Uma fala que ensina - às educadoras de crianças, aos pais/mães dessas crianças, a seus grupos e às próprias crianças - quem são elas, de quais qualidades e características são dotadas, por quais etapas deverão passar, enfim, como se transformar naquele sujeito normal requerido pela escola. (Corazza, 1995a, p. 62).

A escola é o espaço estratégico de construção de relações de poder. A escola é campo possível de ações desse sujeito, é campo das correções dessas ações. O poder para Foucault (2007) não é fixo, mas circula de maneira fluida e é exercido como relação em cadeia, isto é, não pode ser possuído, mas não é invisível, já que não se aplica aos indivíduos mas, passa por eles e, nas palavras do autor, “O poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação; [...] o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força.” (Foucault, 2004, p. 175).

Os aspectos comportamentais que são prescritos para o estudante que vai cumprir o estágio supervisionado são apresentados no PPC de 2013:

O acompanhamento e avaliação do Estágio Supervisionado será realizado por meio da elaboração e da apresentação de relatórios, observados os termos do Regulamento de Estágio Supervisionado, que preveem:

- I Frequência;
- II Pontualidade;
- III Dedicção;
- IV Conhecimentos teóricos e práticos assimilados;
- V Habilidade de trabalhar em equipe; e,
- VI Ética e responsabilidade. (PPC, 2013, p. 144).

A ideia de “Gestão de processos educativos” e os termos apresentados para o acompanhamento do estágio supervisionado, ilustram bem a equivalência entre as relações sociais praticadas no âmbito da escola e as relações sociais praticadas no âmbito do trabalho, isto é, as habilidades e atitudes exigidas na escola serão exigidas também na vida profissional futura. Desse modo, para formar crianças e jovens vigilantes, auto vigilantes e altamente concorrentes, é necessário antes, formar professores e professoras vigilantes, auto vigilantes e altamente concorrentes, haja vista que, para Dardot e Laval (2016b, p. 3), a autonomização e a concorrência são “o efeito de práticas, técnicas, discursos que generalizam aquilo que no jargão gerencial é chamado de ‘melhores práticas’ e que, portanto, vem homogeneizar para toda sociedade certas maneiras de fazer e de ser.” O problema teórico e prático apresentado ao gestor, podemos pensar também ao professor?

Nesse sentido, para a fabricação do sujeito capturado pela governamentalidade neoliberal, por meio de tecnologias de normalização, vigilância e dominação, é necessário realizar a equivalência entre “empresa” e “escola”, “gestor” e “professor”, o currículo se constitui como dispositivo da vigilância no saber empresarial e no saber pedagógico, à medida que faz “uso de métodos de gestão padronizados, a subjetivação contábil dos assalariados consiste em codificar a sua atividade, em quantificar os seus resultados, em fixar pontuações ou objetivos numéricos para serem cumpridos durante a realização do trabalho.” (Dardot; Laval, 2016b, p. 10).

Seguindo a jurisprudência penal, a penalização na escola passa a ser normativa, não tem mais palmatória, nem puxão de orelha, muito menos ajoelhar em grãos de milho. Logo a escola, em substituição às punições físicas, admite as correções morais: “se aprontou, vai ficar sem recreio”, há chapéu de burro, a ironia e a humilhação (Corazza, 1995a).

Nesse sentido, o escravizado açoitado por seu feitor pode ter força suficiente para continuar o trabalho? Com a sociedade industrial, um funcionário que perde as forças para continuar seu trabalho não é interessante para o dono da fábrica. Como a empresa demanda um indivíduo que produz plenamente e que gera resultados eficientes, a

penalidade vai ser instrumentalizada por meio da advertência, suspensão e demissão para ferir mais a alma do que o corpo e “Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito (Foucault, 2014, p. 21).

Nesse sentido, Foucault (2012) ao analisar a suavidade penal como uma técnica de poder, nos dá suporte para compreender a suavização punitiva pedagógica como uma técnica de poder. Desse modo, a escola que prepara o aluno para a sua vida futura de sujeito vigilantemente concorrente, também adverte, suspende ou expulsa. Portanto, a escola que pune por meio da moral é muito mais “funcional” para aquele aluno que um dia será funcionário.

Figura 35: Sociedade disciplinar e a perda do rosto



Fonte: Montagem realizada pela pesquisadora a partir do Vídeoclipe *Another brick in the wall*, de Pink Floyd

A análise desses PPCs, somada à Figura 35, me permitem afirmar, portanto, que na escola a padronização do “processo produtivo”, altamente supervisionado, distancia o(a) estudante da bagagem cultural que ele(a) traz consigo. E, portanto, as diferenças e as subjetividades que cada estudante traz ao ingressar na escola-universidade-fábrica-empresa são negadas, apagadas, invisibilizadas e silenciadas, pois não é mais o capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. “Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa” (Deleuze, 1992, p. 221).

Posso afirmar, desse modo compreender a governamentalidade é entender como as formas dominantes de subjetividade no ocidente são produzidas. O poder pastoral representa uma das principais forças da história da produção da governamentalidade, isto é, um poder que produziu subjetividades com seu legado de narrativas do pastorado cristão da salvação da alma que pode ser exemplificado nesse trecho da bíblia sagrada que já prescrevia: “Vigiai, pois, visto que não sabeis quando o Senhor voltará; se à tarde, à meia-noite, se ao cantar do galo, se pela manhã: para que, vindo de repente, não vos encontre dormindo. O que vos digo, digo a todos: Vigiai!” (Marcos, 13:35-37) e, com isso, a constituição da história do sujeito se dá pelos procedimentos de individualização implementados pelo pastorado cristão e suas instituições, “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (Foucault, 2014b, p. 138).

O “vigiai” do poder do soberano se desdobra para a esfera da segurança e da disciplina que se tornam dispositivos que se aplicam à população: esse duplo empírico, abordado no primeiro capítulo: objeto a ser conhecido e sujeito sobre o qual se fundamenta o saber. O biopoder é transcrito para o “Vigiai e trabalhe enquanto eles dormem”, uma vigilância biopolítica inscreve nos corpos, um corpo que vigia aos outros e a si mesmo, se tornando parte do comportamento do sujeito, que vigia a si próprio, empreende a si próprio, avaliando suas competências e habilidades, para mensurar se está apto a ser o melhor, a chegar no primeiro lugar do pódio da vida mercantilizada pela racionalidade econômica, para concorrer o tempo todo com os outros, um sujeito capturado pela governamentalidade neoliberal, sujeito empreendedor de seu capital humano: o sujeito vigilantemente concorrente.

Desse modo, as condições de possibilidade da educação em nosso presente nos indicam a construção de uma teoria econômica da população que é pensada no âmbito da biopolítica e da governamentalidade neoliberal, formas onde a criança pode ser o caminho para a construção dessa teoria. Nessa direção, a racionalidade econômica do comportamento humano é ensejada no capital humano e, à medida que o mercado torna-se o regime de verdade, as habilidades e competências especificamente humanas ganham status de valor de mercado e se apresentam em forma de capital, por isso, capital humano. Dessa forma, o homem passa a investir em si mesmo e a concorrência torna-se a norma. E, nesse sentido, a competição acontece no âmbito da cultura e, por isso, não é natural e supõe uma construção, uma fabricação ou um aprendizado e o capital humano, juntamente com a concorrência configuram-se como o fundamento da formação.

Tal qual a massa da carne que foi moída da Figura 35, a subjetividade homogênea é produzida por um processo rigoroso de supervisão e controle de “qualidade” na linha de produção escolar. Produz o sujeito vigilantemente concorrente, isto é, um produto que servirá para o mercado racionalizado, do ponto de vista da utilidade prática e produtiva que a sociedade pós-industrial e a governamentalidade neoliberal exigem.

Quero pontuar três elementos que confluem nesta análise: primeiro, os PPCs do curso de Pedagogia da UEMG-Passos, para serem publicados nos anos de 2006, 2012, 2013 e 2016, foram, muito possivelmente, produzidos nos anos anteriores às respectivas datas de publicação, isto é, nos anos de 2005, 2011, 2012 e 2015; segundo, se considerarmos que o processo de estadualização da unidade de Passos ocorreu no ano de 2015 e que trata-se de um processo transicional, isto é, seria irônico perguntarmos “como era a manhã em que a UEMG estadualizada nasceu?”; terceiro, é possível afirmar que a reformulação do PPC publicado em 2016, não foi elaborada nesse ano, mas, possivelmente em 2015, ou seja, ainda num momento muito inicial da transição da estadualização da universidade. Retomo um dado, que trouxemos aqui no segundo capítulo, que em 2018 ainda não tinham sido realizados concursos públicos para docentes na UEMG. Dessa forma, a análise aqui empreendida me permite afirmar que os PPCs publicados antes do período de estadualização da universidade, ou durante o momento inicial de sua transição, se articulam às formas de governamentalidade neoliberal, isto é, à uma racionalidade econômica.

Poder, dessa forma, flutua em portos de passagem, pois é capilar, é relacional. Saber é uma estratégia, um agenciamento prático, um acontecimento que se articula ao poder: dispositivo de enunciados e de visibilidades. Poder e saber não se fundam num sujeito epistêmico universal abstrato, mas se entrecruzam por meio do discurso no sujeito, seu produto concreto.

O que resta das sociedades disciplinares? Na engrenagem, as máscaras da suposta neutralidade tentam encobrir o rosto: coisificação dos sujeitos. O inassimilável, aquele que está fora das normas corresponde à expulsão do domicílio social. Perda da perda. Fora-fora e não fora-dentro. “O espaço-tempo do currículo traz, sem dúvida, marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do Iluminismo quanto por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro das quais se torna difícil pensar a diferença” (Macedo, 2006a, p. 290). Os que estão às margens, os selvagens da periferia, e que não pode ser mais que um barulho para o mundo. A voz daquele que fala não é mais levada em conta, resultando na perda da voz, a qual é a primeira experiência de perda que

elabora uma segunda perda: a perda do rosto, da possibilidade de ser visto, pouco a pouco invisíveis. A perda da voz engendra a perda do rosto.

4.4 Nos rastros da Diferença

O que é ser “normal” numa sociedade eurocêntrica, colonialista, burguesa, ocidental adulta, machista, branca, heterossexual, judaico-cristã? Esta seção busca compreender os discursos imanentes aos currículos em análise e a relação entre a diferença e a produção de sujeitos/subjetividades. Será que forjar a subjetivação de um sujeito cidadão, da igualdade, moralidade, respeito, justiça, universalidade é suficiente para a eliminar a violência, o preconceito e a discriminação direcionados às pessoas que fogem à norma? Investir na racionalidade do respeito à diversidade, isto é, na cultura de convivência entre as diversidades, basta?

O discurso de “diferença” foi selecionado no interior do campo discursivo dos currículos do curso de Pedagogia da UEMG, unidade Passos, com o fim de atingir o objetivo central: descrever enunciados que nesses últimos anos têm sido construídos sobre a diferença.

Quadro 10: Síntese das formações discursivas referentes à Diferença

Ano de publicação do PPC	Disciplina	Formações Discursivas acerca da Diferença
2006, 2012, e 2013	Educação Inclusiva	<i>Programas de Apoio à Educação para a Diversidade</i>
2006, 2012, 2013 e 2016	Disciplinas relacionadas ao ensino de História	<i>Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i>
2006, 2012, 2016	Educação não-escolar: práticas sociais e diversidade cultural/Educação não escolar	<i>Problemas socioculturais e educacionais face a realidades complexas. A questão de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas e políticas</i>
2013	Antropologia I	<i>Cultura, diferença e identidade nas sociedades indígenas brasileiras</i>
2013 e 2016	Psicologia da Educação II	<i>Referencial teórico da inferioridade genética da carência/deficiência cultural e da diversidade cultural</i>
2006, 2012, 2013, 2016	Seminário Interdisciplinar/Prática Formativa I/ de Formação Docente I	<i>Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais.</i>
2016	Educação em Direitos Humanos	<i>Educação em Direitos Humanos e princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do</i>

		<i>reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional</i>
2016	História da África e da e da Cultura Afro-brasileira	<i>Identificar e comparar os aspectos culturais relevantes da cultura afro-brasileira. Analisar a Lei 10.639/03 e sua implementação. Comunidades negras no Brasil</i>
2023	Diversidade e Pluralidade Cultural: Implicações educacionais	<i>Estudo da interseccionalidade entre etnia, raça, racialização, gênero, sexualidade, identidade, diversidade e diferença. Educação para relações étnico-raciais, pluralidade étnico-cultural. Racismo, discriminação e perspectiva didático-pedagógica de educação antirracista</i>
2023	Didática II	<i>Cotidiano escolar e as relações entre cultura e diversidade, interações e práticas pedagógicas</i>
2023	Educação Infantil I	<i>Concepções de infância(s) e crianças a partir de dimensões étnicas, raciais, geracionais e de gênero</i>
2023	Teorias do Currículo e educação	<i>Currículo e a produção da identidade e da diferença</i>
2023	Pedagogias Culturais, Docência e Conhecimentos Escolares	<i>Estudos Culturais na educação. Cultura, culturas e Educação. Multiculturalismo. Políticas de identidade. Temáticas contemporâneas e espaços para as diferenças na escola: pós-colonialismo, consumo, modo de vida, movimentos migratórios e cultura popular</i>
2023	Sociologia da Educação II	<i>Democratização de oportunidades e mobilidade social. Análise sociológica da escola. Ações afirmativas</i>
2023	História da África e da Cultura Afro-brasileira	<i>A escravidão africana e atlântica. Os processos de colonização e independência africanas. As diásporas africanas. Resistências, negociações e adaptações no contexto da América. História e cultura afro-brasileira: a constituição nacional a partir da diáspora africana. Questões étnico-raciais na educação e na sociedade brasileira contemporânea. As leis federais 10.639/03 e 11.645/08.</i>
2023	Educação Não Escolar	<i>Movimentos sociais e emancipação de indivíduos/grupos historicamente marginalizados; Educação Popular</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Primeiramente, vale ressaltar que o caminho percorrido para o reconhecimento dos direitos, das diferenças étnico-raciais, sexual e de gênero, bem como da reparação dos processos históricos de violência e discriminação foi impulsionado pela organização e pela luta dos movimentos e ativismos sociais, no contexto do processo de redemocratização do Brasil, ao final dos anos 1980.

Desse modo, a partir dos 1990, após muitas negociações, decisões implementadas pelo Estado brasileiro adotaram nos currículos educacionais agendas com demandas políticas que dizem sobre a preocupação em incluir o “outro” como, por exemplo, os temas transversais com assuntos importantes da atualidade articulados à “saúdável integração dos saberes”, “pluralidade cultural” e “orientação sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

No entanto, vale ressaltar que o iluminismo ofuscou a diferença, quando em busca de justiça, igualdade e humanidade, considerou uma porção europeia como um modelo que deveria ser seguido pelo resto do mundo, idealizando uma unidade moderna, isto é, um mundo unitário. E, desse modo, os temas transversais são uma tentativa de retomar a pretensão iluminista de unidade do mundo moderno que teria sido quebrada no mundo contemporâneo. Mas como afirma Foucault “nunca fomos modernos” e, nesse sentido, essa unidade não passou de um projeto.

Como um primeiro ponto, nessa direção, é possível observar no Quadro 10, nos PPCs de 2006, 2012 e 2013, que, possivelmente, em virtude da necessidade de cumprir essas demandas políticas adotadas pelos currículos, como foi o caso da Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena), aparecem formações discursivas que se aproximam da questão das relações étnico-raciais em disciplinas relacionadas ao ensino de História, como “História para séries iniciais do Ensino Fundamental” e “Conteúdo e Metodologia de História”. Ao passo que no PPC de 2016, além da disciplina “Conteúdo e Metodologia de História”, esses conteúdos passaram a fazer parte das ementas do componente curricular “Prática de Formação Docente I” e da disciplina “História da África e da Cultura Afro-brasileira”, disciplina que foi incluída no PPC de 2016, no oitavo período do curso, com a carga horária de 36 horas.

Todavia, o pensamento curricular, segundo Paraíso (2010), tende a ser um pensamento identitário, isto é, privilegia-se a identidade. O que se busca é o comum sob a diferença, isto é, busca-se identificar e classificar e unificar os currículos ao apontar as semelhanças e diferenças entre a variedade de pensamentos existentes sobre o currículo, seja ele tradicional, construtivista, multicultural, pós-crítico, oficial, por competências.

Especificamente, nos PPCs de 2006, 2012, 2013 e 2016 é apresentado como um dos objetivos do curso: “Propiciar a oferta de referenciais teóricos básicos que contribuam para a atuação do indivíduo de forma criativa diante da **diversidade**” (PPC, 2006, p. 4,

grifo nosso). Além disso, nos PPCs de 2006 e 2012, a noção que aparece no “Perfil do egresso” é calcada na lógica positivista, isto é, a de superação das exclusões, a qual apresenta a expressão “problemas socioculturais”.

[...] identificar **problemas socioculturais** e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para **superação de exclusões** sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. [...] “demonstrar consciência da **diversidade**, **respeitando as diferenças** de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (PPC, 2006; 2012, **grifos nossos**).

Nesse sentido, seria a diferença encarada como “problemas socioculturais”? Deleuze nos lembra que:

[...] é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos propõe resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules. (Deleuze, 2020, p. 213-214).

Cabe destacar que em outros momentos dos PPCs, aparece a expressão “diferenças socioculturais” como algo que deve ser reconhecido e respeitado. Isso permite afirmar que apesar da substituição da palavra “problemas” por “diferenças” não anula a noção que persiste sobre a diferença como algo a ser tolerado e respeitado, mas como nos lembra Paraíso, tudo pode escapar ao controle:

Mas, se mesmo com os investimentos para controlar a diferença no currículo, tudo aí ainda vaza, por que não pensar o currículo por meio de suas bifurcações? Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Por que não pensar o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações? Por que não priorizar a diferença em vez da identidade e seguir as ramificações que surgirem desse pensamento? (Paraíso (2010, p. 588).

Seguindo a mesma direção, o PPC de 2023, embora não no “Perfil do egresso”, mas na “Concepção e objetivos do curso”:

O curso de Pedagogia da UEMG Passos tem por finalidade propiciar uma sólida formação, de modo a assegurar a autonomia intelectual aos pedagogos e pedagogas para atuarem na educação básica – com bebês, crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas –, em contextos de educação não formal e em Gestão em Educação, buscando propiciar uma formação de excelência, humana, integral e de qualidade, que **respeite a diversidade** e que valorize os Direitos Humanos, a **inclusão** e os cuidados com o meio ambiente. [...] Propiciar aos licenciandos e às licenciandas que, ao longo do processo formativo, tenham a oportunidade de refletir acerca dos **problemas socioculturais** e educacionais, a partir de uma **perspectiva inclusiva**, no que toque às questões do público-alvo da educação especial, das relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade, faixas geracionais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, entre outras. (PPC, 2023, p. 16).

Ainda, os PPCs: 2013, 2016 e 2023 apresentam no perfil do egresso, em referência à Resolução CNE/CP nº 1/2006, as seguintes habilidades:

I. reconhecer e **respeitar as diferenças socioculturais**, as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos estudantes nas suas relações individuais e coletivas para propor alternativas para sua atuação profissional; [...] V planejar, implementar e avaliar projetos educativos contemplando e articulando a **diversidade** e as múltiplas relações das esferas do social: cultural, ética, estética, científica e tecnológica; [...] IX **reconhecer e respeitar a diversidade** étnico-racial, religiosa, de gêneros, classes sociais, necessidades especiais, escolhas sexuais e faixas geracionais, entre outras. (PPC, 2012; 2013; 2016; 2023, **grifos nossos**).

O segundo ponto que vale ser destacado é que os excertos acima e as formações discursivas do Quadro 10, operam uma leitura da diferença atrelada à diversidade e à pluralidade o que, segundo Ramos (2011), pretensiosamente buscam a hegemonização em termos da convivência para lidar com a tolerância ao multicultural e ao diverso. Além disso, o diverso, de acordo com Deleuze (2020) não é a diferença, haja vista que a diferença não é fenômeno, mas númeno mais próximo do fenômeno, ao passo que o diverso é dado de antemão.

Cabe destacar que o PPC de 2023 indica a potência da aproximação de uma política da diferença. Contudo, como explica Paraíso (2010, p. 588), no campo do currículo estamos acomodados a pensar a diferença em relação com a identidade, contudo, para a diferença deleuziana o diferente não tem relevância. Segundo a autora, Deleuze, filósofo que pensou a multiplicidade, o acontecimento e a repetição, que é também diferença, privilegia a diferença em si, em lugar da identidade que reduz “a diversidade a um elemento comum”. A diferença em si, nesse sentido, é variação, proliferação e disseminação, sendo exaltada e reivindicada por Deleuze como puro acontecimento que não é da ordem da representação, nas palavras do autor:

[...] a diferença só implica o negativo e se deixa levar até a contradição na medida em que se continua a subordiná-la ao idêntico. O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação. Mas o pensamento moderno nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico. (Deleuze, 2020, p. 13).

Nessa mesma direção, além de classificar os tipos de currículo, o próprio processo de elaboração de um currículo, na busca de identificar diferenças e semelhanças, classifica, compara e agrupa as pessoas e as coisas, uma vez que tal processo exige uma metodologia que organize a variedade existente. E, nesse ímpeto de selecionar o que é

“essencial”, ignoramos as diferenças para identificar as coisas (Paraíso, 2010). Por outro lado, no currículo que pensa com a diferença:

[...] já não há prescrições (faça desse modo), identidades (sou assim), verdades (é isso), pedagogias corretas (deve-se ensinar assim), tranquilidades (aprende-se se fizermos isso ou aquilo). Há apenas planos de orientação e programas de vida, “sempre modificados à medida que se fazem, traídos à medida que se aprofundam, como riachos que desfilam ou canais que se distribuem para que corra um fluxo”. Em um currículo assim “você fez de todo-o-mundo um devir”. (Paraíso, 2010, p. 601).

Desse modo, a diferença em si mesma é pensar a relação do diferente com o diferente, pois ela é constituída por acontecimento, singularidade e virtualidade e, nessa direção, um currículo da diferença, no sentido deleuziano, desloca o foco da identidade nas duas esferas: do pensamento identitário (que prioriza a reunião) e do conceito de identidade (que prioriza o comum sobre a diversidade). Como explica Silva (2001), a vontade de poder é o impulso que vem do centro do campo energético que move o mundo que aprisiona o devir, a diferença, o caos e o movimento e a multiplicidade, e libera o ser a identidade, a ordem e a permanência, a unidade.

Nesse sentido, cabe a indagação: quando trabalhamos com a diversidade cultural, com o multiculturalismo, com os Estudos Culturais e as ações afirmativas, como podemos pensar um currículo com a diferença? No sentido deleuziano, o caminho não é pensar com o diferente, mas com a diferença, isto é, com as multiplicidades, nas palavras do autor:

Certamente, o **E** é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades. [...] a multiplicidade nunca está nos termos, seja qual for o seu número, nem no seu conjunto ou na totalidade. A multiplicidade está no **E**, que não tem a mesma natureza dos elementos nem dos conjuntos. (Deleuze, 2013, p. 60, **grifos nossos**).

Como terceiro ponto, destaco que, embora adotem uma perspectiva pluralista, os excertos acima traduzem a prescrição para “lidar” com as diversidades e as diferenças são concebidas como “identidades” fixas e estáveis. Perspectiva que prescreve, além do reconhecimento e da promoção da diversidade, o respeito e a tolerância à diversidade, a qual é imputada como celebração, celebração das diferenças e, nesse sentido, sabemos “que simplesmente incluir questões como identidade cultural, aceitação da diferença, cidadania ou multiculturalismo não garantirá, por si só, o pluralismo cultural ou um mundo mais justo e melhor. (Veiga-Neto, 2020, p. 181).

Além disso, quando a diversidade é acionada, a compreensão da produção das diferenças é anulada, isto é, o entendimento de como se dão as relações e os processos

culturais e políticos que regulam os corpos e as vidas. Assim, se é anulada a compreensão de que a diferença é produzida, não avançamos no caminho da desconstrução do que é supostamente considerado como “normal” e, segundo Butler (2017; 2019) o que legitima o que é normal e o que é anormal são os enquadramentos epistemológicos.

Vislumbrar um currículo com a diferença, a partir da filosofia da diferença de Gilles Deleuze, de acordo com Paraíso (2010), é indispensável movimentar os currículos já produzidos, desestabilizando-os ao priorizar a diferença no lugar da identidade:

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. (Paraíso, 2010, p. 588).

Desse modo, como já observamos nas sessões anteriores, especialmente, os PPCs de 2006, 2012, 2013 e 2016 apresentam discursos fortemente marcados por uma articulação política pautada pela governamentalidade neoliberal, regulando os corpos e capturando a vida para o capital humano:

Enquanto o neoliberalismo busca manifestamente emancipar os indivíduos das redes de regulamentação e intervenção estatais, ele envolve e vincula esses mesmos indivíduos em toda esfera e instituição neoliberalizada da qual participam. Apontando a conduta empreendedora em todos os lugares, ele constrange o sujeito a vestir-se à moda do capital em todos os lugares (Brown, 2018, p.7).

O quarto ponto a ser destacado é que os PPCs analisados apresentam formações discursivas marcadas pela busca da estabilidade, da segurança, pelas noções de “universalidade”, “igualdade”, “identidade” e “diversidade”, características do pensamento representacional da tradição ocidental, que tende a impor uma condição para ser: impõe o “mesmo” e subordinam o “outro”. Em razão da busca permanente e pela vontade de saber, quando a multiplicidade é apagada, ou reduzida à identidade, não há espaço para a força da diferença e da democracia.

Nessa direção, como afirma, Silva (2001) a promiscuidade entre a metafísica e a Pedagogia é algo antigo. Além disso, o autor afirma que a teoria educacional é lugar privilegiado da metafísica, solo fértil para os essencialismos que nada são, são “generalidade vazia” (Deleuze, 2020), apelações, boa vontade e bons sentimentos do sujeito humanista e aponta uma flecha em direção ao pensamento perspectivista de Nietzsche para sacudir essa persistência promíscua. Nesse sentido, propõe ver o conhecimento tal como o currículo que está no centro não como a representação de algo, mas como uma versão de outras muitas possíveis de serem inventadas, isto é, não buscar

uma verdade-essência por trás da aparência recoberta, mas considerá-lo como um espaço vazio que possibilita uma liberdade para dar início do zero a novas histórias, pois como “diz Nietzsche, a Verdade parece ser ‘uma criatura bonachona que ama suas comodidades, que dá, sem cessar, a todos os poderes estabelecidos a certeza de que jamais causará o menor embaraço a alguém, pois ela, definitivamente, é apenas a *ciência pura* (Deleuze, 2020, p. 187, *grifo* do autor).

Nessa perspectiva, na racionalidade neoliberal não há espaço para a diferença, uma vez que “Eles perdem sua validade política e ganham outra, econômica: a liberdade é reduzida ao direito ao empreendedorismo e sua crueldade, e a igualdade dá lugar a mundos ubiquamente competitivos de perdedores e vencedores” (Brown, 2018, p. 8). Porém, contrariando os apocalípticos, proponho um currículo-encruzilhada que é desejante “Afinal, nele se entrecruzam domínio, regulação e governo; mas nele também pessoas, forças e objetos se encontram, conquistam, produzem, revitalizam” (Paraíso, 2016, p. 1).

Dessa forma, o currículo-encruzilhada é rizomático⁴⁶ e pode brotar “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho” (Deleuze, 1995, p. 24). O currículo não é ser, mas é devir, pois está em vias de se formar, uma realidade em potencial e para experimentá-lo no jogo da diferença deleuziana “que não se deixa mediatizar pela representação, nem subordinar-se à identidade do conceito (Deleuze, 2020, p. 241) e, por isso, privilegiemos o “E” dos termos da multiplicidade em vez do “É” dos termos da identidade. Nesse sentido, o “E” é o entre, o fronteiro, o meio, a possibilidade, a potência do acontecimento, o broto que bifurca e se lança em suas linhas de fuga.

O currículo-encruzilhada, como em *Las meninas*, de Diego Velázquez, se movimenta como uma figura perspectivada e angular, porém, nenhum ângulo é privilegiado, nenhum ponto de vista é focal e, nesse sentido, a positividade do currículo como resistência ao “É”, passa pelo aventurar-se ao “E”, desejar, deslizar nas suas fissuras e rachaduras e avistar a vida em potência de um currículo sem sujeito, mas como lugar de subjetivação, pois nem currículo, nem pessoas estão dados *a priori*. Sujeito não como origem transcendental do pensamento e da ação. Sujeito como uma invenção. Currículo e sujeito como um conjunto, cuja distinção entre quem é quem, qual é a origem e qual é o fim, qual é criador e qual é a criatura, tende a ser impossível. O Currículo-encruzilhada

⁴⁶ Para Deleuze e Guattari (2011), o rizoma é a metáfora do modo de ser do pensamento, da sociedade, da história e da vida que remete à multiplicidade em contraposição à metáfora arbórea que remete à unidade, ao mesmo (raiz e caule).

ao girar produz esse duplo transcendental dançante (currículo e sujeito): a Eva viu a uva, ou a uva viu a Eva? Passa também pelo vislumbre de linhas de fuga e de potências criadoras de modos de vida produzidos na afirmação da diferença e não na universalidade de valores. Por fim, pensar a diferença como um direito humano, isto é, o direito à diferença, à outredade e, como afirma Mouffe, (2003, p. 21), “não há como negar que umas das apostas decisivas para a política democrática é começar a oferecer alternativas ao neoliberalismo”.

Dessa forma, currículo-encruzilhada no sentido da diferença deleuziana, abre uma perspectiva que abre sucessivamente para muitas outras como um “*mise en abyme*” e, conforme Silva (2001), se traduz num baile de máscaras que jamais revelará o verdadeiro rosto dos bailarinos e dos convidados, por isso, é um infinito desdobramento de perspectivas, é jogo de diferenças. O currículo-encruzilhada é, desse modo, currículo é aberto passível de ser modificado constantemente e, por essa razão, embora haja a tendência em controlar a diferença no currículo, tudo escapa. E se esse controle vacila, podemos experimentar o jogo da diferença no currículo, por meio de suas encruzilhadas, de seus deslizos e linhas de fuga e como disse Deleuze (2020, p. 15), “Eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte movente, de um centro sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada que os repete e os diferencia”.

Conforme discuti no primeiro capítulo, Foucault (2016) nos lembra que nos séculos XVII e XVIII a *epistémê* foi redistribuída para o fortalecimento de uma nova *epistémê* fundada na ordem e na representação. Nessa direção, é possível afirmar que o currículo foi desenvolvido à serviço dessa nova *epistémê*: da ordem e da representação ilustrado na lógica do esquadramento econômico do espaço e do tempo da modernidade. O próprio termo latino *curriculum* diz respeito a uma ação “necessariamente temporal – que se desenvolve num espaço” (Veiga-Neto, 2002, p. 171).

Currículo, portanto, foi pensado, de acordo com Veiga-Neto (2002), para ser um estruturante classificatório e disciplinador do corpo e dos saberes, isto é, opera como um dispositivo de produção de subjetividade e que engendrou a gênese do sujeito moderno, centrado num mundo homogeneamente quadriculado. Tal estrutura, confina, distribui, hierarquiza, classifica, quadricula não só o espaço e o tempo, mas as posições dos sujeitos nesse espaço “homogêneo” e as funções dentro da lógica da geometria e da economia, visando:

De um lado – no eixo do corpo –, o objetivo é maximizar a força útil do corpo e do trabalho que dele se extrai, à custa da menor força política que sobre ele se aplica. De outro lado – no eixo dos saberes –, o objetivo é maximizar a

inteligibilidade, à custa da menor dispersão e indeterminação dos saberes. (Veiga-Neto, 2002, p. 172).

Assim como *Las Meninas*, possibilita um encontro com o pensamento criativo, sem modelo prévio, isto é, com aquilo que não havíamos pensado, com aquilo que parecia impossível ser pensado, os PPCs em análise nesta pesquisa deslizam nas rachaduras questionamentos sobre o que estamos produzindo no campo da curricular, mobilizam forças para abandonarmos os modelos curriculares do âmbito da representação rumo à produção de outros pensamentos com dobras para insurgir um currículo-encruzilhada.

Se rechaçamos a tendência que o neoliberalismo tem para a naturalização de que as coisas são reveladas e descobertas e, na direção contrária à racionalidade neoliberal, admitimos que nada está dado de antemão e que, portanto, as coisas são interpretadas, presenças forçadas e criadas, isto é, se assumirmos o caráter contingente e histórico do currículo, é possível sob novas correlações de forças recriá-lo e replicá-lo no sentido deleuziano: um outro currículo-encruzilhada atravessado em sua positividade pelas diferenças possíveis e que se movimente, abrindo caminho para as múltiplas existências circularem com segurança em meio a regulação das subjetividades, uma vez que “repete-se tanto mais o passado quanto menos ele é lembrado, quanto menos se tem consciência de lembrar-se dele – lembrem-se, elaborem a lembrança para não repetir” (Deleuze, 2002, p. 34).

Como quinto ponto, portanto, ressalto que as políticas curriculares e os projetos pedagógicos que flertam com a governamentalidade neoliberal, não podem promover a afirmação da diferença. Talvez seja urgente retomar o caminho da contestação aos discursos eurocêntricos, aos essencialismos e à naturalização das diferenças, por meio das indagações: como o discurso eurocêntrico nomeia o “outro” e qual o lugar das diferenças lidas a partir dos marcadores: etnia, gênero, raça, sexualidade e classe? Como os binarismos operam na nomeação, classificação, hierarquização das diferenças? O ato que criamos de nomear o “outro” como anormal, selvagem/primitivo, deficiente, louco, implica ao mesmo tempo o ato que criamos de nos nomear como normais, civilizados, eficientes, lúcidos, e por aí em diante.

Deixo o convite para a leitura: a) da diferença insubordinada à identidade, diferença como repetição, como afirmação primeira, leve, afirmativa, descarregada, aliviada e não como algo negativo, carregado e pesado a ser tolerado ou normalizado; b)

do currículo que faça do “pensamento uma potência nômade⁴⁷”, isto é, um contracurrículo, no sentido nietzschiano de contrafilosofia, sem modelo prévio, “antes de tudo nômade, cujos enunciados não seriam produzidos por uma máquina racional administrativa que tem os filósofos como burocratas da razão pura, mas por uma máquina de guerra móvel” (Deleuze, 2006, p. 327).

⁴⁷ Para Deleuze “não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade, e mesmo historicamente os nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes; ao contrário, são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecerem no mesmo lugar, escapando dos códigos” (Deleuze, 2006, p. 328).

5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Na travessia não conclusiva desta pesquisa fui mobilizada a realizar a essa pesquisa, partindo dos seguintes questionamentos: quais as condições de possibilidade e contingência histórica, vivenciadas entre os anos de 2006 e 2023, que engendraram as transformações da estrutura curricular do curso de Pedagogia da UEMG: a unidade de Passos? Quais discursos são sustentados como verdades nesses currículos? Em que medida esses currículos têm um viés de governamentalidade neoliberal e por quê? Que tipo de sujeitos esses currículos buscam pretensamente fixar, produzir e silenciar? Em que medida essas transformações são atravessadas pela relação entre saber-poder, subjetividade e diferença?

Desse modo, com objetivo de compreender a dinâmica das condições de possibilidade e contingência histórica, vivenciadas entre os anos de 2006 e 2023, que engendraram as transformações da estrutura curricular do curso de Pedagogia da maior unidade da UEMG: a unidade de Passos, examinando em que medida a virtual conexão entre governamentalidade neoliberal e educação foi propagada nos PPCs do curso de Pedagogia e quais os discursos são sustentados como verdades e em que medida essas transformações são atravessadas pela relação entre saber-poder, subjetividade e diferença, lancei alguns olhares para os currículos publicados entre os anos de 2006 e 2023, a partir da perspectiva da produção do filósofo francês Michel Foucault e de sua extensão para o campo do currículo.

Verifiquei que o processo de estadualização UEMG foi atravessado por gestões políticas movidas pela governamentalidade neoliberal. Os textos dos PPCs controlam uma disputa de sentidos, uma vez que, ao legitimarem alguns sentidos, deslegitimam outros que não são desejáveis para formação. Sem dúvida, a estadualização traz consigo o desenvolvimento regional e a democratização do acesso à universidade pública de estudantes das camadas populares e, portanto, a luta pela consolidação das estadualizações é histórica. Todavia, no contexto em que se deu, infelizmente a estadualização se configurou como uma vitrine eleitoral, isto é, estava em jogo os interesses particulares de captação de votos e não interesses públicos e comunitários. Nessa perspectiva, infelizmente, em razão de uma estadualização pouco planejada, o déficit orçamentário tornou-se uma realidade histórica na UEMG.

Como já dito, a UEMG como universidade pública não possui uma quantidade significativa de docentes em regime de trabalho de tempo integral, uma vez que ainda

possui um quadro de docentes majoritariamente constituído por docentes temporários, e o que era para ser uma exceção, isto é, uma prática emergencial para cobrir licenças (saúde, maternidade, qualificação) de professores com cargos efetivos, se torna a regra. Como é o caso da unidade de Passos que possui 133 efetivos e 156 convocados, ou seja, há mais convocados do que efetivos. Esse dado vai de encontro à meta relativa à vinculação funcional de seu corpo docente. A influência da governamentalidade neoliberal tem afetado a docência no ensino superior, o que acarreta, por meio das contratações temporárias, condições precárias de trabalho, instabilidade e o prejuízo para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Nessa direção, a análise me permite afirmar que nada está imune à racionalidade neoliberal, uma vez que ela captura as dimensões desde o âmbito do Estado até todas as esferas mais humanamente subjetivas, no caso desta tese, essa racionalidade perpassa os governos mineiros, os currículos do curso de Pedagogia da UEMG - Passos até os sujeitos-estudantes do curso de Pedagogia.

Observa-se, com exceção da matriz curricular do PPC de 2023, todos os PPCs mantiveram disciplinas ligadas à fabricação do sujeito capturado pela governamentalidade neoliberal que se organiza nos currículos analisados, principalmente, os publicados nos anos 2006, 2012, 2013 e 2016 se concretiza em práticas que utilizam termos como competência e habilidades para enfatizar que o indivíduo tome a si mesmo como um capital, por meio da priorização da eficiência, dos resultados e do controle. Além disso, tais ementas traduzem uma subjetividade financeira e contábil que consiste em um novo modo de governar os sujeitos. O biopoder é transcrito para o “Vigiai e trabalhe enquanto eles dormem”, uma vigilância biopolítica inscreve nos corpos, um corpo que vigia aos outros e a si mesmo para mensurar se está apto a ser o melhor, a chegar no primeiro lugar do pódio da vida mercantilizada pela racionalidade econômica, para concorrer o tempo todo com os outros, um sujeito capturado pela governamentalidade neoliberal, sujeito empreendedor de seu capital humano: o sujeito vigilantemente concorrente.

Desse modo, a racionalidade neoliberal e gerencialista marcou os PPCs do curso de Pedagogia da UEMG - Passos entre 2006 e 2023, embora na última revisão do PPC, seja possível verificar mudanças significativas. Embora adotem uma perspectiva pluralista, os PPCs analisados acima traduzem a prescrição para “lidar” com as diversidades e as diferenças são concebidas como “identidades” fixas e estáveis. Perspectiva que prescreve, além do reconhecimento e da promoção da diversidade, o

respeito e a tolerância à diversidade, a qual é imputada como celebração, celebração das diferenças. Além disso, são formações discursivas marcadas pela busca da estabilidade, da segurança, pelas noções de “universalidade”, “igualdade”, “identidade” e “diversidade”, características do pensamento representacional da tradição ocidental, que tende a impor uma condição para ser: impõe o “mesmo” e subordinam o “outro”. Por fim, se a diferença está no “entre” e se o controle compressivo do espaço dilui as fronteiras, a diferença tende a se tornar um peso, contudo, lembremos de Raul quando canta “Enquanto você se esforça pra ser um sujeito normal” (Raul Seixas, 1977) e sigamos contestando para não fazer tudo igual, para aprendermos com a “loucura real” do “maluco total”.

Em razão de serem considerações transitórias, não é a minha intenção esgotar o debate, nem mesmo oferecer soluções, contudo, diante dos discursos de sucateamento, seguido de privatização, é urgente garantir a existência da UEMG perante um Estado ausente e de governamentalidade neoliberal e, portanto, a ideia de qualidade na universidade já não é mais suficiente, sendo demandado o corte antagônico da ideia de consolidação da universidade.

Encerro com algumas perguntas: será que não precisamos de uma ruptura epistemológica em educação para rompermos com esse reducionismo essencialista e universalista de natureza humana, para pensarmos o ser humano e sua relação com a educação, em termos de desejo e norma? Como sustentar práticas educativas que se pautam na lógica da competência e do desempenho? Será que não é o tempo de pensarmos formas e modos diferentes de ser-humano? Talvez um caminho possível seja parar de ofertar um modelo desejável de ser-humano e perguntar para nossas crianças e nossos jovens o que ele são? O que eles querem ser? O que eles sabem? E, então, podemos começar pedindo para que narrem suas vidas. O sujeito é devir, está sempre por construir.

REFERÊNCIAS

ACÚRCIO, Marina R. B.; ANDRADE, Rosamaria C. de (Org.). **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2005.

ADUEMG. **Em dia de paralisação histórica, docentes, técnicos administrativos e estudantes mostram unidade e força na defesa da universidade do estado de Minas Gerais! A UEMG não está à venda!** maio 2025. <https://www.aduemg.org/single-post/em-dia-de-paralisa%C3%A7%C3%A3o-hist%C3%B3rica-docentes-t%C3%A9cnicos-administrativos-e-estudantes-mostram-unidade-e> Acesso em 14. mai. 2025.

ADUEMG- Associação dos(as) Docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais -. **Crise na Educação em Minas Gerais: greve da UEMG ultrapassa 45 dias e revela salários baixos e acordos não cumpridos**, 2024a. Disponível em: <https://www.aduemg.org/single-post/artigo- crise-na-educa%C3%A7%C3%A3o-em-minas-gerais-greve-da-uemg-ultrapassa-45-dias-e-revela-sal%C3%A1rios-baixos>. Acesso em 14. set. 2024.

ADUEMG. **Emenda do pagamento da Ajuda de Custo em casos de licenças, inserida no PL 2.309/24, é aprovada na ALMG**, 2024b. Disponível em: <https://www.aduemg.org/single-post/emenda-do-pagamento-da-ajuda-de-custo-em-casos-de-licen%C3%A7as-inserida-no-pl-2-309-24-%C3%A9-aprovada-na-a>. Acesso em 14. set. 2024.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. Uma cartografia das margens. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 9 – 12, 2008.

ALEIKSEIVZ, Renato Alves. Foucault, o neoliberalismo e nós. In: CARVALHO, Marcelo; ELEONORA, Dirce; CARRASCO, Alexandre de Oliveira Torres (Org.). **Filosofia francesa contemporânea**. São Paulo: ANPOF, 2015.

ANDES. **Audiência pública debate Universidades Estaduais de MG**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.andes.org.br/conteudos/noticia/audiencia-publica-debate-universidades-estaduais-de-mg1>. Acesso em: 23. abr. 2024

ARAÚJO, Breno de. Fesp é incorporada à UEMG e amplia ensino gratuito universitário em MG. **O Tempo**, 2014. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/fesp-e-incorporada-a-uemg-e-amplia-ensino-gratuito-universitario-em-mg-1.942202> Acesso em 14. mai. 2025.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. Dívida de Minas **Adesão de Minas Gerais ao RRF é aprovada em 1º turno 2024**. <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Adesao-de-Minas-Gerais-ao-RRF-e-aprovada-em-1-turno/> Acesso em 14. mai. 2025.

ALBERTO, Carlos. Áudio do deputado Nárcio Rodrigues. **YouTube**. - Audiência Pública de Estadualização da FESP, na Câmara Municipal de Passos. 10/06/2013. Jornal Correio do Vale do Rio Grande Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=AWReV7nAwtY>. Acesso em: 03 de abr. 2024.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AUDITORES FISCAIS PROPÕEM ALTERNATIVA PARA QUITAR DÍVIDA DE MINAS SEM VENDA DE ESTATAIS. **O Tempo**, junho 2025. <https://www.otempo.com.br/politica/2025/6/2/auditores-fiscais-propoem-alternativa-para-uitar-divida-de-minas-sem-venda-de-estatais> Acesso em 14. jun. 2025.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, Universidad de San Andrés y Arizona State University, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítica-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.) **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educ. Real**. [online]. 2010, vol.35, n.02, pp.37-55. ISSN 0100-3143.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como enunciação: discurso e produção curricular. In. Macedo, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei e AMORIM, Antonio Carlos (organizadores). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009. (E-book GT Currículo) Bianchini (2010).

BRAIDA, Celso. A crítica do conhecimento em Nietzsche. In: TÜRCKE, Christoph (org.). **Nietzsche**: uma provocação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994. p.33-42.

BRASIL, Governo Federal, Ministério da Fazenda. **Propag**: Renegociação de dívidas de estados e Distrito Federal com a União. 2025a. <http://www.gov.br/fazenda/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/propag-renegociacao-de-dividas-de-estados-e-distrito-federal-com-a-uniao> Acesso em 02. jun. 2025.

BRASIL, Governo Federal. **Governo Federal regulamenta Nova Política de Educação a Distância**, maio 2025 <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2025/05/governo-federal-regulamenta-nova-politica-de-educacao-a-distancia> Acesso em 28. mai. 2025.

BRASIL. **DECRETO Nº 12.456, DE 19 DE MAIO DE 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm Acesso em: 25 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.433, de 14 de abril de 2025 e da Lei Complementar nº 212/2025**. Regulamenta a Lei Complementar nº 212, de 13 de janeiro de 2025, que institui o Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados - Propag, destinado a promover a revisão dos termos das dívidas dos Estados e do Distrito Federal. Brasília, 2025a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12433-14-abril-2025-797321-publicacaooriginal-175097-pe.html> Acesso em: 25 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf

BRASIL. BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 548**. Liminar proferida pela Ministra Cármen Lúcia. 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/adpf548liminar.pdf>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2013 - que aprova o Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018>

BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara nº 39, de 2017**. Institui o Regime de Recuperação Fiscal dos Estados e do Distrito Federal; altera as Leis Complementares nºs 101, de 4 de maio de 2000, e 156, de 28 de dezembro de 2016; e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129171> Acesso em: 23 de mai. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI nº 4.876**, Inteiro Teor do Acórdão. Relator:

Ministro Dias Toffoli. Brasília, DF, 26 de março de 2014. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6272695>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01, de 16 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, BRASÍLIA, 16 maio 2006.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 3/2006**, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.

BRASIL. **LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 09 de fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Congresso Nacional, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

BRASIL. **LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968 - Publicação Original**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 fev. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 maio de 2024.

BRASIL. **DECRETO Nº 19.850, DE 11 DE ABRIL DE 1931 - Publicação Original. 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso sem: 02 fev. 2025.

BRITO, V. L. A. F. de. O Ensino Superior na Constituição do Estado de Minas Gerais. **Educação em Foco**, ano 12, nº 13, Jul-2009 – p.53-76.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial**: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BUTLER, Judith. **Vidas precárias**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. Currículo universitário:

do México ao Brasil neoliberais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 109-123, mar. 2016, pp.109-123.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/ago. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.9-17.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e política cultural da avaliação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 47-59, 1995a.

COSTA. Desnacionalização do ensino superior privado. **A terra é redonda**, junho 2025. <https://aterraeredonda.com.br/desnacionalizacao-do-ensino-superior-privado/>

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**. [online]. 2009, vol.34, n.02, pp.171-186.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Conexão entre currículo e avaliação como ficção de controle da identidade. In. FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. (org.) **Currículo, formação e avaliação**: redes de pesquisa em negociação. Curitiba: CRV, 2016.

DAMATA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016a.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. *O Olho da História*, v. 22, p. 1-15, 2016b

DE ALBA, Alicia (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed.34, 2013.

DELEUZE, Gilles. Pensamento nômade. In.: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 319-329.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum: sobre as sociedades de controle*. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Trad. Rogério da Costa. 3 ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. Tradução de Ricardo Iuri Canko e Ignácio Antônio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DIAS, Rosane Evangelista. Organização curricular: um campo de antagonismos. In: LOPES, Alice Casimiro; DE ALBA, Alicia (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 02, 2006. p. 345-357.

EDUCAÇÃO. CRÔNICA DIÁLOGO MATINAL: IMPACTO DAS MEDIDAS DO GOVERNO PIMENTEL NA NOSSA VIDA COTIDIANA. **Esquerda Diário**, 2017. <https://www.esquerdadiario.com.br/Diálogo-matinal-Impacto-das-medidas-do-governo-Pimentel-na-nossa-vida-cotidiana> Acesso em 11. mai. 2024.

ESTADUALIZAÇÃO DAS FUNDAÇÕES. **Comissão dos Servidores da UEMG**, 2013. Foto: Ricardo Barbosa. Disponível em: <https://servidor->

uemg.blogspot.com/2013/07/estadualizacao-das-fundacoes.html Acesso em 11. mai. 2024.

ESTAMOS SENDO ROUBADOS PELO GOVERNO FEDERAL', DIZ SIMÕES SOBRE DÍVIDA. **Estado de Minas**, Junho 2025c. <https://www.em.com.br/politica/2025/06/amp/7167672-estamos-sendo-roubados-pelo-governo-federal-diz-simoes-sobre-divida.html> Acesso em 14. Jun. 2025.

EX-PRESIDENTE DO PSDB DE MG, NÁRCIO RODRIGUES, É PRESO EM OPERAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Jornal da Globo. **Globoplay**, 2016. Disponível em: Jornal da Globo | Ex-presidente do PSDB de MG, Nárcio Rodrigues, é preso em operação do Ministério Público | Globoplay. Acesso em: 01. abr. 2024.

FACULDADE DE PASSOS É OFICIALMENTE INCORPORADA PELA UEMG. **g1 Sul de Minas**, 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2014/11/fesp-vira-instituicao-estadual-durante-cerimonia-em-passos-mg.html> . Acesso em: 01. abr. 2024.

FACULDADES DE CAMPANHA E PASSOS SERÃO INCORPORADAS À UEMG, **g1 Sul de Minas**, 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2013/08/faculdades-de-campanha-e-passos-serao-incorporadas-uemg.html> Acesso em: 01. abr. 2024.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, 2013.

FIALHO, N. H. **Educação Superior no Brasil: Universidades Estaduais à deriva?** 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Artigo-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-no-Brasil-universidades-estaduais-%C3%A0-deriva-30out-20111.pdf> Acesso em:12. Abr. 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978 - 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2022b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2021. 11. ed.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. 10. ed.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes. 2014b. 14. ed.

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

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 225-233.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas** (R.C.M. Machado e E.J. Morais, Trans.). Rio de Janeiro: Nau Ed, 1996.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

FRANCKLIN, Adelino. **A precarização do trabalho docente no ensino superior: análise sobre as implicações do trabalho do professor designado na Universidade do Estado de Minas Gerais**. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos (Tese de doutorado), 2021.

FRANGELLA, R. C. P. A tarefa da pesquisa como tradução: significando a investigação em Educação. In: Neide Cavalcante Guedes; Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina; Hilda Mara Lopes Araújo. (Org.). **Pesquisa em Educação: contribuições ao debate na formação docente**. 1a.ed. Teresina: EDUFPI, 2013, v. 1, p. 13-24.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil** (1964 1985). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000

GESTÃO LULA RECHAÇA FEDERALIZAR UNIVERSIDADES ESTADUAIS APÓS ZEMA OFERECER A DE MINAS. **Folha de São Paulo**, junho 2025a, <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/06/gestao-lula-rechaca-federalizar-universidades-estaduais-apos-zema-oferecer-a-de-minas.shtml> Acesso em 14. jun. 2025.

GOVERNADOR ROMEU ZEMA DIZ QUE VAI MORAR EM CASA ALUGADA NA PAMPULHA E NÃO NO PALÁCIO DAS MANGABEIRAS. **g1**, Janeiro 2019. <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/01/02/governador-romeu-zema-diz-que-vai-morar-em-casa-alugada-na-pampulha-e-nao-no-palacio-das-mangabeiras.ghtml> Acesso em 14. mai. 2025.

GOVERNO DE MINAS AVANÇA NA ESTADUALIZAÇÃO DAS FUNDAÇÕES ASSOCIADAS À UEMG. **Agência Minas**. 2015. Disponível em: <http://www.2005-2015.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/governo-de-minas-avanca-na-estadualizacao-das-fundacoes-associadas-a-uemg/> Acesso em 14. set. 2024.

IPESPE: 59% DOS BRASILEIROS TÊM CERTEZA DE QUE HOUVE TENTATIVA DE GOLPE. **Partido dos Trabalhadores**, março 2024. <https://pt.org.br/ipespe-59-dos-brasileiros-tem-certeza-de-que-houve-tentativa-de-golpe/> Acesso em 14. mai. 2025.

KANT, Immanuel. **Réflexion sur l'éducation**. Paris: Vrin, 1962.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LACLAU, Ernesto. Discurso. **Topos & Tropos**. n.1 Córdoba, 2014. p.1-7

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

LEHER, Roberto. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. **Revista contemporânea de Educação**. v. 14 n. 29, p. 208 – 226, abr. 2019. Disponível <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/23167>. Acesso em 20. jan. 2024.

LEMOS, Catianne. Estadualização traz gratuidade e dor de cabeça para comunidade acadêmica da UEMG, **Medium - Portal Vertentes**, 2017. Disponível em: <https://medium.com/portalvertentes/estadualiza%C3%A7%C3%A3o-traz-gratuidade-e-dor-de-cabe%C3%A7a-para-comunidade-acad%C3%AAmica-da-uemg-89612f93ef32> Acesso em 14. mai. 2024.

LINHARES, Clarice Barreto; FRANÇA JR., Adelson. O direito à educação na berlinda: Minas Gerais e os descaminhos na condução da política de educação. In: REIS, Gilson; OTONNI, Pedro. **Desvendando Minas: Descaminhos do Projeto neoliberal**. Belo Horizonte, 2013.

LISTA DE IMÓVEIS DE PROPAG: ZEMA CAUSA INDIGNAÇÃO ENTRE OPOSITORES NA ALMG. **Estado de Minas**., maio 2025b. <https://www.em.com.br/politica/2025/05/7158917-lista-de-imoveis-de-propag-zema-causa-indignacao-entre-opositores-na-almg.html> Acesso em 30. mai. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro; DE ALBA, Alicia (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e Culturas**. Dossiê temático: configurações da investigação educacional no Brasil. nº 39, 7-23, 2013.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, 2006.

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

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32 maio/agosto, 2006.

MAIORIA DA POPULAÇÃO CONSIDERA 8 DE JANEIRO UM ATO DE VANDALISMO, SEGUNDO DATAFOLHA. **Brasil de Fato**. Março 2024. <https://www.brasildefato.com.br/2024/03/30/maioria-da-populacao-considera-8-de-janeiro-um-ato-de-vandalismo-segundo-datafolha/> Acesso em 14. mai. 2025.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n.99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.25, n.88, p. 845-866, Especial – out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MÁRIO HERINGER PARTICIPA DE ASSINATURA DA ESTADUALIZAÇÃO DA UEMG. **Deputado Federal Dr. Mário Heringer**. 2013. Disponível em: <https://marioheringer.com.br/noticias/mario-heringer-participa-de-assinatura-da-estadualizacao-da-uemg/> Acesso em: 01. jul. 2024.

MARIN, A. J. & BIANCHINI, N. Formação de professores, trabalho docente no ensino superior e mercado de trabalho. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.10, n. 29, p. 45-58, jan./abr. 2010.

MAUÉS. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p.141-160, 2010. Editora UFPR.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão Negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – a partir de – um filme. In: **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAS GERAIS. **Projeto de lei nº 3.738/2025** - Autoriza o Estado, por intermédio do Poder Executivo, a transferir para a União a gestão da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2025. <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/texto/print.html?tipo=PL&num=3738&ano=2025> Acesso em 01. jun. 2025.

MINAS GERAIS. **Projeto de lei nº 3.733/2025** - Autoriza o Poder Executivo a transferir para a União os bens imóveis de propriedade do Estado, suas autarquias e fundações públicas, para fins de pagamento da dívida apurada nos termos do § 2º do art. 2º da Lei Complementar Federal nº 212, de 13 de janeiro de 2025, e dá outras providências. <http://almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/texto/print.html?tipo=PL&num=3733&ano=2025>

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46479**, de 3 de abril de 2014. Regulamenta a absorção, pela Universidade do Estado de Minas Gerais, das atividades de ensino, pesquisa e extensão mantidas pela Fundação de Ensino Superior de Passos. Belo Horizonte, 03 abr., 2014. - Texto Original - Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/46479/2014/> Acesso em: 01. abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei 20.807 de 13 de julho de 2013**. Dispõe sobre a absorção das fundações educacionais de ensino superior associadas à Universidade do Estado de Minas Gerais – Uemg -, de que trata o inciso I do § 2º do art. 129 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado e dá outras providências. Belo Horizontes, 2013b. - Texto Original - Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/20807/2013/>. Acesso em: 01. abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Propostas de Diretrizes para o Programa de Governo Fernando Pimentel – 2015 – 2018**. Minas Gerais: perdendo o bonde da História, 2014.

MINAS GERAIS. **Emenda Constitucional de número 72, de 24 de novembro de 2005**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/EMC/72/2005/> Acesso em: 01. abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Constituição de 21 de setembro de 1989** - Texto Original - Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/CON/1989/1989/?cons=1>. Acesso em: 01. abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.352 de 25 de novembro de 2013**. Aprova o estatuto da Universidade do Estado de Minas Gerais. 2013b. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/46352/2013/#:~:text=APROVA%20O%20ESTATUTO%20DA%20UNIVERSIDADE%20DO%20ESTADO%20DE%20MINAS%20GERAIS.&text=Resumo%20APROVA%C3%87%C3%83O%2C%20ESTATUTO%2C%20UNIVERSIDADE%20DO,DE%20MINAS%20GERAIS%20\(UEMG\)](https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/46352/2013/#:~:text=APROVA%20O%20ESTATUTO%20DA%20UNIVERSIDADE%20DO%20ESTADO%20DE%20MINAS%20GERAIS.&text=Resumo%20APROVA%C3%87%C3%83O%2C%20ESTATUTO%2C%20UNIVERSIDADE%20DO,DE%20MINAS%20GERAIS%20(UEMG).). Acesso em 14. mai. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual Nº 6.140 de 10 de setembro de 1973**. Dispõe sobre a criação da Fundação de Ensino Superior de Passos. Belo Horizonte, 1973. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn:urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1973-09-10;6140> Acesso em: 15 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Emenda Constitucional de número 72, de 24 de novembro de 2005**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/EMC/72/2005/> Acesso em: 01. abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 14.693, de 30 de julho de 2003**. Institui o Adicional de Desempenho – ADE –, no âmbito da Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/14693/2003/?cons=1> Acesso em: 13 de mai. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011.** (Revogada). Institui o Plano Decenal de Educação do Estado de MG. 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/19481/2011/> Acesso em: 13 de out. 2024.

MINAS GERAIS. SEPLAG. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/choque-de-gestao>. Acesso em 11 de dez. 2022.

MINAS GERAIS. Jornal IOF, Executivo. **Governo de Minas amplia o acesso gratuito ao ensino superior no Estado**, 2014. Disponível em: https://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/118146/noticiario_2014-04-04%203.pdf?sequence=1. Acesso em 15 de dez. 2022.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.124 de 20 de janeiro de 2021.** Altera o quantitativo e a distribuição de cargos de provimento em comissão, funções gratificadas e gratificações temporárias estratégicas no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais. 2021.

Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-48124-2021-minas-gerais-altera-o-quantitativo-e-a-distribuicao-de-cargos-de-provimento-em-comissao-funcoes-gratificadas-e-gratificacoes-temporarias-estrategicas-no-ambito-da-universidade-do-estado-de-minas-gerais>. Acesso em: 01. jun. 2024.

MAPA DO SUL DE MINAS. **Blog: “Sul de Minas Gerais”.** Disponível em: <https://suldemg.blogspot.com/2010/11/mapa-do-sul-de-minas.html> Acesso em: 01. abr. 2024.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2009, vol.25, n.3, pp. 23-42. ISSN 0102-4698.

MORRE O EX-DEPUTADO CAIO NARCIO, AOS 33 ANOS, APÓS CONTRAIR COVID-19. **CNN**, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/morre-o-ex-deputado-caio-narcio-aos-33-anos-apos-contrair-covid-19>. Acesso em: 01. abr. 2024.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**. Florianópolis, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

OLIVEIRA, F. A.; RIANI, F. **Limitações e Consequências do Ajuste Fiscal do Estado de Minas Gerais no Governo Aécio Neves**. Diamantina: Cedeplar, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas sobre Currículo e Cultura*: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PASSOS, Câmara Municipal de. **Nárcio diz que estadualiza**. 2013. Disponível em: <http://www.camarapassos.mg.gov.br/materia/662/n%C3%A1rcio-diz-que-estadualiza%C3%A7%C3%A3o-da-fesp-%C3%A9-irrevers%C3%ADvel>. Acesso em: 12 de nov. 2022.

PASSOS, E. & EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador In: Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA – PSDB. **Estatuto do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB**: Com as alterações aprovadas pela convenção Nacional do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, realizada no dia 09 de dezembro de 2017, em Brasília – DF. Brasília, 2017.

PELBART, Peter, Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

PL QUE AUTORIZA TRANSFERÊNCIA PÔE FUTURO DA UEMG EM QUESTÃO, Minas no Propag, **Estado de Minas**. -, maio 2025a. https://www.em.com.br/gerais/2025/05/7151077-pl-que-autoriza-transferencia-poe-futuro-da-uemg-em-questao.html#google_vignette Acesso em 02. jun. 2025.

POZZEBOM, Fabio Rodrigues. **Ministro da Educação diz que universidades federais plantam maconha**. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-diz-que-universidades-federais-plantam-maconha/>. Acesso em 26. jan. 2024.

ROMA, Celso. A institucionalização do PSDB entre 1988 e 1999. **Rev. Bras. Ci. Soc.** 17, jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/DBMr6vWB7RckDb74YrPVmJh/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

RAMOS, Aura Helena. **O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Quartet. 2011. 195p.

ROMEU ZEMA DIZ QUE CHAMAR REGIME MILITAR DE DITADURA É ‘QUESTÃO DE INTERPRETAÇÃO’. **ICL Notícias**, Junho 2025. <https://iclnoticias.com.br/zema-ditadura-e-questao-de-interpretacao/> Acesso em 14. jun. 2025.

SANTOS, N. E. P. **Gestão e Trabalho na Universidade**: as recentes reformas do Estado e da Educação Superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9NBKW5/td_neide_e_p_santos_def_2014_def.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 mai. 2024.

SACRISTÁN, J. Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto alegre: Penso, 2013. 536p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tadeu. Tomaz. da. Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. **Pensamiento Educativo**, 29, 15-36. 2001. Disponível em:
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26119>

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 247-258.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Governo de Minas propõe federalização da Uemg para pagar parte da dívida com a União**, 2025a. <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-de-minas-propoe-federalizacao-da-uemg-para-pagar-parte-da-divida-com-a-uniao1> Acesso em 01. jun. 2025.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Docentes da Uemg fazem paralisação e ato contra PL que pode extinguir a universidade**, 2025b. <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/docentes-da-uemg-fazem-paralisacao-e-ato-contra-pl-que-pode-extinguir-a-universidade1> Acesso em 01. jun. 2025.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. CMC, hibridismos e tradução cultural: reflexões. **Trab. Linguística Aplicada**, Campinas, 46(1), jan./jun, 2007.

SINDUEMG. **Carta aos ministros do STF**, 2015. <https://sinduemg.wordpress.com/2015/03/17/carta-aos-ministros-do-sf/> Acesso em 01. jun. 2024.

SINDUEMG, Sindicato dos Professores da Universidade do Estado de Minas Gerais Seminário discute situação da UEMG. 1999. Disponível em:
<https://sinduemg.wordpress.com/2018/04/30/a-uemg-em-debate-1999/> Acesso em 04. jun. 2024.

SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e Educação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-34.

STF CONFIRMA LIMINARES QUE PRORROGARAM PRAZO PARA MINAS GERAIS ADERIR AO REGIME DE RECUPERAÇÃO FISCAL. **STF**, 2024. Disponível em: <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-confirma-liminares-que-prorrogaram-prazo-para-minas-gerais-aderir-ao-regime-de-recuperacao-fiscal/> Acesso em 09. jan. 2025.

TEMER SANCIONA SEM VETOS RECUPERAÇÃO FISCAL DE ESTADOS SUPERENDIVIDADO. **Agência Senado**, 2017

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/19/temer-sanciona-sem-vetos-recuperacao-fiscal-de-estados-superendividados> Acesso em 01. jun. 2023.

TREVISOL, Joviles, Vitório; GARMUS, Ricardo. O princípio da autonomia na universidade brasileira: sentidos em disputa. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 37, n. 1, p. 307 - 326, jan./abr. 2021. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v37n1/1678-166X-rbpae-37-1-0307.pdf>. Acesso em: 12. Abr. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Pró-reitora de Graduação. **Relação de Matriculados por Unidade Acadêmica - 1º semestre de 2024**. 2024a. Disponível em: <https://www.uemg.br/component/phocadownload/category/161-numero-de-alunos-matriculados>. Acesso em: 06. Abr. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Publicações. **Nota sobre a greve dos docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)**. 2024b. Disponível em: <https://uemg.br/publicacoes/16143-nota-sobre-a-greve-dos-docentes-da-universidade-do-estado-de-minas-gerais-uemg>. Acesso em: 12 de dez. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Unidades da UEMG**. 2025a. Disponível em: <https://uemg.br/home/unidades>. Acesso em: 21 de nov. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Plano De Desenvolvimento Institucional PDI – UEMG | 2023-2027**, 2023. Disponível em: <https://uemg.br/home/universidade/sobre-a-uemg?1662>. Acesso em: 12. fev. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Resolução UEMG/COEPE N° 287 de 04 de março de 2021**. Dispõe sobre o desenvolvimento de atividades de extensão como componente curricular obrigatório dos Cursos de Graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.uemg.br/resolucoes-coepe/5822-resolucaouemg-coepe-n-287-de-04-> Acesso em 01. jun. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Resolução COEPE/UEMG N° 273, de 21 de julho de 2020**. Regulamenta a composição dos Colegiados de Curso de Graduação, estabelece normas complementares para a criação de Departamentos Acadêmicos na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. 30 de julho de 2020. Belo Horizonte, 2020b. Disponível em: <http://uemg.br/resolucoes-coepe/4552-resolucao-coepe-uemg-n-273-de-21-de-julho-de-2020>. Acesso em: 19 jan. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Resolução CONUN/UEMG N° 475/2020**. Regulamenta os procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros (pretos e pardos), para fins de preenchimento das vagas reservadas nos cursos da Universidade. 2020c. Disponível em: <https://uemg.br/resolucoes-conun/5310-resolucao-conun-uemg-n-475-de-01-de-dezembro-de-2020-regulamenta-os-procedimentos-de-heteroidentificacao-complementar-a-autodeclaracao-dos-candidatos-negros-pretos-e-pardos-para-fins-de->

preenchimento-das-vagas-reservadas-nos-cursos-da-universidade-do-estado-de-minas-gerais. Acesso em: 19 jan. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Sobre a UEMG**. 01 de fevereiro de 2019. Belo Horizonte, 2019a. Disponível em: <http://uemg.br/home/universidade/sobre-auemg>. Acesso em: 04 abr. 2024. Disponível em: <https://uemg.br/home/universidade/sobre-a-uemg>. Acesso em: 12. fev. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Aluno da UEMG custa 77% a menos que a média nacional**. 07 de junho de 2019. Belo Horizonte, 2019b. [On-line]. Disponível em: <http://uemg.br/noticias-1/2362-aluno-da-uemg-custa-77-a-menos-que-amedia-nacional>. Acesso em: 04 abr. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Edital nº 019/2018**. Processo Seletivo Simplificado para designação temporária de professores de educação superior em unidades acadêmicas da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG- ano de 2018. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://intranet.uemg.br/designacao/arquivos/Arq20180111155148.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Plano De Desenvolvimento Institucional PDI – UEMG | 2015-2024**, 2014. Disponível em: <https://uemg.br/home/universidade/sobre-a-uemg?1662>. Acesso em: 12. fev. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Estatuto da Universidade do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://uemg.br/images/PDFs/Estatuto_UEMG_46352.pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

UFMG Educativa. **Ciência e Tecnologia – estadualização da UEMG**. 2011. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/radio/arquivos/017919.shtml> Acesso em: 12 de dez. 2022.

UNE. **Governo de Minas incorpora Fesp ao ensino público**. 2014. <https://www.une.org.br/2014/11/governo-de-minas-incorpora-fesp-ao-ensino-publico/> Acesso em: 12 de dez. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, 2002, nº 79, p. 163-186.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.

VEYNE, Paul. **Michel Foucault, O pensamento, a pessoa**. Tradução de Luís Lima. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2009.

VIEIRA, Soraia Marcelino. **O partido da social democracia brasileira**: trajetória e ideologia. 2012, 191 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/12408/1/tesesoraia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas de educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769- 792, out./dez. 2011.

ZEMA, Romeu. **Liberdade ainda que tardia**. Plano de Governo. Partido Novo, Minas Gerais, 2018.

ZEMA COMPARA PESSOA EM SITUAÇÃO DE RUA A CARRO EM LOCAL PROIBIDO E PEDE LEI PARA ‘GUINCHAR’. **Carta Capital**. Junho 2025. <https://www.cartacapital.com.br/politica/zema-compara-pessoa-em-situacao-de-rua-a-carro-em-local-proibido-e-pede-lei-para-guinchar/>. Acesso em 15. jun. 2025.

ZEMA USA BRECHAS NO PROPAG PARA TENTAR PRIVATIZAR UEMG, EMC E ESTATAIS, AVALIAM ESPECIALISTAS. **Brasil de Fato**, maio 2025a. <https://www.brasildefato.com.br/2025/05/14/zema-usa-brechas-no-propag-para-tentar-privatizar-uemg-emc-e-estatais-avaliam-especialistas/> Acesso em 01. jun. 2025.

ZEMA SOBRE 13º: 'TUDO INDICA QUE VAMOS CONSEGUIR PAGAR NA DATA CERTA'. Estado de Minas, Agosto 2021. https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/08/30/interna_politica,1300633/zema-sobre-13-tudo-indica-que-vamos-conseguir-pagar-na-data-certa.shtml. Acesso em 01. ago. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MG PODE SER ‘DESMONTADA’ COM O PROPAG, DENUNCIA COMUNIDADE ACADÊMICA. **Brasil de Fato**. , maio 2025b. <https://www.brasildefato.com.br/2025/05/27/universidade-estadual-de-mg-pode-ser-desmontada-com-o-propag-denuncia-comunidade-academica/> Acesso em 01. jun. 2025.

ANEXOS

ANEXO 1 – PL 3738/2025

08/06/25, 22:05

Portal da Assembleia Legislativa de Minas Gerais

PROJETO DE LEI Nº 3.738/2025

Autoriza o Estado, por intermédio do Poder Executivo, a transferir para a União a gestão da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Art. 1º – Fica o Estado, por intermédio do Poder Executivo, autorizado a transferir para a União a gestão da Universidade do Estado de Minas Gerais – Uemg.

Art. 2º – Fica o Estado, por intermédio do Poder Executivo, autorizado a transferir para a União os bens móveis e imóveis de propriedade da Uemg.

Parágrafo único – Os bens de que trata o *caput* poderão ser utilizados para o pagamento ou amortização da dívida do Estado no âmbito do Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados, instituído pela Lei Complementar Federal nº 212, de 13 de janeiro de 2025.

Art. 3º – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

– Publicado, vai o projeto às Comissões de Justiça, de Administração Pública e de Fiscalização Financeira para parecer, nos termos do art. 188, c/c o art. 102, do Regimento Interno.

ANEXO 2 – PL 3733/2025

08/06/25, 22:04

Portal da Assembleia Legislativa de Minas Gerais

Projeto de lei nº 3.733/2025

Autoriza o Poder Executivo a transferir para a União os bens imóveis de propriedade do Estado, suas autarquias e fundações públicas, para fins de pagamento da dívida apurada nos termos do § 2º do art. 2º da Lei Complementar Federal nº 212, de 13 de janeiro de 2025, e dá outras providências.

Art. 1º – Fica o Poder Executivo autorizado a transferir para a União os bens imóveis de propriedade do Estado, suas autarquias e fundações públicas, para fins de pagamento da dívida apurada nos termos do § 2º do art. 2º da Lei Complementar Federal nº 212, de 13 de janeiro de 2025.

Parágrafo único – A transferência a que se refere o *caput* observará o disposto no art. 3º da Lei Complementar Federal nº 212, de 2025, e condiciona-se à formalização, pelo Poder Executivo, do pedido de ingresso no Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados – Propag.

Art. 2º – Fica o Poder Executivo autorizado a receber bens imóveis de propriedade das empresas estatais, como forma de pagamento de dividendos ou redução de capital, ou mediante permuta com bens imóveis de propriedade do Estado, suas autarquias e fundações públicas.

Parágrafo único – Os bens imóveis de que trata o *caput* poderão ser transferidos para a União nos termos do art. 1º.

Art. 3º – Fica o Poder Executivo autorizado a alienar onerosamente os bens imóveis de propriedade do Estado, suas autarquias e fundações públicas não transferidos à União, podendo os recursos financeiros obtidos com a operação ser destinados à amortização da dívida ou ao cumprimento das obrigações do Estado no âmbito do Propag.

Art. 4º – Na hipótese do art. 3º, o Poder Executivo poderá utilizar os bens imóveis para integralizar o capital social de empresa estatal de propriedade do Estado ou realizar alienação onerosa mediante pagamento parcelado, desde que previsto no edital de licitação.

§ 1º – Em caso de alienação onerosa de bens imóveis mediante pagamento parcelado, o Poder Executivo poderá terceirizar a operação, celebrar parcerias,

securitizar, antecipar ou alienar os títulos, de forma a garantir a gestão eficiente dos recebíveis.

§ 2º – O pagamento, a antecipação e a garantia dos créditos em processos de alienação onerosa serão definidos na forma de regulamento.

Art. 5º – Na hipótese de licitação deserta ou fracassada, o Poder Executivo poderá, a partir do segundo certame, conceder descontos progressivos de até 45% (quarenta e cinco por cento) sobre o valor da avaliação vigente.

Parágrafo único – Na hipótese de realização de licitação em plataforma eletrônica, as sessões públicas poderão ser realizadas com prazos definidos e aplicação de descontos sucessivos, até o limite previsto no *caput*.

Art. 6º – Na hipótese de licitação deserta ou fracassada por duas vezes consecutivas, os bens imóveis poderão ser disponibilizados para venda direta, podendo ser concedido desconto, na forma do *caput* do art. 5º.

§ 1º – A alienação de que trata o *caput* poderá ser intermediada por corretores regularmente inscritos nos Conselhos Regionais de Corretores de Imóveis, respeitadas as condições do último edital.

§ 2º – Caberá ao adquirente o pagamento dos valores da comissão de corretagem.

Art. 7º – Fica o Poder Executivo autorizado a alienar onerosamente bens imóveis de propriedade do Estado para a constituição de fundos de investimento imobiliário ou integralização de capital, por meio de imóveis, em fundos de investimento imobiliário já constituídos, conforme legislação aplicável.

Parágrafo único – Os fundos poderão ser gerenciados por agentes contratados, nos termos da legislação aplicável.

Art. 8º – Fica o Poder Executivo autorizado a permutar bens imóveis de propriedade do Estado por outros bens imóveis edificadas ou não.

Parágrafo único – Os termos da permuta de que trata o *caput* serão estabelecidos na forma de regulamento.

Art. 9º – O Poder Executivo poderá firmar contratos de parceria com a iniciativa privada para o desenvolvimento e a execução de projetos de incorporação em

bens imóveis de propriedade do Estado.

Art. 10 – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

– Publicado, vai o projeto às Comissões de Justiça, de Administração Pública e de Fiscalização Financeira para parecer, nos termos do art. 188, c/c o art. 102, do Regimento Interno.

ANEXO 3 – Nota de apoio da ABRUEM à UEMG



Nota de apoio à Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

A Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), reunindo 46 instituições de ensino superior de natureza pública estadual e municipal de todo o país, vem a público manifestar apoio irrestrito à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) diante da proposta legislativa que prevê a transferência de sua gestão e de seu patrimônio à União, no contexto do Programa de Pleno Pagamento das Dívidas dos Estados – PROPAG.

A ABRUEM entende que os Projetos de Lei nº 3.733/2025 e nº 3.738/2025 representam grave ameaça à autonomia universitária e comprometem a continuidade das atividades acadêmicas, científicas, culturais e sociais desenvolvidas pela UEMG, uma das mais relevantes instituições públicas de ensino superior do estado de Minas Gerais.

Reiteramos que a valorização das universidades estaduais e municipais é essencial para o fortalecimento da educação superior pública de qualidade e socialmente referenciada. A tentativa de esvaziamento institucional da UEMG, sob o pretexto de negociação da dívida estadual, constitui um precedente perigoso que não pode ser aceito por todas as entidades comprometidas com o desenvolvimento científico, educacional e social do país.

A ABRUEM se solidariza com a comunidade universitária da UEMG, formada por milhares de estudantes, docentes e servidores técnicos e se soma à defesa do arquivamento do Projeto de Lei nº 3.738/2025 e da exclusão da UEMG do escopo do Projeto de Lei nº 3.733/2025.

Brasília, 30 de maio de 2025.

Reitora Cíclia Raquel Maia Leite
Presidente da ABRUEM

Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
CLN 109, Bloco C, salas 102, 104 e 105 – Ed. Sun Rise
70.752-530 – Brasília – DF

Fone: (61) 3447-8663 – E-mail: abruem@abruem.org.br – Home-page: www.abruem.org.br

ANEXO 4 – Nota do CONUN UEMG

NOTA DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UEMG

O Conselho Universitário da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG se manifesta de maneira contrária à proposta do Governo de transferência dos bens móveis e imóveis e da gestão da Universidade para a União, no âmbito das contrapartidas ofertadas pelo Executivo estadual para adesão ao PROPAG – Programa de Pleno Pagamento das Dívidas dos Estados, com um possível desconto na alíquota vinculada à dívida de Minas Gerais. Tal proposta está materializada nos Projetos de Lei 3.733/2025 e 3.738/2025.

Tais projetos representam risco real à existência da Universidade, em especial no que se refere à sua autonomia, nos moldes apresentados pelo artigo 207 da Constituição Federal. A UEMG é uma autarquia estadual, dotada de personalidade jurídica própria e quaisquer alterações em seu patrimônio e em sua gestão, necessariamente, dependem de autorização dos seus Conselhos Superiores e de manifestação de sua Direção Superior. A aprovação dos referidos projetos desrespeita a autonomia didático-científica, financeira e patrimonial e coloca em risco bens materiais e imateriais que prestam relevantes serviços à comunidade mineira.

Além disso, a falta de informações, diálogo e clareza trazem grande inquietação a toda comunidade acadêmica, composta por mais de 22.000 estudantes, 1.700 professores e 600 analistas e técnicos universitários. Existe grande incerteza no que se refere ao futuro de discentes, docentes e dos servidores, tanto por manifestações públicas de agentes governamentais que, historicamente, não demonstraram apreço e reconhecimento em relação à UEMG, quanto pela falta de precedentes jurídicos que respaldem a continuidade dos trabalhos e dos estudos das pessoas que fazem parte da nossa Universidade, em uma eventual transferência para a União.

NOTA DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UEMG

Por todo o exposto, o Conselho Universitário demanda:

- 1. A exclusão de todos os bens imóveis que se relacionam às atividades da Universidade do Estado de Minas Gerais, quer sejam próprios, quer sejam cedidos por outros órgãos, esferas ou poderes, do Projeto de Lei 3.733/2025.**
- 2. O arquivamento incondicional do Projeto de Lei 3.738/2025, que trata da transferência da gestão e dos bens móveis e imóveis da Universidade do Estado de Minas Gerais à União.**

Por fim, ressaltamos a defesa da Universidade Pública, gratuita, popular, de qualidade e socialmente referenciada, patrimônio do povo mineiro. UEMG: quem conhece, defende!

Belo Horizonte, 29 de maio de 2025.

**Conselho Universitário da
Universidade do Estado de Minas Gerais**

ANEXO 5 - Moção de apoio do SINDIMETRO à comunidade da UEMG contra o projeto de falsa “federalização” da universidade



MOÇÃO DE APOIO À COMUNIDADE DA UEMG CONTRA O PROJETO DE FALSA “FEDERALIZAÇÃO”

Nós, metroferroviários de Minas Gerais, reunidos no Sétimo Congresso Metroviário de Minas Gerais, viemos por meio desta moção manifestar nosso irrestrito apoio aos trabalhadores, trabalhadoras e estudantes da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em resistência ao projeto de suposta “federalização” apresentado pelo governo de Romeu Zema, que, sob um discurso enganoso, ameaça a autonomia universitária, precariza a instituição e autoriza a venda de seu patrimônio público.

Considerando que:

1. O projeto de lei 3.738/2025, apresentado sem diálogo com a comunidade acadêmica e a sociedade, não visa fortalecer a UEMG, mas sim transferir à União a responsabilidade de custeio da universidade, desobrigando o Estado de Minas Gerais de seu dever constitucional de financiar a educação pública.
2. A proposta abre brechas para a venda de prédios, terrenos e outros bens da UEMG, convertendo patrimônio público em mercadoria.
3. A dita “federalização” não garante investimentos reais na instituição, mas sim a privatização velada de espaços educacionais, colocando em risco o acesso democrático à educação e a preservação da memória histórica e cultural vinculada à universidade.
4. A UEMG, como universidade estadual, é estratégica para o desenvolvimento regional e a inclusão social em Minas Gerais. Sua desestruturação aprofunda desigualdades e fere o direito à educação.

Repudiamos veementemente:

- A tentativa de desmonte da UEMG por meio de um projeto que não foi debatido com a



comunidade universitária, violando a autonomia didático-científica e a gestão democrática.

- A mercantilização da educação pública, que transforma instituições educacionais em moeda de troca para interesses econômicos e políticos.

- A ausência de transparência do governo estadual, que insiste em impor medidas autoritárias sem apresentar estudos técnicos ou planos concretos para garantir a sustentabilidade da universidade.

Exigimos:

1. A imediata retirada do projeto de lei 3.738/2025, que representa um ataque à educação pública mineira.

2. A garantia de financiamento permanente e adequado por parte do Estado de Minas Gerais, cumprindo seu papel constitucional de manter e expandir a universidade.

3. A abertura de diálogo público e democrático com servidores, estudantes e movimentos sociais para construir alternativas que fortaleçam a UEMG sem abrir mão de seu caráter público e inclusivo.

4. A proteção integral do patrimônio da UEMG, impedindo qualquer forma de privatização ou venda de seus campi, prédios históricos e terrenos.

Sem mais, afirmamos esta moção em solidariedade à UEMG.

SINDIMETRO/MG.

Belo Horizonte, 18 de maio de 2025.

ANEXO 6 – Moção de apoio da UFJF à UEMG

6 de junho de 2025

Sem categoria

MOÇÃO DE APOIO À COMUNIDADE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)

Nós, corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, vimos por meio desta manifestar nosso apoio às/aos docentes e discentes da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) contra os Projetos de Lei nº 3.733 e nº 3.738 que, visando transferir a gestão e os bens móveis e imóveis da instituição como pagamento da dívida do Estado, viabiliza caminho para a privatização, caso a União rejeite a proposta.

Considerando que:

- 1) A UEMG, como universidade estadual, é estratégica para o desenvolvimento regional e a inclusão social em Minas Gerais;
- 2) A medida foi apresentada, em 7 de maio de 2025, de forma unilateral e sem consulta à comunidade acadêmica, à Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) como parte do Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados (PROPAG);
- 3) A proposta transfere à União a responsabilidade de custeio da universidade, desobrigando o Estado de Minas Gerais de seu dever constitucional de financiar a educação pública;
- 4) A dita “federalização” não garante investimentos reais na instituição, mas antes a privatização velada de espaços educacionais, colocando em risco o acesso democrático à educação e a preservação da memória histórica e cultural vinculada à universidade;
- 5) O patrimônio da UEMG representa apenas 0,31% da dívida do estado, um valor irrisório frente a importância da UEMG, que assegura acesso de estudantes de baixa renda e forma profissionais em diversas áreas, contemplando atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- 6) O PROPAG, conforme proposto pela União, visa fortalecimento da oferta do ensino superior.

Entendemos que a proposição do governo de Minas Gerais não tem relação com o pagamento da dívida do estado. O governo de Minas Gerais parece distorcer a proposta da União e fazer uso dela para alienar e vender o patrimônio das/os mineiras. Manifestamos assim, veementemente, nosso apoio ao movimento de docentes e discentes, considerando que a desestruturação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) aprofunda desigualdades e fere o direito à educação.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

JUNHO/2025

ANEXO 7 - Nota de repúdio ANDES ao autoritarismo do governo Zema em relação à UEMG



Circular nº 219/2025

Brasília (DF), 16 de maio de 2025.

Às seções sindicais, às(aos) diretoras(es) e secretarias regionais do ANDES-SN

Assunto: Envia Nota de Repúdio da Diretoria do ANDES-SN ao Autoritarismo do Governo Zema em relação à UEMG.

Companheiras(os),

Encaminhamos, para conhecimento e ampla divulgação, Nota de Repúdio da Diretoria do ANDES-SN ao Autoritarismo do Governo Zema em relação à UEMG.

Sem mais para o momento, renovamos nossas cordiais saudações sindicais e universitárias.

Prof.ª Annie Schmaltz Hsiou
3ª Secretária

ENSINO PÚBLICO E GRATUITO: DIREITO DE TODOS, DEVER DO ESTADO.

SEDE NACIONAL ANDES-SN: Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedra II, 9º Andar, Bloco C - CEP 70.302-914 - Brasília - DF
Telefone: (61) 3962-8400 | E-mail: secretaria@andes.org.br



Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
fundado em 19 de fevereiro de 1981

NOTA DE REPÚDIO DA DIRETORIA DO ANDES-SN AO AUTORITARISMO DO GOVERNO ZEMA EM RELAÇÃO À UEMG

O ANDES-SN repudia veementemente qualquer tentativa de ataque à autonomia universitária — um direito duramente conquistado na Constituição Federal e princípio da democracia nas universidades públicas. É o que está sendo promovido, neste momento, no Estado de Minas Gerais pelo governo Romeu Zema (NOVO), que descaracteriza a função social da Universidade Pública Estadual ao buscar transferi-la, de forma autoritária e totalmente sem diálogo, para a União. Essa medida ataca não apenas a democracia universitária, mas também o conjunto de servidores(as) ali lotados(as) e toda a sociedade atendida pela instituição.

De forma autoritária, truculenta e comprometida com os interesses do grande capital, o governo Zema ameaça a existência da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), ao buscar transferir a gestão da Universidade à União, justificando tal medida como parte da amortização da dívida do Estado com a Federação — por meio da adesão ao Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados (PROPAG). O Projeto de Lei n. 3.733/2025 transfere os bens da UEMG para a União, enquanto o Projeto de Lei n. 3.738/2025 propõe a extinção da UEMG, sem apresentar qualquer proposta objetiva de federalização ou incorporação dos(as) servidores(as) à estrutura federal. Essas medidas impõem um processo concreto de adoecimento dos(as) profissionais, gerando angústia e sofrimento diante das incertezas e da ausência de informações oficiais — que, até o momento, chegam apenas por meio da imprensa.

A UEMG é uma instituição enraizada e consolidada, com cerca de 22.000 alunos(as) em 19 municípios — uma expressão direta da democratização do acesso à universidade pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, em permanente diálogo com a população mineira. São 1.700 professores(as) e 600 técnico-administrativos(as) que, cotidianamente, garantem funcionamento e a qualidade do ensino superior. Dessa forma, a UEMG não pode ser tratada como uma moeda de troca do governo estadual, que, sem qualquer diálogo, mediação ou respeito pela comunidade acadêmica e pela sociedade mineira, vem tentando transferi-la de forma unilateral para o governo federal.

O ANDES-SN, ao repudiar o autoritarismo do governo Zema, reafirma a função social da UEMG, patrimônio público do Estado de Minas Gerais, e conclama a população mineira a se mobilizar em defesa da universidade estadual, da autonomia universitária e do diálogo democrático.

Abaixo o autoritarismo!

Todo apoio à UEMG!

Brasília (DF), 16 de maio de 2025.

Diretoria do ANDES-Sindicato Nacional

ENSINO PÚBLICO É GRATUITO: DIREITO DE TODOS, DEVER DO ESTADO.

SEDE NACIONAL ANDES-SN: Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 9º Andar, Bloco C - CEP 70.302-914 - Brasília - DF
Telefone: (61) 3962-8400 | E-mail: secretaria@andes.org.br

ANEXO 8 – Nota de repúdio da ANDES ao governo ultraliberal de Zema



Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
fundado em 10 de fevereiro de 1987

Circular nº 239/2025

Brasília (DF), 28 de maio de 2025.

Às seções sindicais, às(aos) diretoras(es) e às secretarias regionais do ANDES-SN

Assunto: Envia Nota de Repúdio da Diretoria do ANDES-SN ao governo ultraliberal de Romeu Zema (Novo), em Minas Gerais.

Companheiras(os),

Encaminhamos, para conhecimento e ampla divulgação, Nota de Repúdio da Diretoria do ANDES-SN ao governo ultraliberal de Romeu Zema (Novo), em Minas Gerais.

Sem mais para o momento, renovamos nossas cordiais saudações sindicais e universitárias.

Prof.ª Francieli Rebelatto
Secretária-Geral



Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

fundado em 19 de fevereiro de 1987

NOTA DE REPÚDIO DA DIRETORIA DO ANDES-SN AO GOVERNO ULTRALIBERAL DE ROMEU ZEMA (NOVO), EM MINAS GERAIS

Diante de fatos novos que vieram a público no dia 27 de maio de 2025, o ANDES-SN reitera seu repúdio ao governo ultraliberal de Romeu Zema (Novo), em Minas Gerais, que, em um ato de provocação à categoria docente mobilizada e ao conjunto dos(as) servidores e servidoras públicas do Estado de Minas Gerais, avança na sua ofensiva privatista e de desmonte do patrimônio público e dos direitos sociais.

Na noite do dia 27 de maio de 2025, tomamos conhecimento de que, mesmo diante da forte pressão da comunidade universitária, o governo Zema publicou diligência complementar aos Projetos de Lei nº 3.733 e nº 3.738/2025 (Ofício SEPLAG/SIAPLE nº 65/2025), que lista, segundo o documento, “imóveis a serem transferidos para a União e/ou submetidos a outras operações de alienação”. Nesse documento, estão listadas não apenas os campi e prédios da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), mas também o patrimônio público da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), da Cidade Administrativa, do Hospital Governador Israel Pinheiro (IPSEMG), da Companhia Energética Minas Gerais (CEMIG), dentre outros bens públicos de interesse social, em uma vasta lista de desmonte e entrega do patrimônio das(os) trabalhadoras(es) mineiras(os).

Na prática, o que o governo privatista de Zema propõe é a alienação quase que total dos bens do Estado, usando como justificativa a necessidade de adequação das contas de Minas Gerais para a adesão ao Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados (Propag). Ao propor a transferência desses bens à União, o Governo não especifica como se dará a adequação da gestão das universidades estaduais, além de ocultar o fato de que não há previsão legal para a transferência de pessoal da esfera estadual para a União. E, ao abrir a possibilidade de “outras operações de alienação”, Zema escancara sua tática privatista de destruição do serviço público em benefício da iniciativa privada. Os PLs 3.733 e 3.738 significam, então, a insegurança jurídica e/ou a total privatização da educação superior pública de Minas Gerais, e um golpe duríssimo à autonomia universitária e à garantia da educação pública no estado.

A categoria docente, por meio da Aduemg, Seção Sindical do ANDES-SN na UEMG, está articulada para derrotar mais esse avanço ultraliberal sobre a universidade. Desde a semana passada, a Aduemg vem realizando plenárias em todas as regiões do estado e realiza, no dia de hoje, uma grande paralisação e o ato “UEMG: quem conhece, defende!”, no Espaço Democrático da Assembleia Legislativa de MG, a partir das 14h. É fundamental que todo o Setor das IEES-IMES-IDES, que tem enfrentado formas diversas do mesmo tipo de ataque, além do conjunto da militância do ANDES-SN, se coloque em solidariedade ativa com a comunidade universitária da UEMG, da Unimontes e com as(os) servidoras(es) públicas(os) do Estado de Minas Gerais.

ENSINO PÚBLICO É GRATUITO: DIREITO DE TODOS, DEVER DO ESTADO.

SEDE NACIONAL ANDES-SN: Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 9º Andar, Bloco C - CEP 70.302-914 - Brasília - DF
Telefone: (61) 3962-8400 | E-mail: secretaria@andes.org.br



Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

fundado em 19 de fevereiro de 1987

Estamos na Semana de Lutas das IEES-IMES-IDES e seguiremos vigilantes contra o privatismo, o desmonte das universidades, a ofensiva ultraliberal e em defesa de educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada!

Zema, tire as mãos da UEMG e da Unimontes!

Estaduais mineiras, quem conhece, defende!

Brasília (DF), 28 de maio de 2025.

Diretoria do ANDES-Sindicato Nacional

ENSINO PÚBLICO E GRATUITO: DIREITO DE TODOS, DEVER DO ESTADO.

SEDE NACIONAL ANDES-SN: Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º Andar, Bloco C - CEP 70.302-914 - Brasília - DF
Telefone: (61) 3962-8400 | E-mail: secretaria@andes.org.br