

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ MATIAS EVALDT DE BARROS

**EFEITOS DE PODER E SUBJETIVAÇÃO DOS DISCURSOS DE EVASÃO DE
CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRS**

CAXIAS DO SUL

2016

ANDRÉ MATIAS EVALDT DE BARROS

**EFEITOS DE PODER E SUBJETIVAÇÃO DOS DISCURSOS DE EVASÃO DE
CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa

CAXIAS DO SUL

2016

B277e Barros, André Matias Evaldt de

Efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão de cursos de licenciatura em matemática do ifrs / André Matias Evaldt de Barros. – 2016.

181 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientação: Geraldo Antonio da Rosa.

1. Evasão Escolar. 2. Biopoder. 3. Licenciatura. 4. Genealogia. 5. Subjetivação. I. Rosa, Geraldo Antonio da, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão de cursos de Licenciatura em Matemática do IFRS”

André Matias Evaldt de Barros

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 14 de julho de 2016.

Banca Examinadora:

Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez (UNIPLAC)

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (presidente - UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

AGRADECIMENTOS

Obrigado às várias pessoas e instituições que contribuíram para a realização do trabalho que culminou com a produção deste texto.

De maneira especial, muito obrigado àqueles que sempre me apoiaram incondicionalmente, meu pai Anarino e minha mãe Maria; aos meus irmãos Marcos e Maurício; à Andressa. Nos vários aspectos com que a vida se apresenta.

Aos amigos de várias horas, aventuras e conversas, Anne, Crica, Dai, Dani, Eliza, Fernanda, João e Rodrigo.

Ao IFRS, por suas políticas de incentivo à qualificação de seu quadro de servidores, sobremaneira pela relevante e fundamental oferta de auxílio financeiro e pelas disposições institucionais que apoiam o servidor estudante. Aos colegas do Departamento de Ensino do *campus* Caxias do Sul, que compreenderam meus processos e demonstraram seu apoio das mais variadas maneiras, principalmente na reorganização de horários e atividades para que eu pudesse dar conta destas tarefas de estudo e escrita. À colega e amiga Priscila Verdum, que com desprendimento e perspicácia soube sugerir um tema tão instigante de pesquisa.

Aos meus três orientadores: à professora Betina Schuler, por me apresentar com tanta propriedade o mundo de Foucault com suas potencialidades de problematizações; ao professor Roberto Silva, que soube orientar respeitando os caminhos já trilhados; e ao professor Geraldo, que soube estabelecer o ritmo e as considerações necessários à expansão e conclusão deste trabalho a oito mãos. Obrigado pela escuta e respeito que tiveram com minha trajetória. Ao Programa, na pessoa da professora Terciane, que soube dar o apoio necessário em situação tão rica de troca de experiências.

Aos colegas do Curso de Mestrado, com quem compartilhamos os anseios, percalços e conquistas; em especial à sempre presente colega de orientação, Simone; a Cassiane, Carol, Cláudia, Emerson, Paulo e Patrícia.

A todos aqueles que participaram da pesquisa, por seu tempo e desprendimento.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar os efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática, nos *campi* Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS. Nosso recorte de pesquisa é orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva genealógica de Michel Foucault, com as contribuições dos trabalhos de Candiotti (2010), Castro (2004), Gallo (2012), Meseguer (2001), Popkewitz e Lindblad (2001), Rabinow e Rose (2006), Ramos do Ó (2009), Revel (2005) e Veiga-Neto (2014). O problema de pesquisa é “que possíveis efeitos de poder e subjetivação decorrem dos discursos de evasão escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática dos *campi* Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS?”. A metodologia de trabalho consistiu em análise de entrevistas gravadas com professores e discentes dos cursos e a análise documental do IFRS, tais como o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos. O primeiro dos quatro capítulos apresenta as considerações sobre pressupostos metodológicos, questões e objetivos de pesquisa e um estado da arte da produção acadêmica sobre evasão escolar no Ensino Superior. Depois, o segundo capítulo contextualiza os Institutos Federais no cenário da educação no país, seus principais objetivos e sua organização como instituição. No terceiro, são tratadas as categorias teórico-conceituais foucaultianas que fundamentam a análise, configuradas através das discussões sobre discurso, regimes de verdade, disciplina, modos de subjetivação, biopoder, biopolítica e estatísticas. Por fim, são apresentados elementos que ajudam a concluir que há três discursos básicos sobre evasão que puderam ser percebidos nas falas dos docentes e discentes e nos documentos de análise: o de que o curso é difícil, o que considera o uso que o aluno faz dele e o que tenta dar conta das prioridades do aluno frente à Licenciatura em Matemática. Os principais efeitos de poder e subjetivação dizem respeito à classificação dos alunos a partir de categorias que envolvem domínio de saberes matemáticos, aptidões, questões de trabalho, família e idade e tempo de dedicação ao curso e em atividades extraclasse. Para além das considerações das possibilidades de sua reversão, percebe-se que a evasão contribui para as definições de permanência de determinados perfis discentes e funciona como processo de normalização da população de alunos dos dois cursos pesquisados.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Ensino Superior. Institutos Federais. Licenciatura. Genealogia. Discurso. Subjetivação. Biopoder.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar los efectos del poder y subjetivación de los discursos de absentismo escolar en los cursos de Matemática en los *campi* Bento Gonçalves y Caxias do Sul del IFRS. Nuestra recorte de la investigación se guía por los supuestos teóricos y metodológicos de la perspectiva genealógica de Michel Foucault, con los aportes de la obra de Candiotto (2010), Castro (2004), Gallo (2012), Meseguer (2001), POPKEWITZ y Lindblad (2001), Rabinow y Rose (2006), O Ramos (2009), Revel (2005) y Veiga-Neto (2014). El problema de la investigación es "que posibles efectos de poder y subjetivación surgen de los discursos del absentismo escolar en los cursos de licenciatura en Matemáticas de los *campi* Bento Gonçalves y Caxias do Sul del IFRS?". La metodología consistió en el análisis de entrevistas grabadas con los profesores y estudiantes de los cursos y análisis documental del IFRS, tales como el Proyecto Educativo Institucional y los proyectos pedagógicos de los cursos. El primero de los cuatro capítulos presenta las consideraciones acerca de los supuestos metodológicos, problemas de investigación, objetivos y un panorama de la investigación académica en absentismo escolar en la Educación Superior. A continuación, el segundo capítulo contextualiza los Institutos Federales en el escenario de la educación en el país, sus principales objetivos y su organización como institución. En la tercera, trayemos las categorías teóricas y conceptuales de Foucault tales como discurso, regímenes de verdad, disciplina, modos de subjetivación, biopoder, biopolítica y estadísticas. Finalmente, presentamos elementos que ayudan a la conclusión de que hay tres discursos básicos que pueden ser observados: el de que el curso es difícil, el que considera el uso que el alumno hace de él y el que trata de las prioridades de vida de los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas. Los principales efectos de poder y subjetivación son aquellos que implican en el dominio del conocimiento matemático, habilidades, problemas de trabajo, la familia, la edad y el tiempo dedicado al curso y a las actividades extracurriculares. Además de las consideraciones de posibilidad para su reversión, nos damos cuenta de que la evitación contribuye a la permanencia de ciertos estudiantes y configuran perfil y funciona como proceso de normalización de la población de estudiantes de los dos cursos estudiados.

Palabras claves: Enseñanza superior. Institutos Federales. Genealogía. Discurso. Subjetivación. Biopoder.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudos sobre evasão por níveis de Ensino pesquisados	33
Tabela 2 - Trabalhos sobre evasão escolar em Cursos de Licenciatura.	33
Tabela 3 - Números de Cursos Superiores em funcionamento no IFRS em 2014.	58
Tabela 4 - Lista de convenções utilizadas para os materiais de análise da pesquisa	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 PERCURSO DA PESQUISA: APORTE METODOLÓGICO, ESTADO DA ARTE E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	18
2.1 GENEALOGIA: ENTRE TEORIA E MÉTODO.....	19
2.2 EVASÃO ESCOLAR EM CURSOS SUPERIORES: UM ESTADO DA ARTE DIANTE DE UMA PESQUISA GENEALÓGICA.....	27
2.2.1 Evadir no Ensino Superior: muitos dizeres, uma mesma linha a ser cruzada	28
2.2.2 Estudos sobre evasão escolar: entre a polissemia e o vício de olhares	31
2.2.3 Evasão escolar e cursos de Licenciatura em Matemática do IFRS: possibilidades de uma pesquisa	47
3 OS INSTITUTOS FEDERAIS: O IFRS ENTRE A INSTITUCIONALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	53
3.1 PERFIL DE ALUNO.....	59
4 CONSIDERAÇÕES A UM REFERENCIAL: DISCURSO, BIOPODER, SUBJETIVAÇÃO.....	63
4.1 DISCURSO E REGIMES DE VERDADE.....	64
4.2 DISCIPLINA E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO	76
4.3 BIOPODER, BIOPOLÍTICA E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO	87
4.4 ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS A SERVIÇO DAS QUESTÕES DE BIOPOLÍTICA.....	100
5 OS EFEITOS DE PODER E SUBJETIVAÇÃO DOS DISCURSOS DE EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	106
5.1 DISCURSOS DE EVASÃO ESCOLAR.....	107
5.1.1 O curso é difícil.....	109
5.1.2 Os alunos não querem licenciatura em matemática.....	127
5.1.3 Questões de tempo e prioridades ao curso.....	141
5.2 DILEMAS DO DISCURSO: A PARTITURA DA SINFONIA E A SUA EXECUÇÃO .	152

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	180

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado nasce das dúvidas, em um espectro em que as palavras se soltam sem muita firmeza, tais como os pés titubeantes entre o passo firme da rocha e a incerteza do cadafalso, tal como as mãos que permanecem preparadas tanto para o encontro áspero das paredes quanto para um tatear macio nas brumas. Mas essas mesmas palavras se deixam trabalhar, não se abalam com o que têm de incertas, e procuram os espaços adequados para se firmarem e transporem o abismo da dúvida e se converterem em ponte entre o que sabemos e o que ainda estamos por descobrir. Às vezes, as metáforas conseguem falar mais do que um tratado inteiro.

Como veremos a seguir, o nosso trabalho constitui-se no resultado de uma pesquisa que fizemos sobre o tema da evasão escolar em dois Cursos Superiores de Licenciatura em Matemática. E nessa pesquisa, a dúvida se converteu em dois importantes elementos para o pesquisador: de um lado, a possibilidade de firmar os pequenos espaços, de fazer eclodir pequeninos espaços de solidez, mesmo que quase imperceptíveis no mar das dúvidas; de outro, o próprio desafio de permanecer sóbrio diante das dúvidas e de lançar-se na construção mesma de caminhos ao desconhecido. Em um mar coberto de brumas, com picos de rochas intercaladas aqui e ali, sobre as quais tivemos de irmo-nos equilibrando no caminho que íamos escolhendo; acho que essa é a figura mais aproximada para o percurso de uma pesquisa genealógica sobre evasão escolar.

As definições sobre evasão escolar nos parecem voláteis, escapam de aproximações muito estreitas, complicam-se em sistematizações díspares e se direcionam conforme os interesses de cada pesquisa. Essa percepção nos acompanha desde 2013, quando o autor passou a desenvolver suas atividades profissionais como servidor no *campus* Caxias do Sul do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), e teve a oportunidade de participar das discussões dessa temática junto ao colegiado do curso de Licenciatura em Matemática. E, desde aquela época, o assunto nos pareceu ter algumas peculiaridades que o fazem ganhar nuances de diferenciação dos demais temas, pelas questões de compreensão sobre os conceitos que o envolvem.

A primeira dúvida envolve a pergunta mesma pela sua existência, ou, melhor dizendo, pelas definições da existência de evasão escolar. Depois, mesmo que consideradas as definições e assumidos alguns entendimentos sobre os seus processos, ainda por mínimos que sejam, permanecemos com dúvidas sobre a necessidade, as possibilidades e os meios para intervir ou nesse tipo de processo que nomeamos de evasão escolar. Por fim, dúvidas sobre as

causas de evasão levam àquelas sobre suas consequências no apanhado geral das instituições e da sociedade como um todo. Aliás, que conceito é esse, de que tratamos exatamente ao dizer “evasão”? De que ponto de vista podemos colocar as perguntas, o aluno evade ou é evadido? É melhor um aluno evadido no primeiro semestre ou um “aluno que despense gastos públicos por oito anos”? Temos de nos envolver com esses processos? Por que estamos preocupados com isso? São dúvidas desse tipo que denotam as incontáveis possibilidades de falarmos de evasão escolar.

Uma vez que essas dúvidas são potencialidades e geram vastidão de olhares, estudar a evasão escolar exige do pesquisador uma série de recortes, delimitações e escolhas. Dependendo do ponto de vista que se adote, até mesmo a escolha mais simples, como a do curso em que pretendemos estudá-la, se torna abertura às várias possibilidades. Porque assumir que podemos falar de evasão escolar, por exemplo, em curso A ou B, já é definir que esses processos ocorrem *nesses* cursos, já é isolar pressupostos e desdobrá-los na inter-relação das questões que envolvem os espaços escolares.

Diante dessas possibilidades, os nossos recortes de pesquisa vinculam-se às teorias de Michel Foucault sobre como funcionam as maquinarias de produção de verdades, sujeitos e saberes e de como desses emaranhados podem ser produzidas e/ou percebidas as relações de poder. Quando optamos, em 2014, que estudaríamos a evasão escolar neste Mestrado, começamos a estabelecer as questões sobre por qual viés a poderíamos investigar. Com o aprofundamento das leituras, a vivência do autor como servidor no IFRS e a aproximação com as produções acadêmicas sobre o tema assumimos a intenção de realizar uma pesquisa que pudesse envolver as questões genealógicas da evasão escolar.

Michel Foucault desenvolveu um legado de fundamental importância às Ciências Humanas na contemporaneidade, boa parte devido aos estudos sobre genealogia que utilizou em suas pesquisas e que nos proporciona trânsito mais fluente para tratarmos de questões da produção de saberes e poderes. Em seu modo de compreender, podemos desenvolver a problematização de temas a partir da desnaturalização dos conceitos, da discussão dos modos pelos quais eles, e, por conseguinte, todos os seus desdobramentos chegaram a constituir-se no que são.

Leitor de Nietzsche, o filósofo francês aproveita dele o termo genealogia e passa a operar dentro do arcabouço em que a busca primordial é dirigida às condições de possibilidade do surgimento das verdades. Quando tratamos de evasão escolar, é pertinente que a consideremos também como um campo de saberes, portanto, sujeito às interferências de produção das verdades, que, nesse caso, conduzem às formas de organização curricular, às

adaptações das instituições, à distribuição dos horários, enfim, aos modos como os estabelecimentos escolares se apresentam à comunidade. Dessa maneira, poderemos desenvolver os mesmos cuidados adotados por Foucault na série de entrevistas agrupadas no livro *Microfísica do Poder* (1979) e expostos de uma forma contundente no texto “Nietzsche, a genealogia e a história”.

A genealogia, nesses termos, e conforme teremos a oportunidade de aprofundar mais adiante, articula-se nos pressupostos da possibilidade de falar das coisas sem que necessariamente isso tenha que ser feito por linearidades ou resgates das essências. Por seus pontos de vista, as palavras não guardam seu sentido, o desejo de sua direção nem as ideias têm “dentro de si” a sua lógica, “como se esse mundo de coisas ditas e queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias.” (FOUCAULT, 1979, p. 15).

O método genealógico permite estabelecer os liames das interações que fazem emergir as verdades nos modos como os conhecemos, além de buscar por seus efeitos de poder. Nesse sentido,

[...] a genealogia não se opõe à história como a visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da ‘origem’. (FOUCAULT, 1979, p. 16).

Ocorre oposição às concepções de ciência que tendem a ter por pressupostos a existência de fundamentos originários, eternos, imutáveis, aos quais todas as relações, questões e verdade se voltam ao reencontro de “essências”. Diferentemente, trabalhar em uma perspectiva genealógica é assumir que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas”. (FOUCAULT, 1979, p. 18).

A lógica das essências exatas das coisas mostra-se algo imóvel, sua possibilidade, única, sua identidade, cuidadosamente colhida pelos pesquisadores, pensadores e quem mais se aventurar a “coletá-las”. Genealógicamente, a busca do “em si mesmo” é a busca de máscaras: atrás de cada uma só existe outra. As verdades emergem não de uma identidade primeira, mas de todas as intervenções do mundo humano, como campo de possibilidade de criação humana, de desdobramentos, lutas, desvios, acasos, construções e possibilidades de emergência de cada coisa. A genealogia organiza-se em torno, portanto, não da busca da origem dos valores, da moral, dos conceitos, dos termos, dos “dados”, mas da consideração

dos acasos dos começos, põe em evidência as construções que, depois de solidificadas, passam a ser consideradas como “a origem” do que dela decorre, ao passo que ela mesma, decorre de tantos outros acasos.

O papel da genealogia pode ser, portanto, o de fazer restabelecer os diversos sistemas que foram possibilitados pelas condições de emergência das verdades. A genealogia permite estabelecer a problematização das colocações da proveniência e das possibilidades do momento, as forças em disputa, as brechas para sua criação. A construção da verdade, dos discursos que encerram a realidade das coisas, se dá no campo das disputas de forças que delineiam seus recortes. A humanidade, assim,

[...] não progride lentamente, de combate em combate, até uma reciprocidade universal, em que as regras substituiriam para sempre a guerra; ela instala cada uma de suas violências em um sistema de regras, e prossegue assim de dominação em dominação. (FOUCAULT, 1979, p. 25).

Nesse sentido, a genealogia surge como nossa possibilidade de observar e analisar as condições de surgimento e permanência de determinadas verdades, práticas discursivas e não discursivas constituídas na emergência dos contextos escolares. “Aquilo que entre as ciências do homem é convencionalizado como verdadeiro, para Michel Foucault configura a justificação racional de sistemas excludentes de poder que atuam nas práticas institucionais e científicas.” (CANDIOTTO, 2010, p. 50).

Fazer uma genealogia do tema que escolhemos é, então, procurar estabelecer a emergência das relações que possibilitam a constituição da evasão como assunto de interesse no ambiente escolar e perceber, no surgimento de falas e discursos, no que eles têm de efetivos, os modos como as instituições de ensino se organizam para dar conta das verdades que tomam para si. Consideradas as discussões existentes sobre evasão escolar no Ensino Superior e as possibilidades teórico-metodológicas de Michel Foucault, optamos por desenvolver uma pesquisa cujo objetivo principal é analisar os efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão escolar em cursos de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Com isso, entendemos que será possível contribuir para uma discussão cuja temática é marcada, via de regra, por levantamentos, dados, taxas, índices, questionários, e por poucas discussões sobre como os entendimentos que produzem acabam por gerar desdobramentos, sobretudo com nos modos pelos quais as instituições se articulam para lidar com os sujeitos que evadem ou com os perfis de alunos que evadem.

Interessante é que consideremos que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia começaram a ser implantados depois da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Até então, a formação em instituições públicas federais era ofertada em universidades, Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), universidades tecnológicas e nas unidades do Colégio Pedro II, cada instituição com objetivos e organização de atuação diferentes e específicos entre si. O advento dos Institutos Federais fez nascer uma organização híbrida, não somente universidade, nem somente escola técnica, nem a junção de ambos, mas ao mesmo tempo, englobando-os em sua forma de existir. Cria-se, no seio do sistema de educação brasileiro, uma instituição para oferta de cursos de Ensino Médio, Ensino Superior, Pós-Graduação, Formação Inicial e Continuada com finalidades de atuação em Ensino, Pesquisa e Extensão.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) atualmente é composto por 17 *campi*, dos quais 5 ofertam Licenciatura em Matemática. Mas em virtude de questões práticas que envolviam a metodologia, como as entrevistas, tivemos de efetuar novas escolhas e resolvemos trabalhar com os dois localizados na Serra Gaúcha, Bento Gonçalves e Caxias do Sul.

Pensando assim, considerando as possibilidades de um posicionamento genealógico, as produções discursivas acerca da evasão e dos alunos evadidos e a originalidade dos Institutos Federais no cenário educacional brasileiro, o nosso problema de pesquisa é constituído nestes termos: “*que possíveis efeitos de poder e subjetivação decorrem dos discursos de evasão escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática dos campi Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS?*”.

A partir dessa articulação, entendemos que será possível nos ater a algumas questões mais específicas: a) Quais são os aspectos metodológico-conceituais que têm acompanhado a produção de conhecimento acerca da temática da evasão escolar no Ensino Superior? b) Em que consistem e como se organizam os Institutos Federais em geral e os *campi* de Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS? Quais seus objetivos, organização e sua perspectiva sobre os alunos egressos? c) Que categorias teóricas desenvolvidas por Michel Foucault podem auxiliar na análise dos discursos de evasão no IFRS? e d) Quais são, por fim, os possíveis efeitos de poder e subjetivação que podem ser verificados a partir dos discursos de evasão de docentes e discentes de cursos de Licenciatura em Matemática no IFRS?

Essas questões nos permitirão alcançar alguns objetivos mais específicos que darão força à nossa discussão, quais sejam: a) caracterizar os aspectos metodológicos da pesquisa e os aspectos conceituais da evasão no Ensino Superior; b) contextualizar os Institutos Federais

e os *campi* Caxias do Sul e Bento Gonçalves do IFRS, seus objetivos e disposições acerca dos alunos egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática; c) apresentar categorias teóricas desenvolvidas por Michel Foucault que fundamentarão a análise dos discursos de evasão no IFRS; e d) verificar os discursos de evasão escolar nas falas de discentes e docentes de cursos de Licenciatura em Matemática no IFRS e possíveis efeitos de poder e subjetivação.

Assim, entendemos que o trabalho possibilita adentrar em uma maneira de discussão que não é muito usual nas formas de tratar as temáticas dos estudos de evasão. Ao considerarmos as possibilidades dos vieses teórico-metodológicos da genealogia, contribuímos no sentido de apresentar como aqueles mesmos estudos, recortes, discussões, tabelas, índices, saberes são devedores das formas de verdade que existem sobre os alunos que evadem. Vimos que um grande número de pressupostos de verdade circula nas instituições que consideramos nesta pesquisa, de tal sorte que eles guiam vários aspectos de seu funcionamento. A genealogia implica discutir as relações que se estabelecem entre saber e poder; em nosso caso, pudemos problematizar os modos pelos quais esses dois campos interagem na construção dos discursos de evasão.

Tais aproximações de trabalho são possíveis se pudermos verificar os discursos de evasão articulados nos dizeres dos professores, alunos e documentos institucionais que orientam o funcionamento dos cursos de Licenciatura em Matemática dos *campi* Bento Gonçalves e Caxias do Sul. Assim, para além de uma postura genealógica, os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa envolveram entrevistas individuais, um estado da arte sobre o tema e a leitura e discussão desses elementos ao lado das normativas legais.

Nós realizamos doze entrevistas, gravadas e orientadas por um questionário básico (Apêndice A), com três professores atuantes no curso de Licenciatura em Matemática de cada *campus*, e três alunos de cada um dos *campi* que, pelo número de atividades desenvolvidas, já estavam cursando a segunda metade do curso. De outra parte, fomos articulando essas falas à leitura, análise e interpretações da Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); do Projeto Pedagógico Institucional do IFRS (IFRS, 2011); e do Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Matemática de cada um dos *campi*. Ainda, para as análises, contamos com a contribuição dos trabalhos de Candiotta (2010), Castro (2004), Gallo (2012), Meseguer (2001), Popkewitz e Lindblad (2001), Rabinow e Rose (2006), Ramos do Ó (2009), Revel (2005) e Veiga-Neto (2014).

Nesse intuito, no primeiro capítulo abordamos o percurso da pesquisa, a sua metodologia e a contextualização da evasão escolar no Ensino Superior. Apresentamos a genealogia em suas concepções foucaultianas como uma teoria de compreensão das formas de

fazer ciência e de como ela pode ser uma ferramenta importante para lançar novos olhares a questões que pareciam já superadas e que, no entanto, estão cheias de novas interfaces, como é o caso da evasão escolar. Depois, organizamos um estado da arte e uma discussão da produção de saberes sobre o nosso assunto. Apoiados na produção disponível no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - BTD/Capes (2016), elencamos algumas características comuns nos trabalhos de pesquisa sobre evasão e como eles podem ser postos frente a uma pesquisa genealógica nesse campo. Também procuramos trabalhar conceitualmente a questão da evasão escolar no Ensino Superior.

Dedicamos o segundo capítulo à contextualização dos Institutos Federais. Trouxemos apontamentos sobre seus objetivos mais gerais, seu aparecimento no contexto da educação brasileira e alguns aspectos mais específicos sobre os *campi* Caxias do Sul e Bento Gonçalves do IFRS. Ainda, apontamos alguns elementos para a discussão sobre perfil de aluno, perfil de egresso e organização dos cursos.

No capítulo seguinte, localizada a pesquisa em seu aporte metodológico e apresentadas algumas caracterizações acerca da instituição na qual a realizamos, trabalhamos as categorias conceituais de Michel Foucault que potencializaram a nossa análise posterior sobre os efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão. Tratamos dos principais pontos sobre os conceitos de discurso, regime de verdade, disciplina e modos de subjetivação e de como eles se articulam com as noções biopoder e de biopolítica. Por fim, discorreremos brevemente sobre como as estatísticas, como ciência, estão a serviço das questões de biopolítica e ajudam a interpretar através de números aqueles modos de subjetivação que têm por meio de funcionamento a média, os desvios e o padrão.

Por fim, no último capítulo, destacamos os discursos que identificamos nos cursos de Licenciatura e analisamos quais os possíveis efeitos de poder e subjetivação eles põem em movimento. Problematizamos como vem sendo entendida a evasão nos dois *campi* do IFRS e de como as articulações de oferta e funcionamento do curso são reflexos desses entendimentos, a partir dos discursos percebidos nas falas das pessoas, nos Projetos Pedagógicos e na legislação.

O olhar que pretendemos lançar é o de quem se vê diante de sintomas de relações microfísicas de poder que produzem formas próprias de lidar e controlar os processos de evasão escolar. A compreensão que as pessoas têm sobre esses processos é atravessada, provavelmente, pelos mesmos dizeres que orientam os projetos de curso e a legislação mais geral sobre os IFs e o Ensino Superior. Talvez assim, no mar de dúvidas sobre evasão escolar,

possamos dar uma pequena contribuição sobre o tema, ao lado de tantas outras que existem.

2 PERCURSO DA PESQUISA: APORTE METODOLÓGICO, ESTADO DA ARTE E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo tem a intenção de caracterizar os aspectos metodológicos da pesquisa e alguns aspectos conceituais da pesquisa em evasão nos Cursos Superiores. O nosso problema de pesquisa é “que possíveis efeitos de poder e subjetivação decorrem dos discursos de evasão escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática dos *campi* Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS?”. Fato é que tema nem pergunta são compreendidos em si mesmos e sem os contextos de sua possibilidade de discussão. Nasceram inscritos e gerados pelos pressupostos teóricos que adotamos e dos recortes de observação que fizemos dos aspectos que quisemos relevar e das discussões que quisemos suscitar.

Por isso, iniciaremos o itinerário deste capítulo pela apresentação do conceito de genealogia, tal como Michel Foucault buscou entendê-lo nas pesquisas que empreendeu ao longo de sua produção intelectual. Consideramo-la como método de análise e como teoria de leitura do estabelecimento de justificativas de relações sociais, de saber e de poder nas sociedades ocidentais. Como veremos, esse conceito é o que desencadeia tanto o problema quanto a forma de considerar os documentos e as entrevistas que analisamos. A esse entendimento inicial, se devemos tanto o “que” quanto o “como” de falarmos de evasão escolar.

Depois, pretendemos estabelecer uma visão geral sobre os trabalhos que tiveram por objeto de estudo evasão escolar no Brasil. Para tanto, partindo do conjunto de trabalhos disponíveis para consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes e de alguns artigos, veremos o quão diferentes podem ser as pesquisas em evasão escolar e trataremos de localizar algumas especificidades de nosso trabalho nesse cenário.

Dispostos esses elementos, isto é, a genealogia como nosso “pano de fundo” e “chave de leitura” e um delineamento da produção acadêmica sobre o tema da evasão escolar poderemos, enfim, apresentar problema, questões de pesquisa e metodologia. Entendemos que, assim, teremos podido dar conta das considerações iniciais que nos permitiram conversar sobre os discursos de evasão e seus efeitos de poder e subjetivação nos cursos que escolhemos.

Uma última observação se faz necessária, contudo, quanto aos termos “discurso”, “efeitos de poder” e “subjetivação” que aparecem no enunciado de nosso problema. Eles são conceitos próprios do referencial foucaultiano e são tratados em capítulo apropriado, na sequência do texto.

Iniciaremos, então, falando de genealogia.

2.1 GENEALOGIA: ENTRE TEORIA E MÉTODO

Larossa (1994) dizia que, em se tratando de pesquisas na área da Educação, nós podemos jogar com dois baralhos. Um, é aquele composto por autores, conceitos, pelo “exercício [...] que consiste em colocar alguns livros [...] ao lado das formas convencionais de pensar algumas práticas [...] e ensaiar a possível fecundidade de tal associação” (LAROSSA, 1994, p. 36). O outro, o segundo, possui as cartas “das convenções, dos interesses e das possibilidades de um campo de estudo.” (LAROSSA, 1994, p. 35-36). Não obstante a violência que tal mescla pode suscitar para ambos os lados, esses autores e essas formas de explicar o mundo chegam até nosso “objeto empírico [...] porque ‘dão o que pensar’, porque permitem ‘pensar de outro modo’, explorar novos sentidos, ensaiar novas metáforas” (LAROSSA, 1994, p. 35).

Parece que estamos justamente no ponto de convergência dessa situação, jogando com ambos os baralhos. Em nosso percurso, pretendemos aproximar o tema da evasão em cursos de Licenciatura com referenciais teóricos de Michel Foucault, esses que nos puseram em movimento investigativo e nos “dão o que pensar”. Considerando que o autor que escolhermos não é alguém que tenha sido, precipuamente, um pensador da área das ciências pedagógicas e muito menos um estudioso da evasão escolar, arriscamos a violência da aproximação e nos desafiamos nas tentativas de diálogo.

Como Larossa (1994, p. 37), entendemos que temos a necessidade anterior de estabelecer a base de um método, “se por isso se entende uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição.” Para falarmos de nossa pergunta neste trabalho e do método de análise, que pretendemos seja suficientemente de inspiração genealógica, teremos de olhar ao que o pensador francês desenvolveu, mantendo em vista ainda as influências a que ele mesmo se remete. Dessa maneira, buscaremos trabalhar a genealogia nos moldes adotados por Foucault e explicados no livro *Microfísica do Poder* (1979), sobretudo no capítulo intitulado “Nietzsche, a genealogia e a história”.

Uma boa maneira de iniciar a discussão sobre o assunto é falarmos sobre as questões da verdade e da origem. Pela perspectiva nietzschiana, trata-se de uma problemática sobre a construção de sentidos, dos valores, da moral e da ciência. Os trabalhos de cunho genealógicos de Foucault, dos quais o livro *Vigiar e Punir* (2010; 2013) é o maior expoente, mostram que as palavras não guardam seu sentido nem o desejo de sua direção nem as ideias

têm “dentro de si” a sua lógica, “como se esse mundo de coisas ditas e queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias” (FOUCAULT, 1979, p. 15). Os saberes são construídos pelos processos de interação que permitem emergir as formas de entendermos as verdades sobre as coisas, a essência da verdade, a “verdadeira verdade”. Nesse sentido,

[...] a genealogia não se opõe à história como a visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da “origem”. (FOUCAULT, 1979, p. 16).

A ciência moderna pautou-se por conseguir construir as verdades a partir da discussão pelas buscas de desvendamento do fundamento originário, mesmo que tal fundamento se remetesse à razão universal. A verdade, segundo essa ótica, possuiria fundamentos subsistentes por si só, já prontos, dados, um bloco de bases que sustentaria todo o conhecimento e a possibilidade da mensuração das coisas. O fazer genealógico, contudo, assume outros pontos de partida, considera que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas”. (FOUCAULT, 1979, p. 18). A lógica da essência exata das coisas mostra-se algo imóvel, sua possibilidade única, sua identidade, cuidadosamente colhida pelos pesquisadores, pensadores e quem mais se aventurar a coletá-la. Pela genealogia, ocorre uma inversão de concepções: a essência passa a ser considerada como construção, discursos elaborados que não cessam de operar e conduzir-se por vias de nova elaboração e de outras desconstruções. “O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate” (FOUCAULT, 1979, p. 18). Mais adiante nesse mesmo texto, Foucault usa o termo “cozimento” para falar que a história vai preparando a verdade, que se torna apreciável aos grupos, que a vão sedimentando e que esquecem que foram eles mesmos que a produziram. Primeiro, ela nasce acessível aos sábios, depois, é apropriada pelos homens de piedade e, por fim, posta num mundo fora de alcance. Essa trajetória, diz ele, é “a história de um erro que tem o nome de verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 19).

A genealogia constitui-se, portanto, não na busca da origem dos valores, da moral, dos conceitos, dos termos, dos “dados”. Consiste na consideração dos acasos dos começos, põe em evidência as construções que, depois de solidificadas, passam a ser consideradas como “a origem” do que dela decorre. Procedendo assim, colocando uma construção como

fundamento, isto é, se invertermos a história de sua existência, passamos a andar em círculos. Ao contrário,

[...] trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata. As genealogias são, muito exatamente anti-ciências. (FOUCAULT, 2010, p. 10).

Por isso, Foucault propôs-se a

[...] descrever, examinar e problematizar os modos pelos quais o sujeito havia sido instituído como uma invenção nas sociedades europeias modernas. Assim, nos anos setenta do século passado, o interesse de Foucault deslocou-se do domínio do ser-saber – e o “método arqueológico” que até então ele havia desenvolvido – para o domínio do ser-poder – e o correlato “método genealógico” que tomou emprestado de Nietzsche. (VEIGA-NETO, 2009, p. 94-95).

A palavra-chave, nesse contexto, é “invenção”, o entendimento de que o que existe é criado, historicamente devedor de processos e modos de vida que produziriam efeitos diferentes caso fossem rearranjados de maneiras diferentes. A tarefa primordial da genealogia é fazer perceber as ligações estabelecidas, as uniões criadas, as forças exercidas. É problematizar a “pura” ligação à objetividade que nos conduz à essência da realidade. Recuar no tempo em busca do restabelecimento de uma continuidade ou para conseguir provar que o passado ainda está lá, existindo em si e definindo o nosso presente, animando-o depois de ter superado todos os obstáculos do tempo não é papel da genealogia. Pelo contrário, a genealogia ajuda a

[...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: [...] desmarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. (FOUCAULT, 1979, p. 21).

Na esteira da filosofia ocidental que sobreviveu como cânone na produção científica, nos modos de explicar e intervir no mundo, o pensamento de Foucault expressa-se na direção de negar as ontologias pré-definidas, os termos de construção idealistas, teleológicos e, porque lá esteve o embasamento para tantas dessas formas de expressão dos blocos, platônicos. Muitas coisas são alteradas e passam a merecer reformulação quando, como vimos,

descobrimos que na raiz do que somos não há “a” verdade e o “ser”, mas a prevalência do acidente. Por esses trechos é que Foucault vai demonstrando suas opções filosóficas e marca presença, ao mesmo tempo, na negação de várias delas, principalmente as de busca pelas essências primeiras.

Para podermos compreender essa nuance básica entre não nos ocuparmos da origem das coisas, mas, ao mesmo tempo, percebermos como as relações vão se constituindo, isto é, na origem das relações, podemos tomar emprestado de Nietzsche (FOUCAULT, 1979) o termo *Entstehung*. Palavra alemã, a qual, em português, usaríamos algo como “emergência”, isto é, o ato contínuo daquele que emerge, vem à tona, passa a existir. Pois que, na genealogia, o interesse é pela emergência das relações, entendida como “o princípio e a lei singular de um aparecimento” (FOUCAULT, 1979, p. 23).

Dar conta da emergência pelo termo final é colocar a verdade como posta desde sempre, pôr o eterno na ordem do dia, esquecer-se dos “disparates e das desordens”. O erro estaria em estabelecermos a construção como fundamento, a explicação passa a fundar as bases da própria explicação; origens são inventadas e, pelo cozimento, passa a explicar tudo como se ela mesma não fosse uma das possibilidades de criação, mas a única possível. (FOUCAULT, 1979, p. 23).

A genealogia é a proposta de averiguação das origens como emergências, aparecimento, construção. O papel da genealogia é fazer restabelecer os diversos sistemas que foram possibilitados pelas condições e condicionam a emergência das verdades. É uma problematização das colocações da proveniência e das possibilidades do momento, as forças em disputa, as brechas. A construção da verdade, dos discursos que encerram a realidade das coisas, se dá no espaço entre essas forças em disputa que fixam suas regras. A verdade, assim,

[...] não progride lentamente, de combate em combate, até uma reciprocidade universal, em que as regras substituiriam para sempre a guerra; ela instala cada uma de suas violências em um sistema de regras, e prossegue assim de dominação em dominação. (FOUCAULT, 1979, p. 25).

O domínio das verdades é conquistado nos encontros de subversão, empoderamentos, batalhas, lutas e demarcações. Os processos de surgimento das verdades produzem os modos de subjetivação, atravessam e atualizam os saberes e as relações de poder. A constituição do sujeito, que se interpela e interpretada a partir disso é

[...] dobra do de-fora, pois se é o homem que ocupa o papel de sujeito da enunciação, por outro lado, são as práticas discursivas existentes neste contexto que

definem as condições de possibilidade para que o enunciado possa surgir e ser validado. (FAÉ, 2004, p. 409).

Nesse sentido, a genealogia surge como tentativa de observar e analisar as condições de possibilidade de surgimento e permanência de determinadas verdades, práticas discursivas e não discursivas constituídas na emergência dos contextos. Já o sujeito é “efeito do discurso, ou melhor, de formações discursivas que emergem em meio a um jogo de forças que se atualizam a cada nova relação, a cada momento, e não de maneira linearmente evolutiva ao longo do tempo” (FAÉ, 2004, p. 410). Estudar a genealogia é buscar descrever, examinar e problematizar as relações que possibilitaram que os discursos, as verdades, e, por consequência, que os sujeitos fossem constituídos de uma e não de outra maneira.

Verdade e sujeito estão implicados, e a genealogia é uma possibilidade metodológica que permite compreender as influências recíprocas entre os dois. O “que entre as ciências do homem é convencionalizado como verdadeiro, para Michel Foucault configura a justificação racional de sistemas excludentes de poder que atuam nas práticas institucionais e científicas” (CANDIOTTO, 2010, p. 50). Podemos, então, considerar que o conhecimento não se constitui de forma linear, num contínuo de entrega que a natureza e o mundo proporcionam. O conhecimento não é neutro, mas fruto de “um jogo vinculante entre desejo e poder e a vontade (histórica) de verdade que o condiciona” (CANDIOTTO, 2010, p. 50).

Diz Foucault:

[...] É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É a isto que eu chamaria de genealogia, isto é, **uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc.**, sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 1979c, p. 7, grifo nosso).

Trabalhar genealogicamente permite que algumas formas cristalizadas de saber possam ser postas no limite entre sua problematização e suas reformulações. Daí que entendemos a violência das lutas constituídas das verdades como exemplo e como explicação. Podemos considerar os modos como a noção de sujeito vem se constituindo historicamente. Verdade e sujeito implicam-se no sentido recíproco em que um e outro se firma mutuamente. Nesses encontros, corpo, indivíduo e verdade passam a compor quadros de relações de poder.

Conforme Ramos do Ó (2009), os escritos de Foucault trazem uma história genealógica que olhou também para as “tecnologias do poder”, primeiramente voltadas ao corpo individual e a organização desses corpos nos espaços de confinamento. Depois, esse

olhar se voltou para a população, a compreensão de que os corpos individuais formam uma massa global. Há uma dupla consideração: o ser humano é indivíduo e, ao mesmo tempo, espécie. Depois de separar, alinhar e seriar o corpo, passamos a analisar o conjunto de processos nos quais ele está implicado, a proporção de nascimentos, óbitos, taxas de reprodução, fecundidade. É a biopolítica, termo cunhado por Foucault, para denominar a prática deste biopoder, o poder sobre a vida.

Essas tecnologias se convertem numa “arte de governo”, como traz Foucault (2010). Daí que buscamos a estatística, o saber “quanto”, para conhecer e prevenir. É biopoder, uma vez que o indivíduo passa a ser considerado como parte de um corpo social, de tal modo que suas ações e decisões se perduram no declínio ou no enlevamento da espécie inteira, importar-se com o sujeito passa a ser também pensar na espécie. Visto no limiar das implicações entre indivíduos e espécie,

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida. [...] [Temos] uma [...] tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não homem-corpo, mas do homem-espécie. (FOUCAULT, 2010, p. 204).

Os vocabulários, as teorias, as normas e as explicações coordenam e estabelecem a associação entre os indivíduos. Porque

[...] a ideia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase “natural” esse modo tão “peculiar” de entendermos a nós mesmos. (LAROSSA, 1994, p. 40-41).

Os sujeitos são tomados e produzidos de determinadas formas e são as práticas discursivas que nos possibilitarão problematizar os regimes de verdade vigentes e as formas de tomá-los como direcionamento das práticas contingenciais da verdade.

Em se tratando especificamente da nossa pesquisa, esse processo permite que problematizemos a produção das maneiras como se explicam o lugar do aluno evadido na sociedade e nos discursos que o produzem. Ramos do Ó (2009, p. 107) considera a relação entre quem diz e sobre quem é dito, na percepção de quem é o “falado” e de quem fala sobre e dos modos que, a partir disso, aprendemos a nos relacionar conosco mesmo: “o resultado das interações que se operam tanto nas situações de face a face como no trabalho interno que os indivíduos exercem sobre si mesmos”.

Os discursos possibilitam o movimento e a afirmação das verdades, fazem existir as relações de mundo a que estão ligados. Em uma

[...] sociedade como a nossa – mas, afinal de contas, em qualquer sociedade – múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder. (FOUCAULT, 2010a, p.22).

A partir dos conceitos foucaultianos de genealogia, podemos considerar a elaboração de uma contra-história, compreendida como uma contraposição à “meta-história”, uma tentativa de desmanchar o entendimento da linearidade, das origens que fazem emergir os movimentos do mundo. A genealogia é uma contra-história no sentido em que visa encontrar explicações diversas daquela,

[...] forma histórica que reintroduz (e supõe sempre) o ponto de vista supra-histórico: uma história que teria por função recolher em uma totalidade bem fechada sobre si mesma a diversidade, enfim reduzida, do tempo; uma história que nos permitiria nos reconhecermos em toda parte e dar a todos os deslocamentos passados a forma da reconciliação; uma história que lançaria sobre o que está atrás dela um olhar de fim de mundo. (FOUCAULT, 1979, p. 26).

A contra-história, constituída genealogicamente, pretende inverter a relação habitualmente estabelecida, a necessidade contínua que se converte no objeto de busca para compreender o mundo. Seja por um viés teleológico, ou mesmo racionalista, há presente a tentativa de considerar o acontecimento singular uma dissolução da continuidade ideal. A história efetiva quebra essa lógica, porque ela faz ressurgir o acontecimento na sua singularidade como efeito das possibilidades de sua construção. Os discursos explicativos da realidade são, nesse caso, uma possibilidade assumida, que se sobressaiu frente a tantas outras possíveis. A genealogia se propõe a pergunta “por quê?” Por que uma explicação e não outra? Por que a relevância de um aspecto e não outro? Por que a valorização dessa existência e não de outra? E faz isso porque são essas construções que permitem a operação sobre a realidade e a criação de sujeito. Portanto, um acontecimento ou o nascimento de uma origem, não

[...] uma decisão, um tratado, um rênio, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende [...]. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. (FOUCAULT, 1979, p. 28).

Fazer uma genealogia da evasão escolar é, então, diríamos, procurar encontrar as emergências das relações que possibilitaram sua constituição como objeto, como conjunto de saberes e espaço de intervenção. Feita essa distinção da origem como emergência, isto é, como o entrelaçamento da rede de saber e poder é que podemos dizer que a genealogia

[...] busca a origem dos saberes, ou seja, da configuração de suas positivities, a partir das condições de possibilidades externas aos próprios saberes; ou melhor, considera-os como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. Procura-se a explicação dos fatores que interferem na sua emergência, permanência e adequação ao campo discursivo, defendendo sua existência como elementos incluídos em um dispositivo político. (FAÉ, 2004, p. 412-413).

Assim entendida como método de análise e como postura de investigação, se mostra de relevante consideração porque ela apoia os veios da análise, seja pelo embasamento teórico para direcionar o olhar, seja pelas precauções metodológicas que aponta. Mais que isso, estabelece pressupostos básicos que conduzem o contato com os materiais de pesquisa, as entrevistas e as articulações entre eles.

Um ponto fundamental da genealogia, isto é, uma chave de leitura para compreender seu alcance, é que as coisas não são; elas estão. Com forte influência da “filosofia a marteladas” de Friedrich Nietzsche, acompanhamos Foucault, quanto à compreensão de que as coisas são criadas, as relações derivam de contingencialidades do tempo e do espaço, de definições sociais, morais, específicas e próprias de cada época, obedientes a sistemas de valores igualmente contingentes e historicamente constituídos. Daí que nosso problema de pesquisa traz consigo a consideração de que os discursos e sentidos de evasão atrelam-se a construções mais ou menos aleatórias, que se articulam de modo não natural, isto é, nem preexistente nem eterno, mesmo que alguns discursos se sustentem justamente tendo como referência algumas categorias ideais e apriorísticas.

Com esse posicionamento teórico-metodológico, achamos que será possível problematizar os discursos sobre a evasão escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática dos *campi* Caxias do Sul e Bento Gonçalves do IFRS, a partir dos regimes de verdade presentes nesses cursos e buscando elencar os principais efeitos de poder e subjetivação que produzem. Antes de tudo, apresenta-se que uma postura genealógica implica em dois pontos cruciais: não estaremos preocupados com as descrições lineares, já que os acontecimentos se dão precipuamente em momentos de ruptura, e que não estaremos ocupados por achar essências, dados prontos, encontrar “a” realidade da evasão nesses cursos.

Antes, trataremos de reconhecer que os elementos que produzem o mundo das

relações humanas são frutos de vontades e construções, devedores do tempo e do espaço em que emergem. Por outro lado, para além de um ceticismo ferrenho, não se trata de negar a possibilidade de que as coisas existam, ou de que o conhecimento seja possível, mas que se reconheça os elementos de implicação humana nos exercícios de seleção, apropriação e divulgação das coisas. Não negamos a existência de processos evasão, eles existem e são tema dentro das instituições de ensino. Porém, partimos da compreensão de que o que se diz sobre esse processo e sobre o aluno que é classificado como evadido é devedor dos processos de criação de verdades.

A seguir, trazemos um breve apanhado da produção sobre evasão escolar no Brasil. Veremos que boa parte desses estudos tem, por fim, justamente a busca das razões da evasão, aquela vontade de saber as origens essenciais e a intenção de chegar à origem fundadora desse processo.

2.2 EVASÃO ESCOLAR EM CURSOS SUPERIORES: UM ESTADO DA ARTE DIANTE DE UMA PESQUISA GENEALÓGICA

Depois de ter-se visto em que medida a genealogia funciona para nós como teoria e método de análise, traremos, agora, alguns trabalhos que também tratam da evasão escolar. Tomamos por referência a análise genealógica para o nosso trabalho, mas, como é de se esperar, nem todos têm o mesmo recorte quando tratam do assunto. O objetivo deste subcapítulo é trazer um pouco dessa diversidade e permitir algum mapeamento das produções que têm sido feitas no Brasil sobre a temática. Na verdade, percebemos a diversidade quando fomos mapear essa produção no Banco de Teses e Dissertações da Capes e em alguns trabalhos publicados em forma de artigos. Percebemos que há muitos entendimentos quanto ao que seja a evasão e que os conceitos se alteram, conforme o enfoque ou recorte que cada estudo queira dar. Em comum, alterados os métodos, níveis e modalidades de ensino, há a regularidade da busca pela previsão, contagem e categorização de elementos que se considerem estar ligado à evasão. Dentro disso, forma-se um panorama bem interessante no qual nós, tradicional e culturalmente orientados a entender o mundo pela linguagem dos números, poderemos ter algumas noções de evasão e dos quadros institucionais. Aliás, nós também não conseguimos fugir muito das maneiras numéricas e vamos apresentar algumas contagens sobre as Instituições de Ensino Superior (IES). Há esse ponto comum de articulação das falas, a partir do qual poderemos nos colocar lado a lado e iniciar o diálogo, mesmo que seja conversando sobre as inconveniências de permanecermos somente nas

descrições numéricas.

No nosso percurso, seguiremos agora com algumas considerações sobre evasão e suas muitas maneiras de ser entendida, para, em seguida, apresentarmos um apanhado da produção sobre o tema e especificar tema, problemas, objetivos e metodologias de nossa pesquisa.

2.2.1 Evadir no Ensino Superior: muitos dizeres, uma mesma linha a ser cruzada

A história da instalação de universidades no Brasil nos moldes como as conhecemos hoje remete aos inícios do século passado. Em 1920, Epitácio Pessoa, então Presidente da República, promulgou o Decreto nº 14.343, em 07 de setembro daquele ano. Nesse ato, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) a partir da junção das Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, de uma das Faculdades Livres de Direito e três das então chamadas faculdades livres.

Não foi a primeira vez que ocorrera a instalação de o que hoje chamaríamos de instituição de Educação Superior no país, visto que já em 1808, com a vinda da Família Real Portuguesa, haviam sido instaurados o Curso Médico de Cirurgia, na Bahia, e o Hospital Militar do Rio de Janeiro. Em 1810, surgiu a Academia Real Militar e havia ainda os cursos jurídicos livres, que foram instalados a partir de 1827.

Contudo,

[...] reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais. [...]. [N]a história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal. (FAVERO, 2006, p. 22).

Desde então, o número de universidades cresceu, bem como continuou a discussão sobre seu papel, concepção, estrutura, princípio e finalidades de ensino, nos mais variados contextos e tipos de governos. (FAVERO, 2006). Hoje, quase um século depois daquela primeira instalação, consideradas as várias formas de oferta de cursos (presencial, a distância, em instituições privadas, em instituições públicas, em instituições comunitárias, faculdades, universidades, centros comunitários, escolas superiores, institutos e centros de educação), há no Brasil 2.368 Instituições de Ensino Superior (IES) (SINOPSE INEP 2014). Em 2014, dos 32.878 cursos espalhados pelo país, 7.856 (24%) correspondiam a alunos de licenciaturas, que juntas somavam 1,4 dos 7,8 milhões de graduandos, ou 19% dos alunos. (SINOPSE INEP,

2014).

A partir dos anos 1980, a temática da evasão escolar começa a ganhar bastante espaço nos debates sobre a vida e funcionamento das instituições de ensino. Nesse sentido, Palharini (2010) aponta que foi nessa década que começaram a surgir as interferências de órgãos internacionais como o Banco Mundial, por exemplo, cujas metas passam a delinear intervenções nos processos de educação, acoplando-a aos modelos de economia neoliberal. Os temas e interesses foram ampliados a partir dos anos 1990, quando então o Ensino Superior ganhou mais espaço nas pesquisas. Diz Palharini (2010, p. 18) que a evasão escolar

[...] tem recebido significativa atenção por parte dos pesquisadores brasileiros desde o início da década de 80, mas é só a partir dos anos 90 que este interesse passa a se concentrar de modo marcante no ensino superior. [...] O interesse pela temática, a partir da década de 90, está mais relacionado às questões relativas à política educacional de cunho neoliberal, inspirada nas recomendações de organismos internacionais, como o BID e Banco Mundial, orientada por resultados mensuráveis, que vem sendo implementada no Brasil desde o início da década de 90. A relevância destes estudos, segundo seus proponentes, assentava-se na compreensão de que especialmente nas Universidades Públicas a evasão acarreta perda do dinheiro público, na medida em que aumenta o número de vagas “ociosas” nos bancos universitários.

Como veremos logo a seguir, o tom das pesquisas tem sido ditado por essa orientação, nem sempre explícita, em que a evasão escolar é entendida como um desfazimento da escola, perda ou desperdício. Esse atravessamento nos é importante porque considerado assim, evadir ganha conotações negativas e indesejáveis. Sob o ponto de vista de que é possível perceber que um indivíduo evadiu, ele mesmo pode passar a merecer a mesma carga que o processo recebe no interior das instituições e dos estudos, isto é, ser aluno evadido também passa a configurar-se em algo negativo e indesejado.

A proliferação de estudos sobre o tema trouxe consigo muitos vieses e comparações a partir dos quais surgiram gráficos, perfis e “populações de risco”. Na diversidade desses estudos, um dos reflexos mais evidentes é que o próprio termo “evasão escolar” se revela muito rico de sentidos, diferenciando os estudos já pela nuance do objeto a que se destinam. Tal situação polissêmica gera riqueza de olhares porque a cada modo de compreendê-la podemos desenvolver um tipo diferente de pesquisa, com os mais diversos resultados e análises.

Sobre essa polissemia do termo, Palharini (2010, p. 13) considera que

[...] por evasão compreende-se a saída definitiva do aluno do curso de origem sem concluí-lo. Embora esta seja uma definição praticamente consensual entre os estudiosos da temática, verifica-se que a partir deste ponto, por diferentes razões, as

divergências começam a se manifestar. Estas diferenças residem nos parâmetros pelos quais o aluno evadido é identificado, pois esta saída definitiva pode assumir diferentes conformações tanto no que diz respeito à forma quanto ao seu significado. Comumente são consideradas as seguintes formas de saída: o aluno não se matricula e abandona o curso; o aluno comunica oficialmente a desistência; o aluno opta pela transferência para outro curso da mesma instituição; o aluno é excluído por norma institucional, o aluno opta por transferir-se para o mesmo curso em outra instituição.

Um dos pontos de desencadeamento das diferenças está, então, na discussão do “momento” em que o aluno evade. Em um raciocínio binário, haveria duas possibilidades de classificação do discente, o aluno matriculado e o aluno evadido. Porém, quando nos dedicamos a entender “causas de evasão”, estamos buscando os indícios que poderiam permitir prever a mudança. Por isso encontramos os diagnósticos, “perfis de risco”, índices, o “cruzamento de dados”. Ao lidar com as variáveis criadas, parece que queremos utilizar como que uma lupa e identificar o momento exato, decisivo, uma linha certa, clara e definida que separe a condição de aluno daquela de aluno evadido. Utilizando tal lógica, partiríamos do pressuposto de que essa linha existe e que por um exercício de monitoramento nós poderíamos definir a aproximação ou o distanciamento entre o aluno e essa linha e intervir para mantê-lo afastado dela.

O “momento da evasão” tem a ver com as maneiras como as instituições operacionalizam esse “desligamento”, quando o indivíduo deixa de ter a condição de aluno diante da IES. E é essa definição que nos permite tantas nuances,

[...] não é preciso uma análise bastante aprofundada para verificar que as diferentes modalidades de saída ou abandono estão sujeitas às diversas formas de operacionalização. Entre outras questões podemos indagar: Quais são os critérios institucionais que identificam um aluno como evadido? Quantos períodos letivos trancados são necessários para caracterizar a evasão? Mudança de curso na mesma instituição significa evasão de curso? Aluno falecido é um aluno evadido? [...] O próprio conceito de evasão dificulta o estudo ou a padronização a respeito desta questão. (PALHARINI, 2010, p. 13).

O conjunto de produtos científicos que trata de evasão escolar está de acordo com essa diversidade que o autor sugere. Cada instituição de Ensino Superior possui seus regulamentos internos e procedimentos para definir quando o aluno “cruzou a linha” e agora é “aluno evadido”.

Em meio a essa polissemia de termos e sentidos, como poderemos falar de evasão escolar no Ensino Superior? Ora, para nossa pesquisa, essa é uma potencialidade; a ausência de definições é sintomática, porque encontra justamente o ponto de convergência da discussão: o aluno. Se não podemos dizer o que é a evasão, isto é, em melhores termos, se a

podemos dizer de várias formas, várias serão, então, as maneiras como serão ditos os alunos evadidos. E, considerando que cada instituição parece ter sua forma de lidar com ela, deve haver variações também nas maneiras como se entende e se criam sentidos para os processos de evasão escolar. É nesse complexo que teremos a chance de articular a série de dizeres com os fazeres, em termos foucaultianos, os discursos com os efeitos de poder e subjetivação, esse processo que é capaz de dar forma a uma categoria de sujeitos e lhes estabelecem um lugar na ordem do sistema educacional.

2.2.2 Estudos sobre evasão escolar: entre a polissemia e o vício de olhares

É bastante comum nos trabalhos acadêmicos que os autores ao menos sinalizem a trajetória das produções de conhecimentos da temática em que estão envolvidos. Em geral, essa sinalização ocorre com o agrupamento de materiais disponíveis em repositórios de produções da área e acabam por produzir um apanhado geral da problemática e das discussões já desenvolvidas. Essas pesquisas, em geral,

[...] definidas como de caráter bibliográfico, [...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Aqui, nós que pretendemos lidar com “evasão escolar”, lidamos com uma temática repleta de subdivisões, que enseja uma pesquisa amplíssima de recortes caso quiséssemos dar conta de tudo que foi produzido até agora. Há pesquisas de evasão no Ensino Fundamental, na Pós-Graduação, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, nos cursos presenciais, nos cursos a distância, nos cursos de Licenciatura, na Educação no Campo, nas escolas públicas, nas escolas privadas, relacionando evasão com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com endereço geográfico das instituições, buscando índices, querendo “perfis”, juntados com políticas de acesso, política de reservas de vagas, entre outros. Em nosso caso, em que interessa um recorte com o Ensino Superior, os caminhos também bem variados, seja quanto ao tipo de curso (licenciaturas, bacharelados, tecnológicos), seja quanto às modalidades de oferta. Somemos a isso as diferenciações quanto aos tipos de produções, isto é, as temáticas são tratadas através de artigos, capítulos de livros, dissertações, anais de simpósios e congressos, teses, livros, sem falar de outras formas de comunicação como

filmes, palestras, entrevistas ou pôsteres. Isso pra dizer que mapear a produção sobre evasão é, por si só, um exercício de recortes. É o tipo de trabalho que nos permite bastante liberdade, mas que implica, sobretudo, que no apanhado de produção teremos de definir alguns vieses e estaremos longe de apresentar a totalidade da produção.

Em busca desse mapeamento, definimos o primeiro recorte, o de que nossa busca ficará restrita ao Banco de Teses e Dissertação (BTD) (CAPES, 2016) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) acessível pela internet. É um banco de dados representativo da produção acadêmica nacional, que possibilita uma visão geral das teses e dissertações publicadas no país.

Importante notar que o Banco de Teses foi desenvolvido para receber e fornecer dados de todas as instituições brasileiras, pelo que passa a ter certo peso de representatividade da produção acadêmica nacional. Por isso, bem provavelmente ele não encerre todas as produções sobre o assunto, mas tem bastantes chances de garantir a similaridade de proporções entre os tipos de produção e entre as temáticas.

Em 05 de junho de 2016, acessamos a página do BTD e digitamos no campo de busca a expressão “evasão escolar”, entre aspas. Feita a busca no repositório, sem especificar o período (ano de produção), o sistema nos apresentou 173 resultados, entre teses e dissertações. Em seguida, alteramos a busca e procuramos pela expressão “evasão no ensino superior”. Dessa vez, retornaram 21 resultados. Então, até esse momento, tínhamos à disposição 194 trabalhos, entre teses e dissertações.

Nosso recorte prosseguiu e, já com a ajuda de aplicativo de planilhas do computador, geramos uma tabela e fomos refinando a busca. Ate-mos a localizar trabalhos desenvolvidos dentro de Programas de Pós-Graduação em Educação e correlatos, como por exemplo os que são voltados a Currículo, Gestão Educacional, Ensino de Ciências, Políticas de EaD, entre outros. Nesse momento, restaram 83 trabalhos produzidos por PPGs na grande área da Educação.

Ao analisar as propostas de trabalho, percebemos que algumas tangenciavam o tema da evasão e/ou a incluíam quando estavam discutindo outros assuntos. Eram os casos de trabalhos sobre gravidez na adolescência, desenvolvimento de *softwares*, distribuição de renda, questões psicológicas de populações carcerárias estudantes, por exemplo. Filtramos pela questão sobre se o trabalho tratava ou não de evasão, isto é, se o objetivo principal fosse discutir algum aspecto de evasão escolar, seja nas buscas de causas, de estabelecimento dos tais perfis de evasão, discussão de retenção e ações para evitá-la. Dessa forma, ficamos com 30 trabalhos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação e que tratavam

diretamente da evasão como tema principal.

O próximo recorte que damos foi quanto ao nível em que a evasão era considerada. Eram 16 discutindo a evasão escolar na Educação Básica, contabilizados os que falam de Educação de Jovens e Adultos e/ou educação profissional e técnica, 1 sobre curso subsequente ao Ensino Médio, três sobre cursos de Pós-Graduação e dez analisavam-na nos Cursos Superiores, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Estudos sobre evasão por níveis de Ensino pesquisados

Nível de Ensino	Número de trabalhos desenvolvidos
Educação básica	16
Ensino Superior	10
Pós-Graduação	3
Outros	1
Total	30

Fonte: BTD/ CAPES; elaborada pelo autor (2016).

Dentre os dez trabalhos que tratavam da evasão escolar no Ensino Superior, seis tratavam da evasão em cursos de Licenciatura, conforme a Tabela 2 a seguir. Dentre esses, por fim, apenas um analisava em alguma medida a evasão escolar no em curso de Licenciatura em Matemática, tal como nós nos propomos aqui.

Tabela 2 - Trabalhos sobre evasão escolar em Cursos de Licenciatura.

Licenciatura considerada na pesquisa	Título dos trabalhos
Licenciaturas em Geral	<i>Evasão escolar no Ensino Superior: um estudo nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.</i> (CASTRO, 2013).
Química	<i>Gestão institucional e evasão escolar no contexto de criação e expansão dos Institutos Federais.</i> (OLIVEIRA JUNIOR, 2015).
Matemática, juntamente como Tecnólogo em Análise de Sistemas	<i>Poderia ter sido diferente? A evasão discente na Educação Superior.</i> (SOUZA, 2015).
Educação Física	<i>Atleta não estuda? Investigando a evasão escolar de alunos-atletas na Educação Superior.</i> (CARVALHO, 2015).
Licenciaturas em EaD ofertados pela Instituição	<i>Evasão no ensino superior à distância: estudo de caso no instituto UFC virtual.</i> (OLIVEIRA SOBRINHO, 2013).
Licenciaturas em geral	<i>Evasão nos cursos de licenciatura: a visão de alunos desistentes.</i> (SOTERO, 2014).

Fonte: BTD/ CAPES (2016).

Pela similaridade dos recortes de cursos, adentraremos nos principais elementos das duas dissertações em destaque na Tabela 2, já que dizem respeito à discussão de evasão escolar em licenciaturas de Ciências Exatas, sendo que uma delas tratava especificamente de uma Licenciatura em Matemática.

Em seu trabalho “Poderia ter sido diferente...”, Souza (2015) procurou comparar a quantidade de evadidos com forma de ingresso de alunos de Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas c em uma IES pública de Guarulhos/SP. A versão online do trabalho não estava disponível na biblioteca da instituição em que a autora depositou sua dissertação, então extrairemos alguns elementos apenas do resumo do trabalho, disponível no BTD/Capes. Assim, soubemos que a autora encaminhou um questionário a alunos evadidos entre 2008 e 2010 para “conhecer os motivos que levaram os alunos a abandonar os estudos e identificar possíveis ações institucionais” para evitar a evasão e verificar “a relação entre o processo de ingresso dos alunos – ação afirmativa ou ampla concorrência – com a evasão” (SOUZA, 2015). Trinta e seis alunos responderam e ela tabulou os dados em razão dos motivos pelos quais os entrevistados apontaram as causas de sua evasão, considerando, então questões de trabalho, dificuldades de aprendizagem, problemas financeiros e relação entre docentes e alunos, afirmando que as questões de emprego foram as mais recorrentes. Dentre suas conclusões, destaca ela que “o acesso à instituição por política de ação afirmativa não possui relação com a decisão da desistência dos cursos” (SOUZA, 2015); que, por outro lado, quem concluiu o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas não ingressou por reserva de vagas de alguma política afirmativa; e que, ao contrário, “a maioria dos alunos que concluíram o curso de Licenciatura em Matemática ingressou na instituição pelas políticas afirmativas de acesso” (SOUZA, 2015).

Suas conclusões apresentam diferenças entre dois cursos e mostra que há perfis de acesso e conclusão de curso distintos, já que no de Licenciatura em Matemática é grande o número de concluintes que ingressaram por políticas afirmativas. Gostaríamos, no entanto, de destacar a relação conceitual que a autora faz acerca da evasão. O primeiro deles é que a evasão é considerada em relação à desistência, como quando diz que “o acesso à instituição por política de ação afirmativa não possui relação com a decisão da desistência dos cursos” (SOUZA, 2015). Olhando a partir do ponto de vista da genealogia, poderíamos levantar as questões referentes ao que implica, em um curso de Licenciatura, o aluno ser considerado desistente.

Poderemos constatar no decorrer do nosso levantamento sobre evasão, as conclusões

dos autores param por aí, sem chegar, por exemplo, a estabelecer as causas de porque ou como se correlacionavam as questões de trabalho. Por mais que a pesquisa tivesse a intenção de “identificar possíveis ações institucionais [...] para ampliar as possibilidades da permanência” (SOUZA, 2015), ela é uma dentre outras nas quais essa discussão não segue adiante. Talvez haja aí o reflexo daquela polissemia que nos referimos antes, em que o objeto “evasão escolar” não tem contornos definidos e conduz a muitos caminhos de discussão. Ainda não sabemos se é apenas de recorte ou se é por uma “impossibilidade” de trabalhar as causas que produzem evasão, isto é, as implicações institucionais e discursivas que permitem que um aluno diga que evadiu (e a própria pergunta ao aluno é sintomática como ponto de partida, como sintoma do viés da pesquisa) por essa ou aquela razão. Por fim, a hipótese inicial já deveria contemplar alguns aspectos pressupostos vinculados à economia, à renda ou etnias, uma vez que o intuito primeiro era averiguar se havia relação entre evasão e políticas de ações afirmativas.

Por sua vez, Oliveira Junior (2015), como já havia prenunciado no resumo e na apresentação de seu problema de pesquisa, analisa a evasão em um curso de Licenciatura em Química como um “problema de gestão institucional”. Para tanto, escolhe o *campus* Inhumas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e buscou averiguar “em que medida a Reitoria do IFG, no período de 2008 a 2015, incorpora esse fenômeno educacional como uma das ações de gestão e, conseqüentemente, como estruturas políticas e ações em reação à mesma”. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 20).

Em busca de um conceito de evasão, ele faz uma relação das diversas associações as quais o termo é vinculado:

[...] saída do estudante da Instituição, a saída do estudante do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e seu posterior retorno. Enfim, um conjunto de situações que foram sendo estabelecidas como evasão escolar e que poderiam ser definidas como outro fenômeno escolar, causando imprecisões na análise desse fenômeno. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 107).

Frente a isso, o autor adota que “a evasão escolar se refere aqueles estudantes que entram nos sistemas de ensino como matriculados e abandonam o grau acadêmico que estão cursando, não voltando mais no ano seguinte para a Instituição em que se deu sua matrícula para retomar seus estudos”. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015). Esse conceito nos parece apropriado quanto às maneiras de se perceber que o aluno evadiu, aquela “linha divisória” de que antes falávamos, o espaço de tempo em que percebemos que houve alguma alteração na

condição de aluno. No entanto, também nesse conceito está presente a questão de “abandonar” o grau acadêmico e carrega modos específicos de encaminhar os recortes.

Depois de entrevistar estudantes, gestores, técnicos, servidores do MEC e empresários, entre outros, e considerar uma série de documentos legais sobre o assunto, chega a conclusões tais como a de haver “uma estrutura fechada na figura dos dirigentes”, que “poucos espaços são abertos para a interlocução e a percepção dos equívocos na tomada de decisões” e que isso acaba por fazer com que a evasão escolar seja conduzida “como questão secundária do cotidiano institucional, não sendo identificada como efetivo desvio da função social da Instituição” e que “nesse cenário a evasão escolar não foi encaminhada pela gestão institucional como pauta essencial do ambiente institucional”. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 162). Depois, sugere que “esse autocratismo da gestão institucional poderá ser superado pelo aprofundamento das relações democráticas”. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 165). Em suma, se fôssemos fazer uma redução de toda a questão, poderíamos dizer que, no olhar do autor, existe evasão porque a gestão das instituições de ensino não lhe dá a devida prioridade.

As considerações desse trabalho abrem possibilidades de encadear ações e maneiras de a instituição posicionar-se diante de processos de evasão. Fica convidada a discussão sobre o olhar pedagógico ao aluno, o direcionamento de forças para garantir a permanência dos discentes nos cursos e ainda traz elementos para pensarmos a gestão democrática. Permanece evidente, também, que o ponto de partida do desenvolvimento do trabalho foi o de considerar a evasão como “problema”, trabalhar o “problema da evasão”.

Quanto aos demais trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, eles diziam respeito, sobretudo, à definição de perfis de alunos evadidos na Educação Básica, às tentativas de prever a evasão, reunir aspectos que pudessem identificar o aluno com o risco de cruzarem a linha entre evasão/retenção e nas maneiras possíveis de as instituições impedirem que isso ocorra. Após apreciarmos as mesmas, podemos concluir ao lado de Palharini (2010, p. 19) que, “[...] de qualquer modo, ressaltam-se, na maioria dos estudos, a preocupação com os índices ou com as formas de medi-lo, mais do que com a apreensão do significado da ocorrência da evasão e de suas possíveis causas”.

As tentativas de previsão, quantificação e delimitação de perfis estão muito próximas aos agrupamentos de população de que falavam as discussões sobre biopolítica levantadas por Foucault e nas considerações da ordenação dos elementos de vida. Em um estado tal como se estabelece o liberalismo (seja o “neo” ou o “ordo”), essas preocupações passam à ordem do dia e funcionam como a

[...] moldura e a esfera própria do Estado, a esfera pública, onde ele pode plenamente exercer a sua função ‘ordenadora’. Ela contém tudo o que não surge espontaneamente na vida econômica: contém, assim, realidades que, em virtude da interdependência geral dos fatos sociais, determinam a vida econômica ou, ao contrário, sofrem seus efeitos: os seres humanos e suas necessidades, os recursos naturais, a população ativa e inativa, os conhecimentos técnicos e científicos, a organização política e jurídica da sociedade, a vida intelectual, os dados geográficos, as classes e grupos sociais, as estruturas mentais, etc. (FOUCAULT, 2008, p. 2013).

As questões que envolvem os estudos de evasão estão voltadas a dar conta desta contabilidade sobre a população, há uma necessidade constante de “prever para poder prover”, “ordenar”, “solucionar”, de identificar os sintomas para poder “curar”, de localizar os pontos onde se possam inferir ações de correção. Evadir, que poderia ser um ato biológico despercebido, da ordem da prática de vida, passa a desenhar-se como sintoma, transforma-se em índice e recebe o aparato estatal que a quantifica para depois tentar corrigi-la, um problema contra o qual exercemos várias ações para tentar vencê-lo. A linha que separa o aluno retido do aluno evadido ganha contornos de medição. A coexistência polissêmica das definições sobre evasão é pano de fundo para orientar os procedimentos de intervenção. Produzidos e entendidos como subsídios para interferir nos processos de evasão e gerar garantias da permanência dos alunos.

Talvez bastante centrados na ótica do neoliberal, tal como se referia Palharini (2010), a preocupação central dos trabalhos sobre evasão tem recaído quase sempre nos perfis e nos números para interferências nos fatores de vida dos alunos, com a opção de, em algum momento de sua vida acadêmica, ser percebido como aluno evadido. Recorrentemente as falas sobre evasão vêm acompanhadas de termos como “desistência”, “abandono” e “decisão de sair”.

Quanto a alguns aspectos de quantificação, a pesquisa de Lobo et al. (2007) estuda a evasão no Ensino Superior focada em IES privadas. Utilizando-se de análise da Sinopse do Ensino Superior, apresentada, em 2005, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os autores geram as relações numéricas como forma de descrição desses processos. Em seu trabalho, discutem e utilizam uma fórmula matemática que calcula a evasão entre o ano de realização do estudo e o ano imediatamente anterior, a partir da relação entre o total de alunos matriculados, total de alunos concluintes e o número de ingressantes. Partindo do pressuposto de que a evasão está relacionada ao abandono escolar e que ela seja um desperdício econômico e social, os autores concluem que “a evasão anual nas IES públicas tem oscilado em torno dos 12%, variando entre 9 e 15% no período, enquanto as IES privadas mostram uma oscilação em torno de 26%, contra uma taxa nacional

típica de 22%.” (LOBO et al., 2007, p. 647). Especificamente, concluem que, no período entre 2001 e 2005, “a evasão nas áreas de Ciências, Matemática e Computação ficou em 28% (vinte e oito por cento)”, sendo que, “Matemática lidera a lista das maiores taxas com 44% de evasão em 2005. Esse valor está acima do que vinha sendo registrado nos últimos quatro anos. Por essa razão, a média para 2001-2005 fica próxima a 30%.” (LOBO et al., 2007, p. 652-653).

Os processos de matrícula, permanência e saídas do curso converteram-se em números e índices que buscam dar conta da amplitude dos casos de evasão. Esse tipo de estudo atende às expectativas de geração de conhecimento que estejam de acordo com os mecanismos de contagem de que nos servimos para entender e analisar os fenômenos. Há ainda a questão do que poderíamos chamar de a “média aceitável”. Quando Lobo et al. (2007, p. 652) afirmam coisas do tipo “esse valor está acima do que vinha sendo registrado nos últimos quatro anos”, estamos já habituados que esse tipo de relação parece trazer uma certa urgência na resolução da questão e nossas primeiras considerações, mesmo que efêmeras, são as de nos perguntar por que ele aumentou, o que tem ocorrido para essa mudança que se liga, pela própria lógica de organização dos argumentos, a algo ruim e que, por isso mesmo, deveria ser corrigido.

De outra forma, mas na mesma lógica que a anterior, a pesquisa de Arruda et al. (2006) compara elementos de evasão nos cursos de Matemática, Física, Biologia e Química da Universidade Estadual de Londrina. A novidade de sua pesquisa, afirmam,

[...] consiste, principalmente, em uma nova maneira de cálculo das taxas de evasão que [...] parece mais real. Foram considerados dados entre 1996 e 2004 que nos mostram algumas semelhanças e diferenças entre os cursos, [...] pelo acompanhamento de cada aluno durante os vários anos de permanência no curso, até a conclusão. (ARRUDA et al., 2006, p. 418; p. 420).

Colocado isso, estabelecem os paralelos possíveis sobre evasão nos quatro cursos e chegam a conclusões como a de que “não há um procedimento único para o cálculo das taxas de evasão. Entretanto, acreditamos que as fórmulas (4) e (5) permitem encontrar valores mais próximos da realidade.” (ARRUDA et al., 2006, p. 430).

Os números (4) e (5) citados são referências a duas das fórmulas apresentadas ao longo do trabalho e que são usadas para gerar índices de evasão que consideram a “taxa de terminalidade do curso; [...] o potencial de concluintes; [...] a taxa de evasão [...]; e o número de alunos em atividade no curso” (ARRUDA et al., 2006, p. 426). Essas categorias são estabelecidas pelos autores a partir de outros tantos elementos que eles consideram

influenciadores desses índices, que ganham pesos distintos dentro das fórmulas, de tal forma que esses quesitos transformem-se em um número. Quantificados nessa ordem, podem concluir, por exemplo, que “os cursos que apresentaram um índice maior de evasão foram os cursos de licenciatura e bacharelado em Física.” (ARRUDA et al., 2006, p. 428).

A tradução dos elementos vivenciais e circunstanciais da vida de um indivíduo que ingresse na categoria de aluno para a linguagem numérica representa avanços importantes na medida em que podemos, por exemplo, direcionar olhares mais acurados para uma ou outra direção dentro das questões que envolvem a evasão escolar. Trabalhos desse tipo, contudo, tendem a fixar-se nos números encerrados em si mesmos e não se arriscam a discutir o que são esses índices e como eles podem, por exemplo, ser articulados aos elementos vivenciais e circunstanciais daqueles mesmos alunos. A quantificação leva em conta a vida do aluno, para pesar, medir, ordenar, contar; mas quando essa contagem pode vir a ser revertida, como que em um caminho inverso de mão dupla, o discurso não prossegue.

Assim é que, sintomaticamente para o tipo de pesquisa que queremos fazer, um texto que falava dos processos de evasão, que alcançou adequadamente os objetivos que se havia designado alcançar, o de ordenar o índice de evasão entre os cursos, não articulou objetivos de discussões quando às suas interpretações:

[...] os números apresentados na seção anterior levantam várias questões. Porque [sic] o curso de Física tem a maior evasão? Porque essas diferenças entre os quatro cursos? Isso teria a ver com o mercado de trabalho futuro? Como explicar, afinal, a evasão? Como comentado na Introdução desse trabalho, não é nosso objetivo apresentar respostas a questões como essas. No entanto, com base em dados sobre as transferências internas nos vários cursos, algumas afirmações a mais poderiam ser feitas a respeito da segurança do aluno quanto à modalidade do curso que está fazendo. Para alguns cursos e modalidades, o número de transferências chega a ser bastante expressivo. (ARRUDA et al., 2006, p. 431).

Em outra frente, Bueno (1993) adentra nesse tipo de discussão de implicações conceituais e para além dos números. Seu enfoque era relacionar o mercado de trabalho e o prestígio social das profissões com a escolha do curso que as pessoas fazem. A partir disso, discutiu sobre se os indivíduos que agora estão evadidos haviam feito suas escolhas de carreira utilizando-se daqueles critérios. O autor considera que a evasão esteja ligada a escolhas equivocadas dos cursos e das profissões, quando o indivíduo não tem muita clareza sobre o que escolheu e acabou saindo. Segundo Bueno (1993, p. 10), isso ocorre porque “são raros os privilegiados que têm alguma chance de orientação vocacional durante a escola secundária”. Das implicações que cria entre o prestígio social das profissões e a orientação profissional, atreladas a questões de cunho econômico, conclui que

[...] a **falta de prestígio social** de certas profissões reduz os incentivos para que estas sejam buscadas com persistência; o aviltamento salarial e as dificuldades de obter condições adequadas de trabalho levam os **cursos de licenciatura e de bacharelado a serem considerados uma atividade secundária** na ordem do reconhecimento social. As **possibilidades limitadas de sucesso financeiro** como empregados ou no magistério se mostram palpáveis já no início da vida universitária. Com **chances limitadas de emprego**, com falta de prestígio, de condições de trabalho, de sucesso financeiro, a realização profissional passa a ser apenas uma fantasia na cabeça dos estudantes de cursos que levam a profissões com estas características (magistério secundário, empregados em áreas técnicas e de pesquisa, etc.); **à primeira dificuldade, a evasão do candidato a estas profissões é a consequência natural.** (BUENO, 1993, p. 11, grifos nossos).

Em certo deslocamento do recorte de pesquisa com relação aos tipos de produção numérica que discutíamos antes, a ênfase foi deslocada de objetivos tais como “quantos saíram por causa da falta de prestígio social?”, ou “quantos evadem por questões de emprego?”, para considerações que passam a ser entendidas em termos como os de que “alunos de licenciatura evadem porque...”, “a evasão reflete a falta de prestígio social”. Nesses tipos de pesquisa, o acento recai sobre situações mais amplas e elas tendem a considerar vínculos com aspectos da sociedade em que instituição e indivíduo estão vivendo.

Bueno (1993, p. 12) ainda afirma que a evasão ocorre por “dificuldades de adaptação [...] à mudança de cidade [...] e à adaptação curricular” e questiona-se:

[...] Trata-se de um fenômeno de evasão ou um caso de exclusão de alunos? A palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. A palavra exclusão implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante.

Novamente estamos diante de atravessamentos da polissemia conceitual nas referências à evasão. Nesse caso, o movimento que o autor fez foi o de buscar responsabilizar a instituição pela ausência de ações que pudessem orientar o aluno a escolher “corretamente” a profissão. O jogo entre as palavras “evasão” e “exclusão” denota abertura para a ampliação do conceito de evasão, que, como dissemos, frequentemente vem acompanhada com a carga pejorativa das palavras “abandono”, “fracasso”, “desistência”, considerando-se o processo a partir da atitude dos indivíduos. Nesse deslocamento, inclui evasão como exclusão e faz juntar à atitude ativa do aluno a atitude ativa da instituição em que está matriculado, mesmo que essa atitude seja a omissão diante dos processos. Por isso as perguntas posicionadas a partir do ponto de vista das IES:

[...] Qual a nossa responsabilidade? O que temos feito e podemos fazer para enfrentar os fatores intraescolares? Serão somente estes fatores, mais próximos, os

que devemos considerar, numa discussão sobre a evasão dos nossos alunos? Ou será que não cabe à universidade usar sua posição de liderança e ajudar a remover as dificuldades impostas especialmente pelos fatores externos? (BUENO, 1993, p. 13).

Sbardelini (2001) compartilha dos pressupostos de Bueno de que a escolha equivocada das profissões leva os jovens aos processos de evasão escolar. Com essa escolha precoce,

[...] força-se [...] uma união prematura, sustentada por incertezas, indefinições, e o desenlace muitas vezes é catastrófico: são transformados em estudantes e profissionais infelizes, frustrados. A carência de subsídios os conduz a uma escolha pouco acertada e impede uma mudança de percurso. Essa conjuntura frustrante pode levar o aluno ao abandono de curso e/ou profissão, e à troca de curso e/ou profissão. [...] [E que] enquanto não se institucionaliza mudanças mais radicais no sistema, propõe-se que se facilite a mudança de cursos na Universidade. (SBARDELINI, 1993, p. 97).

A autora liga escolha profissional, evasão escolar, questões econômicas e dificuldade com troca de cursos aos casos de indivíduos alunos evadidos. Nessa esteira, Bardagi e Hutz (2005) corroboram com a ideia de que a evasão poderia ser evitada caso as universidades desempenhassem melhor o trabalho de orientação profissional com os estudantes. Seus estudos partem dos pressupostos de que

[...] na área do desenvolvimento vocacional, o fenômeno da evasão aponta uma vulnerabilidade da identidade profissional dos universitários e a necessidade de criação de espaços institucionais de apoio e orientação ao estudante. Contudo, as características da evasão no contexto brasileiro ainda são pouco estudadas e há carência de informações mais consistentes sobre as razões e consequências da evasão na vida do aluno. (BARDAGI; HUTZ, 2005, p. 279).

Além disso, de novo surgem os apontamentos sobre a necessidade de superar a “carência de informações mais consistentes”, que há poucos estudos sobre as características da evasão no Brasil, mas não adentram nesses pontos. Contudo, são contundentes ao concluírem que

[...] no contexto brasileiro, no entanto, o aspecto vocacional parece exercer uma influência maior sobre as possibilidades de permanência ou saída do aluno, uma vez que a decisão vocacional é tomada antes da entrada na universidade, o que não acontece em outros países, especialmente na América do Norte. (BARDAGI; HUTZ, 2005, p. 281).

Sugerem, então, “a criação de programas de intervenção com a população universitária a fim de minimizar os índices de evasão e aumentar o bem-estar global do aluno”

(BARDAGI; HUTZ, 2005, p. 295), porque, além dos efeitos na vida dos estudantes,

[...] hoje, ela é uma questão não só educacional, mas também econômica e política. Reduzir os índices de evasão produziria um impacto positivo nas trajetórias individuais dos alunos, além de um impacto financeiro e social positivo para as instituições de ensino superior. (BARDAGI; HUTZ, 2005, p. 294).

A discussão da evasão passa a interagir com as questões de desenvolvimento econômicos e sociais locais, que envolvem o investimento financeiro e o impacto na imagem das instituições. Vemos as ciências pedagógicas ser atravessadas por outras, que transformam a evasão escolar em um assunto interdisciplinar.

Daí que podemos encontrar pesquisas como a de Silva (2013), em que as ciências da área da Administração são aplicadas à temática da evasão. O autor descreve seus objetivos em termos de “verificar quais variáveis observáveis influenciam a decisão discente de evadir” (SILVA, 2013, p. 311) e escolhe uma instituição de ensino privada, um período temporal e um modelo de análise, conforme ele mesmo descreveu:

[...] os dados utilizados abrangem o período de 2006 a 2009 e, a partir de um modelo de *duration*, tem-se que a reprovação, o aumento nas mensalidades, a pendência nos pagamentos, o aumento na idade relativa e o sexo aumentam as chances de evasão. Por outro lado, percentual concluído do curso, a ausência de renda pessoal, a nota de português no processo seletivo, a participação no programa de nivelamento, a nota intermediária e a bolsa do Prouni reduzem as chances de desistência durante a graduação. (SILVA, 2013, p. 311).

O uso de modelos matemáticos faz ressurgir de novo a ideia de evasão, escola e conhecimento embasados em números. Seu objetivo seria trabalhar com “um método generalizável que permita comparar os resultados entre as instituições.” (SILVA, 2013, p. 311, p. 313). E aqui, de novo, como já havia sido feito entre cursos, coisas são ordenadas a partir da transformação de processos em números.

Para dar conta de quantificar as variáveis e atribuir-lhes algum peso e responder ao método criado, o autor parte do pressuposto de que seriam quatro os fatores primordiais que influenciam a evasão do aluno:

[...] **atributos prévios à entrada na faculdade**, como background familiar, habilidade e escolaridade; a **inter-relação entre os objetivos e comprometimento da instituição e dos alunos**; o **conjunto de relações formais e informais estabelecido no ambiente acadêmico e no social**, como performance acadêmica, interação com os funcionários da instituição, atividades extra-curriculares; e, por fim, a **integração acadêmica e a integração social** que os itens anteriores proporcionam. (SILVA, 2013, p. 315, grifos nossos).

Em seu estudo, transforma em parâmetros de análise e quantificáveis o financiamento estudantil, os débitos com a universidade, o desempenho acadêmico, Prouni, a renda familiar e as notas no processo seletivo. O autor os põe em análise conjunta e gera gráficos específicos que buscam explicitar o peso de cada um desses elementos na desistência do curso. Posto isso em prática, uma das coisas que concluiu é que “o risco da evasão ocorrer é mais alto no início do período e vai se reduzindo ao longo do tempo” (SILVA, 2013, p. 323).

Ou seja, um tipo de estudo que apresenta números, estabelece classes, busca parâmetros e não chega a discutir ações para evitar a evasão, por exemplo. Por isso, termina ele dizendo que

[...] é preciso identificar, então, o porquê dos resultados encontrados. Ademais, aqueles que tiram boas notas e que são interessados ao menos em buscar sanar suas deficiências no programa de nivelamento também sinalizam que permanecerão mais tempo na instituição. O que os motiva? Quais são as informações, neste caso, que os alunos possuem para tomar esta decisão? A investigação neste sentido contribuirá para a compreensão do fenômeno e para a elaboração de políticas de retenção discente. (SILVA, 2013, p. 330).

Eleitos alguns itens como influenciadores/causadores de processos de evasão, como habilidades individuais, facilidade nos estudos e formas de estabelecimento de relações sociais, o autor atribui pesos, equaciona-os entre si por um método matemático, e tem por produto expressões numéricas dessas intercalações. Esses números seriam capazes, então, de ordenar os cursos e as instituições, de maneira crescente ou decrescente, mas não são capazes de responder às questões de motivação para os alunos evadirem, por exemplo. Um “quadro de fatores” é redigido, a preocupação fica centrada na elaboração de índices e pouco se discute quanto às implicações entre si daqueles elementos quantificados.

Mercuri et al. (1995) também creem que as respostas para a evasão, isto é, seu controle e minimização, passam pela análise dos aspectos de vida do aluno nos âmbitos externos ao curso. Pressupõem, por isso, que “o aluno, enquanto for estudante, é um 'evasor' em potencial. Desde o ingresso na universidade, todos os alunos estão, teoricamente, inseridos no mesmo contexto universitário.” (MERCURI et al., 1995, p. 6).

Isso explica a metodologia que adotaram para desenvolver seu trabalho, porque,

[...] baseados no pressuposto de que o fenômeno da evasão [...] é o resultado de um processo complexo e longitudinal, afetado por fatores internos e externos à organização escolar, o estudo cobrirá um período de um ano e meio, sendo neste período previstas várias etapas de coleta de dados. (MERCURI et al., p. 7).

Acabam por reafirmar a importância de cruzar elementos de vida pregressa dos

alunos e as questões na instituição,

(...) na medida em que coleta dados anteriores ao ingresso na universidade, durante o período acadêmico e posteriores à ocorrência do fenômeno, procurando responder a uma visão da evasão como um processo determinado por variáveis internas e externas à universidade e, anteriores e posteriores ao ingresso nesse nível de ensino. Esse delineamento permite também obter informações no momento em que as variáveis estão atuando. (MERCURI et al., p. 11).

O fato de o indivíduo ser considerado como “evasor” ao ingressar como aluno na IES faz entrever a evasão como decisão dos discentes e como assunto de biopolítica. O objetivo apresentado foi o de manter uma linearidade entre a vida pregressa e a vida dos indivíduos pós-passagem como aluno na instituição. A população em questão é o grupo mesmo de matriculados, o grupo de “evasores”, que contam com a vida investigada pela instituição que passa a classificá-los em termos de risco de evadirem e como público junto ao qual deverá intervir. Quanto à mencionada busca de “informações no momento em que as variáveis estão atuando”, o que é reforçada é a intenção de uma vigilância completa e constante desses elementos e evitar que, de novo, o aluno cruze a “linha” entre ser um retido ou um evadido, ao mesmo tempo em que eles podem ser dispostos em termos de aproximação ou distância com relação a esse momento/lugar frente à “linha”.

Já o trabalho de Bittar et al. (2012) discute a evasão a partir da tentativa de mapeamento de alunos egressos durante os 30 anos de funcionamento do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Encaminhados alguns questionários a indivíduos evadidos, buscavam saber a atual ocupação dessas pessoas, se exerciam ou não atividade de docência e se o fazem na Educação Básica. Analisaram e relacionaram esses elementos da seguinte forma:

[...] ao compararmos a quantidade desses egressos com a quantidade de ingressantes, no período de 30 anos do curso – que poderiam estar atuando como professores – observamos um percentual de apenas 8%, o que com certeza representa um percentual muito baixo considerando o investimento feito no Curso ao longo de 30 anos. [...] Será que dentre os cerca de 1200 alunos que evadiram do curso não haveria alguns que poderiam estar contribuindo com a educação caso o curso os tivesse “resgatado” e preparado para essa atuação? O que pode ser modificado para atingir esse objetivo? (BITTAR et al., 2012, p. 14).

A evasão escolar aqui estava relacionada às considerações de ganho social e econômico, aos quais Bardagui e Hutz (2005) já haviam feito referência, e sobre os quais já comentamos anteriormente. Bittar estende o conceito de evasão e considera que podem ser relacionados tanto os que saem sem concluir o curso quanto os egressos que não atuam em

sua área de formação, Licenciatura em Matemática. E, de novo, apresentados os números, são deixadas para depois as problematizações do que poderia ser feito para ter “resgatado” o aluno evadido e ajudá-lo a fazer parte do número de formados atuantes na docência na Educação Básica.

Por sua vez, Freitas (2009) desenvolve seu trabalho traçando paralelos entre algumas discussões acerca de como a questão da evasão se encaminha no exterior, em cursos superiores na modalidade de Educação a Distância (EaD). Em sua pesquisa bibliográfica, aponta que “entre os muitos motivos relacionados com a desistência e o fracasso educacional de estudantes estão os aspectos relacionados com a complexidade da vida pessoal, familiar, financeira e laboral.” (FREITAS, 2009, p. 248).

A evasão escolar decorreria de uma falha marcada pela inércia das instituições que não se adiantam nas práticas das políticas voltadas ao tema. Em duas pontas,

[...] existem as instituições responsáveis pela educação e as políticas sociais mal implementadas, que nem sempre atendem às necessidades dos estudantes e praticamente os deixam evadir, sem sequer demonstrar interesse em tentar identificar a causa e verificar se é possível evitar a evasão (FREITAS, 2009, p. 248).

Segundo a autora, a evasão decorreria, então, da dissonância entre as questões de vida dos indivíduos e a implementação das atividades que as Instituições de Ensino Superior (IES) poderiam desenvolver junto aos discentes.

A maior parte das pesquisas sobre evasão escolar, continua seu texto,

[...] tem versado sobre variáveis que podem predizer a probabilidade de o estudante evadir-se ou ter sucesso acadêmico, assim como de aumentar a chance de concluir estudos no tempo definido como certo. Entre um amplo leque de variáveis, as mais comumente pesquisadas estão relacionadas com idade e sexo dos estudantes, nível de estudos anterior à matrícula, condição de emprego, pressões familiares, nível cultural, status socioeconômico, motivação, disciplina de estudos, tempo dedicado às atividades acadêmicas, serviços oferecidos pelas instituições de ensino, condições ambientais dessas instituições, interação entre instituição e estudantes e do professor com os estudantes e comprometimento dos estudantes com a instituição. Mais recentemente, os estudos incluem facilidades tecnológicas e familiaridade com a tecnologia. (FREITAS, 2009, p. 260).

Observa, ainda, que a discussão passa por um tipo de deslocamento das pesquisas, que deixam de focar, ao menos de maneira exclusiva, nas razões da evasão, para adentrar nos quesitos que possam preveni-la. Essa prevenção, outro termo compreensível dentro de um sistema de previsibilidade e agrupamentos de indivíduos, acoplada às maneiras de incentivar o indivíduo a permanecer seriam, então, o foco central a que poderia dirigir um estudo sobre

evasão.

Como podemos observar, os estudos de evasão escolar, via de regra, objetivam trabalhar com os índices de evasão, seja para defini-los, seja para alterá-los. Para tanto, disseminam-se os trabalhos com números, com elenco de causas que transformam elementos de cotidiano de vidas de indivíduos em dados mensuráveis com taxas, tabelas, programas de computador para calcular os riscos, “perfil do evadido”.

O aparato produzido instrumentaliza a descrição dos processos de evasão. Por vezes encerrados em si mesmos, esses produtos retroalimentam hipóteses e justificam no imaginário geral as buscas pelos perfis de alunos evadidos, subdividindo-os, se for o caso, em alunos “de risco”, que possuem os elementos que podem por em movimento o processo de evasão. Parece que esses trabalhos, sobretudo alguns que trouxemos anteriormente, buscam estabelecer tempos e lugares de evasão, mesmo que pare, volta e meia, certas dúvidas quando às possibilidades de sua definição. O “quando” da evasão nunca é afirmado categoricamente; não encontramos resultados que possam dizer que determinado aluno possui todos os elementos necessários para ser encaixado no perfil de “evasor” e por isso, necessariamente, evadirá. Isso não seria problema algum, não fosse justamente esse um dos objetivos que mais se deixam entrever nessas pesquisas.

A nosso ver, existe uma preocupação mais ou menos explícita de criar, ou de chegar a definir, uma linha divisória que, uma vez cruzada, permite classificar os indivíduos como alunos ou indivíduos na condição de aluno evadido. Ora, se há objetivos como o “delineamento [que] permite também obter informações no momento em que as variáveis estão atuando” (MERCURI et al., 2013, p. 11), então podemos entender o sonho que se vem constituindo de perceber todos os movimentos do aluno e prever sua aproximação ou distanciamento dessa linha, ao vivo, “no momento em que as variáveis estão atuando.” (MERCURI et al., 2013, p. 11).

Usamos muitas vezes a expressão “processos de evasão” em substituição a “evasão”. Isso se explica por causa do contexto amplo em que a discussão vem sendo tratada, dentro daqueles apontamentos iniciais que fizemos sobre a polissemia do termo. Pretendemos, assim, deixar possibilitada a abrangência das considerações sobre o que seria evasão: aluno que cancela matrícula, aluno que troca de curso, aluno que tranca matrícula, processos de trancamento automático, entre outros já apontados.

O IFRS considera a evasão como sendo o abandono do curso. Em sua Organização Didática (IFRS, Art. 120) “considera-se evasão quando o estudante não tiver renovado a matrícula por dois períodos letivos consecutivos, caracterizando o abandono de curso.” Para

efeitos desta pesquisa, considerando a discussão que há em torno do termo e os fins a que nos propomos, que poderá inclusive adentrar na discussão da construção desses conceitos, ampliaremos a definição e consideraremos como aluno evadido do Ensino Superior aquele que, uma vez matriculado, saiu da condição de aluno da instituição de ensino sem ter concluído o curso a que pretendia.

Não por acaso tratamos antes sobre genealogia. Esses estudos que apresentamos representam bem aquela busca pela origem da qual falamos no Capítulo 2.1, na qual importa chegar a uma origem existente por si só, força geradora de tudo o que se desdobraria deles. O termo origem, para Foucault (1979, p. 18) tem “algo inteiramente diferente: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas”. Não se quer buscar qual a origem da evasão, mas o ordenamento de coisas que produzem o entendimento sobre ela. Em suma, isso é a genealogia, que é, ao mesmo tempo, um método de análise e um ponto de vista sobre o que se diz e se pode dizer sobre as coisas, inclusive sobre o aluno evadido. Com o perdão da repetição, é de novo a ideia do “cozimento”, “a história de um erro que tem o nome de verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 19).

Acontece que justamente a visão da genealogia pretende destacar que há essa outra forma de considerar a origem, a partir das formas como vão sendo constituídas as coisas, fora de uma naturalização estanque e a priori. Podemos, então, ir além desses números e das relações de causa e efeito estabelecidos e acrescentar as maneiras como os alunos são compreendidos nesses processos de análise. Mais ainda, a maneira como as interpretações desses números e dessas relações de causa de evasão produzem seus efeitos nas práticas, nos cotidianos dos espaços escolares, tais como estes em que se constituem os Institutos Federais.

2.2.3 Evasão escolar e cursos de Licenciatura em Matemática do IFRS: possibilidades de uma pesquisa

Este capítulo começou com algumas considerações sobre genealogia e direcionou-se às questões da produção de trabalhos acadêmicos sobre evasão escolar. No capítulo sobre genealogia, frisamos que ela funciona como método de análise, ao permitir que se busquem as articulações, nem sempre explicitadas, entre as produções de saberes e de verdades. Os discursos que atravessam as instituições também o fazem nos modos como as pessoas interpretam e reagem ao mundo, o que converte a genealogia em um ponto de vista a partir do qual esse entendimento é percebido e exercido, de tal forma que podemos fazer uma

genealogia de muitas coisas, dos discursos, dos costumes, da evasão escolar. Essa faceta a converte em teoria de análise e de apreensão dos temas tratados em termos de problemas de pesquisa.

A evasão apresenta uma série nem sempre convergente de conceitos, que a colocam no limiar entre uma definição e uma percepção, conforme vimos em seção anterior. A cada forma de como entendemos o que seja, como funciona, o que lhe origina ou o que ela implica, corresponde a um recorte da temática, um aspecto passível de observar a partir do ponto de vista que o observador adota. Mesmo que, por vezes, o resultado disso tudo seja uma construção dissonante, percebemos que, quando olhadas em conjunto, mesmo que as conclusões sejam distintas, a forma de proceder parece muito comum a todas as pesquisas.

Dentre essas, o tratamento da palavra “evasão” como sinônimo de “desistir”, “abandonar”, “evadir” e “excluir”, enfim, um grupo de palavras que é acompanhado de pejoratividade; depois, a discussão volta e meia circula entre localizar os responsáveis pela evasão, em geral, centrados na preocupação de elencar razões que pudessem pesar a balança para o lado das instituições ou para o lado dos alunos. Vimos, também, a busca, incessante, de estabelecer uma linha de divisão entre o aluno evadido e o aluno retido, ou, em outra figura, a quantidade de elementos que fazem a balança se deslocar. A evasão, por essa incapacidade de estar vinculada à completa previsibilidade, nos parece que ainda é das poucas coisas sobre as quais não conseguimos ainda estabelecer vigilância decisiva para o impedimento de suas ações. O momento de evasão parece sempre escapar; e quanto mais imprevisível ele se apresenta, mais corremos para tentar interceptá-lo.

Na esteira dessas produções, nós poderíamos nos dirigir até os Institutos Federais e suscitar questões como, por exemplo: quantos alunos evadem em cada curso? Se entregássemos um questionário com alguns elementos, quais desses os alunos mais assinalariam como sendo a causa de sua desistência do curso? Em que curso mais alunos tornam-se evadidos? Ou: quantos evadiram e recebiam algum tipo de auxílio financeiro ou bolsa? Quantos trabalhavam? Para onde vão depois que evadem? No entanto, entendemos que qualquer explicação ou resposta que se dê a esse tipo de pergunta pressupõe a existência de atravessamentos e “assujeitamento” daquele sobre o qual falamos. Admitir que a evasão é abandono, por exemplo, implica, em termos genéricos, que o aluno tomou uma decisão; admitir que a evasão é um abandono que gera prejuízo financeiro e econômico, condiciona que há pessoas que, decididas a não concluir o curso, são causadoras de prejuízos sociais.

Porém, ao longo deste trabalho, percebemos que é possível ir além do “desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias.”

(FOUCAULT, 1979, p. 260). Isto é, há possibilidades de estudar a evasão escolar a partir das tentativas de compreender como ela é inserida nas práticas das instituições, em que o aparato institucional passe a corresponder e a justificar as verdades que são construídas sobre os indivíduos. E que, por uma questão de definição, passaram por processos que levaram à condição de aluno evadido, que se desligou. Nesse ínterim, é possível que os indivíduos sejam colocados em relação aos objetivos institucionais, que passem a ser julgados diante da matematização das ações de ensino, em considerações sobre como ele ajuda a elevar ou diminuir algum índice.

Os Institutos Federais, dos quais falaremos no próximo capítulo, são instituições relativamente recentes, em que uma série de questões extraescolares estão implicadas: formação técnica, demandas de mercado, ausência de professores. Juntam-se a isso as exigências legais de atender vários tipos de curso, em uma extensão única que vai da Educação Básica até o Doutorado. Em um espectro que abre muitas possibilidades diante das formas tradicionais de organização das IES, surgem questões quanto à formação de profissionais capazes de dar conta dessa elasticidade e a expectativa social perante instituição com todas essas possibilidades.

Pensando assim, considerando as possibilidades de um posicionamento genealógico, rodeados por produções discursivas acerca da evasão e dos alunos evadidos, considerando a originalidade dos Institutos Federais no cenário universitário brasileiro, o nosso problema de pesquisa é constituído nestes termos: *“que possíveis efeitos de poder e subjetivação decorrem dos discursos de evasão escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática dos campi Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS?”*.

Será possível, ainda, que tratemos das seguintes questões de pesquisa: a) Quais são os aspectos metodológico-conceituais que têm acompanhado a produção de conhecimento acerca da temática da evasão escolar no Ensino Superior? b) Em que consistem e como se organizam os Institutos Federais em geral e os *campi* de Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS? Quais seus objetivos, organização e sua perspectiva sobre os alunos egressos? c) Que categorias teóricas desenvolvidas por Michel Foucault podem auxiliar na análise dos discursos de evasão no IFRS? E d) Quais são, por fim, os possíveis efeitos de poder e subjetivação que podem ser verificados a partir dos discursos de evasão de docentes e discentes de cursos de Licenciatura em Matemática no IFRS?

Discurso, verdade, efeitos de poder e subjetivação são palavras-chave a que uma pesquisa genealógica pode conduzir. A verdade é “reconduzida [...] pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo

atribuído” (FOUCAULT, 2013a, p. 17). O poder, por sua vez, é entendido por Foucault como exercício, estabelecido e existente nos momentos e espaços em que é exercido. Seu exercício é capaz de criar sistemas de verdade, forma de leitura e compreensão do mundo, e que justifica os modos como os sujeitos são postos em relação às coisas, isto é, como são ordenados, conduzidos, corrigidos, hierarquizados; como seu tempo é orientado, como ele é posto diante do que é normal e do que é anormal, como seu aprendizado pode ser conduzido e como acaba por ser foco de atuação de ações de correção. Queremos nos deter, então, “nas meticulosidades e nos acasos dos começos” (FOUCAULT, 1979, p. 264). Quanto à subjetivação, tratamos o conceito como a criação de um corpo de análise que é capaz de ser delimitado e estudado, um objeto em termos de delimitação, que possa ser caracterizado e convertido em ponto de interlocução com as maneiras de organização das instituições, dos discursos e dos saberes.

Por essa perspectiva, nosso objetivo principal consiste em analisar os efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão de cursos de Licenciatura em Matemática do IFRS. Entendemos que será ainda possível: a) caracterizar os aspectos metodológicos da pesquisa e os aspectos conceituais da evasão no Ensino Superior; b) contextualizar os Institutos Federais e os *campi* Caxias do Sul e Bento Gonçalves do IFRS, seus objetivos e disposições acerca dos alunos egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática; c) apresentar categorias teóricas desenvolvidas por Michel Foucault que fundamentarão a análise dos discursos de evasão no IFRS; e d) verificar os discursos de evasão escolar nas falas de discentes e docentes de cursos de Licenciatura em Matemática no IFRS e possíveis efeitos de poder e subjetivação.

Como já falamos, o tema da evasão escolar permite diversas facetas e intervenções e a nossa não será a de buscar a quantificação/tabulações das razões por que se iniciam os processos de evasão. Tais categorias serão, sim, abordadas, mas somente na medida em que, através delas, possamos estabelecer considerações acerca dos modos como é possível falar de evasão e de aluno evadido e que lugar é destinado e antevisto àqueles que, no sistema escolar, são classificados como alunos evadidos. Pretendemos discutir a evasão não com a atenção direcionada à busca de sua essencialidade, nominativa, classificatória, dedutiva, mas como uma construção discursiva capaz de expor toda uma série de ações, mecanismos, organizações e inscrições legais que passam a produzir sujeitos e destacar os perfis mais adequados a frequentar os cursos de Licenciatura em Matemática naqueles *campi* que nos serviram de campo de pesquisa.

Queremos discutir alguns sentidos de evasão que podem estar produzindo enlaces

teorizantes, que podem levar às exigências de que o indivíduo esteja nos locais corretos, nos momentos corretos, fazendo as coisas corretas. Mas, antes, como se chega a esse lugar correto, como se estabelece o que é certo ou não de se fazer e em que momento se deve fazer. Essa construção de verdade passa a exigir que o indivíduo esteja em lugares e tempos preestabelecidos, o que dá espaço ao funcionamento de critérios para considerar se o aluno age “de acordo” ou não, se ele é “adequado” ou “inadequado”, se ele é “normal” ou “anormal”. Mas esse próprio “de acordo”, como critério de adequação, pressupõe linhas, valores, zonas de circulação de discursos, desejos, esperanças, que nossos materiais de análise podem nos ajudar a entrever de alguma maneira. E dessa produção de sentidos, talvez seja possível estabelecer os sujeitos ideais, desejáveis, adequados e queridos em comparação com os sujeitos inadequados, despreparados e até indesejáveis nas cadeiras desses cursos.

O IFRS possui 17 *campi*. Porém, por uma questão de racionalidade do tempo e do espaço de escrita que dispomos, achamos por bem que a pesquisa fosse feita somente com dois desses, Bento Gonçalves e Caxias do Sul, já que ambos se localizam na mesma região geográfica, a Serra Gaúcha, e guardam semelhanças culturais e sociais que puderam configurar a existência de sentidos mais similares sobre a evasão. A partir de aspectos de estudo, escolhemos um curso único, o de Licenciatura em Matemática em cada *campus*, em uma escolha que se consolidou, conforme falamos na introdução, a partir da inserção do autor no colegiado daquele que funciona em Caxias do Sul.

Para discutir esses discursos de evasão e seus efeitos de poder e subjetivação, realizamos uma entrevista com professores e discentes do curso de Licenciatura em Matemática de cada *campus*. Em cada um, selecionamos três professores que possuem ao menos graduação em Matemática e que lecionassem aulas de componentes curriculares do curso. Quanto aos discentes, selecionamos também três em cada curso, como critério de que já tivessem concluído mais da metade do curso.

Quanto aos documentos, foram analisados: a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que institui os Institutos Federais; o Projeto Pedagógico Institucional – PPI (IFRS, 2011); e os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática de Bento Gonçalves (IFRS, 2013) e de Caxias do Sul (IFRS, 2014a), na medida em que cada ponto da análise exigiu a presença de cada um deles.

O olhar que pretendemos lançar foi o de quem se vê diante de sintomas que ajudam a perceber as relações microfísicas, uma teia de relações que vêm se constituindo como *locus* de construção de modos de subjetivação. Os discursos estão ligados aos regimes de verdade, que lhe possibilitam a existência. Saber e poder se implicam e se justificam mutuamente, de tal

forma que o poder constrói saberes e os saberes colocam em funcionamento relações de poder.

3 OS INSTITUTOS FEDERAIS: O IFRS ENTRE A INSTITUCIONALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Anteriormente, tivemos a oportunidade de apresentar a genealogia como possibilidade de análise e como teoria para fazermos considerações entre verdade, poder, saber e práticas de poder. Depois, fizemos um recorte da produção acadêmica que trata de evasão escolar e apontamos alguns elementos quanto aos direcionamentos que vêm sendo tomados, de tal forma que podemos perceber a invasão de discursos matemáticos e econômicos nesses estudos. Vimos, ainda, que há uma proliferação de sentidos e significados que são dados às questões da evasão, conceito polissêmico, que abre às possibilidades de múltiplas discussões. Agora, traremos o elemento Instituto Federal. Consideraremos alguns aspectos gerais sobre sua instituição/criação, seus objetivos e formas de organização, articulando os aspectos mais gerais com as formas com que isso se apresente no IFRS e em seus *campi* Bento Gonçalves e Caxias do Sul.

Em 28 de dezembro de 2008, o Governo Federal promulgou a Lei nº 11.892, estabelecendo a Rede Feral de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Até aquele ano,

essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs [-Centro Federal de Educação Tecnológica], com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizados (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal. (OTRANTO, 2010, p. 91).

Essas instituições coexistiam, cada qual, em seus âmbitos de atuação, de uma história que remonta, em termos legais, ao Decreto nº 7.566 de 1909, assinado por Nilo Peçanha e que criara as escolas de aprendizes artífices. Em 2007, é publicado o Decreto nº 6.095/07, em cujo preâmbulo é possível ler que seu objetivo consistia em estabelecer “[...] diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”. (BRASIL, 2007).

Por esses trâmites, aquelas instituições puderam optar por fazer ou não parte do que, à época, eram chamados IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, organização educacional que estava sendo implantada pelo Ministério da Educação – MEC. Cada organização, conforme esse decreto de 2007, pode optar por aderir ou não à proposta,

sendo que sua adesão implicaria na transformação em *campus* ou sede de IFETs.

Nas condições daquele momento, incluídas consulta às comunidades envolvidas, algumas das instituições aderiram ao projeto de transformação e outras resolveram manter-se conforme já estavam. Dentre as Escolas Agrotécnicas Federais, “todas, sem exceção, se integraram (...), tornando-se um de seus *campi*.” (OTRANTO, 2010, p. 95), unanimidade que não ocorreu no caso das demais instituições. Em 2005, a Lei nº 11.184 transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica - Cefet do Paraná em Universidade Tecnológica, que, por isso, não teve de decidir sobre tornar-se ou não parte dos Institutos. Os Cefets do Rio de Janeiro e de Minas Gerais desejavam o mesmo, “continuavam tentando a transformação em Universidades Tecnológicas, e, por esse motivo, não aderiram à proposta do IFET” (OTRANTO, 2010, p. 96). Já entre as Escolas Vinculadas, que somavam 34 e se ligavam a 21 das Universidades Federais, oito delas aderiram à proposta. E, por fim, o Colégio Pedro II, criado pelo Decreto Imperial de 29 de novembro de 1837, manteve sua condição de escola técnica e não aderiu aos IFETs.

Em 2005, foi iniciada a implantação das sedes e dos *campi* dos Institutos Federais. Havia

[...] objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, [e por isso] a metodologia utilizada teve de se pautar (...) pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização. (PACHECO et al., 2010, p. 73).

Concluídas as consultas, definidos critérios e com a adesão das instituições de ensino, a Lei 11.892/2008, cria, enfim, a Rede e os Institutos Federais, nos seguintes termos:

Art. 1º - Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; IV – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V – Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008).

Os agora IFs (Institutos Federais) foram instalados de tal forma que cada Unidade da Federação possui ao menos um deles, todos autônomos entre si, organizados em estrutura *multicampi*. É o que ocorre na maioria dos Estados, porém, Bahia, Goiás, Pernambuco, Rio de

Janeiro e Santa Catarina têm dois Institutos; Minas Gerais possui cinco; e as demais Unidades, exceto o Rio Grande do Sul, possuem apenas um.

No caso gaúcho, existem três Institutos Federais, a saber: o IF-Sul-rio-grandense (IFSul), com 14 *campi* e Reitoria em Pelotas/RS; o Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha), com Reitoria em Santa Maria/RS e onze *campi*; e o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com 17 *campi* e sede em Bento Gonçalves/RS; conforme informações do *site* de cada um deles.

A nossa pesquisa sobre evasão escolar considerou dois cursos de Licenciatura em Matemática do IFRS, um ofertado no *campus* Bento Gonçalves e outro no *campus* Caxias do Sul. O nosso recorte ocorreu porque ambos são próximos, estão localizados na mesma região do Rio Grande do Sul, a Serra Gaúcha e possuem traços culturais similares. Por outro lado, nos contornos da criação dos Institutos Federais, eles representam a mescla ocorrida entre as instituições.

Bento Gonçalves é uma das instituições mais antigas que acabaram aderindo às estruturas dos Institutos Federais. Suas origens retornam a 1959, quando ali fora criado o Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves. Em 1960, sua denominação foi alterada para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek, para por fim, em 2002 ser convertido no Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (Cefet-BG). (IFRS – Bento Gonçalves, 2014).

O *campus* Caxias do Sul, por sua vez, inexistia antes de 2008 e suas atividades começaram somente em 2010, dentro dos projetos de expansão da Rede Federal, conforme o histórico apresentado em seu *sítio* na internet, permitindo entrever como funcionavam os processos de implantação dos *campi* novos:

[...] A história do *campus* Caxias do Sul inicia com a Chamada Pública MEC/SETEC nº 1 de 2007, para apoio à fase 2 do plano de expansão da rede federal de educação tecnológica. Esse plano foi uma iniciativa do governo federal para implantar 150 novas unidades da rede federal de educação tecnológica, prevendo a instalação de uma escola técnica em cada cidade polo do país. [...] Caxias do Sul era um dos municípios constantes na chamada pública, que previa o envio de propostas das prefeituras municipais para estabelecer uma ordem de prioridade na implantação das novas unidades. [...]

Como contrapartida obrigatória da chamada pública, deveria haver a doação à união de uma área física localizada em terra urbana, com dimensões mínimas de 20 mil metros quadrados. Nesses termos, a prefeitura municipal de Caxias do Sul doou, em 12 de dezembro de 2008, uma área de 30 mil metros quadrados, situada à rua Avelino Antônio de Souza, no Bairro Fátima, às margens da represa São Miguel, integrante do sistema Dal Bó. (IFRS – Caxias do Sul, 2014b).

Não obstante o fato de atenderem às mesmas prerrogativas legais, compõem a

mesma rede de ensino e oferecerem cursos com os mesmos preceitos de ensino técnico e tecnológico, dois *campi* do mesmo IF, na mesma região geográfica, podem ter percursos totalmente distintos. O nosso caso traduz o que ocorreu nesse processo, em que instituições com décadas de culturas institucionais depararam-se com uma nova institucionalidade e passaram a funcionar sob uma égide comum, que passou a abrigar outros *campi que* surgiram já dentro da nova organização.

Independentemente do percurso até se tornar *campus* de um IF, a todos eles cabem as considerações gerais preconizadas pela Lei. Uma delas diz respeito às atividades que cabem aos Institutos, que é bastante vasta, como podemos perceber a seguir:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008).

Tais definições garantem a esse tipo de organização uma atuação muito ampla no espectro de oferecimento de atividades de ensino. Em um mesmo *campus*, por exemplo, é possível que haja a atuação em cursos de vários níveis de ensino e com várias formas de oferta: cursos técnicos (integrados, concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio, vinculados ou não à Educação de Jovens e Adultos), licenciaturas, bacharelados, cursos tecnológicos, cursos de formação docente e de formação inicial e continuada, mestrados, doutorados, especializações.

Mais adiante, na mesma Lei 11.892/ 2008 que essa amplitude de atuação é reafirmada e são incluídas as atividades de Pesquisa e Extensão, de tal forma que, a partir do Ensino Médio, todas as atividades acadêmicas se tornam possibilidade de oferta. Diz a Lei (BRASIL, 2008, grifos nossos) que,

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I – ministrar **educação profissional técnica de nível médio**, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II – ministrar **cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores**, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III – realizar **pesquisas aplicadas**, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV – desenvolver **atividades de extensão** de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de

conhecimentos científicos e tecnológicos;

V – estimular e apoiar processos educativos que levem à **geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão** na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Somente com o intuito de exemplificar em números como isso funciona em um Instituto Federal, considerando todos seus *campi*, em 2014 o IFRS possuía 80 cursos técnicos de Ensino Médio, sendo 41 deles do tipo subsequentes (Caxias do Sul e Bento Gonçalves ofereciam um cada um), 30 integrados (dos quais, 02 em Bento Gonçalves, e 04 em Caxias do Sul) e nove concomitantes, já contabilizados nesses números os sete cursos que o IFRS oferecia de acordo com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, dos quais um era ofertado em Caxias do Sul. (IFRS, 2014a, p. 139-139).

Ainda, no mesmo artigo 7º da Lei (BRASIL, 2008), a lista de possibilidades continua:

[...] VI – ministrar em nível de educação superior:

- a) **cursos superiores de tecnologia** visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) **cursos de licenciatura**, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) **cursos de bacharelado e engenharia**, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de **pós-graduação lato sensu** de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de **pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado**, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Também para exemplificar e já aproveitando para situar os dois *campi* que consideraremos na nossa pesquisa, a tabela (Tabela 3), a seguir, quantifica os cursos Superiores e oferecidos em 2014 no IFRS.

Tabela 3 - Números de Cursos Superiores em funcionamento no IFRS em 2014.

Tipo de Curso	Total no IFRS	Ofertados em Bento Gonçalves	Ofertado em Caxias do Sul
Bacharelados e Engenharias	6	0	0
Formação de Professores para a Educação Profissional	2	0	0
Licenciatura	7	2	1
Tecnológico	29	5	1
Total	44	7	2

Fonte: IFRS (2014a) - (Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS 2014-2018); elaborada pelo autor (2016).

A pluralidade de ofertas reflete a institucionalidade da Lei e suscita a discussão sobre o que seriam os Institutos Federais dentro do contexto do sistema de educação. Não são universidades, não são escolas de Ensino Médio tais como em outras redes de ensino, mas são todos esses níveis de ensino reunidos e desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os Institutos Federais podem ofertar cursos em vários níveis de ensino, “o que lhes conferem uma natureza singular, na medida de não ser comum no sistema educacional brasileiro, atribuir uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino.” (VERDUM, 2015, p. 79). É comum que as atribuições trabalhem, por vezes, com mais de um nível de ensino. Em geral, quando ocorrem, são ofertados através de divisões internas dentro da mesma instituição, como é o caso, por exemplo, das escolas vinculadas a universidades, que, embora ligadas institucionalmente, possuem constituem-se em instituições diferentes daquelas. Nos casos dos Institutos, todos os níveis de ensino podem operar, tal como ocorre nos *campi* Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS, nos mesmos espaços, compartilham os mesmos laboratórios, professores e estruturas.

Segundo Pacheco et al. (2010, p. 79), há uma série de

[...] tensões identitárias e semânticas suscitadas pela nova institucionalidade. Os Institutos nascem, assim, pelo menos no seu formato jurídico institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e *multicampi*; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência.

Talvez por isso também possamos compreender um pouco do estranhamento desse tipo de instituição inclusive no momento em que se tentam delinear suas participações no sistema de ensino, porque, “além disso, em virtude de tratar-se de uma política recente, é algo ainda em aberto, em [...] expansão [...] e com uma identidade em construção.” (VERDUM, 2015, p. 81). A estranheza pode ser compreendida a partir do mosaico em que se constitui o surgimento dos Institutos Federais. Instituições antigas, de organizações que existiam há décadas, nascidas de objetivos distintos e com culturas de operação bem afixadas tiveram de adequar-se a uma nova proposta que passou a operar na perspectiva de expansão das atividades. Em sua institucionalidade, por outro lado, os *campi* que já nascem como parte dos Institutos se posicionam ao mesmo tempo em condições de poder agregar elementos das instituições mais antigas, ao mesmo tempo em que também estão encontrando suas próprias organizações.

É nesse contexto, entre um híbrido do que já existia com o novo que ainda se está definindo, que empreenderemos um estudo sobre evasão escolar em cursos de Licenciatura em Matemática. Vimos brevemente os traços mais gerais da instituição e das características principais dos IFs. Considerando que esses espaços de cursos e atividades em vários níveis são direcionados ao ensino, cabe discutir alguns aspectos sobre o público a que essas instituições se destinam. Por recorte de pesquisa, a seguir faremos algumas considerações sobre os alunos dos Cursos Superiores.

3.1 PERFIL DE ALUNO

Na seção anterior, apresentamos os aspectos mais gerais do IFRS, suas concepções, objetivos e formas de organização. Agora, discutiremos sobre os elementos relativos ao corpo discente, forma de ingresso, processo seletivo e perfil de aluno egresso.

O Projeto Pedagógico Institucional (IFRS, 2011, p. 30) afirma que o de ingresso dos alunos no IFRS, “buscando assegurar a igualdade de condições [...] é mediante processo de seleção pública”, conforme o número de vagas previstas no PPC de cada curso. Essas, por sua vez, trazem a indicação de que Bento Gonçalves oferta 35 (trinta e cinco) vagas anuais para o período noturno; e Caxias do Sul, 40 (quarenta), de maneira que em um ano haja ingresso em turmas matutinas e, em outro, para turmas no período noturno.

O processo de seleção pública pode envolver provas específicas para tal fim, bem como “para ingresso em seus cursos superiores, pode usar processos seletivos unificados em âmbito nacional, tal como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)” (IFRS, 2011, p. 30), que

utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática do *campus* Caxias do Sul, o PPC Caxias (IFRS, 2014a, p. 23), para além de elencar a legislação que regulamente esse processo, como faz o de Bento Gonçalves, diz que “[...] a admissão aos cursos da instituição será mediante processo seletivo aberto a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio por meio de classificação em vestibular ou também através do ENEM, Sisu, observados os critérios definidos no edital vigente na ocasião”.

De forma mais sucinta, o Projeto Pedagógico do mesmo curso em Bento Gonçalves (PPC Bento) regra que “estão aptos a ingressar no curso alunos que tenham concluído o ensino médio antes do período de matrícula” (IFRS, 2013, p. 31). Quanto às formas de preenchimento das vagas, afirmam que

[...] no intuito de avançar na democratização do acesso aos cursos o instituto está definindo políticas afirmativas para ingresso, tais como cotização, bonificação ou reserva de vagas, para alunos de rede pública, membros de comunidades quilombolas, afrodescendentes e indígenas e pessoas com deficiência. (IFRS, 2013, p. 31).

Assim, em ambos os *campi*, anualmente são realizados processos vestibulares para a seleção de alunos. Por meio das diretrizes nacionais para o programa, os últimos anos têm contato com a possibilidade de ingresso de alunos pelo SiSu. Em qualquer desses casos, alunos egressos de escolas pública e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas podem contar com a reserva de vagas previstas pela Lei nº 12.711/2012, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio”. Por fim, outras modalidades de ingresso incluem o “ingresso de diplomado” (OrgD, art. 71) e por “transferência”, previstos no Art. 70 da Organização Didática (IFRS, 2015) que não adentram necessariamente nos termos das reservas de vagas. Esses tipos específicos de ingresso ocorrem em datas preestabelecidas em calendário acadêmico e possuem números limitados de vagas, em geral em semestres mais adiantados do curso. A seleção é feita com a utilização de critérios que fazem parte do edital próprio para o processo.

Na lógica dos documentos, os indivíduos ingressam no IFRS já considerando questões de renda e vida escolar pregressa e podem passar a ter direito a outras formas de apoio, que incluem bolsas financeiras. Esses auxílios obedecem disposições do Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, cujo objetivo ele mesmo apresenta como o de “Art. 1º (...) ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. Portanto, não se trata de política exclusiva

do IFRS, mas aplicável a todo o sistema de educação superior da União. Mesmo com os vários tipos de processos e, exceto no caso de ingresso em vagas destinadas a diplomados, o único pré-requisito exigido para o ingresso no curso de Licenciatura em Matemática é ter cursado o Ensino Médio e ter sido aprovado por alguns desses processos de seleção, que atendem aos parâmetros mais usuais no sistema de ingresso em Cursos Superiores no país.

Após ingressar, então, o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática é apresentado ao aluno, mostrando a trajetória acadêmica, bem como o perfil do aluno egresso. O PPC de Bento Gonçalves (IFRS, 2013, p. 13) diz que o curso objetiva “formar professores que atuem no Ensino Fundamental e Médio”. É muito similar ao que diz o PPC de Caxias do Sul (IFRS, 2014^a, p. 14), quando afirma que o objetivo do curso “capacitar os licenciados para atuar na disciplina de matemática na educação básica [e] [...] qualificar professores que possam atuar em instituições de ensino superior”. Observamos, portanto, que ambos os cursos estão voltados à formação de professores para a Educação Básica, vindo ao encontro de uma das funções dos Institutos Federais, traçados pelas políticas previstas na Lei nº 11.892/2008.

Por tratar-se de um curso de licenciatura, é previsível que o objetivo envolva docência. A ênfase na formação de cursos de Educação Básica e de Licenciatura está ligada ao fato de que, aos IFs cabe a obrigação legal de ofertar 20% (vinte por cento) das vagas a cursos de licenciatura (BRASIL, 2008, Art. 8º). Também há vínculo às considerações, explícitas nos PPCs de Caxias do Sul e Bento Gonçalves (IFRS, 2013, p. 5), de que há um número insuficiente de professores de matemática atuando na rede pública de ensino. Verificamos, portanto, que o quantitativo de vagas obedece ao percentual previsto para ingresso, ao passo que o de concluintes nem sempre acompanha esses índices, visto a possibilidade de evasão e/ou retenção.

Quanto aos alunos que concluem o curso, os dois PPCs trazem elementos bastante similares ao tratar o que Bento Gonçalves (IFRS, 2013, p. 13) chama de “Perfil do Egresso” e o de Caxias do Sul (IFRS, 2014a, p. 15) chama de “Perfil do profissional egresso do curso de Licenciatura em Matemática”. Dizem os documentos (PPC de Bento Gonçalves, 2013, p. 13-14; PPC de Caxias do Sul, 2014a, p. 15-16), por vezes com mesma redação, que o aluno egresso deverá dominar o conhecimento matemático, possuir capacidade/competência lógica, saber trabalhar “de forma integrada com professores de outras áreas”, ter habilidades para escolher procedimentos pedagógicos e “analisar e compreender os processos de ensino considerando a realidade social e os objetivos da escola básica”. O que está aqui apresentado entre aspas é o que possui redação idêntica entre os dois Projetos de Curso.

Para o desenvolvimento desse perfil, são previstas atividades de ensino, pesquisa e extensão, apresentadas como forma de “garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos de investigação” (IFRS, 2014a, p.13). E, por fim, o PPC de Bento Gonçalves (IFRS, 2013, p. 12) afirma que “a formação de professores do IFRS-BG deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente”.

Com isso, entendemos que o perfil dos alunos dos cursos ao menos no ingresso, em termos documentais, será composto por, pelo menos, metade dos alunos sendo egressos de escolas públicas. Desses, metade para quem atenda às reservas de vagas por renda familiar e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Pelo que trazem os documentos, sobre os perfis dos alunos formados, os licenciados em Matemática estariam aptos a exercer o raciocínio lógico, conhecer os objetos da ciência matemática, articular saberes, considerar o contexto social e transformar as condições das escolas públicas, em sua intervenção e estudos contínuos.

A questão é o hiato que há entre os perfis de ingresso e os de concluintes. Temos um perfil de alunos antes do ingresso na instituição e um posterior, permitindo que pensemos em algum processo entre o trânsito entre um e outro. Resta-nos saber o que se trata como perfil de quem está entre um ponto e outro do processo.

Como veremos mais adiante, essas expectativas de formação são lançadas sobre os alunos ingressantes, ao passo que podem ser atravessadas, na prática, por outras questões, como o aluno trabalhador sem tempo para exercer atividades de ensino, pesquisa e extensão. Veremos, ainda, que esses tipos de prerrogativas fazem surgir explicações sobre a evasão e acabam por inserir o perfil do aluno nas discussões sobre biopolítica.

4 CONSIDERAÇÕES A UM REFERENCIAL: DISCURSO, BIOPODER, SUBJETIVAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos categorias teóricas que possibilitaram fazer uma análise dos discursos de evasão escolar em dois cursos de Licenciatura em Matemática do IFRS. Como verificamos em capítulo anterior, as definições sobre evasão são um tanto “elásticos”, permitem que um grande número de questões seja formulado, de acordo com o enfoque que o tema receba.

Na perspectiva de uma pesquisa genealógica, a nossa discussão foi potencializada com o aporte teórico que Michel Foucault nos permite a partir de seus conceitos de discurso, regime de verdade, disciplina, modos de subjetivação e biopoder. Analisados sob o prisma da genealogia, esses apanhados conceituais auxiliaram-nos a alcançar os objetivos de levantar as verdades postas e as construções que se vêm realizando acerca do sujeito evadido e da validação da evasão como processo nas instituições de ensino. Essas construções conceituais foucaultianas não se apresentam prontas ou acabadas, numa ou noutra obra do autor.

Veremos que os discursos são práticas de criação de verdades que se constroem no limiar dos regimes de verdade que o possibilitam, histórica e contingencialmente. E as relações de poder e saber que se dão na produção dos discursos podem funcionar de modos variados, com combinações múltiplas, desde práticas individualizantes até práticas que tomam a população como objeto de regulação, tendo como principal efeito a produção de determinados modos de subjetivação.

Por isso, o capítulo está estruturado de forma que são apresentados, em um primeiro momento, o que podemos entender por *discursos e regimes de verdade*. São os pontos de convergência em que é possível explicar o discurso como prática, surgida das relações de poder e que constitui as verdades e os modos pelos quais essas são produzidas e validadas, ou, em termos foucaultianos, pelos *regimes de verdade*.

Mais adiante, tratamos da *disciplina* e dos *modos de subjetivação*. Neste momento, foi possível perceber o quanto a disciplina se explica e se alimenta a partir dos processos de transformação de indivíduos em sujeitos, isto é, aqueles processos em que uma série de técnicas disciplinares toma o indivíduo-corpo como objeto e alvo de intervenções de correição de desvios e os tenta resgatar à normalidade.

A partir da expansão das técnicas disciplinares, a intervenção de correição pode direcionar-se a um grupo de indivíduos maior, agrupados como *população* e que podem ser considerados em termos de normalidades, anormalidades e estabelecimento de médias. A

disciplina, tomada nessas proporções, passa a configurar *biopoder*, exercido por *biopolíticas*, cuja ação é sobre a população para corrigir seus desvios ou estabelecer outras formas de poder sobre a vida. Esses modos de atuação sobre a população permitem, com focos ampliados, tomar os indivíduos como *parte da e em comparação* com a população, convertendo-se em objeto de intervenções, incidindo novamente em modos de subjetivação.

Por fim, separamos uma discussão sobre como as *estatísticas* estão a serviço de biopolíticas, das intervenções com as populações. Como ciência, lida com objetos que permitem dizer a média, estabelecer normalidades e definir os desvios sobre um grupo de elementos. Amplamente alicerçada nos números, tal ciência produz suas verdades e auxiliam na tomada de decisões direcionadas a restabelecer a linha da normalidade ou os limites de desvios que poderão ser aceitos.

Tratamos, pois, de três construções principais: do disciplinamento dos corpos para torná-los dóceis; da regulação da população, que passa, por sua vez, pela introdução de técnicas de agrupamento de indivíduos; e das estatísticas, cujo efeito mais notável para nossa pesquisa é sua capacidade de fazer constituir as noções de normalidade e seus desdobramentos, a fim de controlar os desvios. Tais elementos interpelam-se no surgimento do poder sobre a vida, no biopoder, convertido nas práticas que se fazem constituir nas regulações biopolíticas contemporâneas, que em nosso caso se fazem entrever nos processos formais da educação e nas considerações sobre evasão escolar.

4.1 DISCURSO E REGIMES DE VERDADE

Presente em vários momentos de sua obra, um termo caro às considerações foucaultianas perpassa várias de suas considerações. É a partir da noção de *discurso* que se iniciaram as pesquisas de Michel Foucault, em torno da análise do discurso e das condições de possibilidade de sua existência. No decorrer de sua obra é possível perceber o estabelecimento do discurso como um modo de construção de sujeitos, de papéis, de valores, mas que, não obstante, sua força está em estreita relação com os jogos que o deixam surgir, reformular ou desaparecer.

Discurso e regime de verdade se autorreferenciam, apoiam-se, justificam-se. “Antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, [uma proposição] deve encontrar-se [...] ‘no verdadeiro’” (FOUCAULT, 2013a, p. 32). Os discursos estabelecem os regimes de verdade ao mesmo tempo em que sua condição de existência é garantida por eles, que possibilitam que se afirme e que, nessa simbiose, fazem produzir determinados modos de existência dos

indivíduos, porque “as coerções do discurso [...] limitam seus poderes, [...] dominam suas aparições aleatórias, [...] selecionam os sujeitos que falam” (FOUCAULT, 2013a, p. 35). O regime de verdade é política de verdade, que se estabelece e se põe em evidência com os discursos que ele mesmo faz funcionar como verdadeiros e com os procedimentos que dividem o verdadeiro do falso. É nesse sentido que discurso e regime de verdade existem em estreita ligação com a aceitação e a produção do verdadeiro, na busca incessante de saciar “essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história [...] como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se”. (FOUCAULT, 2013a, p. 14).

Outro aspecto das falas de Foucault sobre os regimes de verdade, possibilitados por discursos que produzem as relações, é que o saber e o poder estão intimamente ligados, em fórmulas de criação e justificação: o saber embasa e justifica o poder, e o poder coloca em exercícios os regimes em que determinado saber é aceito. Assim, um discurso não existe solto na sociedade, mas obedece a regras bem específicas, que o delimitam, definem e o destinam à situação de verdadeiro ou falso. Nesse sentido,

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2005, p. 89).

Ao invocar que a produção do saber é controlada e obedece a leis outras que as da natureza ou a de um desenvolvimento natural, sequencial, lógico, na sociedade, Foucault adentra nos aspectos dos modos pelos quais os saberes se manifestam e transitam, obedecendo a fatores que o orientam, limitam e expandem, dependendo dos interesses e das situações concretas nos quais tenha sua origem. Trata-se de procedimentos para estabelecer “**princípios de exclusão**”, discursos “**no verdadeiro**” e “**no falso**” e **zonas abertas e penetráveis do discurso**.

Esses procedimentos de delimitação do saber foram nomeados por Foucault e descritos por ele como condições estabelecidas para podermos afirmar se o discurso está ou não no verdadeiro e que funciona ou não em sua função de produção de verdade e o regime pelo qual produzimos o verdadeiro e todos os critérios para avaliarmos que algo é falso. O primeiro desses procedimentos é um que põe em funcionamento os “**princípios de exclusão**”, expressos em três princípios básicos: a) interdição e “tabus do objeto”, b) Separação e Rejeição e c) Vontade de Verdade (FOUCAULT, 2005).

Quanto aos “tabus de objeto”, existe em nossa sociedade o que Foucault (2013a, p. 9) de “interdições do discurso”. O caso é que “não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. [...] Por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.” (FOUCAULT, 2013a, p. 9-10).

Cada um deles adianta-se com relação ao conteúdo do discurso, dizendo antes sobre a possibilidade ou não de o assunto ser tratado ou o nível que ele pode alcançar em certa “escala de verdade” em que estamos habituados a colocar as afirmações sobre as coisas. Pelas práticas de interdição, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 2013a, p. 9).

No caso da evasão escolar, poderíamos pensar sobre quais seriam as zonas de interdição dos discursos ou em que medida podemos ter o “direito” de falar sobre evasão. Talvez o mais próximo que possamos desenvolver por agora é sobre o quão dependentes os estudos de evasão têm ficado de “levantamentos” matemáticos das causas e dos discursos vinculados à economia, como o de desperdício de vagas e de dinheiro, por exemplo. Tal como vimos no Capítulo 2 desta dissertação, a discussão sobre causas de evasão em geral levam aos pontos de inferência sobre quão responsáveis são os alunos por não concluírem os cursos. Nesses casos, podemos considerar o quanto interessa aos discursos manterem-se e em que medida os indivíduos podem reforçar sua existência e circulação, de tal modo que nem todas as zonas dos discursos de evasão estão disponíveis a todos. Esse ponto faz sentido porque “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2013a, p. 10). Nesse sentido, dentro da contribuição que possamos dar, este trabalho tentará analisar os discursos de evasão a partir das produções de sujeitos que os discursos de evasão permitem.

Não seriam, pois, considerando-se que os discursos são, eles mesmos, objeto de lutas, de se considerar que pode haver discursos que tenderiam a ficar submergidos e imobilizados em detrimento de outros, que ganham vivacidade e existência porque se coadunam aos regimes de verdade? Considerando que o contexto educacional brasileiro é marcado pela presença de estruturas sociais caracterizados por exclusão de grupos, como por exemplo, o caso da discussão de cotas e negros nas universidades públicas, nesses tipos de coisa, não seriam os discursos uma disputa política na qual a escolarização se vê envolvida? Uma vez que lutamos pelo discurso, é legítimo que também possamos inferir que

o espaço de produção dos discursos tenha seus conflitos e suas relações de poder e validação de saberes. Em condições de relações em termos de hegemonia, por uma série de condições de possibilidades de sua existência, podemos interditar quem pode ou não falar.

O que nos leva à questão de que o verdadeiro pode estar vinculado às separações e rejeições de discursos e de autores que podem ou não falar. Sobre a evasão, podemos nos permitir um paralelo com a questão da loucura, sobre a qual incidiam os princípios de exclusão, separação e rejeição. Diz Foucault (2013a, p. 10), sobre a oposição entre razão e loucura que:

Desde a alta idade Média o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo.

Antes de chegar ao nosso ponto em questão, continuamos com Foucault (2013a, p. 10-11):

[...] pode ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não poder perceber. [...] [A palavra do louco] ou caía do nada – rejeitada tão logo proferida; ou então nela se decifrava ingênua ou astuciosa, uma razão mais razoável do que a das pessoas razoáveis.

Ora, o que ocorre quando analisamos a produção sobre os temas de evasão escolar? Quando queremos compreender os processos de evasão, o aluno evadido desempenha o mesmo papel do louco, entre o papel de rejeitado e o de possuidor de verdades. Nas instituições, pelo próprio teor pejorativo de termos vinculados à evasão, como “abandono”, “desistência”, “fracasso”, o aluno evadido faz as vezes do louco que desvia-se da normalidade. A evasão, tal como a insanidade, passa a ser encarada com problema e, como se fosse um caso de saúde, buscamos eliminá-lo sanando-o, medicando-o e, por fim, quando entendemos que todo o esforço possível já foi despendido, incorporamos como razoáveis dentro dos desvios esperados e os relegamos à condição de interditados, mesmo que isso implique em sua separação dos demais indivíduos.

Porém, esse mesmo louco/evadido é tomado como sujeito dotado de sabedoria diferenciada e, portanto, capaz de lançar um olhar tal sobre temas que as instituições/ os normais não conseguem enxergar. Ora, como poderíamos compreender aquela exacerbada construção de saberes apoiadas em entrevistas com evadidos, aquela enxurrada de perguntas

ao louco-anormal-evadido que pode lançar as bases sobre o conhecimento das causas que lhes transformaram em anormais no sistema de ensino? É Foucault (2013a, p. 12-13) quem responde:

[...] Basta pensar em todo o aparato de saber mediante o qual deciframos essa palavra [louco]; basta pensar em toda a rede de instituições que permite a alguém – médico, psicanalista – escutar essa palavra e que permite ao mesmo tempo ao paciente vir trazer, ou desesperadamente reter, suas pobres palavras. [...] Se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação permanece.

O alerta é mantido mesmo quando nos dirigimos ao evadido – louco para escutar suas palavras na busca da verdade. Mas ainda o fazemos na condição de relação de poder em que suas falas poderão ser recortadas e no poder final de aceitar ou não a sua palavra.

Nesse ponto, os discursos de evasão ganham de novo a dúvida de suas articulações, mantêm em suspenso a neutralidade das buscas das causas e permite entrever que a produção de saberes sobre o tema passa pelos vieses de quem possa dar as cartas e distribuir os limites entre o verdadeiro e o falso.

Isso pode ser explicado pela presença constante de uma “vontade de verdade”. É que

[...] apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos e objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função. (FOUCAULT, 2013a, p. 16).

Dessa série de elementos, o posicionamento dos cognoscentes é destacado porque está implicado nas possibilidades sobre os objetos dos quais se fala. A vontade de verdade sobre a evasão escolar choca-se (ou encontra-se?) com os discursos institucionais, com o desejo de a educação alcançar os índices internacionais com a vontade ou não de interferirmos nas produções históricas instaladas das relações de poder.

As leis desse grupo de procedimentos, entre vontade de saber e de poder, trazem consigo a capacidade de deixar florescer os discursos e saberes que são interessantes ao exercício dos poderes ou deixar morrer, separar e ignorar os que não o são. Há uma série de dispositivos e hierarquias que possibilitam separar falas “no falso” de falas que se situam “no verdadeiro” e eles são devedores das organizações sociais historicamente localizáveis no tempo e no espaço. Os constructos que permitem estabelecer esses limites de separação são históricos, marcados “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2013a, p. 17).

Podemos, por fim, tornar o discurso rarefeito. Funciona como acesso à distinção entre os indivíduos, capaz de elevar ou diminuir o sujeito falante em termos da aceitabilidade de suas considerações, agregado ao extenso desenrolar dos pressupostos de hierarquização de saberes, e, conseqüentemente, dos indivíduos na ordem do discurso.

As interdições, nesse caso, vêm de novo naquilo que antes colocávamos em termos de interdição-relâmpago do que é falado pelo evadido-louco, restrito em sua condição de anormalidade, mas trazido à cena nem que seja para reforçar sua situação desfavorável na arena dos discursos. Mesmo que façamos as articulações de saber sobre a evasão a partir do que o indivíduo evadido possa falar, nos limites dessa “autorização” para falar, as respostas poder ser utilizadas para explicar por que ele “fracassou”, “desistiu”, “abandonou”, “resolveu escolher” ser evadido, em claros sintomas de interdição de discursos e, por conseguinte, interdição da possibilidade de garantir seus modos próprios de relações de saber e poder. Disso entendemos o quão disperso os discursos são e como ultrapassam o simples dizer, falar, narrar suas versões. Ao louco que fala não está garantido o agrupamento dos discursos no viés de sua percepção do mundo, mas pode ser incluído justamente na maquinaria que produz a verdade sobre si e continua reforçando sua condição de anormal.

Com relação à evasão escolar, o assunto é por nós tratado de acordo com as condições contingenciais de possibilidade que permitem dizer uma coisa, e não outra, sobre ela. Os documentos que foram lidos, as entrevistas que foram feitas, a análise que será feita, esses elementos serão condizentes com o momento histórico, isto é, os modos que possuímos, hoje, de compreender e valorizar a vida e suas interfaces têm muito a ver com as construções que foram feitas ao longo do tempo e permitem-nos estabelecer a malha de compreensão das relações no mundo. Estarão, em outras palavras, em acordo com nosso lugar de escrita no discurso, nesta instituição, com estas determinadas pessoas. As áreas de interdição, de separação e de vontade de verdade vinculam-se aos regimes de verdade de um momento histórico específico e singular, ímpar em sua constituição e devedor de vários outros constructos que o fizeram apresentar-se em sua maneira própria e distinta, hoje, de todos os outros, passados ou futuros.

O tema da evasão escolar podemos tratá-lo, então, de acordo com as condições de possibilidade para dizermos algo sobre ele, para interpelar suas razões, nessa perspectiva de uma vontade de chegar a essa razão, em sua “essencialidade”, princípio gerador e aglutinador de todos os desdobramentos. De nossa parte, entendemos que essa essencialidade não é passível ser estabelecida, não nesse contexto em que ganhe contornos de eternidade imutabilidade.

As construções históricas que ajudaram a formar o ambiente de pesquisa (seus elementos humanos, institucionais, éticos, suas deontologias, suas interdições) apresentam-se de maneira que possamos dizer uma coisa, e não esta nem aquela, mas esta, própria, eleita entre tantas possíveis, já que

[...] cada instituição tem as suas peculiaridades no que concerne ao ordenamento das incitações, interdições, silenciamentos e ênfases do que pode ou não pode ser dito e do que é, efetivamente, dito. E cada uma — escola, aparelhos estatais, igrejas, ONGs, parlamentos etc.— tem seus próprios regimes e suas próprias políticas de verdade. No caso da escola, em especial, estão em jogo eficientes elementos que imprimem uma “ordem muito ordenada” aos discursos; talvez o principal deles seja justamente o poder disciplinar, sempre classificando e hierarquizando e sempre atrelado a determinados saberes. (VEIGA-NETO, 2006).

Os discursos de evasão escolar são produzidos de acordo com as regras próprias das relações de poder possíveis no ambiente escolar. Atendem, como discursos, às tentativas de estabelecimento das relações de saber e poder; e por isso nos poderão ajudar a conhecer regimes de verdade que os sustentam. A evasão servirá, como veremos mais adiante, de elemento valorativo das relações, ora como causa, ora como consequência de eventos e relações historicamente constituídas.

Outro conjunto de regras para a permissão de existência e promulgação dos saberes funciona a partir da ideia de que é possível dividir a produção de discursos entre aqueles que **estão “no verdadeiro”** daqueles que **estão “no falso”**. Porque, em algum parâmetro, as coisas são ditas verdadeiras ou falsas, e boa parte dessas classificações tem a ver com as noções de discurso. Via de regra, tais conclusões são possíveis porque introduzimos uma série de procedimentos que acabam por produzir lugares de verdade. Como diz Veiga-Neto (2009, p. 97),

[...] ao funcionar como um conjunto de disposições, ações e representações que combinam, entre si, atividades de produções (material e simbólica) de comunicação e de governo, [...] a disciplinaridade que circula naquele grupo [...], a disposição disciplinar dos saberes que ali circulam e dos corpos (e suas almas) que ali vivem – produz “enquadramentos automáticos” cuja principal característica será a de, com o passar do tempo, dispensar explicações e justificações, naturalizando o fundamentalismo que partilham em comum.

Estar “no verdadeiro” vincula-se à condição de que o discurso atende aos parâmetros de delimitações da existência da verdade, atende às interdições, aos tabus e à vontade de saber. Os desdobramentos da materialidade das relações e das ordenações (de tempo, de espaço, de hierarquia de sujeitos, de hierarquia de valores) põem em movimento relações que

passam a ser tratadas como verdade, Justificam as relações porque atendem a procedimentos para obtenção ou extração da verdade, ao passo que fica binariamente separado o que é falso. Na cesura desses critérios e procedimentos, binariamente, obtemos o falso a partir de sua contraposição ao que é verdadeiro.

O impacto dessas afirmações foucaultianas é bastante amplo porque se os discursos são justificados de maneira artificial pela sua correlação à verdade, as relações que decorrem e se baseiam nos discursos também são históricas, contingenciais, escolhidas, orientadas, priorizadas, mas não absolutas. A verdade, confessada em sua amplitude pela sua correlação com os discursos que atravessam indivíduos e procedimentos, também passa a ser um lugar próprio, produzido e validado no seio das sociedades, nas esteiras das relações, com o que elas entendem por necessárias, benéficas e saudáveis.

Produzido num lugar do verdadeiro, e só dessa maneira, um discurso passa a ser aceito. Porém, isso não significa que a escolha e a postura em circulação sejam tão simples ou tão lineares, já que cada discurso é devedor dos anteriores e das relações de poder implicadas por seus efeitos, bem como pelas resistências que ampliam ou reduzem as possibilidades de dizermos algo.

Internamente, por esse conjunto de procedimentos para delimitar os limites entre verdadeiro e falso, os discursos têm de dar conta de atender aos princípios de classificação, ordenamento e distribuição: “O discurso é uma verdade nascendo” (FOUCAULT, 2005, p. 46). Por seus modos de existência, produção e reprodução, os discursos dão conta de princípios capazes de diferenciar falso e verdadeiro. Ordenados, esses critérios postos em vias de comparação entre o que se espera e o que se produziu podem dizer sobre o discurso o que eles são e se podem ou não ser considerados válidos. O discurso

[...] nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2013a, p. 46).

É o trato da verdade a partir de procedimentos formais ou do atendimento de pré-requisitos que, numa formulação de constatações prévias, define o que é ou não verdadeiro. Isso implica que a verdade possa ser compreendida mais como formalidade do que propriamente essencialidade, conteúdo, mais tácita nos termos sociais que a definem do que na aproximação de realidade entre o que é dito e o “real”.

Já o terceiro grupo de procedimentos de regulação de produção e distribuição do

discurso parte do estabelecimento de **zonas de discursos**, isto é,

[...] nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala. (FOUCAULT, 2005, p. 35).

As regiões postas à disposição de cada sujeito estão abertas a intervenções contínuas, sem restrições. As proibidas, por outro lado, são reservadas a algumas pessoas ou grupos, em alguns momentos, sob certas circunstâncias, e podem ser postas em termos de hierarquias e disposições entre si, estabelecendo os termos das relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos que podem ou não fazer uso desse tipo de discurso.

Por fim, a sociedade vai se estabelecendo em torno de verdades que aceita, mas que se veem reproduzidas nos discursos que embasam suas maneiras de falar o mundo e explicar suas relações. Foucault lembra que na “maior parte do tempo, eles se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam em diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos”. (FOUCAULT, 2005, p. 42).

Assim, segundo Foucault, é necessário estabelecer as relações entre os discursos e suas possibilidades, pois não são neutros, não são capazes de se fazerem presentes nas relações sociais sem carregar consigo relações de poder que hierarquizam os saberes em termos de verdadeiro e falso, em termos de criação de zonas de circulação e regras de interdição. Ou seja, um discurso não apenas descreve o mundo, mas o cria, no sentido de que as coisas percebidas são relacionadas entre si e, nessas relações, começamos a buscar as regras de sua validação, aquelas sobre zoneamento, autoria, ritos, posições sociais, para então validá-lo, isto é, aceitá-lo como verdadeiro. Mas vai além de aceitá-lo ou não, uma vez que a sua aceitação, a validação de seu funcionamento, passa a validar os desdobramentos e consequências ao aceitá-lo. Para tanto,

[...] de este modo, no se persigue analizar el discurso como cadena significante, sino como una estrategia inserta en las prácticas sociales. En otros términos, ya no se trata de analizar solamente enunciados, sino las funciones estratégicas de los discursos. (CASTRO, 2004, p. 82).

É pelas consequências de aceitar ou não a circulação de determinados discursos que podemos perceber sua força criativa e dizer que o discurso é, em última instância, uma prática, capaz de produzir e destruir. O discurso é material,

[...] 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. (FOUCAULT, 2013a, p. 54).

Em seus modos de fazer surgir a existência das coisas na implicação com as demais, sejam as “verdades” raciais, médicas, econômicas, educacionais, dando vazão à existência delimitada e temporal dessas mesmas verdades, com marcas muito próprias de cada contexto e época em que são produzidas, como a “verdade nascendo” (FOUCAULT, 2005, p. 46). Frente a isso, há uma marca em nosso tempo, nossa época, a que Foucault chama de “logofobia”, em que a busca da verdade tem sido implacável, a verdade única, a “verdade verdadeira”, marca da história ocidental fortemente calcada na essencialidade das coisas, no sempre vivido, no eterno. Mas, ao mesmo tempo, traduz-se esse empoderamento do discurso nas alterações a que essa mesma organização social se vê implicada, sejam nos elementos individuais, sejam nas maneiras de lidar, por exemplo, com as questões ambientais, de saúde, do corpo ou da infância. Segundo Foucault (2005, p. 48), essa “logofobia” é

[...] uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, [isto é, a irrupção do discurso, desordenado e desordeiro,] dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso.

Trabalhar na perspectiva foucaultiana do discurso é permitir averiguar por meios distintos da tradição aquela que se pode caracterizar por análises que buscam “o ponto da criação, a unidade de uma obra, de uma época ou de um tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas” (FOUCAULT, 2005, p. 50). Impõe-se a regularidade, a causalidade, descontinuidade, dependência, transformação; o discurso é “atividade (...) cotidiana e cinzenta, [em que se supõem] lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões.” (FOUCAULT, 2013a, p. 8).

Por esse viés, a materialidade dos Institutos Federais, a existência como a podemos acessar pelas maneiras de distribuição espacial, os profissionais que são selecionados para atuar ali, os alunos que são aceitos para ingressar e, no nosso caso, os alunos que se dispersam, é devedora da série de discursos que embasam opções práticas. O que é

[...] afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2005, p. 42).

Nesse sentido, o discurso continua sendo uma prática: a aceitação e a articulação dos discursos é capaz de fazer funcionar tantos dispositivos quanto necessários até que possamos constituir alguma normalidade de ação de trabalho educacional.

A prática discursiva, em seu efeito material de criação, organização e dispersão, subsiste em acordo com as regras para agrupar, isto é, formas grupos de objetos, enunciações, jogos de verdade, série de escolhas teóricas. Os elementos assim organizados e agrupados

[...] são a base a partir da qual se constroem proposições coerentes (ou não), se desenvolvem descrições mais ou menos exatas, se efetivam verificações, se desdobram teorias. Formam o antecedente do que se revelará e funcionará com um conhecimento ou uma ilusão, uma verdade admitida ou um erro denunciado, uma aquisição definitiva ou um obstáculo superado. (FOUCAULT, 2012, p. 218-219).

Saber e verdade passam a consolidarem-se como efeito dessa prática discursiva material. Saber como ação ou como afirmação de uma série de interligações conceituais, “eu sei”, “eu não sei”, é estabelecido a partir de uma rede de conjuntos de enunciados que formam determinada ciência, é “esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar.” (FOUCAULT, 2012, p. 219). A verdade, por sua vez, vai se desenhando nesse mesmo modo, em condição de possibilidade e em ligação com as produções discursivas de modo a assumir, reproduzir e validar os saberes e os próprios discursos.

Na interpelação mútua dos três elementos, discurso, saber e verdade, os regimes de verdade e os jogos de poder ganham seus espaços, próprios e distintos daqueles, mas da mesma maneira influenciando-os e sendo influenciados por eles. Não há como falar de um sem considerar os demais, a dependência é mútua, é edifício de Foucault do qual falamos anteriormente. É em consonância aos regimes de verdade que os discursos são possíveis, de acordo com regras postas e as condições de sua validade. E dessa troca contínua nascem os jogos de poder, em que saber e poder se sustentam mutuamente e estabelecem o que pode ou não ser dito.

A verdade é uma produção capaz de pôr em funcionamento todos os mecanismos e tecnologias que sejam por ela justificados, diferentemente das concepções gerais de verdade absoluta, inclusive as de cunho mais metafísico, que se apoiam em conceitos apriorísticos e em compreensões essencialistas para explicar as relações. Nessa perspectiva de consideração sobre a verdade, esclarece Foucault (1979c, p. 13): “por verdade não quero dizer ‘o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar’, mas o ‘conjunto das regras segundo as

quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder””.

O poder que se exerce no âmbito das instituições escolares pode nem ser visível de forma imediata, localizada, centralizada em alguém ou determinado grupo de pessoas. Uma vez que os discursos atravessam as falas e as maneiras de compreensão dos indivíduos, ele ganha a vitalidade necessária para se concretizar em mecanismos, delimitações de tempo e espaço, em previsões e, sobretudo, nas ações de correção. Nesse ponto, como veremos logo a seguir, a disciplina e os ordenamentos espaciais ganham bastante relevância e podemos pôr em diálogo desde a maneira de enfileirar as carteiras em uma sala de aula até o tempo que os professores acham justo despende ou não com alunos fora do perfil que esperam em um curso superior.

Essas regras de rarefação do discurso, ou seja, essas demandas formais pelas quais é averiguada a aceitabilidade do discurso e os critérios que o validam desembocam no que Foucault (1999, p. 29) chamou de “regimes de verdade”. Por causa deles,

[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la.

Com isso, deixamos de considerar a verdade transcendente e seu funcionamento ganha outros contornos. Essa busca pela verdade passível de ser encontrada crua, em sua total realidade e dando-se a conhecer por inteiro de uma só vez, completa, sem nuances, é o que Foucault chama de vontade de verdade. Quanto aos discursos de explicação das realidades, passam a ser compreendidos tão somente como uma verdade sobre aquilo que se diz, não necessariamente a única. E isso, desde que o discurso posto em circulação esteja em acordo com as regras para sua validação “no verdadeiro” pelos cânones de determinado regime de verdade em que são levados em conta as regras de interdição e os procedimentos de validação aceitos em determinada sociedade.

Para nossa pesquisa, essas considerações são importantes, sua maneira de explicar as formas pelas quais a realidade é produzida e os aspectos humanos vão afirmando condição própria de existência temporal. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2013a, p. 41). Perguntar pelos discursos sobre evasão, no nosso caso, é tentar compreender como os discursos interagem para criar as explicações sobre os alunos e seus meios de vivência e como vão se constituindo os modos de justificar práticas e o

envolvimento institucional nessa perspectiva. A verdade assim produzida cria seus subprodutos: os conhecimentos, as ciências, as explicações, os lugares de fala e o lugar dos desvios.

4.2 DISCIPLINA E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Após estabelecidas algumas considerações acerca dos discursos em suas possibilidades de circulação, produção e permissões produzidas pelas regras do regime que os produz, discutimos agora como podemos considerar os indivíduos diante desses efeitos de poder e da produção das verdades. Na materialidade da existência dos discursos, podemos problematizar os lugares que os indivíduos passam a ocupar nesse emaranhado dinâmico em que se vão constituindo nossos espaços de vivência a que habitualmente chamamos de realidade. Na esteira das condições de possibilidade, dos efeitos dos regimes de verdade e dos discursos que põem em movimento em funcionamento as relações de poder estabelecem e produzem saber, e, como veremos, é com a disciplina que poderemos adequar os indivíduos a responder às expectativas e regras desses regimes de verdade.

A noção de disciplina trabalhada por Foucault vem se constituído como uma de suas principais contribuições para a análise de problemas contemporâneos. Não é para menos, haja vista sua potência para explicar as condições de aceitação e circulação dos discursos “verdadeiros” e os desdobramentos de sua aceitação na materialidade dos corpos como inscrição de efeito de poder. Veremos que a disciplina desempenha papel central na formação do indivíduo moderno e, por conseguinte, nos modos como hoje se dão as relações de poder e saber, bem como na consolidação de alguns regimes de verdade.

Dentre toda sua produção, em seu *Vigiar e Punir* Michel Foucault (2010b; 2013b) trabalha a noção de disciplina em sua sistematização e funcionamento e nos deixa entrever na descrição de práticas a sua forma de existência e seu alcance. Ele descreveu a sua influência no nascimento da prisão, nas indicações para o estabelecimento das clínicas, na definição das formas de governar e nos desdobramentos até as noções de população e nos modos de nela intervir por meio de biopolíticas.

A disciplina relaciona-se ao corpo, controla seus movimentos, delimita seu espaço de atuação e prevê seus gestos. Várias foram as épocas em que o corpo era concebido como objeto dessas intervenções, “esse corpo que se manipula, modela-se, treina, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam”. (FOUCAULT, 2013b, p. 132). É o ponto de ação dos exercícios e das técnicas de confinamento na noção de “docilidade”, “corpo

dócil”, “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2013b, p. 132).

A disciplina é possibilidade de domínio pela arte de controlar e organizar o espaço e o tempo e que interfere, aumenta, altera ou aniquila os modos de interação dos indivíduos com seu contexto de vivência e consigo mesmos. Por definição, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. (FOUCAULT, 2013b, p. 133).

Nas épocas europeias até o século XVII, o corpo, segundo Foucault, era o ponto sobre o qual convergia e no qual se inscreviam as punições e os suplícios. A cada crime correspondia um castigo, numa correlação direta suplício-crime, e era no o corpo do condenado que se fazia valer essa equivalência.

Posteriormente, numa linha tipicamente cartesiana, o indivíduo passa a constituir-se em homem-máquina, campo de esmiuçar e manipular os componentes para intervir no funcionamento de seus mecanismos. Esse não foi, contudo, um investimento tão genuíno, outras épocas e contextos já o haviam estabelecido no aprisionamento e na subjugação do corpo a sistemas, poderes, limitações e obrigações. A especificidade desse novo contexto é que agora essas limitações são postas em novas escalas por objetos e modalidades de aplicação em instituições organizadas, as chamadas instituições de confinamento. A *escala do controle* sobre o corpo passou a esquadrihá-lo, na medida em que “não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica” (FOUCAULT, 2010b, p. 133). Os mínimos movimentos corporais, nas técnicas para aprimorá-lo, nas operações para maximizar a eficiência do corpo constituem-se objetos de estudos e um conjunto de saberes típicos e próprios, de “como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.” (FOUCAULT, 2013b, p. 133).

O *objeto* também é novo. Não é mais nem só a linguagem nem mais só o comportamento que imprimem a especificidade desse movimento de saberes, “mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização externa” (FOUCAULT, 2010b, p. 133), nas possibilidades de coagir ou orientar suas forças. Esse exercício passa a ser constante, composto de tal sorte que a *modalidade* de sua execução é de coerção ininterrupta, em esquadrihamentos constantes do tempo, dos movimentos e do espaço. O conjunto de

saberes e técnicas sobre o corpo é o que Foucault chama de “as disciplinas”, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”. (FOUCAULT, 2013b, p. 133).

As disciplinas permitiram o surgimento das escolas, das prisões, dos manicômios, de instituições que passam a operar de maneiras muito similares e com objetivos demarcados, de disciplinamento. As técnicas disciplinares emergidas caracterizaram o poder disciplinar, típico e diferente de outros tipos de poder, que opera por intermédio de algumas maneiras básicas, que fazem gerar sua força e alcança a eficácia de suas intervenções: a arte das distribuições, a localização funcional e o controle da atividade.

Pela *arte das distribuições* trabalhamos com as especializações, com o local correto em que deve estar o corpo no momento em que o interceptamos. É por essa arte que nasce, por exemplo, a necessidade de clausura, quando “exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande ‘encarceramento’ dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes”. (FOUCAULT, 1999, p. 168).

Quando exigimos alguma *localização funcional*, quando operamos com a lógica de que os corpos devem ser ordenados, postos nos seus devidos lugares, ou, ainda, com o *controle da atividade*, na manutenção e exigência de que a elaboração de seus atos ocorre em um tempo correto, em sequência correta, na articulação exata a ser desenvolvida nas relações corpo-objeto. Porém,

[...] o princípio de “clausura” não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do *quadriculamento*. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. (FOUCAULT, 2010b, p. 169).

As normalizações ocorrem em uma relação que extrapola o desenvolvimento de capacidades e habilidades e se firma na busca de utilidade e obediência, em um mesmo mecanismo.

O *cercamento* é talvez uma das primordiais exigências para que a docilidade dos corpos se possa firmar. Ele delimita geograficamente e espacialmente um local próprio para o desenvolvimento das ações, diferente e próprio, fechado em si mesmo, onde elevamos ao

máximo a eficiência dos corpos. O colégio, o quartel, o convento, a fábrica, os espaços de encerramento de vagabundos e miseráveis e os demais ambientes que sirvam para uma *localização funcional* para garantir os máximos desempenhos dos corpos e o máximo aproveitamento do tempo. O local é a materialização da ordem dos elementos, sua classificação e sua disposição. Os elementos, por sua vez, nem sempre estão individualizados, porque nesse tipo de prática, a questão a ser garantida é o trabalho em séries. Importa

[...] distribuir os indivíduos num espaço onde se possa isolá-los e localizá-los; mas também articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias. É preciso ligar a distribuição dos corpos, a arrumação espacial do aparelho de produção e as diversas formas de atividades na distribuição dos “postos”. (FOUCAULT, 2010b, p. 140).

O controle da atividade prevê rotinas e estabelecer momentos próprios, corretos, “de acordo” para cada um de seus movimentos. Exigem-se respostas rápidas e precisas às ordens quase mecânicas que envolvem o corpo em estímulos que devem ser obedecidos. É dentro da capacidade a essas respostas que se passa a construir uma linha entre aptidão e inaptidão, certo e errado, padrão e desvio. Trata-se de garantir o total aproveitamento do tempo, da marcha dos soldados às rotinas em sala de aula. Temos ainda o local e a simultaneidade como apropriações disciplinares, interesse e fim desejados, já que saber onde o indivíduo deve estar possibilita localizá-lo num grupo, destacá-lo dentre outros e desenvolver as ações específicas de docilização ou de correção de seus gestos.

O nascimento de espaços institucionais como a escola tem a ver com a necessidade de localização e distribuição dos corpos. Primeiro, localizados em uma série de articulações em que os corpos ficam expostos à intervenções de docilização; nos aspectos modernos, a escola é o lugar para aprender, o que ensejou todo o emaranhado de técnicas para adequar os corpos: a sala de aula, a disposição sequencial de conteúdos, as delimitações de saberes, a seriação em idades. Podemos assim, localizar o corpo do indivíduo no espaço e no percurso de graus de conhecimentos, em habilidades, em restrições de discursos.

Tal controle é auxiliado pelas técnicas de *horário*: momento exato de se fazer a coisa certa. “O tempo (...) deve ser (...) um tempo sem impurezas nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício.” (FOUCAULT, 2013b, p. 145).

Temos o imperativo para que corpo, gesto e tempo estejam em completa correlação que torne possível, pelo esquadramento da vida, pela localização do sujeito, a seriação e o agrupamento dos indivíduos. Se, no suplício, o objetivo é sacrificar e destruir o corpo, na

disciplina o que está em jogo é elevá-lo ao máximo de suas potencialidades na ordem da produtividade. Por causa disso, vigora uma *vigilância constante*, que verifica e impõe a rígida observância da disciplina,

[...] não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. (FOUCAULT, 2013b, p. 147).

Pela vigilância podemos punir sempre que houver algum descumprimento da seriação e utilizamos sanções normalizadoras que possibilitem ou obriguem o retorno ao esperado da conduta, do falar, do estar. As sanções normalizadoras permitem observar a diferenciação entre os indivíduos e aplicar sanções para, da gesticulação ao pensamento, realocá-lo nos espaços e nos tempos normais. “O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho em que as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.” (FOUCAULT, 2013b, p. 165).

Dos exercícios de disciplinamento depreendem-se as classificações, medições, comparações entre indivíduos, seriação e, porque dessa forma fica mais fácil localizar cada um, interligação dos sujeitos a “seus espaços”, determinando a cada corpo o tempo em que terão de responder e a maneira correta de fazê-lo. Como ponto privilegiado de atuação disciplinar, a “escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 2010b, p. 178).

Interessante notar que é através do exame que Foucault diz haver a ligação de um tipo próprio de saber com uma maneira específica de exercício de poder. Partindo da constatação de que “na disciplina são os súditos que têm que ser vistos” (FOUCAULT, 2010b, p. 179), o exame passa a configurar o momento de perceber os reflexos do poder, porque é o próprio sujeito quem demonstra como se está dando a relação de si mesmo com o exercício de poder. Surgem, nesse contexto, as relações de sujeição, na medida em que o próprio indivíduo se expõe, se identifica nos processos de registro da assimilação e de descrição de aptidões ao regime de verdade que o estabelece.

Por outro lado, se o indivíduo não consegue por si mesmo fazer valer os processos de normalização frente aos critérios de sua avaliação, os desvios percebidos através da vigilância e do exame constante também põem em movimento os mecanismos de sanção normalizadores, que aparece em vários espaços institucionais:

[...] na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2010b, p. 172).

Na escola está exposto um contexto privilegiado de observação desses mecanismos de correção a partir da confrontação entre o que o indivíduo apresenta e aquilo que se espera dele, no contínuo atrito de correlação que impõe as ações para sanar os desvios. Nesses espaços, os discursos trabalham para exigir um local determinado, correto, no qual o tempo de cada atividade deverá ser cumprido, realizando atividades orientadas e direcionadas ao aprimoramento de gestos e pensamentos. A partir do momento em que o indivíduo desvie de algumas dessas expectativas espaço-temporais, passa, por isso, a ser considerado anormal, fora da média, corpo a ser corrigido em prol do retorno à normalidade. Porque,

[...] toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de classificação, de ordenamento e de hierarquização. Como uma medida e um princípio de comparabilidade, a norma opera no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais. Prescritivamente, ela age na homogeneização das pessoas; ela age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos. (LOPES, 2009, p. 159).

Nesse jogo de verdade e correção, certo e errado, as circunstâncias e causas de evasão passam a funcionar como justificativas para determinadas ações para o campo de intervenções normalizadoras. Mais ainda, como veremos adiante, como espaço privilegiado para estabelecermos o lugar e a hierarquia de indivíduos entre si a partir do momento em que o sujeito que pode evadir ou evadiu constitui-se em um desvio da norma geral do alunado.

É similar ao que ocorre, por exemplo, quando passamos a quantificar o aprendizado do aluno, a medir o tempo que o soldado leva para realizar alguma tarefa, como inserimos ou criamos verdades para explicar e (des)valorar a deserção, a estabelecer séries de alunos. Se cada um dos alunos, no nível, na série em que estejam colocados, não alcançarem o que se espera deles, podem estar à mercê de medidas *corretivas*, para normalizá-la ao posicionamento correto, no tempo e espaços e ritmos corretos, podendo fazer uso de castigos, da privação do indivíduo em algum espaço determinado para os “anormais”, ou mesmo impondo-lhe a repetição dos exercícios. Em outros termos, “o que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinido do não-conforme”. (FOUCAULT, 2010b, p.

172).

Além disso, “a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção” (FOUCAULT, 2010b, p. 173). Bem e mal são os polos a partir dos quais as ações são classificadas, pelo que a correspondência do indivíduo a essas construções lhe garante benesses ou malefícios. É a situação das “boas notas”, “mau comportamento”, “boa índole” em que os privilégios, tal como a punição nas eras de suplício, servem de exemplo para os demais: que sua obediência à normalidade seja copiada por todos.

Para garantir a adequação correta, desenvolvemos todo um desdobramento técnico, “um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.” (FOUCAULT, 2010b, p. 165). As técnicas de vigilância emergem para garantir a observação do indivíduo para garantir o acompanhamento e adestramento, o conduzam à docilidade. “A vigilância se torna um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar.” (FOUCAULT, 2013b, p. 169). E uma de suas principais características é que, depois de certo tempo e com certas técnicas, o ponto central não é mais a vigilância em si mesma, o ato de fazê-la. O simples fato de que haja a possibilidade de uma vigilância constante é capaz de fazer orientar as ações do indivíduo.

E, de novo, vem o entrelaçamento com os exercícios de poder. Se antes, quando falávamos de discurso e regime de verdade, estabelecíamos os elos que entrelaçam saber e poder como mantenedores um do outro, agora podemos estabelecer os discursos verdadeiros aplicáveis aos indivíduos. Dessa forma, as disciplinas e os modos de subjetivação passam a criar as condições de possibilidade para que determinadas relações de poder sejam estabelecidas. De novo, vale ressaltar que “não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade, e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade (FOUCAULT, 1999, p. 28-29).

Isso porque,

[...] numa sociedade como a nossa – mas, afinal de contas, em qualquer sociedade – múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social, elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, um acúmulo, uma circulação, um funcionamento de um discurso verdadeiro. (FOUCAULT, 1999, p. 28).

Dessas múltiplas relações entre discursos e produção de verdade nascem os lugares

para os quais os sujeitos são pensados e produzidos e os lugares que servem de balizamento para definir se o que faz, diz, estuda, fala, produz está correto ou não. Nos gestos, no esquadramento do tempo e dos movimentos, a disciplina ganha seu espaço privilegiado e sua mais direta aplicação acaba por produzir seus efeitos nos modos de existir dos indivíduos. Os discursos circulantes passam a compor as maneiras corretas de existir e a criar certa “expectativa” das ações, falas e papéis a ser desempenhado por cada um. Ora, “afinal de contas somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a certa maneira de viver ou a certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros.” (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Esse constitui-se viés das pesquisas de cunho genealógico, em que estejam em jogo não só a apuração da correição ou os atos e as falas, mas a preocupação acerca de

[...] como as coisas acontecem no momento mesmo, no nível, na altura do procedimento de sujeição, ou nesses processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos. Noutros termos, em vez de perguntar-se como o soberano aparece no alto, procurar saber como se constituíram, pouco a pouco, progressivamente, realmente, materialmente, os súditos, a partir da multiplicidade dos corpos, das forças, das energias, das matérias, dos desejos, dos pensamentos, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 33).

Foucault diz que seu objetivo não é “perguntar aos sujeitos como, por quê, em nome de que direito eles podem aceitar deixar-se sujeitar, mas mostrar como são as relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos.” (FOUCAULT, 1999, p. 51). Com tais modos de enxergar as relações entre os sujeitos, os discursos e as instituições, pesquisar numa perspectiva genealógica foucaultiana é buscar as condições de possibilidade do que antes, poderiam ser tomados como uma lista infindável de direitos estabelecidos *a priori* e da *arché* do poder, da soberania, no que agora tratamos de estabelecer em termos de como pode ficar o desafio de que, antes de se buscar estabelecer como os indivíduos se permitem sujeitar diante das relações, se fique atento a como eles são, primeira e prioritariamente, produzidos para serem dóceis e úteis nessas mesmas relações de sujeição. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 1999, p. 163).

O indivíduo passa a compor um quadro de estudos em que passamos a considerar a sua localização, o tempo e o espaço, sua docilidade e a capacidade ou não de dirigir suas ações. É nesse contexto que surgem os ambientes de confinamento nos moldes modernos, tais como o exército, o convento, a escola, a prisão. A disciplina passa a compor o elemento que possibilita o direcionamento e a docilidade dos sujeitos, de tal modo que a ela cabe o papel da

distribuição dos sujeitos e nesse quesito considerar sua adequação e inadequação. Notamos que

[...] importa distribuir os indivíduos num espaço onde se possa isolá-los e localizá-los; mas também articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias. É preciso ligar a distribuição dos corpos, a arrumação espacial do aparelho de produção e as diversas formas de atividade na distribuição dos “postos”. (FOUCAULT, 1999, p. 171).

Dessa constituição discursiva nascem as possibilidades de subjetivação e de sujeição, complementares e distintas. Da relação dos indivíduos entre si, da possibilidade de produzir maneiras de existir e influenciar a existência desses indivíduos nascem as relações de sujeição, de poder capilar capaz de pôr em funcionamento a prevalência de alguém ou algo frente aos demais. Mas tal condição de possibilidade depende do que possamos dizer, prever e interferir nos corpos, isto é, do nascimento do corpo como objeto de estudo, como interpelação de seus modos de ser e das normas gerais que permitem adaptá-lo, normalizá-lo e até aniquilá-lo nos termos de sua presença no mundo e nas relações com outros indivíduos, que e configuram o “tornar sujeito”, “tornar objeto”, subjetivar.’

Ao construir as nossas análises sobre os sentidos de evasão e dos discursos quem põem em movimento alguns regimes de verdade e algumas relações de poder, construiremos algo sobre os modos como a evasão passa a ser campo de conhecimento, de regras, de previsões e de interferências, portanto saber com efeitos de subjetivação. As problematizações sobre o sujeito foram um dos cerne das pesquisas de Michel Foucault, sobre como o sujeito passa a ser considerado como uma produção, ponto de encontro e inscrição material dos discursos, saberes e verdades, em correlação histórica contingencial, não essencial. Portanto, em suas próprias palavras,

[...] é preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 1979c, p. 7).

O sujeito é a base sobre a qual se assentam as descobertas científicas da medicina, a disciplina e suas tecnologias, a ética, os referenciais modernos de autonomia, de liberdade e/ou o limite de ação e intervenções. Ele passa a ser objeto de problematização, considerado nos desdobramentos que levaram a sua construção, na possibilidade de seu surgimento. Como

vimos anteriormente, as verdades são construções, possuem leis próprias, atendem a critérios próprios, o que permite espaço de discussão sobre condições de possibilidade de se falar do e sobre o sujeito e de produzi-lo em determinado tempo e espaço de acordo com as relações estabelecidas entre saber e poder.

Ao longo da obra de Foucault são perceptíveis diversas maneiras com que ele tratou e falou sobre modos de subjetivação, de acordo e ligados ao momento de sua produção e os enfoques que sua pesquisa foi dando ao longo do tempo. Em um primeiro momento de sua obra, por exemplo, ele interessou-se sobre como o sujeito foi tomado como objeto pelas ciências humanas e pela filosofia moderna. Depois, em uma segunda fase, genealógica, a subjetivação passou a referir-se à sujeição em práticas divisoras de grupos, de verdade, de conhecimentos verdadeiros e falsos. Por fim, ao final de sua produção, a subjetivação passou a ser relacionada na estreita ligação com a ética e os modos de produção de si, momento em que produziu uma genealogia da subjetivação, de como o sujeito chegou a ser o que é, poder ser tomado em objeto e articulado nas relações de saber e poder.

Assim podemos localizar mais um enfoque que damos nesta pesquisa. As questões sobre a produção de si são grande contribuição que Foucault deu às discussões éticas e têm ganhado bastante atenção pela atualidade dos seus conceitos. Porém, nos ateremos às discussões que envolvem as genealogias do poder, no momento de sua obra em que Foucault passa a tratar dos modos de subjetivação como sujeição, alinhados às práticas de resistência.

Consideramos que

[...] o termo “subjetivação” designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. (...) Os “modos de subjetivação” ou “processos de subjetivação” do ser humano correspondem (...) modos de objetivação que transforma os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação. (REVEL, 2005, p. 82).

Revel (2005) aponta os três modos de subjetivação apresentados por Foucault: um primeiro, que tem por finalidade trazer para o campo da ciência a investigação sobre o sujeito; um segundo, como prática divisora, nas tentativas de divisão do sujeito no interior de si mesmo ou em relação aos outros indivíduos, nos processos de normalização e distribuição em torno do normal e do anormal, do louco e do racional, do doente e do saudável; e, por fim, pelas maneiras como o poder se investe para servir-se dos modos de existência para criar outros tantos modos.

Se formos analisar o termo no decorrer da construção do referencial do próprio

Michel Foucault, há autores que, como Rabinow e Dreyfus (1995), percebem uma movimentação do conceito de subjetivação. Em um primeiro momento de sua produção, aquele de sua fase chamada arqueologia, Foucault teria utilizado o termo tal como Revel fez a referência que trouxemos acima, isto é, subjetivação como o movimento de produção de um objeto, quando o indivíduo passa a ser matéria de interesse de estudo. Esse desdobramento seguirá com Foucault até sua chamada segunda fase, a genealógica, seguida por uma alteração que o levou ao desenvolvimento de considerações sobre a ética e o cuidado de si, sua terceira fase. Nesse momento, o conceito passa a relacionar-se aos modos pelos quais o sujeito é capaz de perceber-se no limiar das práticas discursivas e de como ele é capaz de produzir-se nesses desdobramentos. Nós, nessa pesquisa, nos utilizaremos da acepção do primeiro e segundo momentos da obra de Foucault, considerando os modos de subjetivação como os modos pelos quais os sujeitos são objetivados e produzidos.

Os modos de subjetivação surgem como espaço de discussão porque o pensamento, considerado ato que instaura sujeitos e objetos, necessita de análises que possibilitem estabelecer as relações mútuas no surgimento de determinadas formas de saber. E

[...] essas condições não são para Foucault nem formais nem empíricas; devem estabelecer, por exemplo, a que deve submeter-se o sujeito, que estatuto deve ter, que posição deve ocupar para poder ser sujeito legítimo de conhecimento, sob que condições algo pode converter-se em objeto de conhecimento, como é problematizado, a que delimitações está submetido. Essas condições estabelecem os jogos de verdade, as regras segundo as quais o que um sujeito pode dizer se inscreve no campo do verdadeiro e do falso. (CASTRO, 2004, p. 58).

O sujeito é uma produção, porque é fruto de uma complexidade que acaba por permitir seu surgimento dessa e não de outra maneira, com determinadas prerrogativas e lugares e não outros. Assim, a evasão escolar traz à tona algumas divisões entre os sujeitos, cria um objeto de estudo, subjetiva, faz nascer objetos, procedimentos e, por fim, verdades. Os processos de normalização envolvem considerar como um “outro” aquele que não quer estar na escola ou que não está na escola, um outro sobre o qual dizemos coisas, construímos relações e para quem estabelecemos uma ordem, se não uma hierarquização, que estabelece maneiras de posicioná-lo diante dos normais, os alunos que permanecem na escola. Os dizeres sobre o “sujeito evadido” são produções, que correspondem, como discursos que o atravessam, às relações que são permitidas ou negadas, que ganham sentido dentro de um regime de verdade que cria as condições de possibilidade de sua existência, quando o objetivam e o sujeitam, pondo-o em relação aos demais elementos com quem está nos esquadramentos de seriação.

4.3 BIOPODER, BIOPOLÍTICA E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Michel Foucault dedicou grande parte da sua produção, na década de 1970, no Collège de France, para tratar das temáticas do poder. Operando com a genealogia, Foucault buscou realizar uma analítica do poder, isto é, além de alcançar a descrição de como as relações de poder se constituem, era-lhe importante conseguir tratar sobre o porquê de se constituírem de uma ou outra maneira. Se em determinados momentos históricos da discussão bastava dizer que as relações de poder se davam de uma ou de outra maneira, numa sucessão de governos e governados, de construções de identidades subjetivas que parecem fruto do “puro acaso”, agora a questão é posta sob o prisma de que as alterações são estabelecidas, moldadas e orientadas para atender a objetivos estratégicos e, intencionais. O interesse é, então, entender como o poder funciona e quais os efeitos desse funcionamento, para além das tentativas de elaborações estáticas sobre o que seja o poder.

Em linhas gerais, as diferenças principais entre uma teoria e uma analítica do poder são estabelecidas pelas linhas de que,

[...] se tentarmos construir uma teoria do poder, será necessário sempre descrevê-lo como algo que emerge num lugar e num tempo dados, e daí deduzir e reconstruir a gênese. Mas se o poder é, na realidade, um conjunto de relações abertas, mais ou menos coordenadas (e, de fato, mal coordenadas), então o único problema consiste em se munir de uma rede de análise que torne possível uma analítica das relações de poder. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 202).

Está posto um primeiro olhar tipicamente foucaultiano nesse dizer do poder como algo relacional, efeito de acontecimentos e estratégias, que se dá nos momentos inúmeros da vida e sem ponto único de irradiação. Sua posição diferencia-se, por exemplo, de teorias clássicas de filosofia política, como por exemplo, a de Hobbes, Rousseau e Locke e todos seus desdobramentos, que explicavam as relações de poder, por exemplo, através de vieses de justificação do Estado, das maneiras de imposição e aceite das relações já estabelecidas no corpo social e a legitimação dos mandos dos soberanos, materializados a partir da teoria do contrato social. Diz Foucault (2010a, p. 13-14) que,

[...] no caso da teoria jurídica clássica do poder, o poder é considerado um direito do qual se seria possuidor como de um bem, e que se poderia, em consequência, transferir ou alienar, de uma forma total ou parcial, mediante um ato jurídico ou um ato fundador de direito (...) que seria da ordem da cessão ou do contrato. O poder é aquele concreto, que todo indivíduo detém e que viria a ceder, total ou parcialmente, para constituir um poder, uma soberania política.

Porém, fazendo esse contraponto e afirmando sua posição sobre o que considera ser o funcionamento do poder, assim explica, que o poder “[...] não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas que ele se exerce e só existe em ato. [...] [O] poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas, em si mesmo, primariamente, uma relação de força”. (FOUCAULT, 2010a, p. 15).

O ponto de interrogação desloca-se das perguntas pela justificação das relações de Estado para as perguntas anteriores a essa justificação, para o complexo dos motivos dessas justificações, na medida em que o sujeito passara a compor, desde o século XVII, uma possibilidade de intervenção, de domínios técnicos, tal qual a descrição que Foucault fez do poder disciplinar. E tudo isso é possível porque, considera Foucault, o poder tem suas potencialidades em relações diretas disseminadas no corpo da própria sociedade.

Por isso, quando consideramos o conceito de poder a partir da discussão das possibilidades de seu exercício e dos seus efeitos, podemos afirmar com Foucault que o Estado é instância atravessada pelas relações de poder, e não o contrário. Todos somos, de uma maneira ou outra, focos de poder e, como sujeitos em permanente contato com uns e outros, todos nós também sentimos os efeitos de poder. O poder “[...] não é uma instituição, não é uma estrutura, não é uma certa potência da qual alguns seriam dotados: é o nome que atribuímos para uma situação estratégica complexa numa sociedade dada”. (FOUCAULT, 1976, p. 126).

O poder não se localiza em um lugar específico, do qual irradiaria, mas localiza-se em toda parte, na medida em que é relacional, exercido nas práticas cotidianas, até corriqueiras, na lida de tensionamentos, quando podemos exercer e sofrer efeitos de criação de influências recíprocas, de hierarquia ou de argumentação, por exemplo. Ou seja, a conceituação do poder não parte de sua preexistência metafísica, pura, sua essência como ente predisposto, bem delimitado nos termos das fontes que o emanam. O poder existe enquanto é praticado, somente como relação e a possibilidade de o percebermos nasce dos rastros que deixa nas relações entre os indivíduos, nos efeitos de poder que conduzem ao edifício das relações sociais.

Em sua *História da Sexualidade*, volume I, no que diz respeito a essa “des-essencialização do poder”, por assim dizer, Foucault (1976, p. 102, grifo nosso) deixa claro que,

[...] dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência,

tenha a forma de regra. [...] Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a **multiplicidade de correlações de força** imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias de sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

Em termos de comparação às vias tradicionais e mais disseminadas de se entender as relações de poder, para os liberais, o poder político é isomórfico e jurídico, “como um resultado de cessão ou de transferência de soberania entre todos os membros de uma sociedade” (MESEGUER, 2001, p. 84, tradução nossa). Já para o marxismo, “o poder político é pensado mediante sua subordinação funcional e as relações de exploração econômica entre as classes sociais” (MESEGUER, 2001, p. 85, tradução nossa). O primeiro apresenta um modelo formal, o segundo, funcional.

Em ambos os casos,

[...] o poder político está localizado no passado do Estado, concebido como um movimento que vem de cima para baixo e do centro para a periferia, situada nas relações de exterioridade com outras atividades sociais, suspeito de exercer efeitos essencialmente negativos (seja como repressão violenta dos corpos, ou como engano ideológico das almas), inteligível enquanto atividade consciente e intencional de um sujeito (seja individual ou coletivo), e, por último, analisável sob a forma privilegiada da lei, do direito, da formulação discursiva que prescreve e proíbe. (MESEGUER, 2001, p. 85, tradução nossa).

O poder é um “estar sendo”, existe enquanto é exercido, indefinível porque não se irradia, mas se produz nos desdobramentos das relações, dos regimes de verdade, dos discursos circulantes, dos condicionantes históricos. Neste sentido, na obra *Em defesa da Sociedade*, Foucault (1999) traz ainda outro modo pelo qual se exerce o poder, que tem a ver com os objetos que produz, com os ramos de relações onde faz surgir os seus efeitos. Existe o que ele denominou “biopoder”, “uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico.” (FOUCAULT, 2010a, p. 201).

O exercício de poder, nesse caso, visa agir sobre a organização das populações, sobre as maneiras de organizá-las, sobre os modos de objetificação e subjetivação de grupos de indivíduos, que exercitamos de maneira concomitantemente às relações de poder individualizantes de tipo disciplinar. A disciplina visava o corpo, múltiplo, individual; o biopoder como nova tecnologia

[...] se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, [...] uma [...] tomada de poder que [...] não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. (FOUCAULT, 2010a, p. 204).

Juntamente às técnicas disciplinares direcionadas ao corpo, existe um grupo de técnicas e efeitos que buscam dar conta da *população* e dos grupos de indivíduos, que já não são considerados em suas especificidades, mas em relação uns com outros. Tal tipo de poder foi possível porque, segundo Foucault (1999, p. 237), durante boa parte da história os povos foram conduzidos por outro tipo de relação de poder, a que chama de “poder pastoral”,

— 1 – [...] uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo. 2 – O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda, deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho. Portanto, é diferente do poder real que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono. 3 - É uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida. 4 - Finalmente, esta forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazer-lhes revelar os seus segredos mais íntimos. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la.

Nos estados modernos incipientes do século XVIII, o poder pastoral passou a ser exercido também de outras maneiras, ainda que, e porque, essa ideia de *salvação*, de cunho religioso, passou a ganhar outros contornos e formas. Saúde, bem-estar, cuidados sanitários e educação, por exemplo, passam a ser temas nos quais são abarcados grupos de indivíduos, em que se amplia o rol de técnicas a ser aplicado às populações. O objeto de ação do Estado voltou-se, à época, ao indivíduo e suas relações com os demais, no vácuo da orientação pastoral de que se incumbiam as organizações monárquicas, por exemplo. O poder pastoral passou séculos sob o domínio dos saberes das instituições religiosas e agora se espraia e passa a operar através de uma “tática individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores.” (FOUCAULT, 1999, p. 238).

O biopoder nasce como uma tecnologia do século XVIII que permitiu a circulação de discursos e o estabelecimento de verdades sobre o indivíduo, visto em sua individualidade, e a multiplicidade de suas relações no aglomerado em que se constituem as populações. As disciplinas

[...] lidavam praticamente com o indivíduo com o seu corpo. Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder [...]; não é tampouco com o

indivíduo-corpo. É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. (FOUCAULT, 2010a, p. 206).

Enquanto o poder disciplinar visa adaptar o corpo, pensado em sua especificidade para extrair-lhe o máximo de suas potencialidades, o biopoder passa a constituir uma gestão sobre os grupos, o coletivo, acoplando o poder disciplinar,

[...] um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi, é o que se poderia denominar de assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico. (FOUCAULT, 2010a, p. 201).

Em seu modo de ver, Foucault explica a expansão do poder disciplinar sobre os corpos até o exercício de poder sobre a vida na coincidência da passagem do poder marcadamente monárquico (alinhado ao poder pastoral) para os de tipos de disciplinamento e biopoder. Tal passagem ocorreu em duas etapas principais: uma no século XII e outra no século XVIII. A primeira tratou da docilização dos corpos através das disciplinas, enquanto a segunda tratou de instaurar um poder sobre a vida exercido através da biopolítica.

Do ponto de vista do poder pastoral, há uma condição de dívida eterna, seja a Deus, superior a quem se deve tudo, inclusive a vida, seja ao rei, que detentor das terras e dos bens que o súdito necessita para viver, pode se tornar um eterno credor. No ordenamento jurídico, ao rei era dado o direito de posse sobre os bens que estavam em sua propriedade (e quase tudo era propriedade sua), inclusive a vida de seus súditos, sobre quem lhe era atribuído o direito de escolha sobre a vida e a morte. Ainda que não pudesse *dar*, o soberano poderia, facilmente, *tirar* a vida de seus subordinados;

[...] por muito tempo, um dos privilégios característicos do poder soberano fora o direito de vida e morte. Sem dúvida, ele derivava formalmente da velha *patria potestas* que concedia ao pai de família romano o direito de “dispor” da vida de seus filhos e de seus escravos; podia retirar-lhes a vida, já que tinha “dado”. (FOUCAULT, 1976, p. 125).

Transposto para o poder do rei, uma vez que ele não pode “dar” a vida, “o soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida, exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu papel sobre a vida pela morte que tem condições de exigir” (FOUCAULT, 1976, p. 128). O poder “era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida

para suprimi-la” (FOUCAULT, 1976, p. 128).

Relembrando o que já discutimos anteriormente sobre a disciplina, poderemos estabelecer mais uma relação para além daquela que estabelecemos com a subjetivação. A disciplina passa a constituir também um tipo de poder, com o qual o biopoder dialoga e interage. Isso porque a nova modalidade de poder culminou em sua incidência sobre os corpos, sobre a vida, e diz respeito a uma segunda fase de tecnologias de poder identificada por Michel Foucault, efetivada sobremaneira a partir do século XVII. O mundo via nascer o “poder disciplinar”, que

[...] no momento mesmo em que as grandes revoluções modernas pretendiam acabar com o despotismo monárquico e inauguram a era do verdadeiro Estado de Direito, se estava pondo em marcha toda uma nova tecnologia de poder que, em sua origem, se situava por debaixo dos grandes aparatos jurídico-políticos, mas que, ao longo dos dois últimos séculos, acabou por invadi-lo e contaminando-o por inteiro. (MESEGUER, 2001, p. 90, tradução nossa).

Em linhas gerais, poderíamos dizer que esse poder sobre a vida passa a constituir uma realidade presente em dois polos. Um deles

[...] foca em uma anátomo-política do corpo humano, buscando maximizar suas forças e integrá-lo em sistemas eficientes. O segundo polo consiste em controles reguladores, uma biopolítica da população, enfocando as espécies do corpo, o corpo imbuído com os mecanismos da vida (RABINOW; ROSE, 2006, p. 28).

Ao contrário das técnicas de disciplina, no caso do biopoder “não se trata de técnicas dirigidas ao corpo máquina, mas ao corpo como organismo vivente, ao corpo como espécie” (MESEGUER, 2001, p. 90, tradução nossa). O Estado, por seus mecanismos, práticas e tecnologias acaba por assumir a figura e as prerrogativas do outrora soberano, o rei, e passa a tentar resolver os problemas que surgem em torno da cidade, daquilo que nem sempre está sob controle, como o desastre e a doença. Corpos doentes não produzem riquezas, a falta de conhecimento implica na falta de mão de obra qualificada para tocar as fábricas e a cidade mal estruturada não auxilia na produção.

O espaço para esse novo tipo de poder surge porque, mais do que a alteração dos focos de decisão política, houve uma alteração dos objetivos que se esperava da sociedade. Justamente no século XIX ocorreu uma transformação,

[...] este novo direito é que se instala: o direito de fazer viver e deixar morrer; [Até então,] o direito de vida e de morte só se exerce de uma forma desequilibrada e sempre do lado da morte. O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar. (FOUCAULT, 2010a, p. 202).

As organizações da modernidade implicaram em sociedade produtiva, pela série de coisas que trouxe já que não havia mais a figura do rei a quem, em última instância, cabia o dever de tudo prover: dinheiro, fábricas, acúmulo de bens, certo acúmulo de indivíduos. Nas nascentes comunidades industriais, as relações de poder giraram em torno da valoração de riquezas e dos valores morais a partir das produções discursivas que fortaleceram a imagem do indivíduo produtor de seu próprio sustento, o que ensejou uma série outra de validações e maneiras de produção de verdade acerca do trabalho, da família, da religião, das ciências, dos sujeitos.

Os fins do biopoder incluem os de regular a sociedade como ambiente onde convivem os indivíduos e as populações. Uma população é um grupo sobre o qual é possível afirmar algo, estabelecer alguns objetos quanto a suas formas de relacionamento, seus anseios, agrupamentos por características físicas ou por necessidades comuns, por exemplo. Um conjunto de indivíduos que age e reage, indivíduos que sofrem, que pensam, que produzem, mas sobre os quais é possível obter algum tipo de conhecimento útil para antecipar sua ação e considerá-los no conjunto que formam. Segundo Revel (2005, p. 27), por população podemos entender “um conjunto de seres vivos e coexistentes que apresentam traços biológicos e patológicos particulares e cuja própria vida é suscetível de ser controlada a fim de assegurar uma melhor gestão da força de trabalho”.

Cerne da preocupação do século XVIII,

[...] é a população considerada do ponto de vista das suas opiniões, das suas maneiras de fazer, comportamentos, dos seus hábitos, dos seus temores, dos seus preconceitos, das suas exigências, é aquilo sobre o que se age por meio da educação, das campanhas, dos convencimentos. (FOUCAULT, 2008, p. 98).

A população possui uma força vital que precisa ser controlada e bem conduzida de acordo com o que podemos esperar dela, controlar e evitar seus desvios. Prever o movimento do grupo permite disciplinar os indivíduos, mas de uma maneira mais rápida e genérica porque é capaz de atingir um grande número deles em um número menor do que se a intervenção fosse feita um por um deles. Um dos desdobramentos de tais características é que as novas instituições da modernidade são mais voláteis, e os vínculos, menos sólidos do que os que existiam no sistema de monarquia. O Estado moderno é utilizado para, a partir do conhecimento sobre a vida das populações, firmar relações de poder, negá-las ou justificá-las. A sociedade aqui não pode ser entendida com um termo metafísico, longínquo, mas considerada com o conjunto de relações e efeitos de poder resultante da interação de

dispositivos, instituições, indivíduos. Já por instituição podemos denotar aquela maneira de orientar as relações de tal forma que se incluem “todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição”. (FOUCAULT, 1979, p. 247).

Compreender os indivíduos facilita a resolução de problemas que possam pôr em risco suas vidas ou as relações de poder sustentadas. Passa-se a

[...] contar fenômenos tais como a natalidade, a mortalidade, a longevidade, as enfermidades epidêmicas e endêmicas, enfim, todo um conjunto de fenômenos que tomados isoladamente se apresentam como algo aleatório, imprevisível e incontrolável, mas que tratados *estadisticamente*, isto é, tratados pelo Estado de forma massiva, podem ser simultaneamente submetidos a uma investigação científica e a uma intervenção política, permitindo estabelecer neles regularidades e relações. (MESEGUER, 2001, p. 90-91, tradução nossa).

Para bem desempenhar o papel de manutenção das relações de poder, o Estado moderno é atravessado pelo biopoder em suas organizações e passou a levar em conta a existência de uma série de assuntos para além das relações entre os indivíduos e que podem afetar todo o corpo social. As práticas locais de biopoder são chamadas por Foucault de biopolíticas, que podem dar conta das especificidades, singulares, dos aspectos que envolvem a existência do indivíduo, das populações, sociedades e dos aparatos de estado.

Assim como houve o esquadramento dos movimentos do corpo pelo poder disciplinar, para maximizar os efeitos sobre esse mesmo corpo, com a população houve algo similar. As várias áreas de vida foram demarcadas, objetificadas, compuseram campos de saberes específicos e especificidades isoladas que permitem ações diretamente direcionadas. Por biopolítica, segundo Foucault, poderemos entender que

[...] trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente, na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos [...] constituíram [...] os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. (FOUCAULT, 2010a, p. 204).

Mas antes, ele já havia descrito a mesma forma de poder em termos um tanto mais amplos, dizendo que, enquanto

[...] a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados,

treinados, utilizados, eventualmente punidos [...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida. (FOUCAULT, 2010a, p. 204).

Trata-se do controle e modificação dos processos biológicos, de relações de saúde, higiene, taxas de natalidades, gastos monetários individuais, taxas educacionais; tudo passa a ganhar importância, e discursos surgem otimizando o corpo “população” para alcançar as finalidades de uma lógica produtiva, daquilo que se entende ser o sentido teleológico a que se destinam as populações, as sociedades e as instituições. Nesse sentido,

[...] há de se entender por “biopolítica” a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas postos diante da prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça. (CASTRO, 2004, p. 61-62, tradução nossa).

O século XVIII viu surgir um poder que tem como foco a vida, o entendimento sobre ela e as técnicas para melhor dispô-la. Passam a circular discursos cujas condições de possibilidade tinham muito a ver com o viés de verdade para tratar da proporção de nascimentos, das taxas de reprodução, da fecundidade, dos movimentos humanos, das migrações, das taxas educacionais; “en una palabra, de la demografía” (CASTRO, 2004, p. 62) em suas consequências, de acordo, sobremaneira, com a economia e as atenções ao Produto Interno Bruto, taxa de inflação, juros, *ranking* de países, *ranking* entre as escolas, entre tantas outras facetas e objetivos sociais a que se destina toda a organização social. A existência passa a ser em termos de utilidade ou inutilidade, considerando-se “normal” quem se alinha, se adéqua, se dociliza a essas práticas, e “anormal”, “assíncrono”, “sabotagem”, qualquer coisa pejorativa que denota que elas não estão ajudando a manter essas relações de poder. E trata-se,

[...] sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixa um equilíbrio, manter uma média, [...] estabelecer mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos. (FOUCAULT, 2010a, p. 207).

As técnicas de poder, para o atendimento de um fim ou outro, não são mais executadas na relação direta soberano-súdito, estado-cidadão, mas sobre os corpos físicos, específicos: o bebê, o enfermo, o louco, o soldado, o trabalhador, o presidiário, o aluno evadido. Há uma regularidade a ser buscada entre os vários doentes, população dos hospitais e/ou que merecem políticas próprias de assistência, nos “anormais” que lotam os hospícios e

toda a segregação dos sãos e dos loucos ou dos presidiários que formam a “população carcerária”.

Todos têm de ser geridos e por isso se instauram os padrões, as médias, que podem ser vistos como o adiantamento de suas vontades e da contenção de seus perigos para o bem das instituições da sociedade. Diferentemente das técnicas disciplinares,

[...] não se trata absolutamente de ficar ligado a um corpo individual, como faz a disciplina. Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade. (FOUCAULT, 2010a, p. 207).

Há a expansão de atuação, não excludente, das técnicas que funcionavam como disciplina. Elas divergem no alcance, talvez em seus tipos próprios de funcionamento, mas disciplina e biopoder operam para tomar o corpo, individual e coletividade, respectivamente, em termos de sua normalidade e do máximo de seu rendimento. Os discursos sobre cada uma das populações e dos tipos de indivíduos auxiliam a manter essa separação “normal-anormal” e são transferidos para uma ação sobre corpos específicos. O anormal, por sua vez, é

aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessiva, insuportável, tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição. Ambos, o normal e o anormal, estão na norma; ambos são casos da norma, ainda que estejam situados em polos opostos. (VEIGA-NETO, 2009, p. 99).

Métodos serão aplicados para a correção, a cura, a busca da “verdade” sobre os desvios para que possamos voltar à existência “normal”, “saudável”, “de bom caráter”, “corrigido” e sem oferecer perigos aos demais. Tudo o que já dissemos sobre as tecnologias disciplinares, sobre o indivíduo, cabe a esses novos corpos de populações, mas agora em novas escalas.

Uma implicação interessante disso tudo está em que a “sociedade da normalização” opera através do direito e das técnicas disciplinares, os discursos da área técnica se entrecruzam e os procedimentos da normalização passam a estar presentes nos procedimentos da lei. O elemento

que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. (FOUCAULT, 2010a, p. 212-213).

O normal é seguir o padrão; mas a questão aqui é problematizar o padrão, já que ele é decorrente das maneiras como se estabelecem as relações, os vínculos e as causalidades entre as coisas, tal como falávamos no subcapítulo precedente.

De um lado,

[...] uma técnica que é [...] disciplinar [...] centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que [...] é centrada [...] na vida, [...] que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva [e] [...] controlar [...] a probabilidade desses eventos. (FOUCAULT, 2010a, p. 209).

A biopolítica não se dirige à sociedade como corpo jurídico ou a uma comunidade que jurou fidelidade a seu senhor natural; ela age sobre a sociedade população-espécie normalizada. Trata-se de pensar a biopolítica como um conjunto de biopoderes locais, ou, antes, na medida em que dizer que o poder investiu a vida significa dizer que a vida é um poder. Ao indivíduo são dirigidas as **disciplinas**, para contemplar as ações sobre seu corpo, espaço e tempo, na medida em que podemos pensar como finalidade precípua da disciplina a docilização do corpo. A **regulamentação**, no entanto, dirige-se à população e pode produzir, com a ajuda das várias práticas embasadas nos regimes de saber-poder que lhe dão sentido, práticas dos dispositivos da biopolítica que conduzem a modos específicos de subjetivação.

As disciplinas são capazes de garantir que o indivíduo aceite e interiorize sua situação e seu lugar no intrincado enlace das relações, torne-se dócil, facilmente conduzido e que se sujeite às práticas e relações de poder. Os modos de subjetivação são produzidos também por essas relações. Dessa forma,

[...] Compreendendo os enlaces entre poder disciplinar, biopoder, biopolítica e normalidade se compreende todo o conjunto contemporâneo de biopolítica e de estratégia discursiva e não discursiva que trabalham constantemente no sentido de não apenas classificar e ordenar as multiplicidades humanas, como também de apagar ou afastar a diferença. (VEIGA-NETO, 2009, p. 99).

O biopoder firma-se em práticas discursivas e não discursivas e precisa ter argumentos válidos dentro de seu sistema, o melhor organizado possível. Os critérios de validade ou não das relações e das considerações acerca das coisas consideram quem fala, como e para quem falamos no discurso. As produções discursivas acerca das populações também são produzidas de acordo com certos regimes de verdade, perpassadas por discursos, produzidas de uma maneira e não de outra. Os modos de subjetivação produzem efeitos na população e podem implicar na normalização do sujeito, tanto quanto com o poder disciplinar,

mas agora outros meios e fins. Os indivíduos são produzidos nas práticas disciplinares, as populações nas regulações normalizadoras; e os modos de subjetivação produzem seus efeitos em ambas, na medida em que a biopolítica alcança o indivíduo e a população, simultaneamente. Para estabelecer os critérios e a respostas ao poder que essa subjetivação tem, as próprias relações de poder agirão para se autovalidarem (FOUCAULT, 2005). Com isso,

[...] o governo, tal qual significado por esse termo, não se limitaria apenas à concentração do monopólio legítimo da força do Estado, mas à articulação do poder com técnicas específicas de saber (conhecimento), de controle e de coerção sobre os indivíduos. A **governamentalidade**, segundo ele [Foucault], expressa uma **racionalização das relações de poder**. (DANNER, 2011, p. 11, grifo nosso).

O governo passa a significar, então, um conjunto bastante complexo que, além de se dirigir ao território e às pessoas, envolve “as eventualidades que podem ocorrer com as pessoas, o clima, a produção agrícola dentre outras variáveis” (GALANTIN, 2013, p. 90). Na prática das aplicações da governamentalidade, governar diz respeito a cuidar das relações entre os homens, seus vínculos e imbricações como os recursos, o território e,

[...] é claro, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua sequidão, sua fecundidade, São os homens em suas relações com essas outras coisas que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar. E, enfim, são os homens em suas relações com estas outras coisas que podem ser os acidentes ou as calamidades como a fome, as epidemias e a morte. (FOUCAULT, 2008, p. 128-129).

Para buscar uma visão mais panorâmica dessas questões, Rabinow e Rose (2006, p. 29) e elencam um mínimo de elementos que está presente nos planos atuais de biopoder: discursos de verdade, estratégias de intervenção sobre a existência coletiva e modos de subjetivação. Os discursos incluem “um conjunto de autoridades consideradas competentes para falar aquela verdade” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 29). É o que Foucault (2005, p. 28) afirma sobre o autor, não como necessariamente uma pessoa, mas como o local a partir do qual falamos: “o autor é aquele que dá a inquietante linguagem da ficção em suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real”, garantidos e garantidores de regimes de verdade. A esse respeito, dos ambientes nos quais é possível fazer funcionar um discurso, o autor (FOUCAULT, 2005, p. 36-37) fala das regras de rarefação dos discursos que envolvem estabelecer “quem” fala, evitando que todos tenham acesso a eles. As estratégias de intervenção compreendem atuação “sobre a existência coletiva em nome da vida e da morte”, incluídas aí as ciências humanas, as estatísticas, as preocupações com a superpopulação

faladas a partir da figura de um *expert*. Por fim, os modos de subjetivação, que, em linhas gerais, representam os modos pelos quais “os indivíduos são levados a atuar sobre si próprios, sob certas formas de autoridade, em relação a discursos de verdade, por meio de práticas do self” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 29).

O poder é relacional, não tem ponto central de irradiação. Ele constitui-se nas relações de saber que permitem os discursos aceitos como verdadeiros, se dá nas microrrelações, nas verdades presentes nos discursos. O Estado passa a configurar-se, na sucumbência da anterior figura do monarca, no detentor de poder sobre a vida dos outros: o poder de matar e de deixar viver, em nome do grupo e da sociedade, ou de qualquer outra ideia que se defenda pretensamente, passa a constituir-se, a partir do século XVIII, num emaranhado de saberes que dizem respeito à vida para geri-la a partir de uma determinada ordem.

As relações de poder são racionalizadas, passam a constituir uma maneira de percebê-las e se firmam as instituições a partir das formas como essas relações são explicadas. Nesse contexto de governamentalidade, o biopoder passa a ser, então, a possibilidade de interferência na vida, na sua quantificação, racionalização, ampliação ou redução. Daí que nascem as relações de saber e verdade. As verdades não existem a-historicamente, sem as influências das relações de poder, como toda a linha central do estudo do método genealógico de Foucault ajuda a considerar.

Os dizeres sobre os processos presentes no ambiente escolar, inclusive e marcadamente os que tratam do tema da evasão escolar, estão atravessados por esses tipos de construção e são possibilitadas pelas relações de poder e pela teia formada pelas instituições, processos e análises em que se constitui a governamentalidade. Em suas formas de construção,

[...] a governamentalização do Estado apoiou-se em um tripé formado pelo “poder pastoral”, isto é, a concepção do dirigente político como um pastor e a população como um rebanho, que a analítica foucaultiana mostra que não existia entre os gregos, mas vem de uma fonte hebraica, tendo vicejado no Ocidente com o cristianismo; por uma nova técnica diplomático-militar; e, por fim, pelo “Estado de polícia”, compreendido como o Estado administrado. (GALLO, 2012, p. 56).

Olhando as questões assim, as políticas educacionais que tratam da evasão podem ser compreendidas como os meios pelos quais podemos conduzir a população e garantir que o indivíduo alcance o que é valorado como sucesso, isto é, concluir o processo formal de escolarização. Por isso, também, é que desenvolvemos mecanismos, estudos, tecnologias das

mais diversas, que possam, através do estabelecimento do biopoder sobre a população educacional, administrar o tempo e os corpos, a fim de que estejam de acordo com os valores priorizados nas relações de poder postas. A evasão escolar tornou-se assunto de Estado, e como tal, está abarcada por essas relações de condução, padronizações, estudos, nivelamentos, separações, definições e práticas em direção à escolarização da população. A evasão escolar é, portanto, assunto permitido por determinada forma específica de governamentalidade.

Os elementos das sociedades disciplinares funcionam em função das instituições que criam e sustentam. Dentro desse contexto, a necessidade de estabelecer o que é normal fez ganhar espaço as ciências que pudessem dar conta desse objetivo. Isso explica a importância e a vitalidade com que se mantém a estatística, que permite “visualizar” os grupos, as populações, os desvios, as dispersões. De acordo com as populações a serem observadas ou as relações a serem legitimadas, a própria ciência estatística foi procurar seus “dados” onde melhor pudessem ser úteis. Em nosso caso específico, o das considerações sobre a evasão escolar, as pesquisas em geral mostram categorias em que o indivíduo necessita localizar-se, isto é, dizendo o seu porquê da evasão. Consideradas em conjunto, as várias categorias de padronização estatística que marcam o discurso da evasão passam a compor um instrumento a partir do qual se estabelecem ações e se podem afirmar coisas sobre os indivíduos evadidos.

4.4 ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS A SERVIÇO DAS QUESTÕES DE BIOPOLÍTICA

As estatísticas educacionais, como outros conjuntos de saberes que lidam com sistematização de situações humanas através de números, fazem parte de uma tentativa de entender a realidade estabelecendo as relações de causalidade entre fenômenos distintos. A partir da constatação de acontecimentos mais ou menos repetitivos, a governamentalidade nos conduz a estabelecer categorias para apreendê-las em formatos fixos e, com o uso deles, tentamos explicar realidades, interferir nas condições de surgimento ou desaparecimento do fenômeno que queremos entender. Contudo, esse tipo de explicação exige que tenhamos presente que a prática da escolha das categorias e a criação de implicações entre elas estão além do próprio fenômeno e das relações numéricas. A fabricação de padrões, nexos causais e regras de raciocínio são frutos de regimes de verdade (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001). As construções estatísticas funcionam como apontamentos de prioridades, interagem com outros saberes, outros discursos, outras representações e passam a reger

[...] a maneira segundo a qual constituem-se problemas sobre os quais se deve agir e ordena os objetos e características das pessoas sobre as quais se deve agir, as relações por meio das quais causas são determinadas e problemas remediados e os caminhos para as próprias possibilidades de mudança. (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 112).

As estatísticas buscam normas, padrões, encontros entre momentos, pessoas, instituições e causalidades. Ao mesmo tempo em que são utilizadas para dizer algo sobre uma coisa, servem para localizar e distribuir elementos no tempo e no espaço. Via de regra, esses momentos de interligação pelas estatísticas têm como ponto máximo a sua utilização para definir problemas e soluções. Ou seja, como já podemos supor, ela não é “neutra”, isto é, nunca parte de um total desconhecimento de um fenômeno. A percepção de que alguma coisa esteja ocorrendo faz surgir uma hipótese causal que lhe explique. Disso, partimos à elaboração das categorias, das divisões, de elementos que entendemos estar conectados. Diante de

[...] representações que são em parte numéricas, como também avaliáveis, uma vez que as porcentagens, tabelas, gráficos, tendências e comparações numéricas são essências ao exame minucioso e crítico por parte da autoridade numa sociedade. (ROSE apud POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 113).

As estatísticas exercem uma função prática na governança de situações. As informações surgem como “dados”, que instigam à comparação de categorias. Um “dado” passará a ser relacionado com outros “dados”, os números passam a ser comparados e passamos a fazer afirmações de verdade. Ousamos dizer que, nesse processo, buscamos a realidade como “coisa dada”, mas em uma perspectiva genealógica podemos ver esse processo como mais uma tecnologia de poder na produção do que temos por realidade na criação de sujeitos e modos de subjetivação. Assim é que relacionamos, por exemplo, o número de anos passados na escola com o salário atual das pessoas e o número de televisões em casa. “Mediante [...] estatísticas educacionais, tanto as ambições educacionais como as análises de educação são constituídas por tabelas e comparações de números.” (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 115).

Outro elemento que está presente nas afirmações estatísticas é a figura do “desvio”. As variações são analisadas em comparação com uma média, que passa a designar o que é o “normal”. E é esse desvio que passa a receber a atenção das práticas, em busca de “solucioná-lo”, de pôr a situação dentro das normalidades. As estatísticas, nesse momento, passam a ser base de legitimação de ações, “é a linguagem que atravessa as declarações do Estado, dos profissionais e das fundações sobre os professores e suas práticas educacionais.”

(POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 116). A estatística ganha tamanha fé que “oferecem uma liga de uniformidade e confiança em torno do qual os objetos são contados, o que possibilita que **ordens de magnitude não afins sejam relacionadas entre si para estabilizar o que está em fluxo**” (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 117). O poder sobre a vida precisa de subsídios para se manter, e o disciplinamento individual e o biopoder fornecem elementos para constituirmos a série de informações que vão contribuir para a formação da média da população que deve ser governada. A estatística está a serviço do biopoder, como substrato de suas ações.

Os números estão postos de maneira a garantir que possamos “ver” as possibilidades de causas, e, por consequência, a maneira de intervir no caos, a mensurável passa a apresentar aspectos de mensurabilidade e coisas díspares passam a ser correlacionadas. Daí que “as populações emergiram como um dado, ou campo de intervenção, e como um objeto de técnicas governamentais” (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 118). A organização da sociedade moderna baseia-se na busca do estabelecimento das populações, que passam a integrar grupos distintos sobre os quais é possível agir.

As teorias da probabilidade passam a desenvolver uma “contenção do acaso” (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 118), as alterações pretendidas visam reverter o processo alterando as condições de sua existência, nem que para isso tenhamos de investir nas mudanças do modo de ser dos indivíduos. “Além do mais, os números não são meros números, mas circulam num campo de produção e reprodução cultural” (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 119).

A cada categoria, buscamos a padronização e a estabilização de fluxos, desenvolvemos a restrição dos eventos a um campo de objetividade. Nesse sentido, a estatística “padroniza o sujeito medido e o ato de troca não depende mais das personalidades ou do status dos envolvidos” (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 120), porque passamos a operar com “indicadores”. E “por meio de comparações educacionais numéricas constroem-se também ideais e fracassos educacionais.” (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 120). A fabricação desses ideais compõe uma meta a ser alcançada, uma produção incorpórea de força tão grande que passa a ser um objetivo; não obstante terem sido produzidos, interferem nos modos de intervir na produção de discursos. As implicações estatísticas não são de “causação analítica, mas antes textual.” (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 121). Elas ajudam a levar a cabo a administração sobre as populações que necessitam de intervenção. Várias magnitudes tornam um indivíduo localizável: sua escolarização é comparada com salário dos pais, região em que vive, alimentação na infância, divórcios, e o que mais se achar conveniente. Pode-se

estabelecer um “contínuo de valores que vincula economia, cultura, sociedade e educação.” (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001, p. 124).

O discurso das estatísticas “produz um sedutor efeito como se contra eles [os números] não se tivesse argumentos. [...] Enfim, os números justificam uma necessidade”. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 145). Em ligação com as técnicas disciplinares subsistentes nas técnicas de biopolítica da estatística,

[...] a quantificação vem a ser um modo de esquadrihar e ordenar a vida da população. Ao serem catalogadas condutas de um grupo de indivíduos que possam ameaçar a vida ou a rotina de uma população, são lançados programas com o objetivo de trazer à ordem esse grupo desviante. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 148).

O que gostaríamos de salientar é que as estatísticas estão presentes em quase todos os campos do conhecimento humano. Geridas para compreender os fenômenos, passam a ser construídas sobre categorias, que, por sua vez, são balizadores que buscam a curva dos acontecimentos, o trajeto esperado, a média, que utilizamos para definir um grupo ou uma característica qualquer. As ações baseadas nessas produções estatísticas a acompanham, e por isso não são neutras, uma vez que seu início está em categorias escolhidas, em olhares dirigidos de acordo com interesses. Elas dependem de um regime de verdade que se expresse através de nexos causais postos, e pelos quais a reafirmação pode ser efetuada pelos números, que deixam de ser neutros e passam a significar escolhas de discursos.

O biopoder está presente, tal como vínhamos falando sobre o poder, espalhado no corpo social, e é fator importante para o estabelecimento das condições de possibilidade dos discursos, das falas, dos regimes e dos efeitos de subjetivação no presente. Ao lado da disciplina, o poder sobre a vida passa a constituir-se no decorrer das ações de normalização e estabelecimento das mediações e normalizações nas práticas escolares. No plano das populações é o que a regulamenta e suas implicações produzem no indivíduo isoladamente, de forma que dialogam e estabelecem os regimes de verdade. Na biopolítica,

[...] vai se tratar sobretudo [...] de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, [...] mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, [...] no que eles têm de global. (FOUCAULT, 2010a, p. 207).

As afirmações estatísticas, consideradas como a chave de leitura das populações, é um dispositivo de exercício de biopoder. Quando uma instituição produz afirmações sobre

causas, relações de consequência, definição dos sujeitos evadidos, apropriando-se de um lugar que cria as diferenciações, ou categorias distintas entre os indivíduos, em geral elas vêm acompanhadas de análises que incitam a considerações sobre anormalidades, desvios padrão e as possibilidades de corrigi-los. Esse processo de normalização é conduzido pelas tentativas de salientar o que se considera mais valorado e desestimular a reprodução de coisas distintas disso: o indivíduo classificado como evadido é um desvio padrão que merece retornar a sua normalidade.

Estatística, biopoder e governamentalidade operam de maneira a produzir modos de subjetivação que tomam o indivíduo como objeto para torná-lo adequado às relações de poder estabelecidas nos níveis possíveis, desde as mais elementares entre indivíduos até as ações de Estado, traduzidas sobremaneira em suas leis, suas políticas e sua maneira de organização. Nesse sentido, podemos dizer que a

[...] governamentalidade [...] é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. (GALLO, 2012, p. 59).

Ora, o que são as políticas nacionais que preveem e almejam que todos estejam no lugar certo, na hora certa, fazendo a coisa certa, isto é, estejam na escola, senão a maquinaria de um poder que, controlando os indivíduos através do trabalho sobre as populações de que fazem parte, para que possam estabelecer suas relações de acordo com o que acreditem ser guiados pelas prerrogativas de liberdade, de participação e de democracia como valores a serem conservados em todas as instâncias? Percebemos que os conceitos de Foucault estão em constante diálogo e se sustentam como elementos que irrompem uns nos outros: os regimes de verdade e os discursos estabelecem os domínios de verdadeiro e falso, o disciplinamento busca a produção de corpos dóceis e tem sua correspondência nas práticas do biopoder sobre as populações e conduzem, como um todo, às maneiras como ocorrem as produções modos de existência de acordo com determinada racionalidade. É nesse sentido que julgamos que tais conceitos possam nos auxiliar na análise sobre os discursos de evasão escolar, já que a produção do conceito de aluno evadido é perpassada pelas relações de disciplinamento, biopoder e modos de subjetivação que se implicam nas maneiras de ação da governamentalidade nas escolas.

No contexto biopolítico, em que as questões de intervenção se dão pela aglomeração dos indivíduos em populações, faz sentido o destaque e a projeção que as estatísticas recebem.

Na necessidade de criar categorias de aglomeração ganha espaço uma ciência que estabelece a população, os limites da análise e delimitações das populações. Dela, tem por função extrair a média, estabelecer as recorrências, agrupar as causas, incidir sobre a previsibilidade dos eventos. As estatísticas são utilizadas a favor das questões de biopolítica. Por ocasião das tentativas de correção pelas normas, os indivíduos passam a ser sujeitos na medida em que se convertem em ponto de atuação das tecnologias que os façam retornar aos padrões da média.

5 OS EFEITOS DE PODER E SUBJETIVAÇÃO DOS DISCURSOS DE EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Nos capítulos precedentes desta dissertação, fizemos um apanhado metodológico e teórico sobre a nossa pesquisa, no qual discorremos sobre as possibilidades e recortes de uma pesquisa genealógica sobre evasão escolar no Ensino Superior. Como *locus* de pesquisa, apresentamos algumas considerações gerais acerca dos Institutos Federais, suas características principais e sua inserção no cenário educacional brasileiro.

Nosso objetivo principal consiste em analisar e problematizar que possíveis efeitos de poder e subjetivação podem estar sendo produzidos pelos discursos de evasão escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática dos *campi* Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS. O modo mais adequado que encontramos de alcançá-lo foi considerar as falas de docentes e discentes desses cursos e articulá-las com as disposições legais que regem as duas graduações.

Na sequência, apresentaremos os principais resultados que obtivemos ao considerar, de um lado, os discursos que percebemos, e, de outro, os aportes teóricos na perspectiva foucaultiana sobre poder, biopoder, biopolítica, efeitos de poder, modos de subjetivação e disciplina. Nesse sentido, nosso trabalho aponta para a existência de três grupos de discursos principais nesses recortes: o de que o curso é difícil, o que considera o uso que o aluno faz dele e o que tenta considerar das prioridades do aluno frente à Licenciatura em Matemática.

Esses três grupos de discursos principais permitiram-nos falar, em seguida, das maneiras como articulam-se e como são capazes de fazer surgir expectativas sobre a conduta dos alunos, identificar os desvios na população formada por eles e implicar em ações de correção, tomando-os como objeto de ações biopolíticas. Dividimos o texto de forma a apresentar os discursos e seus efeitos de poder nas mesmas subseções, consideradas as questões que cada explicação sobre evasão faz surgir, tais como a série de verdades produzidas sobre o aluno evadido e o próprio processo de evasão.

Começaremos por falar dos discursos de dificuldades próprias do curso, depois sobre os que dão conta do uso que o aluno faz do curso e, por fim, o que trata das relações de prioridade do aluno frente a sua graduação. E, no último item do capítulo, trouxemos algumas considerações de como esses discursos estabelecem uma discussão sobre o perfil do aluno nos cursos de Licenciatura em Matemática nos dois *campi* do IFRS em questão.

5.1 DISCURSOS DE EVASÃO ESCOLAR

A pergunta pelos possíveis efeitos de poder e subjetivação de discursos de evasão nos permitiu perceber que há três principais discursos que se articulam nas falas de professores e alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática dos *campi* Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS. Discursos que percebemos nas falas, mas que se encontram com os discursos dos projetos pedagógicos, os de cada curso e o geral do IFRS, com as diretrizes da organização didática e com a legislação que orienta os objetivos e atividades dos Institutos Federais.

As articulações que apresentaremos não resultarão em dados, números, percentuais ou índices de evasão. Já tivemos a oportunidade de falar neste trabalho sobre o quão ampla é a produção nesse sentido e de como elas consideram uma maneira de delimitar o objeto de estudo que é um pouco diferente do nosso. Obviamente que não tratamos de uma cisão entre produções de conhecimento, inclusive porque tais produtos são utilizados em políticas públicas, criam dimensões de fenômenos, permitem intervenções, entre tantos outros usos. O que ocorre é que nosso problema de pesquisa firma-se na perspectiva de que os indivíduos são subjetivados e de que essa subjetivação põe em movimento uma série de práticas que expõem campos de saberes e intervenções disciplinares e/ou biopolíticas que envolvem os cursos e os alunos.

Tal perspectiva explica, inclusive, porque não foi objeto de nosso interesse entrevistar alunos já evadidos dos dois Cursos de Licenciatura, prática bastante comum em estudos do gênero que buscam causas de evasão. Fez-nos mais sentido focar o interesse em quem ainda estava trabalhando ou estudando na instituição porque assim podemos ficar com as produções locais de saber, e que, no entender desse recorte, possibilita falar dos efeitos e discursos atualmente circulantes nesses espaços, bem como os processos de subjetivação desses discursos.

Considerados pela linha de agrupamento a partir das falas, o primeiro grande grupo de discursos tem por base as explicações dos processos de evasão a partir da **dificuldade do curso**. Há uma afirmação central de que o “curso é difícil” e que se mostra de várias formas, desde as lembranças dos professores que relembram seu próprio percurso de graduação até as falas sobre a importância de o aluno ter um bom desenvolvimento do raciocínio lógico. Essa caracterização vincula-se, ainda, a não menos apontada “falta de base”, em que se interligam as considerações sobre a Educação Básica, falta de professores na rede pública e despreparo por parte de quem ministra aulas de matemática.

O segundo grande grupo é o que trata do **uso que o aluno faz do curso**. Nesse tipo de articulação são incluídos os entendimentos de que a evasão ocorre porque os alunos não estariam interessados na graduação propriamente dita, mas em outros fins trazidos pela condição mesma de estar matriculado, como os benefícios sociais do tipo bolsa de estudo ou meia passagem no transporte público, por exemplo. Configura-se ainda uma consideração de que por vezes a intenção do aluno é somente garantir vaga na Licenciatura em Matemática até conseguir se matricular em outro curso de seu interesse. Ou, ainda, que o seu foco é a licenciatura e os conteúdos de matemática, que são mais difíceis, frustram as expectativas dos alunos e eles acabam evadindo.

Por fim, agrupamos em um terceiro grupo os discursos que vinculam os processos de evasão às **prioridades** que o aluno estabelece em sua vida. Consideramos, nesse caso, as explicações de que os alunos evadem porque acabam por dividir o seu tempo de estudo com outras atividades, bem como foram tratadas as relações entre evasão e idade de alunos, seu momento de vida profissional, questões de família e emprego. Articulam-se com as falas sobre a pouca inserção em atividades extraclasse, como participação em bolsas de iniciação científica e de iniciação à docência, pesquisas, atividades de extensão e a busca por recuperação de conteúdos em monitorias e horários de atendimento dos professores.

Para facilitar a leitura e a fluência do texto, elaboramos uma relação de convenções que são utilizadas ao longo do capítulo, tal como consta na tabela a seguir (Tabela 4). Quanto aos *campi*, as siglas utilizam *Bg* para referir-se ao *campus* Bento Gonçalves, e *Cx* quando tratar-se de Caxias do Sul.

Tabela 4: Lista de convenções utilizadas para os materiais de análise da pesquisa

Material de Análise	Sigla utilizada
Projeto Pedagógico Institucional do IFRS (IFRS, 2011)	PPI
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática do <i>campus</i> Bento Gonçalves (IFRS, 2013)	PPCBg
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática do <i>campus</i> Caxias do Sul (IFRS, 2014)	PPCCx
Curso de Licenciatura em Matemática	LM
Discentes do curso de LM de Bento Gonçalves	AlunoBg-(1 a 3)
Discente do curso de LM de Caxias do Sul	AlunoCx-(1 a 3)

Docente do curso de LM de Bento Gonçalves	ProfessorBg-(1 a 3)
Docente do curso de LM de Caxias do Sul	ProfessorCx-(1 a 3)

Fonte: Elaborada pelo autor (2016).

5.1.1 O curso é difícil

Um dos aspectos mais recorrentes quando se fala com alguém que é docente ou estuda em um dos cursos de Licenciatura em Matemática dos *campi* Bento Gonçalves ou Caxias do Sul do IFRS é o que trata do quão difícil é estudar Matemática. Em vários momentos, essa constatação foi posta em diálogo com as maneiras com que os estudantes desenvolveriam para estudar e de se relacionarem com o curso, seus componentes curriculares e seus professores. Essa constatação de dificuldade põe em movimento uma rede de saberes que justifica, explica e condiciona alguns aspectos do curso ofertado, tais como as predisposições lógicas e certa aptidão natural necessária para fazer o curso.

Considerando que “o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes [...] com respeito a questões de saber: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem” (GORE, 1994, p. 14), veremos que as questões de verdade produzidas para explicar o processo de evasão implicam na consideração de que

[...] podemos ver os sistemas de ideias inscritos na escolarização como tecnologias sociais. Por tecnologia social entendo um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e autorreflexão. As práticas de escolarização reordenam quais objetos do mundo são colocados juntos e quais são diferenciados, e, ao mesmo tempo, tornam certas “coisas” difíceis de serem referidas ou algumas vezes, impossível de serem pensadas. (POPKEWITZ, 1994, p. 193).

Os objetos matemáticos, ao serem referidos como difíceis, inserem-se em termos de intervenção na população, seja como “tecnologia social” tal como diz Popkewitz (1994), seja como forma do uso político disso, cujo efeito primeiro é o de classificar os sujeitos. Pelos processos de reordenamento de saberes, os processos escolares que partem de discursos sobre dificuldade naturalizam e “tornam certas coisas difíceis”.

Neste capítulo, veremos como esses discursos são alimentados pelas memórias dos professores, que os consideram em suas memórias e trazem à lembrança o quão difícil o curso apresentou-se para eles mesmos quando o cursaram e como esses dizeres/saberes são explicitados e influenciam a forma de institucionalização do curso, demonstram certa naturalização da dificuldade e foi por esse modo de observação que, por exemplo,

encontramos em cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC) alguma descrição do quadro do ensino da Matemática nas redes públicas. Postas em contato, entender que o curso é difícil pareceu naturalizar a carência de professores nessas redes, justamente porque não é possível formar muitos docentes. Ou, por outra análise, dizer que o curso é difícil passa a ser o local privilegiado onde se encontra o aluno no qual a instituição quer investir. Nesse ponto da conversa, tornar-se-ia a evasão um mal necessário, uma vez que a dificuldade passa a contar como característica do curso, cujo tipo de conhecimento é mais necessário que os outros. Tornar-se-ia compreensível, ainda, que houvesse evasão, uma vez que essa é uma característica do curso, ressaltada pelo grau de abstração e pela abnegação que exige e que, de novo, se converte em “natural” porque “sempre foi assim”, tal como as lembranças dos professores já apontaram.

É difícil fazer um curso de matemática...

O discurso de que o curso é difícil mostra como é possível transferir as questões de evasão para os alunos. Uma vez que a dificuldade do curso seria normal, nada haveria a ser feito: “E aí ele se frustra quando não passa, né? Porque ninguém tem dó.” (ProfessorCx-3). A solução apresentada frente a isso foi a de que o aluno deverá ser persistente. Porém, em que consiste ser persistente? No item 5.1.3 veremos que esse caminho passa pela dedicação ao curso e pelo desenvolvimento de atividades extraclasse. Por ora, ficaremos com outra das obrigações, possuir certa aptidão lógica.

Ouvimos dois pontos importantes de uma professora de cada *campus*. Elas trazem-nos a informação de que é normal que o curso de graduação em Matemática seja difícil. Sem entrar em muitos detalhes dos porquês disso, fazem referência ao quanto tiveram de ser abnegadas no período em que cursavam sua própria graduação e de como isso se refletia no número de alunos que se formavam à época.

Uma dessas docentes é egressa do curso de Licenciatura em Matemática de universidade pública federal e a outra, de instituição privada comunitária, ambas no Rio Grande do Sul. Emblematicamente, a que atua no *campus* Caxias do Sul diz assim de sua própria graduação:

<p>Eu entrei com oitenta no meu curso de graduação. Se formaram comigo eu e mais duas; três, quando entramos 80. Não é de hoje isso. Ele é um curso que não é simples, que tenha muitos formandos. Os formandos vão vir quando essa leva que demora oito anos num curso de quatro anos, seis, sete... a maioria vai levar isso pra se formar. Por persistência. (ProfessorCx-1).</p>
--

Esse recorte abre várias questões. Uma é a de que a docente faça menção de sua própria graduação quando a pergunta que lhe foi dirigida era se ela conhecia algum caso de evasão no curso em que ela lecionava, no *campus* de sua atuação profissional. Embora não estejamos falando desse curso em que ela se tenha formado, é possível inferir, seja pela vivência própria no ambiente de trabalho, seja pelo próprio fato de trazer menção a seu próprio curso numa entrevista que perguntava pela evasão, que houvesse bastantes alunos que acabaram por sair do curso. Parece que estamos diante de uma tentativa de tessitura de uma continuação no tempo e no espaço que permite constituir uma espécie de “história da evasão” nos cursos de licenciatura em matemática.

Quando naturalizada, naturalizamos os efeitos de verdade. Todavia,

[...] tomar [a história de] uma ciência porque ela é interessante, porque ela é importante ou porque sua história teria algo de exemplar, não me parece um bom método. Sem dúvida, é um bom método se quisermos fazer uma história correta, isenta, conceitualmente asséptica. Mas, a partir do momento em que se quer fazer uma história que tem um sentido, uma utilização, uma eficácia política, não se pode fazê-lo concretamente senão sob a condição de que se esteja ligado, de um modo ou de outro, aos combates que se desenrolam nesse domínio. (FOUCAULT, 2003, p. 176A).

Uma história da evasão pensada nos termos de naturalização anula, justamente, os pontos de disputa, as lutas, a construção que embasa essa emergência. Produzem, ainda, os modos de articulação de saberes que passam a traduzir-se nos modos de subjetivação, no sentido que inauguram uma série de práticas sobre os sujeitos. Esse domínio de saber-poder determina o lugar do discente nas relações, porque “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo porque se luta, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2013a, p. 10).

Outra questão dessa fala é a menção à persistência, conforme a última frase da fala, quando, como veremos mais adiante, aparece repetidamente que umas das formas de permanecer no curso e se formar é persistir, estudar, abdicar de tempos de lazer, de dedicação integral ao curso, entre outros. Funciona, parece, como se diante do inevitável da evasão, historicamente firmados, continuassem no curso só os mais fortes, persistentes.

As relações entre verdade e sujeitos vão se firmando nos encontros históricos das construções de lutas. Há, contudo, uma ordem de construção desses saberes que acaba por hierarquizá-los e interrogar os sujeitos até conseguir as verdades “universais”, que o inserem nas relações de poder, precipuamente aquelas que o inserem na condição de interferência de ações. A verdade imediata e intemporal do sujeito passa a criar lugares sociais, hierarquia

produzida pelos saberes, interferindo nos modos como explicamos seus efeitos de poder em relação ao mundo. A questão é que a compreensão dos saberes vem se produzindo no tempo e no espaço, e é essa diferença que Foucault aponta, ao traçar que para além de considerar a verdade “imediate e atemporal”, teremos de reconsiderar os discursos também como práticas produtoras de verdade.

A recorrência “histórica” da evasão apontada pela professora de Caxias do Sul é reafirmada por outra docente em Bento Gonçalves. Depois de falar de sua própria graduação como algo que lhe fez superar desafios, a professora faz também referência a essa característica do curso, a dificuldade em concluí-lo. Nesse caso, vai além e infere que essa seja uma característica comum a todos aos cursos de Licenciatura em Matemática. Diz a docente entrevistada:

Eu tenho contato com professores do *Campus* Rio Grande [do IFRS]. [...] Ela [uma professora de lá] me disse que na turma [de primeiro semestre] tinham entrado 60, já estão 35 e vão terminar com 10. Então, não é aqui que é difícil. E na FURG, trabalhei lá, em Cálculo tinham 5 ou 6 alunos. Desistem. (ProfessorBg-2).

“Toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de classificação, de ordenamento e de hierarquização.” (LOPES, 2009, p. 159). As considerações sobre a alta incidência de evasão ou a de baixo número de formandos, tal como a outra docente assinalava, e a correlação entre persistência e desistência levam a imaginar que há uma linha de normalidade nos casos de evasão, é situação inerente ao curso e que é, portanto, considerada em seu funcionamento como algo esperado. Os saberes sobre evasão podem, então, estar funcionando na produção de verdades sobre os cursos e os alunos. De tal forma que passa a inserir essas explicações passam a influenciar as maneiras como o curso se apresenta e de como determinados temas são tratados ou deixados de lado,

[...] nesse contexto, a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. (LAROSSA, 1994, p. 50).

Por fim, um terceiro elemento que aparece nessas falas é o de que a menção a outras instituições poderia significar certa intenção em reconhecer ao mesmo tempo a naturalidade dos processos de evasão e minimizar as responsabilidades do próprio curso. A evasão é compreendida como normalidade, isto é, espécie de demarcação dos limites de

responsabilização das instituições, de tal forma que quando fosse natural, não haveria o que fazer. Funciona como o balizador das ações institucionais, porque quando é “natural”, talvez os processos de evasão ganhem menos atenção no caso de serem considerados anormalidades ou que sejam fruto de algum erro ou imperícia das instituições que ministram os cursos. Além disso, a responsabilidade da evasão pelas questões de persistência pode deslocar o olhar de causalidade aos alunos, por sua “conduta inapropriada” no curso, já que estamos em um tema repleto de estudos por “causas de evasão” aos alunos, por sua conduta inapropriada no curso.

Uma aluna de oitavo semestre do curso em Caxias do Sul acaba por retratar o mesmo quadro entre seus atuais colegas. Enquanto a sua professora falava de sua formatura ocorrida há aproximadamente uma década, agora falamos com alguém que, às portas da formatura, fala dos seus colegas nos mesmos termos. A aluna conta que

A gente entrou com quase 40. Vão se formar em nossa turma, 3. [...] os outros estão perdidos pelo curso ou já desistiram. Há alguns que estão bem atrasados, talvez não se formam nem nos oito anos do curso. Mas [...] vamos lá, federal, curso gratuito. (AlunoCx-3).

De novo, aparece a ideia de que os alunos levarão mais tempo para concluir o curso do que aquele previsto no Projeto Pedagógico devido à dificuldade do curso. E o tempo é fator disciplinar, ele é inserido em “um quadro geral para uma atividade; é mais que um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um 'programa'; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases.” (FOUCAULT, 2013b, p. 146). O espaço escolar se transforma em espaço de gestão dos tempos de vida. A fala da aluna vem nesse sentido em que o corpo tem de estar articulado ao “momento” correto: licenciar-se em Matemática; mas licenciar-se, além disso, no tempo correto para fazê-lo.

Aparece mais uma vez a grande diferença entre o número de alunos ingressantes e concluintes em cada turma. Lobo et al. (2007) apresentam a mesma definição de evasão, considerar as mesmas lógicas de relações entre ingressantes e concluintes. Essa fala traz ainda alguns elementos acerca da maneira como a instituição apresenta-se, isto é, “federal, curso gratuito”, interferência que teremos a oportunidade de trabalhar mais adiante. Por ora, assinalamos que esse discurso está vinculado à falta de vontade, “pouca vontade” e descompromisso com a própria formação, inclusive porque “ser de graça” causaria menos pressões, tal como alunos que pagam sua graduação.

A gratuidade desempenha duplo papel, ambíguos também. Primeiro, nasce como possibilidade de acesso, público, mas aqui, pela fala da aluna, foi posta como fator de evasão:

por ser gratuito, as pessoas não teriam pressa em se formar, o que leva de novo às questões de descompromisso com o curso.

Em Bento Gonçalves, o aluno de 6º semestre corrobora o que sua professora havia dito sobre a dificuldade de algumas disciplinas e, de novo, traz elementos que lembram a persistência solicitada pela professora de Caxias do Sul. Diz ele:

Nesse semestre tem disciplina de Análise. É bem difícil. É uma disciplina que não tem pré-requisito. Então alguns alunos [...] se matricularam e não conseguiram acompanhar. Não conseguiram acompanhar nem os símbolos que eram utilizados e acabaram saindo. [...] Começamos em 20, já estamos em 5 e só teve uma prova até agora. Mas acho que não adianta. É estudar, ler os livros, procurar o professor e tentar. Só vai conseguir passar se fizer a disciplina. (AlunoBg-2).

A persistência está subscrita, principalmente na parte sobre “é estudar, ler os livros, procurar o professor e tentar”. A fala deixa claro que se o aluno não persistir, isto é, não se dedicar ao curso, ele vai evadir. Por persistência está posta a ideia de mérito, uma vez que os processos pedagógicos das disciplinas estariam já disposto da maneira adequada, cabendo ao aluno “adequar-se” e tomar ação no sentido de persistir.

A classificação dos sujeitos acaba por fazer surgir as questões de mérito, que se vinculam às sanções normalizadoras,

[...] como só o mérito e o comportamento devem decidir sobre o lugar do aluno, 'os das duas últimas classes poderão se orgulhar de subir às primeiras e usar suas marcas, quando, por testemunhos universais, se reconhecerá que se tornaram dignos disso pela mudança de seu comportamento e seus progressos; e os das primeiras classes também descerão para as outras se relaxarem e se relatórios reunidos e desvantajosos mostrarem que não merecem mais as distribuições e prerrogativas das primeiras classes. (FOUCAULT, 2013b, p. 175).

A subjetivação dos alunos, passadas no crivo do ordenamento de criação das hierarquias e séries dos sujeitos, acaba por fazer funcionar um sistema de recompensas, em que os mais aptos recebem destaque e os inaptos os ônus de sua condição, até que “se decidam” adequar-se ao grupo padrão. Os inadequados, por sua vez, passam a ser foco das sanções e estimulados por essa ideia de adequação, movimentados pelas benesses do mérito, que em última instância, é a recompensa pelo comportamento tal qual os sujeitos “idealizados” agem.

Não houve na fala das pessoas, nesse ponto sobre a dificuldade da ciência matemática, algo que fizesse menção às formas como os conteúdos são trabalhados, o que parece indicar que há uma aceitação tácita dessa realidade. Veremos mais adiante que, pela

fala dos entrevistados, a evasão pode ser algo de positivo, visto que pode auxiliar a deixar no curso somente quem tem os graus de abstração e de raciocínio lógico já desenvolvidos ou que possa acompanhar a proposta pedagógica do curso. A persistência é uma espécie de diferencial e pré-condição para ser aluno desses cursos.

... porque exige graus mais altos de abstração.

Quando questionados sobre por que achavam que era tão difícil fazer esse curso, os entrevistados encaminhavam-se por concluir que a capacidade de abstração do aluno era algo quase determinante, dados os objetos a que se atém a ciência matemática e o raciocínio lógico que deve estar bem desenvolvido.

A prescrição do PPC do Curso de Caxias do Sul ao tratar do perfil do profissional egresso do curso, capítulo 5 do documento, é a seguinte: “São características que almejamos encontrar no aluno egresso da instituição: [...] Possuir **competências lógicas características do pensamento matemático**, de forma a contribuir no desenvolvimento de raciocínio de seus alunos”. (PPCCx, 2014, p. 15-16, grifo nosso).

Ou, no PPC de Bento Gonçalves, com pequenas alterações de palavras, mas com mesmo sentido:

[...] o curso de Licenciatura em Matemática tem por objetivo formar professores que atuem no Ensino Fundamental e Médio de modo que seja um profissional da área de educação com o seguinte perfil: (...)

Possuir **habilidades lógicas características do pensamento matemático**, de forma a favorecer o desenvolvimento de raciocínio de seus alunos. (PPCBg, 2013, p. 13).

O que os PPCs dizem esperar dos egressos, a aluna de Bento Gonçalves aponta como uma característica ao aluno que ainda está em processo de formação no curso de Licenciatura em Matemática:

<p>Qualquer um pode fazer a Licenciatura em Matemática. Claro que a pessoa tem que ter uma noção matemática, tipo, tem que gostar um pouco de números. Já tive colegas que detestavam matemática e acabavam fazendo só as pedagógicas. É só se esforçar um pouquinho, ter uma mente um pouquinho lógica e uma capacidade lógica. (AlunoBg-3, grifo nosso).</p>
--

Há uma espécie de inversão de palavras aí: o PPCCx fala de “competências lógicas”; o de Bento Gonçalves, de “habilidades lógicas”; e a aluna põe no mesmo ponto de vista o “ter

uma mente” lógica, “capacidade lógica” e “gostar” de números ou “detestar” matemática. O que seriam, então essas características lógicas do pensamento matemático? O que acontece com quem não tem?

Segundo Revel (2005, p. 82), os

[...] ‘processos de subjetivação’ do ser humano correspondem [...] a [...] modos de objetivação que transforma os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação.

O corpo do indivíduo é inserido nas leituras de suas minúcias, “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir” (FOUCAULT, 2013b, p. 138). Disso, a vontade dos sujeitos também passa ser objeto de interesse, ou, em outros termos, a naturalização dessa vontade, pelo processo de que “gostar de números” ou ter “capacidade lógica” são distribuições dentre os corpos.

Os PPCs falam de o egresso, após todo o desenvolvimento das etapas do curso possuir essa “habilidade” e “competência”. Ambas categorias têm por característica o fato de poderem ser desenvolvidas, aperfeiçoadas. Enquanto isso, “ter uma mente” lógica volta de novo a questão para o ponto de discursos de naturalização da evasão. Dessa vez, um discurso biológico. Ainda, a inversão de condições se dá nessa comparação porque a aluna antecipa como pré-condição o que nos documentos é dado como objetivo final dos processos do curso.

De um lado, de novo a questão do esforço. De outro, a fala traz os elementos de postura a que o aluno deverá apresentar diante das características próprias da ciência matemática: é para qualquer um (questão de gratuidade), desde que tenha uma “mente lógica”, goste de números e se esforce por manter a persistência para conseguir concluir o curso.

Então, não se podem entender as explicações das professoras de que o curso é naturalmente difícil sem entender que é a constituição de um discurso, portanto, dotado de efeitos práticos e de relações de poder, que nasce no campo da afirmação da própria ciência matemática. Implicitamente, outras áreas de conhecimento não têm essa exigência e tendem a ser mais fáceis de serem cursadas, como no trecho “acabaram fazendo só as pedagógicas”. As definições pedagógicas impõem o que deve ou não ser conhecido,

[...] a escolarização impõe certas definições sobre o que de ver conhecido. Trata-se da questão [...] qual conhecimento é mais válido? Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma com os eventos [...] são organizados para a reflexão e a prática. Os

processos de seleção funcionam como ‘lentes’ para definir problemas, através das classificações que são sancionadas. (POPKEWITZ, 1994, p. 192).

Há ainda a questão da relação entre os grupos de disciplinas. Na fala sobre o aluno fazer “só as pedagógicas” parece estar organizada uma hierarquia de saberes, em que o conhecimento matemático, por ser mais difícil, é hierarquicamente superior. Quando analisamos os requisitos de ingresso, nada disso é apontado. Tão somente se diz que o candidato “deverá ter concluído Ensino Médio” (PPCBg, 2013, p. 17).

As considerações de que a disciplina age na ordenação de saberes implica que a ordenação passa a ocorrer também com relação às áreas de conhecimentos. É através desse “esquadrinhamento” de campos de observação e de lentes, hierarquizadas entre si, que o poder passa a agir no campo das relações de saber. Resulta disso que

[...] para que o poder seja exercido num bloco disciplinar, uma série de condições deve ser satisfeita. Essas dizem respeito, essencialmente, à organização do espaço, do tempo e das capacidades. Em primeiro lugar, os indivíduos são distribuídos por espaços, [...] de acordo com o seu grau hierárquico e seu progresso. em segundo lugar, as atividades são planejadas para os indivíduos de acordo com um cronograma [...]. aqui, os princípios são aqueles de prescrever atividades apropriadas à disciplina e estabelecer ritmos regulares fixos para essas atividades. (MARSHALL, 1994, p. 25).

Os saberes passam por esse processo de distribuição, que acaba por relegar a cada indivíduo a parte de conhecimento que lhe cabe, seja por seu percurso, seja por sua capacidade. Quanto ao seu percurso, no caso de evasão em matemática, subjaz a lógica da naturalização da dificuldade do curso, que desenvolve o papel duplo de alimentar e restringir o acesso ao discurso matemático, uma vez que serve de base para explicar porque determinados indivíduos não tiveram acesso a ele no tempo adequado, na Educação Básica e chegam “sem base” ao Ensino Superior.

Por outro lado, o acesso ou não aos conjuntos de discursos, esse campo de lutas, faz exercermos as relações de subjetivação a partir dos processos de criação de verdades, limitadas e orientadas pelos processos próprios do regime de criação das verdades. A preocupação é, nesse caso,

[...] com o poder/saber subjacente ou com o(s) conjunto(s) de condições que permitem e legitima certas asserções particulares de verdade. [...] É nos blocos disciplinares que o poder-saber é desenvolvido e “exercido” de acordo com o saber que é, ele próprio, o produto do exercício do poder. Isto é, as relações de poder vêm a existir por causa desse saber; sua própria existência, por sua vez, tem o saber como um de seus efeitos.” (MARSHALL, 1994, p. 24).

A subjetivação, seguindo esse ponto de vista, acontece pela detenção centralizadora de um saber. Os blocos de delimitação das disciplinas estendem-se para o corpo o acesso ao conhecimento. No caso que tratamos de que os alunos tenham de dispor de certas capacidades de gosto e organização de pensamento (gostar de matemática/ter mente lógica), esses requisitos transformam-se em critério de hierarquização e ordenamento de indivíduos, tendo em uma ponta os aptos a acessar o conhecimento, e na outra, os inaptos.

Nos objetivos específicos propostos no PPCCx (2014), há um que diz respeito a proporcionar formação que possa abranger

[...] o entendimento de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, além da criação da consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.

Aqui, nota-se a fala da dificuldade da disciplina e de que essa percepção de discursos de afirmação da dificuldade da aprendizagem dos objetos matemáticos são amplos e já adentraram em alguns discursos oficializados de estado. Se por um lado essa fala é reafirmada em alguns momentos pelos entrevistados, por outro, essa escrita do PPC pode denotar que esse seja um entendimento equivocado e que, sim, é possível democratizar o acesso a essa ciência. Daremos mais aprofundamento mais adiante, mas uma das questões apresentadas para que os alunos evadam é que por vezes “vêm esperando uma coisa e encontram outra”, no sentido de que querem ser professores e encontram-se com a matemática, ou querem matemática e saem porque também tem a parte da licenciatura. Por isso podemos dizer que, implicitamente, há essa ideia posta de que o curso de matemática é mais difícil que outros. Ou, como disse uma professora em determinado momento, que ele vem achando que é uma coisa, mas daí vê que o “curso é difícil, é sério.” (ProfessorCx-1).

Restringir esses espaços de conhecimento é garantir a interdição dos discursos e restringi-los é fazer valorizar ainda mais esse saber, que, restrito, se torna ainda mais valioso para quem o detém. No nosso caso,

[...] uns diante dos outros, numa sociedade em que o segredo do saber tecnológico valia riqueza e em que a independências desses saberes, uns em relação aos outros, significava também a independência dos indivíduos. [Dá-se] ma espécie e imensa luta econômica política em torno dos saberes, a propósito desses saberes, [...] imensa luta em torno das induções econômicas e dos efeitos de poder ligados à posse exclusiva de uma saber á sua dispersão e ao seu segredo. (FOUCAULT, 2010a, p. 151).

Aqui poderíamos estar diante das lutas para o domínio dos discursos. Se considerarmos a importância de discursos matemáticos nos contextos biopolíticos, tal como desenvolvemos no capítulo quarto, “o que está em jogo, senão o desejo e o poder?” (ODISC, 2013, p. 19). Passa a ganhar sentido, então, que funcione certa restrição de acesso ao discurso matemático na sociedade: “trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles.” (FOUCAULT, 2013a, p. 35).

A luta pelos acessos e reproduções dos discursos matemáticos implica em, por isso, que ele tenha interdições. Em uma sociedade biopolítica, de discursos numéricos, “o mais evidente [procedimento de exclusão] [...] é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (ODISC, 2013, p. 9).

A circulação dos discursos/saberes é limitada, reduzida, tomada por forças que implicam na limitação de acesso, de desenvolvimento dos conhecimentos do objeto de determinadas ciências. No caso dos conhecimentos matemáticos, sua restrição de acesso se reflete nos discursos de naturalização de aptidões ou dos processos causados por esses entendimentos. Dizer que a evasão sempre existiu ou dizer que o curso é difícil tem a conotação de estabelecer os lugares de circulação, os objetos a serem considerados, em suma, os poderes que se exercerão alimentados pelos conhecimentos desse ramo de saber.

Falta de professores e problemas no ensino de Matemática na Educação Básica...

Contradizendo esse discurso naturalizante de aptidões mentais colocadas como pré-requisito, podemos compreender que há alguns aspectos que não permitem aos professores “contribuir no desenvolvimento de raciocínio de seus alunos.” (PPCCx, 2014, p. 16).

Como nasce esse discurso sobre ausência da capacidade de abstração ou o pouco desenvolvimento do raciocínio lógico? Ou, em outros termos, por que algumas pessoas não apresentam o tal grau de abstração que é exigido para frequentar o curso? Já vimos que uma das características mais importantes para quem queira cursar o curso de Licenciatura em Matemática, de acordo com os entrevistados, é possuir uma “mente lógica” e certo conhecimento matemático que permita lidar com abstrações. Essa seria, por isso, uma das causas da evasão, já que nem todos a possuem.

Já tivemos oportunidades de discutir que as disciplinas objetivam ocupar-se de todas partes do corpo. Em suas mais variadas possibilidades de ação, uma disciplina “é centrada no

corpo, por efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo.” (FOUCAULT, 2010a, p. 209).

Um de seus processos mais regulares, contudo, é o de fazer articular as ações dos corpos com as vontades, corpo e mente, se assim quisermos simplificar. Para tanto, as disciplinas estendem sua ação para além do corpo e passam a tratar de modos para que vontade possa ser também articulada, medida e modificada. Podemos dizer que

[...] as pedagogias produzem regimes corporais políticos particulares. Essas tecnologias do eu corporal podem também ser entendidos como manifestações do eu (mental) interno, como a forma como as pessoas identificam a si mesmas. As pedagogias, nessa análise, funcionam como regimes de verdade. As relações disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos da pedagogia. (GORE, 1994, p. 14).

Nas questões escolares, as ações de ensino, os cursos, os programas e as disciplinas, como delimitação de campo de saberes, funcionam na perspectiva de que não só a docilização dos corpos se faz necessária, mas também a configuração do querer. O objeto de atenção também terá de ser reorientado, não como objeto primeiro das disciplinas, mas como instrumento de docilização dos corpos.

O raciocínio lógico, então, funciona na lógica de uma ciência de subjetivação, na medida em que pode estar funcionando como um direcionamento das formas de pensar, configurando o domínio completo sobre o corpo e suas relações, configurando o domínio do biopoder.

Vemos também o surgimento de uma delimitação de conhecimentos, a criação de uma área restrita cujo acesso exige determinadas premissas, que passam a definir os que podem ou não acompanhar o curso. Em termos foucaultianos, parecem ser reforçadas determinadas áreas de discurso e as interdições que possibilitam acessar a área e formar detentores desse saber, isto é, a criação de determinados nichos de conhecimento e a restrição de compartilhamento do mesmo, intensificando a consideração de que uns são mais importantes que outros, de modo que consideram os modos como o “saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.” (FOUCAULT, 2013a, p. 17).

Assim como foi possível notar certo “resgate histórico” da evasão, como parte normal dos cursos de Licenciatura em Matemática de várias instituições, há certo sentido de evasão que justifica e explica porque dessas ausências de capacidades nos alunos que ingressam no curso. Por esse entendimento, haveria as pessoas que têm e as pessoas que não

têm a capacidade de abstração. Aquele que a possuem podem prosseguir na Licenciatura; os que não a possuem, nem com persistência, conseguiriam terminar o curso. A construção histórica liga os pontos entre as construções, as ligações são poderes microfísicos, o poder se vai configurando em domínio do natural: primeiro se define o que é natural para um curso de licenciatura. Depois, dispositivo e tecnologia de subjetivação vão interferindo nesse natural.

Em muitos momentos apareceu o argumento de que os alunos ingressam “sem base”, isto é, não apresentam conhecimentos basilares que já deveriam ter sido adquiridos na Educação Básica, e que agora se mostram realmente insuficientes. Conjuntamente, pressupõe-se que o raciocínio seja desenvolvido pelos próprios profissionais formados em matemática e atuam na Educação Básica. Isso aparece da seguinte forma: há uma lacuna na formação, os profissionais não são suficientes para atender todas as turmas e, conseqüentemente, persiste o quadro de ausência de base. Uma das causas mencionadas para explicar isso é a de que há uma grande lacuna no número de profissionais atuando nos níveis de ensino Fundamental e Médio e para além da menção do número de professores, há referências à qualidade da atuação desses profissionais. Ambos os PPCs, de Bento Gonçalves e de Caxias do Sul, traçam um panorama da situação educacional das cidades onde se situam. No de Bento Gonçalves:

[...] Estima-se que há uma falta de 250 mil professores para o ensino médio no Brasil na área de Ciências da Natureza e Matemática. Essas carências são ainda maiores em municípios mais afastados dos centros de formação, em geral, pequenos municípios, com escolas menores. Isso faz com que os licenciados assumam aulas de **componentes para os quais não estão qualificados e nem habilitados**. (PPCBg, 2013, p. 5, grifo nosso).

Pela lógica explicativa do que o texto vai ganhando, o ensino de Matemática na Educação Básica estaria a cargo de profissionais despreparados, o que, então, pode levar à ausência da construção de bases. Profissionais despreparados não conseguiriam desenvolver os requisitos necessários nos alunos, dentre os quais “desenvolver no aluno a base lógica”.

Tendo em mente que esse trecho insere-se em parte do PPCBg (2013) que trata da justificativa de implantação do curso, é de singular importância que a lacuna no número de professores seja causada porque os licenciados “não estão qualificados nem habilitados” e estejam nos municípios “mais afastados”. Dessa forma, os institutos inserem-se no processo, agora, com a incumbência que deram a si mesmos de formar profissionais adequadamente habilitados para atuarem na Educação Básica.

O realinhamento das vontades, pelas práticas disciplinares agora reelaboradas em outra dimensão, passa a compor a vontade do governo entendido em termos de organização

estatal. Seja quais forem as formas de vontade de domínio das vontades da população, as regulações permitem interferir na orientação dos vários elementos e articulá-las com desejos e vontades. A governamentalidade

[...] está dirigida a assegurar a correta distribuição das “coisas”, arranjadas de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem *ser* governadas. [...] Na nova forma de estado, o governo não se aplica ao território *per se* mas, em vez disso, à complexa unidade dos homens em todas as suas relações e em seus vínculos. (MARSHALL, 1994, p. 29).

O ensino de Matemática nos IFRS também está envolvido com e se atribui as prerrogativas dessas técnicas de governo, porque, frente a condições sociais, a falta de professores, os Institutos Federais estabelecem “condições históricas para que o exercício do cálculo detalhado se aplicasse a um sem fim de circunstâncias [...] marcadas pela contingência e pelo devir.” (RAMOS DO Ó, 2009, p.101).

Nessa ótica é que entendemos porque a justificativa da existência dos cursos centrou-se em elementos de distribuição de profissionais e considerações das possibilidades de intervenção nesses aspectos. O PPC de Bento Gonçalves (2013, p. 5, grifo nosso) discorre assim sobre esses elementos de que estamos falando:

A **falta de docentes preparados** é mais acentuada em algumas áreas do conhecimento. Desde o final dos anos 90, o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação apontam para um acentuado déficit de professores no país na área de Ciências exatas, em especial para os componentes curriculares de Matemática, Física e Química. Em Bento Gonçalves, mais precisamente na região abarcada pela 16ª CCRE, as constantes chamadas para contratos emergenciais nessas áreas acenam que esta realidade também se reflete no contexto local e é com olhar atento para este cenário que julgamos de fundamental importância à consolidação do curso, bem como sua articulação com a realidade escolar regional.

A evasão teria a ver, portanto, com o despreparo dos profissionais que atuam no Ensino Médio, por exemplo, que não conseguiriam dar conta de fazer criar a “base” para os alunos, o que se perceberia quando chegam ao curso de Licenciatura. A tentativa de intervenção é voltada para a rede pública. Ao mesmo tempo, se considerarmos que a “carência é maior nos municípios menores”, os IFs assumem para si a formação dos professores para essas “escolas menores” (PPCBg, 2013, p. 5).

Os discursos matemáticos, como campos de saberes, possuem as características básicas de funcionamento de qualquer discurso. Com os discursos de saber, conjugam-se as questões de restrição de falas, de interdições do discurso, pelas quais são selecionados tanto os direcionamentos quanto os autorizados a falar.

Assim,

mudanças na configuração poder-saber tem tornado crescentemente possível a situação paradoxal de que *experts* em campos específicos, especialmente nas ciências naturais e aplicadas desfrutem (e carreguem o peso) das consequências bastante gerais que advêm da sua atividade. Assim, embora mais enredado no poder do que nunca, o intelectual específico adquiriu uma nova importância estratégica. (BLACKER, 1994, p. 165).

A inserção dos Institutos nos contextos da governamentalidade fez transferir a círculos específicos de saber a implantação dos objetivos institucionais. No caso da matemática, configura-se o caso de um campo com forte poder de restrição de circulação dos discursos, alinhados às questões de saber e poder que elas implicam. Por ser estratégico no campo biopolítico, esse conjunto de conhecimentos passa a configurar-se em *locus* privilegiado de intervenção, seja nas considerações de seus próprios conhecimentos produzidos, seja nas atividades de articulação de saber, que geram, como já vimos, as possibilidades de exercício das relações de poder.

Após um texto bastante similar ao de Bento Gonçalves sobre as estimativas da falta de professores e de que há áreas em que essa lacuna é mais acentuada, denominadamente as Ciências Exatas, dentre as quais a de Matemática, o PPC de Caxias do Sul ainda aproxima tal realidade nacional ao falar desse quadro no Estado do Rio Grande do Sul:

[...] o Rio Grande do Sul também apresenta grande **defasagem de professores** nessas áreas citadas anteriormente e na região de Caxias, esses dados da falta de professores nas áreas de Ciências exatas se confirmam, já que **profissionais não habilitados atuam como docentes nessas áreas**. **A formação do professor tem grande influência na qualidade de ensino e aprendizagem** que permeia a comunidade escolar. Como tentativa de intervenção na Matemática ensinada e aprendida na comunidade regional e local é que propomos a criação do curso de licenciatura em Matemática no IFRS – *Campus* Caxias. (PPCCx, 2014, p. 7, grifo nosso).

Em suma, esse é o panorama apresentado para justificar a implantação dos dois cursos: 1) faltam muitos professores para o Ensino Médio; 2) licenciados assumem aulas para os quais não estão qualificados (o PPC de Caxias é bem explícito ao afirmar que professores de outras áreas atuam nessas áreas exatas e o de Bento Gonçalves cita os contratos emergenciais da 16ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Estadual de Educação do RS); e 3) a formação do professor tem impacto na qualidade do ensino. Os cursos nascem, então, como tentativas de intervenção nessa realidade, precipuamente de fornecer número de profissionais e qualificar o ensino de Matemática na região. Há falta de

professores de Matemática e as aulas da disciplina são assumidas por outros profissionais. Porém, a formação tem grande influência na qualidade da aprendizagem, o que explicaria os alunos chegarem sem base. É uma lógica que se retroalimenta e que justifica a evasão: os alunos evadem porque não têm base, eles não têm base porque não tiveram professores específicos, não há professores específicos porque os alunos evadem.

De outro ponto de vista, o problema da evasão continua apresentando-se como resultado de causas externas aos ambientes institucionais em que os cursos são ofertados: o problema da evasão está relacionado ao contexto mais global da falta de profissionais e da atuação insatisfatória de outros desses profissionais, seja pelo trabalho fora de seus domínios técnicos, seja por contratos emergenciais em que os docentes não são ainda formados. Ou, em última instância, mesmo que não assumamos ou que minimizemos esses dois fatores, a causa ainda é externa: é o aluno que está chegando sem bases, independentemente dos porquês.

Em outro momento, também buscando justificar a existência do Curso, falando dessa lacuna de qualificação dos profissionais que atuam nos níveis básicos da educação, o PPCBg (2013, p. 9) diz que “é um dever de nossa Instituição oferecer Cursos de Licenciatura para formar novos professores, inclusive de oferecer educação continuada para docentes das Redes Estadual e Municipal”. Essa compreensão sobre a lacuna da formação de profissionais e os problemas que isso acarreta parece que se refletiu da própria lei de criação dos Institutos Federais. O Art. 7º da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) fala que entre seus os objetivos dos IFs está o de ministrar em nível de Educação Superior

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: [...] VI – ministrar em nível de educação superior: [...] b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Cursos de licenciatura estão entre outras tantas atividades previstas, inclusive de outros tipos de graduação. Entretanto, somente esse tipo de Curso Superior ganhou especificação na quantidade de oferta de vagas em cada ano: “Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir [...] o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do *caput* do citado Art. 7º”. (BRASIL, 2008).

Considerando que no Art. 7º há o dizer “sobretudo nas áreas de ciências e matemática” e que 20% das vagas são para licenciaturas, é possível dizer que os IFs

receberam uma função de influenciar os quadros de docentes de matemática das redes públicas. Isso é interessante porque envolvem discussões acerca da forma de oferta, currículo, formação de professores, tipos possíveis de intervenção pelas práticas mais gerais de governamentalidade.

É possível analisar a determinação sobre o mínimo de vagas para licenciaturas como forma de quantificação da intervenção estatal: pelos funcionamentos das intervenções biopolíticas sobre determinadas populações, o governo se aplica a rearranjar as coisas, levar as coisas a um fim conveniente. Nessas intercalações de governamentalidade,

[...] o conhecimento político e a utilização dos indivíduos torna-se criticamente importante par preservar, senão par reforçar, o Estado. Deverá estar incluído nesse conhecimento político, se é que os indivíduos devam ser utilizados para reforçar o estado, o conhecimento dos indivíduos, de suas inclinações, habilidades e capacidades para serem utilizados. (MARSHALL, 1994, p. 30).

As implicações dessas considerações com o discurso da evasão de falta de professores põe o indivíduo aluno no centro de intervenção, colocam-lhe na ordem de produzir determinados fins, de inseri-lo no “problema governamental” da falta de professores. Esses modos específicos de subjetivação são produzidos por regulações específicas a tal fim,

[...] um diferente nível de regulação, um nível, para mim, fundamental para compreender as escolas, é o de que a seleção de conhecimento implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo. [...] dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo. (POPKEWITZ, 1994, p. 192).

Os alunos das Licenciaturas em Matemática implicam-se, portanto, nas intercalações de ações governamentalizadas em situações específicas de recorte biopolítico. O PPC de Caxias do Sul (2014, p. 17) apresenta que os licenciados deverão ser capazes de atuar no sentido de “modificar, melhorar, acrescentar e contribuir nos espaços educativos nos quais estão inseridos, com o intuito de buscar a construção de um ambiente educativo de qualidade social que vise a transformação desta sociedade desigual para uma sociedade justa e solidário.”

Por esse ponto de vista, os Institutos Federais em geral e o IFRS e os cursos de Licenciatura em Matemática, em específico atuam na intervenção da realidade com vistas à qualificação, retração e direcionamentos da estrutura estatal,

[...] no que ela tem de geral, de abstrato, mesmo de violento, não chegaria a manter

assim, contínua e cautelosamente, todos os indivíduos, se ela não se enraizasse, não utilizasse, como uma espécie de grande estratégia, todas as pequenas táticas locais e individuais que encerram cada um entre nós. (FOUCAULT, 2003b, p. 232).

Nesse contexto, nos processos de subjetivação, “criar o sujeito”, neste caso, o sujeito de conhecimento matemático, as disciplinas de intervenção interna, “nos quais o ajustamento das capacidades e recursos das pessoas, das relações de comunicação, assim como as relações de poder, formam sistemas regulados” (MARSHALL, 1994, p. 25), que consideram a “mente lógica” e o “desenvolvimento do raciocínio”, marcas desse discurso matemático, encontramos a criação de política que garantem destinação de recursos e esforços para um tipo de curso e não para outros.

Por fim, tal cenário de educação ganha outros contornos na fala de um aluno de Caxias do Sul, quando tenta fazer essa construção entre o curso, a situação profissional dos licenciados em Matemática e os ambientes escolares. Diz ele:

<p>Tem quem trocou de área porque achou matemática muito difícil. Tem gente que saiu por não ter gostado de licenciatura. [...] Não é dos cursos mais valorizados que existem. Serão salas cheias, dependendo do nível de ensino e de contratante, o salário não é tão bom assim. Vejo muito do gosto e da vontade mesmo. (AlunoCx-2).</p>
--

Nessa fala, os pontos se encontram novamente, já que o aluno acrescenta o discurso econômico à percepção que tem das questões salariais envolvidas ao diagnóstico institucional de uma baixa qualidade de ensino de Matemática nas regiões em que se encontram os *campi*. Às dificuldades da disciplina somam-se agora as dificuldades de atuação profissional, que, diferentemente de outras profissões, contam com vagas “sobrando”.

Os discursos de evasão encontram-se com questões que envolvem os números de docentes atuantes na Educação Básica. Os pontos apresentados pelos PPCs para a ausência de professores de Matemática são os de presença em salas de aula de profissionais despreparados para ensinar matemática e a distância dos centros de formação. Já o aluno junta a isso a questão da dificuldade do curso com o baixo número de formandos e seus reflexos na falta de professores. A qualificação a que os IFs fazem menção é tentativa de se interferir nas variáveis locais, posto que assume um lugar de “salvação” do quadro geral e

[...] representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminha da singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social. [...] Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (PACHECO, 2010, p. 12).

Esse tipo de entendimento foi atrelado às questões sociais que emergem nas questões da educação, tipicamente de intervenção biopolítica. A primeira tecnologia a ser considerada nesse contexto é que a forma de compreensão da realidade começa com números. A dimensão é dada no número que falta de professores habilitados para as escolas. Depois, decide-se pela intervenção e tentativas de reversão desse quadro. Tipicamente, a biopolítica caracteriza-se pelos

[...] processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente, na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos [...] constituíram [...] os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle. (FOUCAULT, 2010a, p. 204).

Assim, é possível entender a série de intervenções: reserva de 20% (vinte por cento) de vagas para licenciaturas, reserva de vagas para egressos de escola pública e de baixa renda e a intenção de alterar os quadros profissionais. A evasão passa a ser compreendida nesse contexto como intervenção de interdição de discurso, limitando sua disseminação e acesso, articulando saberes e poderes em tornos de indivíduos “autorizados a falar”. O indivíduo aluno encontra-se entre essa condição de candidato a um saber, para o qual deverá estar disposto, “ter vontade”, “gostar de números” e “ter certa capacidade lógica” e os objetivos de articulações de governo de políticas de Estado.

5.1.2 Os alunos não querem licenciatura em matemática

Como resultado desses discursos de evasão postos em movimento através das explicações do quadro de formação de professores e das dificuldades de acompanhamento do curso, quando perguntados sobre como entendiam que isso acontecia, de esse ciclo parecer não poder ser quebrado e das possíveis medidas caso se queira quebrá-lo, os sentidos de evasão apresentados pelos entrevistados passaram a ser habitados por explicações acerca de uma afirmação central de que há pessoas despreparadas para prosseguir no curso. A análise que buscaremos prosseguir é sobre as duas formas principais que configuram esse despreparo, uma com respeito à base de conhecimentos que deveriam ter ao ingressar no curso e outra com respeito às expectativas que os alunos possuem ao começar o curso, bem como, como elas podem gerar frustrações e fazê-los desistir.

Assim, a evasão ocorreria porque os alunos têm certa dificuldade com relação à licenciatura ou de ser propriamente de Matemática, na dificuldade que lhe caracteriza,

conforme discutíamos acima; porque os alunos querem realizar desejo pessoal de ser docente ou concluir uma segunda graduação; ou porque o curso é grátis, o que se desdobra, por sua vez, na matrícula no curso de Licenciatura em Matemática na ausência de ter outro com gratuidade, o controle do tempo dos alunos para além da sala de aula.

Os alunos querem Licenciatura, mas só podem recebê-la acompanhada de Matemática, e vice-versa

Falando sobre motivos de evasão, há um docente dentre os entrevistados que disse:

[...] o motivo principal é que o aluno que vem fazer Licenciatura em Matemática, vem porque quer uma licenciatura, às vezes, não por querer Matemática. E [...] isso é um problema. Porque ele vai se deparar com disciplinas de Matemática. E aí ele se frustra quando não passa, né? Porque ninguém tem dó. (ProfessorCx-3).
--

Essa fala entrelaça alguns pontos centrais para tentar descrever alguns discursos sobre evasão nos cursos que estamos discutindo. Ela dá a perceber que parece haver duas faces distintas no curso, a licenciatura e a matemática. Embora complementares em sua maneira de ser concebidas, há, no entanto, momentos em que se estabelece uma divisão entre ambas, colocam-se em áreas e maneiras distintas de conhecimento e, por vezes, até antagônicas. Quem gosta de um, não gosta de outro, se acompanha um, não consegue acompanhar o grupo de saberes. De um ponto, fazer licenciatura na área requereria dois tipos de conhecimento, os pedagógicos e os matemáticos, embora fique sendo reforçado a cada momento que o conhecimento matemático é mais difícil do que aquele que seria o de cunho mais voltado à licenciatura. Os alunos não estariam sabendo lidar com essa divisão e acabaria por prevalecer a aptidão que cada um já teria ao iniciar o curso. Estranhamente, já que não foram apresentadas explicações diretas, os alunos possuem mais inclinação para outras áreas que as matemáticas. Estamos diante de um discurso disciplinar em a separação de conhecimentos tem a ver com a hierarquia dos campos de saberes.

Que haja essa organização interna que diferencia uns e outros grupos de saberes já é possível observar nos projetos de curso. O PPCBg (2013, p. 18), por exemplo, apresenta o seguinte pressuposto de sua organização curricular:

[...] os componentes curriculares estão organizados em: Núcleo de Formação Específica, Núcleo de Formação Geral ou Pedagógica e Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado, sendo a carga horária de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural dissolvida em disciplinas dos dois

primeiros núcleos.

A fala docente já havia destacado dois desses grupos, quais sejam o de “Formação Específica” e o de “Formação Geral e Pedagógica”, como possuidores de delimitação de conhecimentos distintos, aleatórios e sem integração. Aparecem elementos que dão conta do terceiro Núcleo, de “Estágio Curricular Supervisionado”, mas falaremos nele mais adiante quando estivermos falando de situações que favorecem a permanência do aluno no curso, sendo o estágio um dos elementos que contribui para articular os conhecimentos.

Haveria, por um lado, tentativas de aproximação de grupos de conhecimentos, mas as marcas de separação ainda são muito visíveis, um hiato que se estabelece no momento em que o aluno está fazendo o curso. Nos regramentos, há essa disposição entre dois grandes grupos, as disciplinas de formação específica e as de formação geral. As primeiras, vinculadas ao conjunto de conhecimentos que poderíamos localizar como conteúdos pela área matemática, enquanto a outra vem de auxílio a conjuntos de cunho pedagógicos ou de introduções genéricas a outros campos. Nessa maneira de compreender o conjunto do curso e de expô-lo em forma de matriz curricular, por exemplo, encontramos assim:

[...] o curso procura uma distribuição, em cada semestre, entre disciplinas de formação específica, combinadas às disciplinas de formação geral ou pedagógica, a fim de buscar um equilíbrio entre o conhecimento matemático específico e os ensinamentos de componentes que também constituem os saberes docentes (PPCBg, 2013, p. 15).

Nesse mesmo projeto de curso encontramos que o curso “prevê a articulação, de forma dinâmica, das disciplinas específicas e pedagógicas; do ensino, da pesquisa e da extensão” (PPCBg, 2013, p. 17). Traduzidos no componente curricular, base através da qual o percurso do aluno é estabelecido dentro do curso, o PPC (PPCBg, 2013, p. 17) especifica quais sejam esses conhecimentos que compõem o “Núcleo de Formação Geral ou Pedagógica”, composto por “disciplinas de matemática que tenham caráter ou de revisão de conceitos da Educação Básica, ou façam uso de recursos computacionais e tenham, no uso da ferramenta, um caráter de formação instrumental que vai além do objeto de estudo específico”. Porém, quando essas questões aparecem nas falas dos entrevistados, o desenho é de a falta de articulação é um problema e ajuda a incentivar as evasões. No meio do caminho, os professores acham que os alunos não estão preparados para as exigências das disciplinas específicas:

Então, eu acho que pela falta de noção do que é de fato, um curso de licenciatura em matemática, alguns alunos acabam ingressando aqui. (ProfessorBg-1).

Na percepção dos alunos, o acento recai nas específicas e isso acabaria por tirar o foco da licenciatura:

Estando aqui, percebem que é mais cômodo cursar só uma disciplina, duas. E daí se matricula em 10, vai numa só. Cancela oito. A peneira no curso de Licenciatura em Matemática não é caracterizada pelas pedagógicas, mas a grade curricular dos cálculos e dos pré-requisitos. (AlunoCx-2).

E essa tensão seria produtora de evasão, no sentido de que as pessoas ingressam no curso esperando ser professores e acabam tendo de lidar com grande cobrança e aprofundamento dos campos matemáticos. Em ambos os casos, propõe-se que o processo de formação fica comprometido, porque a atenção acaba recaindo sobre um ou outro extremo, como se não fosse possível chegar a um equilíbrio satisfatório entre os dois grandes grupos de saberes. Esse discurso é importante se o colocamos frente aos perfis de aluno do curso, tanto o que evade quanto o que permanecer, como profissional capaz de articular as áreas da matemática com as do ensino e educação em geral. É aqui também onde encontramos as falas dos “pacotes de conteúdos” (ProfessorBg-1), isolados, que não fazem relação entre o que se aprende e o que se vai lecionar depois. Mas ao mesmo tempo, é onde aparece a fala de um professor dizendo que na cabeça do aluno essa “junção não acontece porque ele não tem compromisso com a sua própria educação, não faz sua parte, enquanto a instituição faz o resto” (ProfessoCx-2). Isso aparece como fator de desistência de alunos, porque esperam uma coisa do curso e recebem outra, ou só matemática ou só licenciatura.

Nas palavras de um professor de Caxias do Sul, a integração apresentada pelos demais entrevistados como inexistente

[...] ocorre sim, mas na cabeça do aluno ela não ocorre, porque o aluno não se responsabiliza pelo seu próprio aprendizado. [...] Acho que evasão está muito mais em não assumir um conjunto de variáveis, a responsabilidade, pré-requisito, esforço, que daí é mais fácil sair. (ProfessorCx-2).

Então fica estabelecida uma tensão entre o currículo que apresenta ou não alguma articulação de conhecimentos e como o aluno interage nessa série de variáveis em que se constitui o perfil do curso, o seu próprio perfil e suas preferências em relação aos conjuntos de conhecimentos. Tudo isso se somaria, ainda, às condições individuais do aluno, que faz o curso porque é grátis, ou porque espera oportunidade de ingressar em outro curso, ou outras

variáveis que não os objetivos de licenciatura em matemática. Em Bento Gonçalves, uma professora apresenta esse quadro a partir de uma experiência em sala de aula que, segundo ela, se repete em cada início de semestre:

[...] perguntei para as turmas do primeiro semestre quem gostaria de ser professor de Matemática. E naquela turma inicial, oito levantaram a mão, que gostariam. Aí fui indagando os demais, um a um, sobre por que estavam no curso. Daí as justificativas eram porque é noturno, e aí tem pouca oferta de curso gratuito noturno, porque é um dos cursos mais fáceis de ingresso, pela baixa procura, diferente de o aluno fazer o de Logística, por exemplo, que é bem concorrido, ou de Análise de Sistemas, que já requer certa disposição para trabalhar com Informática. (ProfessorBg-1).

O discurso da gratuidade desempenha um papel importante na seleção do público do Curso de Licenciatura em Matemática. Ele encontra-se com a evasão no momento em que passa a significar a produção de uma verdade sobre o público, em que começa a explicitar os modos como os alunos chegam ao curso. Na seção anterior, percebemos que as relações de poder e saber passam pelo empoderamento do discurso matemático. Quando “público e gratuito” são trazidos para relacionar à evasão, parece que o sentido se liga nas mesmas proporções: o curso gratuito serve de dispositivo de seleção de alunos habilitados a “saber matemática”, com a diferença de que aqui essas exigências se articulam com a falta de vontade de estudar o curso.

Ao serem postos em circulação, os entendimentos de que o aluno do noturno não está interessado no curso, posto de ao lado dos saberes sobre o perfil do aluno ingressante e das verdades da população de alunos, aquele aluno é posto no grupo de riscos. Ao dizer que ingressou porque o curso é “mais fácil de ingressar”, a articulação se dá com o zoneamento de saberes e, de novo, o discurso da dificuldade para reafirmar a qualificação do curso e dos alunos que o concluem. Mais, o aluno que está preocupado com “facilidade” não estaria, portanto, autorizado a um curso cujo tom se dá pela “dificuldade”.

A verdade produzida sobre o aluno evadido é a de que alunos de cursos gratuitos noturno têm menos méritos para estarem cursando a Licenciatura. Na divisão entre aptos e inaptos, estariam no segundo grupo, como que usufruindo somente da gratuidade e pouco interessados na graduação, vinculando-se também, por isso, à possibilidade de reformular as populações internas do curso, unindo, atando e dirigindo os mecanismos de poder de formas mais específicas.

E nas falas de um aluno de Caxias do Sul aparece essa separação em regiões de conhecimentos, que acaba por criar grupos distintos de alunos e expectativas diversas sobre o

curso:

[...] há dois perfis de alunos aqui. As pessoas que realmente estão por causa do curso de Licenciatura em Matemática e pessoas que estão aqui pela gratuidade e pela facilidade de entrar numa Instituição Federal que está recém-começando. Estando aqui, percebem que é mais cômodo cursar só uma disciplina, duas. E daí se matricula em 10, vai numa só. Cancela oito. A peneira no curso de Licenciatura em Matemática não é caracterizada pelas pedagógicas, mas a grade curricular dos cálculos e dos pré-requisitos, essa formam a peneira. Pessoa que não passava nas fundamentais ou cálculo ela já foi ficando pra trás. E talvez esse ficar para trás faça eles desistirem do curso e irem buscar outra coisa. (AlunoCx-2).

Por partes. Percebemos as relações entre as dificuldades das disciplinas e os contornos de valoração que tal questão recebe no círculo discursivo do curso. O aluno fala de ser mais “cômodo cursar uma disciplina, duas”; em outro momento, um docente de Caxias do Sul fala sobre o fato de que “os alunos vêm, veem que é um curso difícil, que é sério, e evadem” (ProfessorCx-1).

A ligação entre evasão, seriedade e dificuldade do curso articula-se nos dizeres que procuram justificar a relação dos sujeitos com as propostas de construção dos objetos matemáticos. Ser sério, nesse contexto, significa não dar margens a erros ou imprecisões, sob pena de transformar os alunos em um público distinto daquele a que o curso colabora para formar. A compreensão de que estamos diante de “curso sério” parte de

[...] de uma centralização piramidal, que permite o controle desses saberes, que assegura as seleções e permite transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer. (FOUCAULT, 2010a, p. 152).

O aluno evadiria porque não quer ou não conseguiria enfrentar a dificuldade. Assinalar que o curso é difícil também trabalha para criar uma zona de saber e cercear o acesso ao conhecimento. Não é possível perceber, no entanto, o que vem antes: se o aluno do noturno tem outras prioridades que afrontam o exercício de integralidade de dedicação que o curso exige, ou se o aluno evadiria porque já não teve que deparar-se com um processo de seleção mais difícil “porque é um dos cursos mais fáceis de ingresso, pela baixa procura, diferente de o aluno fazer o de Logística, por exemplo, que é bem concorrido”. Como entender esse mecanismo de realocação dos subgrupos? Estaríamos diante de uma hierarquização dos alunos frente o quadro geral de discentes, mas, ao mesmo tempo, frente seu próprio grupo de colegas, que fazem o processo seletivo para o período da manhã, mais difícil, e para o qual a organização do curso estaria mais disposta, pelo que tudo indica, a se

manter em funcionamento.

O ponto central de todas essas considerações pode ser articulado a partir do binômio seriedade-dificuldade. Ser sério é adjetivo valorizado, põe em movimento vários círculos de verdades. Então, percebe-se nessa junção que as pessoas começam a ser classificadas pelo número de disciplinas em que se matriculam, em forma de medir seu comprometimento com o curso, seja pelo baixo número, seja pelo “abandono” de algumas delas. As outras situações, no entanto, reforçam o entendimento de que *não deve ser fácil* mesmo, caso contrário, poderiam receber a alcunha de um curso “fácil”, portanto, sem credibilidade, que é a conotação da fala da docente.

Um seguinte ponto da fala discente é a menção a tal de peneira. Diz o aluno que “a peneira no curso de Licenciatura em Matemática não é caracterizada pelas pedagógicas, mas a grade curricular dos cálculos e dos pré-requisitos, essas formam a peneira”. Mais adiante, veremos como essa noção de “peneira” ajuda a trazer a evasão aos aspectos da normalidade, como processo legítimo de separação entre quem deve/ pode terminar o curso e quem não está habilitado para tal. Por ora, interessante frisar uma espécie de tensão, de antagonismos até, entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas matemáticas. Então, fica sempre a desconfiança da “seriedade” das disciplinas pedagógicas, já que não representam o mesmo grau de dificuldade apresentado pelos saberes matemáticos.

Justificando ou explicando as dificuldades das pessoas em continuar no curso de licenciatura em matemática, há ainda os elementos que dão conta da ausência de opções de curso que levam as pessoas a se matricularem nesse, porque

[...] de repente, são alunos que gostariam até de fazer uma formação de professores, mas numa instituição pública e o que a gente tem para oferecer é Física e Matemática, então acabam aqui. Às vezes é gente que já está até atuando, está em contrato temporário no Estado, só que não é isso que gostaria realmente. (ProfessorBg-3).

No entanto, o curso continua aceitando pessoas que tem outros objetivos que não o de exercer docência na área de Matemática. Como diz um aluno,

[...] tem a questão de já ser formado, então vem aqui pra conseguir o sonho de ter uma licenciatura, no caso dos mais velhos. Dos novos, vem pra cá e encontram uma realidade em que tem que estudar, vem aqui e não quer Matemática, mas vem aqui porque querem uma licenciatura e porque é de graça. (Aluno-Bg-3).

Misturam-se nessa fala as questões acerca de desejos pessoais, gratuidade do curso,

processo seletivo. As pessoas teriam algumas pretensões pessoais que envolvem a vontade de ser docentes, então encontram curso gratuito e/ou em turno condizente com aquele em que podem frequentar e acabam matriculando-se nele sem levar em consideração as exigências para cursá-lo. Esses discursos são importantes entender o perfil do aluno que se deseja, já que há uma série de critérios a serem observados pelo interessado em ingressar nesses cursos de licenciatura em matemática, em termos de conhecimentos, tempos, interesses e dedicação.

O campo discursivo é o campo das lutas de poder. As técnicas de disciplinamento lidam com os tensionamentos gerados entre corpos insubmissos, desordenados, fora dos domínios das correções. Cria-se a tensão entre o querer dominar da disciplina e os corpos indóceis. Em nossa sociedade,

[...] há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. (FOUCAULT, 2003b, p. 231).

Quando a zona de alcance da disciplina ainda não foi expandida aos limites de seu próprio desejo, sem conseguir introduzir no funcionamento disciplinar a totalidade das motivações, desejos e movimentos, então os discursos sobre evasão tendem a criar as zonas de exclusão. Nesse caso, as outras finalidades que o aluno dá ao curso acabam por ser consideradas desvios.

A disputa pelos conhecimentos matemáticos e um discurso “de pureza de vontade” dirigidas ao curso para apontar a anormalidade de quem o cursa agregando outras vontades cria zonas de exclusão, que através da afirmação de uma hierarquia de interesses,

[...] nessas lutas, nessas tentativas de generalização, o estado vai intervir, direta ou indiretamente, mediante [a] classificação hierárquica desses saberes que permitem, de certo modo, encaixá-los uns nos outros, desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até as formas mais gerais, até os saberes mais formais, que serão a um só tempo as formas envolventes e diretrizes do saber. (FOUCAULT, 2010a, p. 152).

Geridos os grupos de acesso, eleitos os candidatos que poderão participar de políticas de reserva de vagas, agora a ação dirige-se ao esquadramento em que o perfil de aluno exige dedicação total, um pertencimento incondicional ao curso. Sua vontade e seus objetivos também terão de ser interceptados pela prática de subjetivação do curso que quer alinhar

todos os indivíduos a partir de suas pretensões.

Além disso, os desavisados que entram com a intenção de fazer uma licenciatura, de concluir processo para poder professor, ou porque o curso é grátis ou fácil de entrar, encontram resistência pela dificuldade, que somada à ausência do “gosto” pela Matemática, se traduz na não conclusão do curso. Dos primeiros pré-requisitos e que, em certa medida, resumem o que tratamos até agora, há uma fala de um docente que sintetiza:

Talvez ele até consiga uma, duas disciplinas. Mas ele não alcança o curso se ele não mudar o comportamento. Isso é uma questão muito forte, porque se ele não tiver vontade, ele não vai, barra. Se ele não quer fazer Matemática, e se ele não quer fazer as suas escolhas, ficar estudando, não sair de casa, não funciona. (ProfessorBg-1).

E, de novo, a questão do esforço. Diante da lacuna de professores e da tentativa de conciliar a ausência de base das pessoas que chega ao Ensino Superior, a responsabilidade de novo recai sobre os alunos. Eles vêm sem base, eles se esforçam, eles cursam somente as pedagógicas, eles escolhem o curso errado. Os mecanismos disciplinares “da direção e da confissão viram-se misturados na escola por forma a que todos os aspectos relacionados com a intimidade dos alunos fossem seguidos até às ramificações mais delicadas”. (RAMOS DO Ó, 2009, p. 111). Não fosse isso, o que interessaria ao curso que o aluno saia ou não de casa?

Já não basta entender a mecânica dos corpos, mas há de se trabalhar para a “convocação e manipulação de suas convicções *profundas*.” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 67). A atuação biopolítica leva em conta o maior número de aspectos possíveis e interferir para interferir nas questões de população. Trata-se de “controle que visa ao rastreamento contínuo daquilo que tende a escapar das modulações normativas prováveis, absorvendo os desígnios inconfessos das almas protagonistas escolares, de modo a intervir em destinos potencialmente funestos.” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 67). Se compreendermos o curso como instituição de interferência nas questões de vida, seja por disciplinamento ou dispositivo de biopoder e governmentação, consideramos que tal atribuição caiba às instituições e usem o curso de Licenciatura em Matemática como instrumento. A educação, então, transforma-se em tecnologia de biopoder.

Para além das disciplinas,

[...] trata-se sobretudo [...] de otimizar [...] um estado de vida: mecanismos [...] como os mecanismos disciplinares, destinados em sua a maximizar forças e extraí-las. [...] de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação. (FOUCAULT, 2010a, p. 207).

A dificuldade seria superada pela vontade, em uma pastoral de almas que tende a perscrutar até o mínimo detalhe e passar a considerar os sujeitos a partir das verdades que são produzidas sobre eles.

Evasão e peneira

Um aluno faz menção a uma peneira, uma professora fala da má fama do curso e de alunos que permanecem só por causa do benefício; e outro professor fala sobre alunos que só querem o “status de aluno” (ProfessorCx-3, AlunoBg-1, AlunoCx-2, respectivamente). A imagem formada pela vinculação entre evasão escolar e uma peneira nos pareceu emblemática. Há no mínimo duas maneiras em que ele foi utilizado. Em ambos, o sentido é aquele mesmo atribuído ao objeto usado para depurar, serve para separar uma coisa de outra, em geral, tirar as impurezas de entre as coisas que se deseja utilizar. O primeiro contexto de uso em que tal associação foi utilizada foi para falar da seleção de alunos, o segundo, sobre as disciplinas que fazem as vezes do instrumento. O primeiro contato que tivemos com o termo se deu com um aluno, que se expressou nestes termos:

A peneira existe por causa da dificuldade no grau de abstração da disciplina mesma. Por exemplo, se o aluno não teve ensino medio bom, vai vir pra cá e fazer um curso de Licenciatura em Matemática e não se desfez daquele perfil de aluno de Ensino Médio, ele não vai conseguir passar, porque [...] o aluno tem de ter o perfil de ir além do que o professor tá passando em sala da aula para entender. Isso dá um corte na turma. A peneira é pelo grau mesmo de abstração da disciplina. (AlunoCx-2).

Essa fala foi desenvolvida no momento de conversa em que se questionava o porquê do aluno achar que ocorria evasão no curso que ele frequentava. Aponta os itens de dificuldade com a abstração da ciência matemática e pela, parece, ausência de implicação do aluno no processo, nesse item de que o aluno “tem que se desfazer do perfil do Ensino Médio”.

A mesma expressão, peneira, é utilizada pelo aluno quando ele explicava que alguns alunos evadiram porque os professores não souberam conduzir os processos em sala de aula ou entram sem preparação para tal. Fica implícita na fala dele a existência de disciplinas que delimitam progressos dentro do caminho de conclusão:

As pessoas que estavam seguindo no curso, que já caíram nas peneiras, tipo cálculo, as pessoas vão ficando pra trás. E aí chega lá no Calculo III e vê que o professor não sabe dar aulas e nem o que tá dando de aula e com graduação mínima. Não tem nenhum pós, não tem nenhum título que fosse ao menos um indicado. Talvez tenha acontecido evasão dessas pessoas que estavam gostando da área e talvez tenham evadido por causa da falha na seleção desses professores. (AlunoCx-2).

Nessa fala, o primeiro elemento a ser considerado, de novo, é o da peneira. Haveria disciplinas mais propensas a gerar evasão que outras dentro do próprio projeto pedagógico dos cursos. Depois, junta-se a questão da falta de professores qualificados, que já debatemos antes, mas que aqui ganha nova roupagem, porque, agora, o despreparo foi apontado dentro dos limites dos cursos; até então o despreparo era verificado sempre “nos outros”, nas outras redes públicas, pela série de razões que foram apontadas pelos PPCs, inclusive as de falta de centros de formação de professores próximos às cidades de menor porte.

Vemos aí um duplo papel disciplinar. Trata-se de fazer viver ou fazer morrer.

Fazer morrer e viver os discursos, ao menos delimitando sua circulação, fazer viver o discurso do despreparo dos professores das “outras” redes de ensino. Quanto aos modos de subjetivação em que se veem implicados os alunos dos cursos, a evasão mesma passa a ser um modo de “fazer viver, deixar morrer”. Explica Foucault que,

[...] é claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que poder ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição. (FOUCAULT, 2010a, p. 216).

As disciplinas e suas tecnologias tratam de fazer emergir os sujeitos adequados ao curso. Os alunos são selecionados pelo processo seletivo e no decorrer do tempo, Passam a conviver com a necessidade constante de preservar características que o mantenham dentro dos limiares de perfis aceitáveis de aluno: pensamentos deverão ser corretos, o domínio de conhecimentos, adequado e “elevado”, nos ritmos certos de implicação do corpo nos processos de aprendizagem e, nesse caso, formar-se no tempo adequado. Os regimes em que se insere o aluno, lhe estabelecem as condições pelas quais permanecerá aluno, condições

[...] essas condições não são para Foucault nem formais nem empíricas; devem estabelecer, por exemplo, a que deve submeter-se o sujeito, que estatuto deve ter, que posição deve ocupar para poder ser sujeito legítimo de conhecimento, sob que condições algo pode converter-se em objeto de conhecimento, como é problematizado, a que delimitações está submetido. Essas condições estabelecem os jogos de verdade, as regras segundo as quais o que um sujeito pode dizer se inscreve no campo do verdadeiro e do falso. (CASTRO, 2004, p. 58).

Tais condições de subjetivação dos indivíduos reforçam a posição que vão ocupar perante o conhecimento matemático, o de aptos ou inaptos a acessá-lo. Estabelecem-se os jogos de verdade em que vamos inscrevendo o sujeito em termos de pertencer ou não, de merecer ou não, estar no campo de verdade ou falsidade. Estar nesse lugar de aluno implica aceitar que o curso é sério, que é difícil, é ser objeto de intervenção do soberano que optou

por deixar-lhe viver. Não porque goste dele ou não, mas no sentido de que os regimes de verdade em que se inserem os conhecimentos sobre o aluno adequado encontraram-no nos limites da intervenção disciplinar.

Na lógica do aluno “com perfil de Ensino Médio” e de que há seriedade no curso, a que os ingressantes nem sempre estão capacitados a acompanhar, diz uma docente:

Eu já tive relato de dizer que aqui é muito difícil, daí eu vou para aula particular que é mais fácil. Até que ponto isso é bom, não sei. Qual é o ponto de termos a fama de malvados? É bom, é ruim? Não sei. Em alguns aspectos, eu acho que é bom. Mostra que aqui é um curso sério. É um curso novo, daí vem e testa como é. Vê que é sério, não é brincadeira, então isso é bom. (ProfessorCx-1, grifo nosso).

Os entrevistados relatam casos de alunos que ingressaram no curso e o acharam difícil. Como vimos anteriormente, os cursos apresentam-se difícil, pela mesma lógica, porque os alunos vêm sem base, porque não possuiriam o necessário grau de abstração para acompanhar os conteúdos ou porque não teriam o tempo necessário para se dedicar, como veremos mais adiante. Isso tudo foi apontado como causa de evasão.

Agora, essa mesma dificuldade é relacionada com o fato de o curso ser sério, como se legitimasse a consideração de que Matemática é um curso difícil, uma ciência para poucos, um ápice de desenvolvimento a que somente alguns conseguiriam aceder. A facilidade com que se apropria dos conhecimentos da ciência está sendo relacionado à validação ou não dos conhecimentos obtidos. A peneira da dificuldade vincularia os aptos e os inaptos a permanecer no curso,

[...] é simplesmente por causa do soberano que o súdito tem direito de estar vivo ou tem direito, eventualmente, de estar morto. [...] o direito de vida e de morte só se exerce de uma forma desequilibrada, e sempre do lado da morte. O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar. (FOUCAULT, 2010a, p. 222).

No caso da evasão, o soberano poderia matar criando uma “peneira”, a série de critérios a que os indivíduos são submetidos para provar e resistir, sua condição de merecimento de estar no curso. Quando a professora pergunta “qual é o ponto de termos a fama de malvados? É bom, é ruim? Não sei”, a seriedade a que fez menção é posta ao lado da maldade, que, por sua vez, relaciona-se ao fato de os alunos evadirem. A peneira se estabelece pelas próprias regras para permanência no curso, expostas e vividas a fim de provar a capacidade de resistência/persistência.

A indocilidade dos corpos dóceis é retribuída com a evasão, uma pena para os corpos

indisciplinados. Submetidos ao crivo da relação de saber-poder sobre os alunos, sobre sua conduta e sua evasão, pratica-se o que no “século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse [...] direito de soberania: [...] o direito de fazer viver e de deixar morrer”. (FOUCAULT, 2010a, p. 202).

A evasão seria, ainda, adequada para fazer distinção entre os alunos que gostariam de estudar Matemática e alunos que estariam utilizando-se do fato de estarem matriculados em instituição de ensino para gozarem de outros benefícios na condição de “aluno”.

Acho que o auxílio, o cartão [de estudante], o desconto... acho que são algumas coisinhas assim que fazem o aluno repensar em sair ou não da instituição e do curso. Acho que é uma alternativa que faz o aluno repensar [...]. Daí entramos em outra questão: pra instituição, vale a pena ter esse aluno ou não? É a mesma coisa que no EM dizer que o aluno veio só pra comer a merenda, e estudar que é bom, nada, passar de ano, nada. (ProfessorBg-1).

Ou, em outro momento, tal compreensão reaparece na fala de uma aluna:

Tem pessoa que vem somente por causa do auxílio mesmo. Se matriculam em uma disciplina e reprovam nela, nunca vem na instituição. Tem pessoas que vem, pensam “ah, tem auxílio, vou me matricular”, mas nem vem nas aulas. (AlunoCx-3).

De novo, a evasão passa a ser algo até desejável, uma vez que a instituição é lesada quando ao aluno interessa tão somente beneficiar-se da condição de matriculado, da categoria social de ser aluno, e só lhe fazem sentido os benefícios. A instituição oferece bolsas e alguns benefícios previstos no PNAE (Política Nacional de Assistência Estudantil), conforme o Decreto nº 7.234/10 (BRASIL, 2010).

É nessas circunstâncias que aparecem falas do tipo “só está aqui por causa do benefício”, que se liga perfeitamente com a fala docente que afirma que alguns se sentem bem só pelo fato “de agora entrarem para um grupo distinto, para o grupo de alunos, com cartão próprio, acesso a coisas, ambientes, eventos e descontos que antes não tinha (ProfessorBg-1). Outra docente, agora de Caxias do Sul, prossegue na linha de mostrar as mesmas implicações:

Mas tu chegar aqui e ficar porque tem uma bolsa que te dá uma renda no final do mês, esse cara nunca vai se formar. Aí eu acho que a gente é muito assistencialista e que a gente paga um preço bem caro por isso. É importante a gente estudar essa regulamentação. Porque é bom, necessário, mas o aluno que reprova em toda as disciplinas, estamos dando assistência pra ele? A que ponto? Talvez seja só uma complementação de renda. Essa assistência ao educando tem que ocorrer, mas ele tem que ter uma contrapartida do aluno, não tem nenhuma. Ele ode se matricular em todas, reprovar em todas e se matricular de novo. Eu ganho tudo e não preciso fazer nada? Só precisa vir à aula, daí vem à aula, o professor falando e o cara no

computador com *Facebook* rolando, celular ligado. Só ganha presença. [...] Qual é o trabalho que é feito com esses alunos que tem assistência? Tem de frequência, que a lei prevê, mas e de ir bem nas disciplinas? Se acompanhar isso, não seria também um incentivo? Vão ficar oito anos aqui dentro e depois vão evadir. Mas teve auxílio todos os anos. (ProfessorCx-2).

É discurso da gratuidade visto sob novo ângulo, o curso é grátis na oferta, mas exigente nos retornos que exige. Explicar que o aluno não poderá ficar utilizando-se da condição de “aluno”, fazer parte de uma classe de indivíduos considerados por uma característica comum abre de novo a discussão de que o perfil adequado terá de ser respeitado. A evasão funciona, dentro do curso, como sanção normalizadora perante a população em que se constituem os alunos da Licenciatura em Matemática. Estamos diante de uma instituição cujas ações muito se aproximam de questões de intervenções locais, em macro regulações sociais, seja pela preocupação em formar professores para uma rede pública de ensino entendida em suas dificuldades, seja nas políticas de seleção de alunos, seja na ideia de integralidade de atividades que quer desenvolver. Assim, a sanção disciplinar que opera nos cursos de Licenciatura em Matemática,

[...] na oficina, na escola, no exército funciona como repressora de toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2010, 172).

Incluiríamos a micropenalidade dos desvios do aluno padrão. A evasão é o preço a ser pago, sob o ponto de vista do aluno, por sua não adequação às expectativas, mas é também um grande trunfo para o curso que se vê distanciado de pessoas “sem interesse” e com outros objetivos que o desqualificam. A evasão é uma espécie de penalidade aplicada a todos que não estejam dispostos a dedicar-se ao curso, persistir, estudar, fazer pesquisa, extensão e que não sejam enquadrados dentro dos perfis desejados. Como era de se esperar para trazer a norma. Como diz Veiga-Neto (2009, p. 99), “anormal é aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessiva, insuportável, tal diferença passa a ser considerada um desvio, isto é, algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição”. Excetuando-se o fato de que maioria e minoria não interessam nos casos de evasão dos dois cursos, as expectativas acerca dos modos de organização da vida pessoal, como não sair de casa, dedicar-se integralmente ao curso, fazem tornar um “desvio” os que funcionam por outras lógicas. Tem-se, então, com a evasão, a correção dos desvios da população de alunos, mantendo a normalidade do curso, que como vimos, é apresentado como difícil e destinado aos

persistentes.

5.1.3 Questões de tempo e prioridades ao curso

Vejam, agora, como são relacionadas as questões de evasão do curso com alguns discursos de organização pessoal dos alunos quanto à organização de seu tempo e a realização de outras atividades. Ficou-nos claro que entre o ingresso e a conclusão, uma série de fatores interferiria para ajudar o aluno a ficar ou evadir.

Neste subcapítulo, tentamos elencar os elementos que dizem respeito à **divisão de tempo e de prioridades entre o curso e outras atividades** em que os alunos estão comprometidos. Tentamos trazer os constructos que permitem justificar e estabelecer verdades sobre o aluno evadido a partir das funções sociais que os indivíduos já exercem no cotidiano e o que isso acarretaria para os cursos de Licenciatura em Matemática e para seus processos de evasão.

Formas de superação da fragmentação

O discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2013a, p. 10). Há poderes envolvidos em quase todos os assuntos e um litígio constante entre os saberes produzidos e que querem se autofirmar. Há processos de subjetivação que implicam nos processos de avaliação, de criação de perspectivas ou de forças a serem restringidas para que o curso ganhe um ou outro contorno. Porque para além das falas, o que é posto em jogo são as formas de estabelecer a relação com o conhecimento para a formação dos professores de matemática nesses cursos.

Nesse ponto, vale lembrar os pressupostos dos cursos que valorizam a interação entre os alunos e alguns setores da sociedade. Daí nascem as considerações sobre a reafirmada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na vida acadêmica, “os saberes necessários ao trabalho conduzem à efetivação de ações do ensino e aprendizagem (construção dialógica do conhecimento), da pesquisa (elaboração e reelaboração de conhecimentos) e da extensão (ação-reflexão com a comunidade).” (PPI, 2011, p. 20).

Em um contexto em que se aponta a fragmentação do currículo, sobretudo naqueles pontos em que a procura por licenciatura é eclipsada pela parte de conteúdos específicos e mais difíceis do curso, esses dispositivos permitem criar o entendimento da

complementaridade das partes do curso. Os programas, ações e estágios permitiriam entrelaçar os conhecimentos e permitiriam ao aluno chegar a uma espécie de conhecimento macro sobre o curso, e isso evitaria sua evasão. Monitorias e a participação em projetos de extensão e pesquisa são visto como aglutinadores e (aceleradores) de conhecimento, além da ampliação do conhecimento sobre os conteúdos e sobre as possibilidades de atuação de sua profissão. No íterim do planejamento dos cursos, isso se traduz na inserção dos alunos em atividades com esses vieses, tal como quando os PPCBg (2013, p. 5) diz que seu “projeto busca a plena articulação entre ensino, pesquisa e extensão, considerando os aspectos de complementaridade entre cada uma destas dimensões, na formação dos licenciados em Matemática” (PPCBg, 2013, p. 5).

O ponto aqui, porém, não é discutir a validade ou não dessas atividades, inclusive porque há produção bem ampla sobre o assunto apontando seus métodos e benefícios, mas perceber como eles passam, também a estabelecer espaços de subjetivação e seleção entre os alunos “envolvidos” e os “não envolvidos” com o curso. Envolver-se ou não com o curso está caracterizado pelos modos como o indivíduo se adéqua Dessas avaliações nascem os saberes e, portanto, também poderes, sobre como os indivíduos inserem-se ou não nos processos de integração do curso (conhecimentos, saberes, mas também integração do curso ante o papel de intervenção nas realidades locais), considerando-os em termos de aptidão a continuar na condição de aluno.

Além disso, a integralidade se junta às questões de tempo: o tempo cronometrado pelos esquadrinhamentos. A dedicação é uma questão de tempo, ele tem que ser maximizado, tem que ser revestido de técnicas de aprimoramento de utilização máxima. Ele constitui um dos pilares dos processos de subjetivação. Aliás, “seleção, normalização, hierarquização e centralização [de saberes]. São essas as quatro operações que podemos ver em andamento num estudo um pouco detalhado daquilo que é denominado o poder disciplinar”. (FOUCAULT, 2010a, p. 153).

A integralidade do tempo serve como dispositivo do biopoder que leva a maximizar a eficiência da população alunos, aumento da eficácia de sua intervenção em outros fenômenos aleatórios da sociedade como um todo, que se traduzem em inserção em atividades de pesquisa e de extensão, de modo quebrado

[...] os indivíduos, nessa visão, tornam-se instrumentais aos fins do estado. A justiça, o bem-estar e a saúde são importantes para os indivíduos, não porque eles não são bons em si para os indivíduos, mas porque eles aumentam a força do estado. Os investimentos na saúde e na educação são *agora* investimentos instrumentais no indivíduo, a serem sacados mais tarde pela crescente força do estado. (MARSHALL,

1994, p. 30).

Como mecanismos de biopoder, pesquisa e extensão ganham conotação política, de inserção política, de alteração de ações biopolíticas na cidade, um lugar de eventos aleatórios, onde passam a existir

[...] as preocupações com as relações entre a espécie humana, os seres humanos enquanto espécie, enquanto seres vivos, e seu meio, seu meio de existência – sejam os efeitos brutos do meio geográfico, climático, hidrográfico. [...]. E, igualmente, o problema desse meio, na medida em que não é um meio natural e em que repercute na população; um meio que foi criado por ela. Será, essencialmente, o problema da cidade. (FOUCAULT, 2010a, p. 206).

A importância das atividades de pesquisa e extensão é reafirmada no PPC de BG:

Este projeto busca a plena articulação entre ensino, pesquisa e extensão, considerando os aspectos de complementaridade entre cada uma destas dimensões, na formação dos licenciados em Matemática.

Este projeto de formação [docente] deve ser interligado por atividades que envolvam ensino, pesquisa e extensão de forma a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos em sua área específica e na prática docente tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada. Isso deve ocorrer ao longo do processo de formação nos cursos de graduação (PPCBg, 2013, p. 12).

As pesquisas, para além de firmar o espaço de desenvolvimento de saberes, têm de constituir-se em instrumentos de construção de saberes sobre a cidade, sobre o entorno dos *campi*. Como tal, o aluno é inserido na lógica de interação com a comunidade, “deve desenvolver o pensamento crítico para compreender a realidade e nela intervir positivamente.” (PPCCx, 2014, p. 15). A ação extensionista, por sua vez é compreendida, no contexto do IFRS, como a “prática acadêmica que interliga o próprio Instituto [...] com as demandas da comunidade, possibilitando a formação de profissionais aptos a exercerem a sua cidadania, a contribuírem e a humanizarem o mundo do trabalho”. (PPI, 2011, p. 35).

Assim é que o aluno poderá “responder de forma eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (PPCCx, 2014, p. 7), intervir e alterar os processos de organização de alguns aspectos da sociedade. Nesse sentido é que entendemos que a tentativa de maximizar as atividades dos alunos é uma tecnologia biopolítica sobre o tempo e o corpo com o intuito de desenvolver ações e interferências sobre outras populações.

E isso é importante porque a energia que será usada para evitar a evasão será posta em avaliação com relação a quem se direciona, se ao aluno envolvido ou não com o curso.

Pesquisa e extensão, participar ou não nesses processos, refletem na definição do perfil do aluno, seja pela qualidade e número dessas inserções, seja pelo tempo que o indivíduo dispõe a essas atividades. A dedicação a todas as atividades possibilitadas pelo vínculo ao curso funciona como critério de medição entre os alunos, a partir de sua capacidade de responder a esse “apelo”. Diante disso, os processos de saber-poder põem em movimento os processos de evasão, esse “deixar viver, deixar morrer” que os discursos de evasão ajudam a funcionar.

Os programas institucionalizados de iniciação científica, iniciação à docência e ações de extensão são incluídos nos discursos de evasão, porque transitam entre os papéis de possibilidade e obrigatoriedade. Nascidos como forma de inserir os futuros profissionais em ambientes de educação, nas escolas, principalmente na rede pública, ou de fazer convergir os conhecimentos acadêmicos em aplicações mais diretas por meio das ações de extensão, as atividades passam a ser considerados índices de medição do interesse dos alunos pelos cursos e como forma de criar os bons e maus profissionais. O aluno ideal terá em seu currículo a participação nesses momentos, e a ausência deles é considerada desinteresse, mesmo que eles exijam tempo extra ou motivações pessoais.

O que é dito pelos entrevistados e pela legislação é que tal inserção permite desenvolver professores mais vinculados com as realidades locais e desenvolver intervenções para melhora do ensino de Matemática. No mesmo PPCCx (2014, p. 31), a ação prevista é de “atividades numa perspectiva de reflexão, de modo a formar-se como um professor reflexivo que pautar sua prática [...] de forma crítica, [...] interdisciplinar e transformadora”. O que implica, entre outras coisas, que o aluno que participa de bolsas de pesquisa e extensão ou outros programas similares, vai necessitar de tempo disponível no seu dia a dia.

No excerto a seguir, extraído da entrevista com um dos docentes de Caxias do Sul, vemos a relação que se estabelece entre o aluno e a evasão entremeada pelas atividades extracurriculares. Diz ele, utilizando-se do caso que ele rememorava de uma aluna em semestre adiantado do curso e que acabara de desistir de cursar a Licenciatura:

Desde que ele [o aluno] entra aqui na instituição, ninguém esconde [...] que o papel do professor é em instituição de ensino, de que ele vai estar envolvido pesquisando sala de aula e o público dele é [...] pessoas [sic]. Ele sabe desde o início isso. De repente, agora que ela foi para uma escola, fazer uma observação, ela viu outro ambiente, esse ambiente escolar... Eu comparo como o médico. O estudante de Medicina vai lá, e ou se adapta à rotina do hospital ou muda o que acha que tem que mudar. Mas ele não parte do nada, ele teve a faculdade dele. Mas a gente tem essa inércia pra ser professor, do estágio e da vida profissional, pela inércia que há fora, nas escolas em que vão atuar e talvez evadem. Por isso a importância dessa ponte entre a academia e o fora. Por isso é importante o PIBID, os projetos de extensão, de pesquisa. A tendência desses alunos é ficar no curso, de

pensar em resolver a sala de aula. Sai dessa inércia, esses caras que só vem aqui para a aula, depois caem num estágio, caem numa prática. É um pouco diferente o cara que está envolvido com o meio acadêmico aplicado lá e o cara que tá só no meio acadêmico. (ProfessorCx-2).

Esses programas de iniciação científica e de estágio tornam-se, assim, um local de inserção de alunos naqueles contextos, já que a “formação de professores [...] deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção.” (PPCBg, 2013, p. 12). No tocante à modulação dos currículos, essas tentativas de articulação entre ensino e pesquisa prossegue ao longo da licenciatura. A percepção sobre a pesquisa é a mesma de possibilidade de dedicação, inserção e articulação de saberes, conforme a professora de Bento Gonçalves constata nas diferenças entre quem já pode aplicar o que aprende em um contexto em que o aluno futuramente estará envolvido. Ela faz a relação:

No momento que você está numa bolsa de pesquisa, tu consegue ver se está gostando daquilo e se tu vai gostar daquele envolvimento com a área que você está fazendo a bolsa. Também ela ajuda porque tu acaba aprendendo muito mais coisas do que em sala de aula. E até reforça o que vê em sala de aula. (ProfessorBg-1).

O discurso aqui é o do diálogo com a sociedade local, de interação e interferência nas condições locais, com “suporte aos arranjos produtivos locais” (PPCCx, 2014, p. 7). De novo, a implicação de que os Institutos Federais se incumbem de alterações sociais a partir de sua atuação configura ação política e de regulações nos ambientes próximo à sua localização.

As monitorias, por sua vez, aparecem nas falas das pessoas como elemento positivo de auxílio ao aprendizado e para evitar a evasão. Faz sentido no momento em que interligamos tal compreensão com aquela constatação de que os alunos vêm sem base e possuem pouca capacidade lógica e com aquela em que se justifica ser maior o número de reprovações nas disciplinas específicas do que naquelas de cunho pedagógico, por exemplo. Em uma fala docente:

Sobre os alunos mais velhos evadirem, acho que daí por uma dificuldade em relação à própria Matemática, porque estão um tempo fora da sala de aula e no primeiro semestre já ter algumas disciplinas um pouco mais pesadas. Geometria Analítica, por exemplo, é uma disciplina que requer alguns conhecimentos prévios, e aí tem aqueles problemas que a gente, enquanto formação de professores, discute, que é tu ter um currículo superextenso pra dar conta em um semestre. A gente tem monitoria de tarde, e aí muitas vezes a gente não consegue resgatar esse aluno na sala de aula, mas ele também não consegue vir pra monitoria porque ele é um aluno trabalhador. Então o horário que ele consegue estar aqui no *Campus* é o horário de aula dele, noturno, para vir de tarde é muito difícil. (ProfessorBg-3).

Nesse caso, o curso, ao desenvolver-se de forma que o interesse pela dedicação integral ganha corpo, funcionando como dispositivo disciplinar e biopolítico, acaba por produzir processos de normalização de idades, vinculados aos discursos de seriação e qualidade de ensino que perpassa a articulação de todas as áreas. Há uma concepção de que no estágio é onde ocorre a articulação entre os saberes matemáticos e os saberes de cunho pedagógico, porque, ali, os então chamados “estagiários” podem realizar as atividades “articulando os saberes produzidos nesta atividade com os escolares” (PPI, 2011, p. 37). Ou seja, o aluno é colocado em frente a situações reais do contexto escolar da região onde vive, e não à toa, ao final do estágio, o aluno deverá desenvolver, “a partir da reflexão do exercício de suas práticas, um artigo que contextualize seu papel como agente transformador e atuante no processo de ensino e aprendizagem em Matemática.” (PPCBg, 2013, p. 22).

Os estágios, nesse sentido, têm o mesmo pressuposto de intervenção na comunidade com que os alunos entrem em contato, e têm de ser “transformadores”. Analisados por essa ótica, as atividades de estágio são processos e inserção nesse contexto biopolítico, em que o aluno passa a “intervir”, “transformar”, “assumir papel positivo de transformação”. Os estágios e atividade de pesquisa e extensão são importantes; são necessárias para a formação dos docentes em Matemática; as atividades ocorrem em período do dia em que concorrem com os horários de trabalho dos alunos; os alunos provêm de realidades em que precisam trabalhar; não participam das atividades de pesquisa e extensão; ficam sem contato com o curso, não conseguem vir nas monitorias, não percebem a integração do curso; evadem.

De outro lado, as falas permitem que vejamos é que recai sobre o aluno a necessidade de participar do curso, para que ele entenda o que ele é, a que se destina, e para que as atividades de sala de aula encontrem alguma correlação com as práticas e os modos de organização do sistema de ensino formal. É reforçada a consideração de que o público a ser atendido pelos cursos é aquele que trabalha, que provêm de sistemas de ensino que possuem lapsos, que se refletem na política de reserva de vagas para egressos de escola pública e no trabalho como princípio educacional. Exige-se ação, o indivíduo devidamente disciplinado terá de agir. E tem de fazê-lo no tempo oportuno. Nesse caso, o tempo oportuno é o tempo todo, a integralidade de dedicação ao curso.

São alunos mais velhos...

O primeiro aspecto a ser considerado é a referência, bastante unânime nas falas dos entrevistados, sobre a idade dos alunos como fatores de evasão. Como ambos os cursos são

oferecidos, em cada um dos *campi*, no turno noturno, é marcada a presença de pessoas mais velhas do que aqueles alunos recém-egressos do Ensino Médio e que na sequência iniciam o Curso Superior. São falas similares à seguinte:

Sobre os alunos mais velhos evadirem, acho que daí por uma dificuldade em relação à própria Matemática, porque está um tempo fora da sala de aula e no primeiro semestre já ter algumas disciplinas um pouco mais pesadas. Geometria Analítica, por exemplo, é uma disciplina que requer alguns conhecimentos prévios, e aí tem aqueles problemas que a gente, enquanto formação de professores, discute, que é tu ter um currículo extenso pra dar conta em um semestre. (ProfessorBg-2).

Geralmente as turmas do turno noturno têm pessoas de idade mais avançada, de 30 em diante. Mas tem casos específicos de pessoas entrarem com 18 anos na turma da noite. As turmas da manhã caracterizam um perfil mais jovem e acho que a divisão por gênero é irrelevante de fato, porque não vejo nada diferente entre ser homem ou mulher na sala de aula. São todos estudantes, todos alunos. As turmas do noturno houve muito mais evasão. Eu caracterizo evasão desse jeito. Vamos supor que entraram 40 alunos e lá no final se formaram cinco. Os 35 pra mim são evadidos. É essa minha visão, não conseguiram chegar ao final do curso como os outros conseguiram chegar no tempo de 8 semestres. A turma da noite, pelo que eu pude perceber, é o turno que mais pessoas vão desistindo do curso. (AlunoBg-1).

Essa percepção é vinculada a de que alunos mais velhos vêm ao curso por ser noturno e estão em um momento de vida em que podem buscar o sonho de se tornar professor, adiado por alguma razão em algum momento de vida, ainda mais numa instituição pública, grátis, à noite, o que lhe garante a possibilidade de manter o emprego. Os fenômenos aleatórios de vida dos sujeitos entram na avaliação da ação do biopoder, a vida qualificada para se investir é aquela em que os processos de disciplinarização podem alcançar os níveis mais altos de eficácia: maximização da ação do corpo, maximização do aproveitamento do tempo. Quando se trata de alunos mais velhos, eles não podem apresentar essas maximizações, portanto passam a ocupar o lugar de subjetivação de corpos a sofrerem a correção pelos dispositivos de evasão. Nesse ponto, a vida do sujeito encontra o discurso de saber e poder gerados pelo saber matemático: seus aspectos biológicos, família, e seu aspecto social, econômico, como população, são inseridos na lógica discursiva de restrição de saberes. Por ser de um perfil populacional aleatório, que não consegue dar conta das maximizações disciplinares, não pode fazer parte da ordem do discurso matemático.

Porém, estão há algum tempo fora da escola, o que acarreta a tal falta de base, que já foi apontada anteriormente, como um empecilho à continuidade do curso de forma satisfatória. Por outro lado, a falta de base acompanha não só os ingressantes mais velhos, nessas condições descritas, mas o quadro do ensino público que foi utilizado para justificar a abertura dos cursos traz essa referência também para os recém-egressos da Educação Básica,

o que deixa em aberto a discussão desse contrassenso. Os sentidos de evasão, nesse ponto, se contradizem, ou, ao menos, não conseguem explicar de maneira coerente a relação entre falta de base, idade e tempo fora da escola.

E a questão do turno é uma que briga pelo turno da manhã. Porque eu acho que vai vir o aluno que gosta de matemática e vai enfrentar essas barreiras muito mais que um aluno da noite. Porque o da noite vai ter a questão do trabalho, da família em primeiro lugar, que é um aluno mais velho. Tem aluno que recém se formou às vezes não chega aqui. E isso é muito ruim, porque nós temos turmas de só gente mais velha, e não porque gente mais velha não deve estudar, mas a gente precisa de alguém pra dar gás nesse curso. (ProfessorCx-1).

A questão está que o curso de Licenciatura em Matemática necessita tomar do aluno tempo que habitualmente ele ocuparia com outras coisas. Vejamos algumas falas:

O aluno relapso não funciona. O aluno que vai ter horas pra estudar, vai ter horas para fazer exercícios em casa, primeiro acho que é isso. O aluno dedicado ao curso. E que vai ter que fazer escolhas, estabelecer prioridades ao curso. Por exemplo, já tive aluno que disse "não vou trabalhar porque quero me dedicar ao curso este ano e ano que vem vou trabalhar". É uma escolha. Às vezes, temos que dar um passinho pra trás pra depois dar dois pra frente. Tem que fazer muita escolha assim, tem que gostar, tem que ter dedicação, gostar de matemática. E depois tem que gostar de ensinar. Mas eu acho que tu só gosta de ensinar depois que tu aprende. (ProfessorCx-1).

Estamos diante de regulações de inclusão de gestos, tempos e espaços nas relações de evasão na Licenciatura em Matemática. O aspecto tempo é tomado como minúcia na arte de governar, torna-se "o intervalo". Mais que isso, está em questão o tempo certo, o aluno deverá ser capaz de produzir sua relação com o curso em termos de momentos adequados de sua vida, na idade certa e com o mínimo possível de distorções, a integralidade de sua formação e seu corpo viram "domínio" da intervenção do curso.

A normalização da escola, passada agora pela normalização do curso, toma o aluno mais velho e com outros compromissos como o "desvio" da "norma":

[...] há sempre, com certeza, alguma coisa no corpo social, nas classes, nos grupos, nos próprios indivíduos que escapa, de uma certa maneira, às relações de poder; alguma coisa que não é a matéria primeira mais ou menos dócil ou recalcitrante, mas que é o movimento centrífugo, a energia inversa, a escapada. (FOUCAULT, 2003c, p. 244).

O desvio é criado em função da norma e nos processos de distribuição do discurso matemático se vão criando rarefações, no sentido de selecionar quem poderá ter contato com ele. Fugir da norma merece pena, e no caso de alunos que não conseguem dar conta da

integração da subjetivação através dos exercícios todos previstos, a pena é a evasão. Alunos mais velhos têm outras prioridades. Só que, como vimos, a questão da disponibilidade de tempo é cobrada a vários casos, então para esse público só complica, não que os recém-egressos também não tenham seu potencial de tempo a ser reutilizado.

A questão da idade envolve as questões disciplinares que, aplicadas à população, passam a caracterizá-la. Há a aceitação de que existe uma idade certa para as coisas, o que na escola se traduz à seriação ou os momentos adequados para fazer uma graduação. Se o curso é pensado com algumas atividades e essas atividades passam a ter peso importante na formação, então implicam na escolha desse mesmo público. Desde o século XVIII, a escola é trabalhada em um

[...] conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; uns ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço. [...] Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2013b, p. 141-142).

Os alinhamentos obrigatórios no caso dos alunos mais velhos têm a ver com as questões de maximização do tempo e das respostas. Demorar mais tempo para formar-se torna a população de pessoas com emprego, por exemplo, algo não muito adequado em um contexto escolar em que as respostas terão de ser rápidas, em que os gestos terão de ser acertados o tempo todo, sob o risco de se perder a eficiência. Por isso poderíamos dizer que a evasão escolar nesses contextos tem um papel purificador,

[...] terá como papel permitir uma relação positiva [...] do tipo [...] ‘quanto mais você deixar morrer, mais, por isso mesmo, você viverá’. [...] ‘Quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie’. (FOUCAULT, 2010a, p. 215).

As questões que englobam a idade dos alunos são capazes de torná-lo um desvio, um anormal e a evasão poderá fazer o papel de eliminá-lo. E o que é feito para corrigir esse desvio? Nesse caso, ao explicar que os alunos evadem por causa de sua idade, o discurso da seriação disciplina, normatiza e ajuda a caracterizar o perfil da população adequada a seguir o curso, descaracterizando de sua condição de acesso os casos que se constituem desvios.

... que têm outras prioridades.

O fato de o curso ser ofertado no turno da noite acaba dando espaço para que pessoas com vida ativa de trabalho tentem obter uma de suas vagas. Como resultado, aparecem médias de idades mais elevadas do que cursos ofertados em períodos diurnos.

Esse público que chega aqui às vezes é mais velho, então a prioridade de alguém com 35 anos é entre fazer a graduação ou ir atrás dos filhos, ou da família. Isso também é uma questão, que tem muita gente mais velha no curso. Talvez até 20% dos alunos, fora da idade que se tem tratado de alunos universitários. Por exemplo, de 20 a 28 anos, digamos assim. Tem muita gente fora dessa margem. E esse aluno, a prioridade dele não é mais estudar, é a família. E ele vai parar, vai se dedicar à família e talvez não volte. (ProfessorBg-2).

Os discursos de prioridade ao curso também põem em movimento aspectos próprios de subjetivação, no sentido de que podem passar a significar, de novo, medidas de dedicação ao curso. Na configuração familiar mais difundida, quanto mais velhas as pessoas, mais fácil que já possuam filhos e que o tempo tenha que ser dividido entre o curso e outros aspectos de suas relações sociais. Quando pensamos na virtude gerada por participar de atividades extraclasse e por dedicação integral ao curso, entendemos como isso pode se tornar um problema e como esses indivíduos passam a compor um lugar de evasão ou de fortes candidatos a se tornarem evadidos.

Nos chama a atenção a exigência de tempo do curso. A evasão estaria ligada a essas questões pessoais que lhe tomariam tempo, mas isso é compreensível se, de novo, mantermos em mente que umas das principais explicações dadas para a evasão é a falta de base. Como superar essas dificuldades se o tempo tem de ser dividido entre outros afazeres pessoais? Compreende-se porque, então, lhes parece mais óbvio que alunos da noite, com idade média maior, longe da escola há mais tempo, evadam mais facilmente e porque o turno da manhã seria mais interessante na produção de alunos de dedicação exclusiva e envolvidos no maior número possível de atividades extraclasse.

Os discursos permitem a criação do aluno ideal, com base naquele que amplie as várias atividades extraclasse, que não necessite de tantas rememorações de conteúdos já vistos no Ensino Médio e que possa arcar com as dificuldades, naturalizadas, dos conteúdos matemáticos. É a maximização do tempo: o aumento do tempo de dedicação do aluno e a minimização do tempo do curso gasto por aluno.

E de novo, vinculam-se as atividades institucionais para superar as lacunas da formação de professores com esse distanciamento do público atendido ingressante. A

assistência financeira não é suficiente para os alunos largarem suas profissões e dedicarem-se exclusivamente ao curso, as atividades de bolsas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvem-se em período comercial, concorrente ao de trabalho do indivíduo e, além disso, para essa impossibilidade de participar das atividades complementadoras de sua formação, falta-lhe tempo para conseguir se livrar “daquele perfil de aluno do Ensino Médio”, a que se referira um dos entrevistados.

Quanto à falta de base, os entrevistados que falam do assunto são quase unânimes em apontar como solução a participação em monitorias. Mas essas, pela sua dinâmica, também não estão acessíveis, conforme diz a professora:

Sobre os alunos mais velhos evadirem, acho que daí por uma dificuldade em relação à própria Matemática, porque está um tempo fora da sala de aula e no primeiro semestre já ter algumas disciplinas um pouco mais pesadas. [...]. **A gente tem monitoria de tarde, e aí muitas vezes a gente não consegue resgatar esse aluno na sala de aula, mas ele também não consegue vir pra monitoria porque ele é um aluno trabalhador. Então o horário que ele consegue estar aqui no *Campus* é o horário de aula dele, noturno, para vir de tarde é muito difícil.** (ProfessorBg-2, grifo nosso).

Temos, então, o sentido de evasão a partir da vida do aluno. Sua dinâmica pessoal lhe impossibilitaria de fazer jus ao que lhe é ofertado e seguir a ordenação curricular desejada. Sob a égide de uma formação mais completa, que possa deixar às escolas profissionais mais preparados, são ofertadas atividades para suprir lacunas ou qualificar a formação docente. Mas de uma maneira que o público-alvo tem dificuldades em acompanhar. Há um conflito, parece, entre o perfil do ingressante e o perfil do curso, que não conseguem chegar a um consenso e conduzir até a formatura de docentes de Matemática.

Há um contexto disciplinar de domínio do corpo pelo ordenamento hierarquizante entre o uso de tempos e espaços, que levam ao surgimento do sujeito ideal, do corpo dócil, da população adequada a cada espaço. Nesse sentido,

[...] o ordenamento disciplinar racionalizaria as condutas individuais, tornado-as úteis, por meio da aderência ao padrão normativo, ao passo que a gestão governamentalizadora controlaria as condições da existência por meio do cálculo do (im)provável, regulamentando o espectro de variabilidade das condutas das populações em relação à norma. (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 62).

O governo converte-se no domínio prático em que as tecnologias são aplicadas na correção e na manutenção das normas. A evasão escolar passa, ainda, pelo processo de responsabilização individual nos processos em que o indivíduo está sendo interpelado pelo

governo e pelas práticas de subjetivação, de tal modo que

[...] a responsabilização pessoal e a autonomia, essenciais para o reiterado princípio de que o sujeito se constrói a si mesmo, são os invariantes maiores da vida política, social e econômica da época contemporânea. O quadro geral criado pela mentalidade de governo mostra como a história das práticas disciplinares é de fato a chave da subjetivação política. (RAMOS DO Ó, 2009, p. 106).

O somatório entre o tempo de ausência da escola, que acarretaria um “esquecimento” dos objetos matemáticos, isso num sistema de ensino que não é o ideal, e a ausência de tempo dos alunos para dedicarem-se de maneira eficaz ao Curso reforçam a evasão na medida em que se inserem no círculo vicioso a que nos referíamos anteriormente. Ingressante por diferentes razões, permanece até o tempo suficiente para perceber que não disporá de condições para fazer o Curso. Ou permanecerá de maneira superficial objetivando outras coisas que não a formação designada de licenciado em Matemática, seja pelos benefícios financeiros, seja pelos benefícios sociais. Isso compromete o que poderíamos denominar, dentro do grupo de considerações, a dedicação ao curso. E, no processo de evasão, é apontada a responsabilidade do próprio indivíduo; quem não se dedica ao curso está apto a ser desclassificado pela peneira. Agem, assim, a partir dos cursos, ações de biopoder, regulações que trabalham para fazer manter no curso os alunos de perfil específico.

5.2 DILEMAS DO DISCURSO: A PARTITURA DA SINFONIA E A SUA EXECUÇÃO

As forças que agem na condução de um curso de licenciatura em matemática são dinâmicas, e como discursos, opõem-se em movimento a uma série de práticas e ações que conduzem a modos próprios de subjetivação.

No nosso caso de análise, os modos de subjetivação geram o lugar dos alunos desses cursos e definem as formas como são vistos os fatores, formas, modos e razões, de evasão desses mesmos alunos. Na materialidade do funcionamento dos cursos, produz-se uma série de regras e enquadramentos para poder dizer quem é digno ou não de permanecer, quem está apto ou não para terminar o curso, quem está legitimado no papel de aluno e quem não merece nem sequer os benefícios que o Instituto pode oferecer, tais como as bolsas ou as prerrogativas legais de descontos em cinemas, por exemplo. Da intercalação e a partir dos elementos que sustentam os discursos de evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática dos dois *campi*, é possível entrever determinadas características a serem apresentadas pelos alunos que queiram ser licenciados em matemática. Em termos mais simples, é possível

entrevier determinados perfis de indivíduos que estão mais apropriados a ser alunos.

Os processos de “purificação de permanência” passam a determinar quem pode ou não chegar-se ao curso e aos conhecimentos matemáticos. As relações de poder acabam por delimitar os modos pelos quais os sujeitos podem ser considerados frente às exigências mínimas de predisposições corporais (tempo e lugar) e mentais (capacidades) para poder concluir os cursos de Licenciatura. Intercalam-se em suas zonas de atuação o poder disciplinar, lidando com os corpos dos indivíduos e suas vontades, as normas e as possibilidades de correção, e a biopolítica, quando, então, os grupos são articulados por características comuns e passam a ser interpelados pelo poder na perspectiva de ações mais globais de correções na população. Ora,

[...] agora que o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir pra fazer viver, e na maneira de viver, e no “como” da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente o termo, o limite, a extremidade do poder. (FOUCAULT, 2010a, p. 208).

Sob a égide de motivos de evasão, ora explícita, ora implicitamente, é possível sugerir que há preleções entre alunos, de tal forma que seja capaz de estabelecer normas ao público atendido e medidas para manter a normalidade. A morte, dispositivo disciplinar à disposição do soberano, nesse caso, seria a evasão, o desaparecimento da presença no grupo de alunos.

As intervenções na realidade local, mas, mesmo assim, mais globais, são realizadas por uma tecnologia “que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva” (FOUCAULT, 2010a, p. 209). São ações de biopoder, que alteram a situação da população interferindo em aspectos mais amplos que se convertem em problemas biopolíticos: nascimentos, óbitos, casamentos, índices de evasão, formação de profissionais. Nesse sentido, os IFs em geral, e os seus cursos especificamente, podem funcionar como mecanismos de intervenções biopolíticas, em que os fenômenos da população são analisados e considerados nas tomadas de ações para minimizar seus efeitos, interferir em situações econômicas ou produzir saberes.

A totalidade de ações, entretanto, de ações previstas biopoliticamente para a atuação da instituição é replicado para o rol de exigências aos cumprimentos dos alunos da instituição. As atividades de pesquisa e de extensão “articulados com os problemas locais” e a monitoria para corrigir o desajuste de seriação dos indivíduos são alguns pontos em que as questões de

biopoder atravessam a atuação institucional e se desdobram em ações exigidas dos alunos. Eles passam, então, a ser medidos, “hierarquizados” disciplinarmente em termos de disponibilidade de dispor de seus corpos, mente e tempo para realizar todas essas atividades.

Porém, podemos ver que o perfil de atuação projetado para os discentes esbarra em elementos outros da vida dos alunos. O fato de o curso ser noturno e gratuito, por exemplo, acaba por atrair um público de alunos que possui outros compromissos sociais, como família e emprego, bem como de idades mais elevadas. O discurso da dificuldade de acompanhamento do curso passa a compor esse quadro e o tempo de afastamento da escola os nomeia como alunos “sem base” de conteúdos, embora esse também tenha sido apresentado como o caso de outros alunos com menor idade ou recém-saídos do Ensino Médio. Ainda como exemplo, uma vez que há dificuldade de conciliação de tempo entre os alunos trabalhadores e com família e a ideia de que os alunos devam participar de atividades de pesquisa e extensão, é preferível que os cursos sejam matutinos, com chance de atração de alunos com mais disponibilidade de tempos.

Na seção anterior, iniciamos descrevendo os sentidos de evasão e como eles se interligam para dar racionalidade, preservar um sentido que pudesse estabelecer causas e efeitos desses processos de “desligamento” do aluno para a evasão. Além disso, são elementos externos e internos aos cursos que são postos a serviço do estabelecimento de normas, desvios e padrões. Inclusive quando não é possível quantificar o que se diz, tal como o fato de todos os entrevistados aludirem a não conhecer “os números da evasão” ou do PPI (2011, p. 32) aludir a “superar os índices de evasão e retenção identificados na Instituição”, isso é destacado justamente para demonstrar parcialidade e dar início a uma conversa da forma como eles “acham” que se pode dizer seja a evasão, como e de que maneira ela ocorra.

O ponto inicial de explicação é o de que o curso é difícil. Dizemos inicial, mas não podemos perder de vista que ele somente o é porque o estabelecemos assim. O que percebemos está mais para uma intercalação, mais circular que linear, que embasa as explicações umas nas outras. Em uma única frase, poderíamos dizer que os discursos de evasão tem a premissa comum de que os cursos de Matemática são difíceis, que os alunos não vêm preparados para enfrentar essas dificuldades e que não conseguem se dedicar às atividades acadêmicas. No capítulo precedente, esses três pontos foram melhor detalhados, com as tentativas de justificar esses argumentos, seja na fala dos entrevistados, seja nas determinações legais dos documentos que orientam os cursos.

Disso, temos que o perfil do aluno desejado é aquele que possa se dedicar integralmente ao curso, são jovens, há pouco tempo saídos da Educação Básica, sem filhos e

sem empregos, ou qualquer outra vinculação que possa competir com o tempo de atenção dado ao curso. E que possam participar do maior número possível de atividades extraclasse propostas. Nisso, desdobra-se o currículo voltado ao cenário de aprendizagem e o turno de atendimento. É possível perceber elementos que se dispersam e se diversificam em cada lugar, nas falas, nos documentos, nas organizações curriculares, nas expectativas sobre o aluno ingressante, o evadido e o concluinte. Por sua vez, esses sentidos sobre a evasão acabam por estabelecer caminhos aos estudantes, trazem dispositivos que tentam dar conta do que se propõe às causas e sentidos de evasão.

É nesse sentido que podem ser entendidos, por exemplo, disciplinas que visam resgatar alguns conteúdos do Ensino Médio, provavelmente vinculados à identificação de uma lacuna de conhecimentos prévios para continuidade nos estudos na Licenciatura. Ou quando existe uma estrutura de assistência estudantil, vinculada a uma política específica, de âmbito nacional, e que põe em funcionamento maneiras de lidar com a bolsa e o curso, que aparecerão algumas vezes nas falas de alguns dos entrevistados, por exemplo.

A proatividade do aluno é apontada de várias maneiras, com valor positivo, em termos de dedicação à conclusão do curso. No PPI (2011, p. 45), lemos:

[...] o ensino de graduação difunde o exercício a autonomia, da liberdade para pensar, criticar, criar e propor alternativas que se traduzem concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas enfrentados nesse nível de ensino. Nessa conjuntura, um grande desafio que se apresenta ao IFRS está relacionado à construção de uma postura investigativa, de modo que os egressos tenham condições para envolver-se em projetos de educação permanente.

Ou seja, quem não consegue se dispor a “andar com as próprias pernas”, não corresponde ao perfil esperado e também acaba evadindo. Foi o que vimos quando o aluno tentou explicar que o aluno do Ensino Superior tem de construir um perfil de tal grau, desfazendo-se do perfil do Ensino Médio. Desdobra-se, então, que haveria o elemento de vontade entre os que conseguem ou não concluir o curso. À dificuldade do curso se pode responder com horas de estudo, participação nas monitorias, abnegação de atividades particulares, participação em bolsas e pesquisas.

Novamente, podemos falar dos perfis de alunos no sentido de nos perguntarmos quais indivíduos poderiam dispor de maneira “apropriada para o curso” de tempo para tal dedicação. Em um primeiro momento, há a consideração de certa universalidade na oferta. “Qualquer um pode fazer a Licenciatura em Matemática.” (AlunoCx-3). O ensino é gratuito, público, “destinado a qualquer um”. Começa depois, porém assinalar as delimitações de certo

perfil de aluno, inclusive problemáticos porque o curso é gratuito.

Um primeiro requisito é certo conhecimento na área, “a pessoa tem que ter uma noção matemática, tipo, tem que gostar um pouco de números. Já tive colegas que detestavam matemática e acabavam fazendo só as pedagógicas”. (AlunoBg-1). Dá a entender, pelo contexto, que há certo sentido posto que alunos evadidos são pessoas com pouca proximidade com a ciência matemática. Isso pode muito estar ligada àquela ideia de que “falta base” ao aluno ingressante na graduação, que se traduziu de muitas maneiras nos documentos e nas falas das pessoas (o PPC cita especialista falando de alunos que se formam no Ensino Médio sem ter aula com professores da área, PPCx tem disciplina de Matemática Fundamental para rever conteúdos do Ensino Médio, e em várias falas de entrevistados surgiu tal pressuposto). Por fim, ainda dá a dica, “é só se esforçar um pouquinho, ter uma mente um pouquinho lógica e uma capacidade lógica.” (AlunoCx-3).

Como já vimos, a questão da naturalização de aptidões se liga a processos de normalização. O sujeito passa por processos de normalização, por métodos que permitem “relacionar os atos os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Enfim, traçar [...] a fronteira externa do anormal”. (FOUCAULT, 2013b, p. 175-176). Muitos aspectos podem fazer parte dessa comparação, o indivíduo pode ser medido em termos das questões biológicas da aptidão, das maneiras como responde aos estímulos, das formas como aprende, sempre vinculando e comparando, a fim de estabelecer o “seu lugar” entre todos os indivíduos. A norma passa a ser gerida como mediadora das diferenças, passa a estabelecer os procedimentos que balizarão a comparação entre os demais, a série de hierarquias que permitirá localizar os indivíduos ou as populações e apontar seus desvios

Tais possibilidades de medição acabam por criar uma “sociedade de normalização”,

[...] em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. [...] O poder [...] incumbiu-se da vida, [...] ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra. (FOUCAULT, 2010b, p. 213).

A regulamentação traça os princípios de homogenização, mas para poder comparar os indivíduos e localizar seu afastamento da norma, articulando-se com processos que tomam os processos de subjetivação para trazê-lo à norma. A regulamentação, em uma palavra “normaliza”. (FOUCAULT, 2013b, p. 176).

Falamos anteriormente sobre as questões que estão implicadas nas considerações

sobre gostar de Matemática ou gostar da Licenciatura. E nessas falas estão presentes, também, as características do indivíduo aluno. Vários motivos são apresentados e o principal deles é que o aluno às vezes opta por fazer Licenciatura em Matemática porque quer uma licenciatura e nem sempre porque queira Matemática e isso, então, se converteria em um grande problema. Porque

[...] ele vai se deparar com as disciplinas de Matemática. E aí ele se frustra quando não passa, né? Porque ninguém tem dó. (ProfessorCx-1).

Mais explicitamente, uma professora afirma:

Nós temos uma turma que está se formando agora, que são alunos que tem perfil de alunos de curso de graduação em Matemática. Qual o perfil que tu espera, né? É o aluno na faixa dos 18 aos 22 anos, que não faz muito tempo que saiu dos bancos escolares e que quer fazer Matemática. Vem e quer fazer Matemática, não porque é uma licenciatura, não porque é de graça. (ProfessorBg-3).

Ficou bastante claro para nós nessa pesquisa que alguns dos discursos presentes nos cursos de licenciatura em matemática dos dois *campi* estão coadunados a outros mais amplos, ou no, mínimo, são desdobramentos daqueles. As questões da dificuldade da matemática para pôr em movimento as séries de compreensões sobre o número de formandos, as causas de evasão, as considerações sobre as bolsas de estudo, a validação dos baixos números de formandos até quando entram em cena elementos relativamente novos no contexto das licenciaturas no Brasil, como é o caso dessa crescente compreensão acerca dos benefícios da interligação de ensino, pesquisa e extensão. A discussão a ser feita é bem ampla, porque são discursos que lidam com memórias dos profissionais da área, que já se reflete nas falas de alunos que ainda nem se formaram, mas que já são perpassados pelos discursos de dificuldade.

Ele lida, ainda, com elementos bem complexos acerca das áreas de saber, já que põem em questões de autorização de fala o fato de quem acompanha ou não os conhecimentos matemáticos e que estabelece uma divisão muito acentuada entre os conteúdos fáceis, pedagógicos, e os específicos. Pela rarefação do discurso, Foucault (FOUCAULT, 2013a, p. 9-13), diz que lidamos com as questões de interdições, “tabus de objetos”, separação, rejeição e vontade de verdade. Tais aspectos, quando articulados, acabam por definir quem pode falar, quando, em que circunstância e direcionando-se a quem. Desse modo, o saber “é aplicado [...], valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2013a, p.

17), traçando as vinculações primordiais do apoio recíproco que ofertam entre si o saber e o poder. Mais, tendem a descrever as críticas desse modo de produção do curso em termos de apropriação ou legitimidade, de alunos que participam ou não, pessoas que se esforçam ou não. E mexe, ainda, com esse elemento de esforço, já que a explicação plausível encontrada é a que, quem quer, se esforça, e quem se esforça, consegue dar conta das exigências. Só que isso é incompleto, porque se usa para justificar a força do esforço dos alunos que continuaram no curso; os que porventura se esforçaram e não conseguiram dar conta dos conteúdos não são contabilizados nessas falas e sua evasão passa a ser explicada em outros termos que não o desajuste das formas de ensino, ou organização curricular, ou qualquer outro elemento que estivesse em incumbência de alteração por atitudes institucionais.

No capítulo 2 desta dissertação, vimos que cada um dos Projetos Pedagógicos dos Cursos trazem descritos o perfil dos egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática dos *campi* Bento Gonçalves e Caxias do Sul. Vimos, também, que um dos mecanismos de funcionamento das biopolíticas funciona pelo estabelecimento de médias, desvios e intervenções de correição. Para isso, estabelecemos o conceito de população, “a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 2010a, p. 206). A população passa a ser considerada em suas normalidades e desvios. Quando percebemos que algo vai nesse caminho, passamos a

[...] estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, [...] instalar mecanismos de providência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, [...] de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio. (FOUCAULT, 2010a, p. 207).

Em nosso trabalho, ficou evidente que os alunos matriculados são considerados como *população*. Nela incidem agrupamentos, divisões, articulações, expectativas e ações de normalização, questões como aptidão/inaptidão, capacidade/incapacidade, dedicação e interação com a comunidade. Os desvios que a estatística permite colocam um campo de aceitação das anormalidades, como é o caso de o aluno sair do curso antes de concluí-lo. A questão em nosso caso específico é o de se a evasão está no campo da normalidade ou da anormalidade.

Por um lado, as políticas públicas, expressas nos documentos que analisamos indicam a presença da evasão como algo a ser combatido. Aliás, em clara denotação biopolítica, vimos que o foco é diminuir índices de evasão. De outro, vimos pelas falas dos

entrevistados que a evasão chega até a ser necessária em alguns momentos, visto que há uma dúvida no curso sobre se é benéfica a presença de alguém que está matriculado somente por causa dos benefícios sociais e da condição de ser aluno. Ou quando a questão centrava-se na ausência de bases ou de capacidades de abstração dos alunos, pelo que seria natural, então, que ele não acompanhasse o curso, funcionando a evasão na primeira parte do curso como uma peneira que separa os verdadeiros dos falsos alunos de Licenciatura em Matemática.

Disso, podemos dizer que estão presentes nos cursos algumas aceitações de normalidade e anormalidade que fazem gerar um dos principais efeitos de poder e subjetivação que podemos perceber, o do perfil do aluno de Licenciatura em Matemática nesses *campi*. Diferentemente de quando falamos do perfil do egresso, podemos parafrasear Foucault e dizer que há uma *vontade de aluno* nesses cursos. Isto é, para além de todas as prerrogativas, a aceitação da evasão como normal permite entrever a vontade por um perfil de aluno que constitua a *média*. Em torno desse perfil é que os motivos da evasão foram explicados e normalizados.

Importante frisarmos que o perfil não nasce da vontade individual das pessoas entrevistadas ou que o direcionamento do curso é intencional. Por uma série de razões é que podemos dizer que há uma série de critérios a serem observados pelos alunos de forma a fazer o necessário para a formação de docentes em Matemática sob os diversos pontos de vista: o contexto educacional, a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, o ponto de vista de docentes e discentes, a preparação esperada dos alunos ingressantes, a sugestão de perfil dos egressos do curso e a legislação educacional.

Qual seria, então, o perfil, ou melhor, que características parecem compor o perfil do aluno adequado à série de articulações que movimentam as duas Licenciaturas? Esse perfil se dá em função de grupos padrão, desvios e normas de correição, que versam sobre a manutenção de suas características mais valorizadas.

É possível que a produção de verdades acabe por fazer surgir a norma, delimitante entre normal e anormal, que “introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 2013b, p. 177). Gradações que permitirão a um só tempo hierarquizar, ordenar em sentido crescente-decrescente, conforme o interesse, e estabelecer os desvios desse padrão normativo. Por sua vez, “a divisão segundo as classificações ou os graus têm um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar.” (FOUCAULT, 2013b, p. 174). A observância da norma permite perceber os desajustes, as fugas, as diferenças individualizantes em cada elemento ordenado, em cada gesto e em cada resultado esperado na

articulação de subjetivação dos gestos e vontades.

Os desvios tendem a ser espaço de intervenções para regularização de sua situação, sujeitos a uma

[...] penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles [...]; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos 'à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina'. (FOUCAULT, 2013b, p. 175).

A função normalizadora é articular as semelhanças, orientar os desvios, considerar as questões individuais que destoam do grupo. Percebida qualquer alteração, entram em ação práticas que possam dar conta de restabelecê-los às características da população normal, à normalidade, à adequação, à subordinação.

A partir das tentativas de maximização das ações dos indivíduos com relação às capacidades do corpo, que podem se traduzir em termos de dedicação e disponibilidade ao curso, e maximização em relação ao tempo, exercer o máximo possível de atividades articuladas no menor tempo possível, ou, ao menos, no tempo adequado, surge a ordenação de indivíduos alunos no curso de Licenciatura em Matemática. As normas sobre os alunos perfazem o caminho de explicação da evasão, na medida em que os perfis de alunos adequados são aqueles que possibilitarão desenvolver a série de expectativas sobre o grupo de alunos. Articulados pelos eixos de dedicação ao curso, dedicação a atividades de intervenções locais, aptidões lógicas, os perfis de aluno dão conta das características que satisfazem o maior número possível de exigências para permanecer nesse grupo. Essas características, por sua vez, produzirão o perfil de população entendida como sendo a mais adequada ao curso.

Nesses termos, a *norma*, a *população-padrão considerada adequada aos cursos* conforme o entendimento de alunos e professores, articulado com prerrogativas legais e institucionais, é formada por alunos que *têm persistência*; dedicam-se integralmente ao curso; são recém-saídos do Ensino médio, isto é, tendem a não necessitar de renda própria; podem permanecer bem mais que o tempo das aulas no *Campus* ou em atividades vinculadas ao curso; têm possibilidade de concluir o curso no tempo previsto; *possuem base* de conhecimentos; vêm de escolas em que não houve falta de professores ou que os professores de Matemática são devidamente capacitados; possuem capacidade de abstração.

De seu lado, os *desvios* incluem os alunos que não sabem Matemática; que trabalham; fora da idade recém-saído-do-Ensino-Médio; que não têm tempo de dedicação

exclusiva ao curso, seja por questões de trabalho ou arranjos familiares; que demora mais tempo para terminar o curso, como consequência de não poder dedicar-se integralmente; que têm mais afinidade com disciplinas pedagógicas.

E entre a média, o padrão e o desvio, *a correção é a maneira de trazer o grupo à normalidade*. Temos de considerar, antes, que grupo populacional típico nos discursos institucionais não tem tamanho especificado, afora a previsão de ingresso. A escolha sobre quantos desses ingressantes podem continuar na condição, ou merecerão esforços ou adequações para permanecerem aluno, não possui regramentos.

Vimos também que os discursos de que o curso é difícil imprimem certa naturalidade aos processos de evasão, o que o torna aceitável e incorporado ao modo como os professores e alunos se relacionam com a questão. Para isso, lançam mão de várias explicações para localizá-la nesses termos, tais como o de dificuldade mesmo, o de falta de esforço dos alunos, o de ausência de aptidões mentais lógicas, entre outros que apresentamos ao longo do subitem 5.1.1.

Uma vez que não há um número mínimo de indivíduos para compor uma população de alunos dos dois cursos, a previsão de 20% (vinte por cento) de vagas para licenciaturas prevista na Lei nº 11.892/2008 como o mínimo a ser ofertado em cada *campus* restringe-se à quantificação de ingressantes. Na própria lei há silêncio acerca de porcentagem de formandos de cada *campus* que devem ser de licenciatura, embora se pudesse pensar que, logicamente, a ideia seria de manter constância entre ingressantes e formandos.

O hiato na lei dá margens ao funcionamento de uma lógica de que é possível alterar os níveis de correção até o máximo que as relações de poder permitirem. Uma vez que se estabeleça um perfil mais ou menos explicitado nos documentos, mas que se vai configurando na prática e a partir dos sentidos de evasão, nos dois cursos de licenciatura, a correção dos desvios, das inaptidões, das ineficiências, *é a própria evasão*.

Por processos intrincados de condução de indivíduos, de esquadrinhamento de tempos e espaços, de condução de gestos e vontades, estabelecem-se modos de subjetivação que hierarquizam os indivíduos da população “aluno” desses cursos de acordo com a disposição a maximizar suas forças e seu tempo em prol das atividades institucionais. A evasão funcionaria, nesse quadro, como um mecanismo de seleção entre os grupos que, entre o perfil de egresso e o de ingresso, estabelece a *peneira* que faz com que quem não tenha o perfil de aluno do curso vá procurar outros caminhos. Nem que para isso o número de formandos seja reduzido, como a memória das pessoas entrevistadas fez alusão.

Nessa lógica, os cursos trabalham na busca de ideias sem desvios, da norma

apreendida e atendida à risca. Enquanto isso,

[...] é preciso que se chegue a um ponto tal que a população inteira seja exposta à morte. Apenas essa exposição universal de toda a população à morte poderá efetivamente constituí-la como raça superior e regenerá-la definitivamente perante as raças que tiverem sido totalmente exterminadas ou que serão definitivamente sujeitadas. (FOUCAULT, 2010a, p. 219).

As raças, nesse caso, são postas em diálogo com as populações que não correspondem às qualidades de aluno, que não apresentaram condições, segundo os saberes circulantes, de permanecer nos cursos. Mercuri et. al. (1995, p. 6) afirmaram que “o aluno, enquanto for estudante, é um ‘evasor’ em potencial”, porque todos estavam expostos ao mesmo ambiente, portanto, segundo eles, expostos aos mesmos riscos. Nos cursos de Licenciatura que analisamos, essa ideia subjaz e os discursos vão ao encontro de fazê-la funcionar na prática.

Quais são, então, os índices, as quantidades aceitáveis de evasão? Tantas quantas permitam “purificar” a *população de alunos* e garantir o padrão de perfis. A tal ponto que sobrevivam, “fujam das ações do soberano”, porque já foram “normalizados”, “responderam no tempo e do modo adequado”, os que fazem parte da média padrão dessa população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa iniciou-se no entrelaçamento de vários elementos: a inserção do autor no quadro de servidores do IFRS, as linhas de pesquisa em História e Filosofia da Educação do Mestrado em Educação desta Universidade, os aparatos teórico-metodológicos de Michel Foucault, a multiplicidade e imprecisão dos conceitos sobre evasão escolar e os seus vários recortes de estudo. Considerando o contexto geral, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa sobre evasão escolar nos contornos de uma metodologia genealógica, de tal forma que pudéssemos discutir os efeitos de poder e subjetivação de seus discursos em dois cursos de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

As principais considerações a que chegamos dizem respeito que, de certa forma podemos afirmar a possível existência de discursos que circulam entre alunos, professores e normativos legais que nos permitem dizer que há formas específicas de se considerar a evasão escolar nos cursos investigados e que seu funcionamento pode ser explicado a partir das considerações foucaultianas acerca de biopolítica, biopoder e regimes de verdade.

A pergunta que nos guiou nesse trabalho foi “*que possíveis efeitos de poder e subjetivação decorrem dos discursos de evasão escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática dos campi Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS?*”. Com isso, queríamos analisar os possíveis efeitos que os entendimentos sobre evasão, sobre evadidos e sobre os processos de evasão produziam na vida das instituições, nos seus modos de funcionamento, na vida dos alunos, nas suas maneiras de conceder o próprio processo educacional no qual estavam implicados.

Decorrentes dessa questão, surgem outras interrogações: a partir dessa articulação, entendemos que será possível nos ater a algumas questões mais específicas: a) Quais são os aspectos metodológico-conceituais que têm acompanhado a produção de conhecimento acerca da temática da evasão escolar no Ensino Superior? b) Em que consistem e como se organizam os Institutos Federais em geral e os *campi* de Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS? Quais seus objetivos, organização e sua perspectiva sobre os alunos egressos? c) Que categorias teóricas desenvolvidas por Michel Foucault podem auxiliar na análise dos discursos de evasão no IFRS? E d) Quais são, por fim, os possíveis efeitos de poder e subjetivação que podem ser verificados a partir dos discursos de evasão de docentes e discentes de cursos de Licenciatura em Matemática no IFRS?

Essas questões nos permitiram caracterizar os aspectos de uma pesquisa genealógica

e apresentar alguns conceitos de Michel Foucault que auxiliaram, ao mesmo tempo, direcionar os recortes e analisar as questões posteriormente. Antes de adentrar precisamente nas questões e problemáticas centrais do nosso trabalho, fizemos um apanhado geral sobre o conceito de genealogia em Michel Foucault. Diferentemente das formas de trabalho cujos objetivos envolvem encontrar a verdade, desvendá-la como se fosse um “objeto” a ser encontrado, vimos que os trabalhos com uma perspectiva genealógica podem se ocupar justamente das “desconstruções” dessas verdades. Isto é, não se trata mais de a localizarmos em sua essencialidade, mas de nos atentarmos aos processos que levam ao estabelecimento das verdades, nas relações de saber e poder. Contextualizamos os Institutos Federais em sua institucionalidade frente à organização educacional no Brasil, apresentando suas principais características e objetivos. E então, a partir desses elementos, chegamos à verificação dos discursos de evasão presentes na Licenciatura em Matemática dos *campi* Bento Gonçalves e Caxias do IFRS, apontando alguns de seus efeitos de poder e subjetivação.

Visando estabelecer um preâmbulo para as considerações da pesquisa que seria realizada, a discussão encaminhou-se para as distinções nietzschianas, apresentadas por Foucault, sobre os conceitos que em língua portuguesa são denominadas pela palavra “origem”. A sutileza estava em considerar o termo não como princípio fundador, mas como “emergência” das coisas, no sentido de “fazer emergir”, “surgir”. Tal distinção se fez necessária porque a partir dela podemos perceber a sutileza, de novo, do deslocamento de objetos e de análise a que nos propomos. Não quisemos, portanto, descobrir os “porquês” da evasão, na busca da origem dos processos como fundamentais para entender processos que findam com um indivíduo considerado evadido, mas buscar compreender a série de elementos que se ligam à discussão e que transformam o processo, a evasão escolar, como delineador de ações e práticas que acabam por produzir modos específicos de subjetivação.

Com essas considerações em mente, logo em seguida trouxemos um breve apanhado sobre as produções acadêmico-científicas acerca dos temas de evasão escolar. Nesse ponto, podemos perceber o quanto tratam de pesquisas que assumem a existência de causas de evasão, ora localizando os princípios, as origens, em questões que envolvem os alunos, ora localizando suas explicações a partir de discursos econômicos e sociais. Vimos, também, alguns números sobre a evasão na Educação Superior no Brasil, e que até mesmo eles ficam à mercê dos conceitos que decidimos utilizar sobre evasão escolar e que, por isso, podem variar em metodologias e resultados. Por fim, vimos que o conceito de evasão, para além de sua polissemia, via de regra, vem acompanhado com termos carregados de sentidos pejorativos como “abandono”, “desistência” e “desperdício”.

Apresentamos, ainda, os Institutos Federais, como instituições de ensino polimorfas, que guardam objetivos de oferta de cursos desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, passando pelos cursos de Formação Profissional, Formação de Professores, Formação Inicial e Continuada, nas mais variadas modalidades de ensino. Vimos como isso se converte em certa crise institucional de papel em uma instituição de atividades iniciadas a partir de uma Lei de 2008 e que, em sua materialidade, se apresenta na junção de instituições que tinham percursos, objetivos e até visões distintas nos processos de educação.

Depois, falamos sobre o IFRS, suas especificidades, sua presença geográfica no Rio Grande do Sul e apontamos para alguns elementos de como essa grande gama de funções se apresentava na oferta de seus cursos, sem deixar de trazer, ainda, um pouco do histórico de implantação do *Campus Caxias do Sul* e do *Campus Bento Gonçalves*, que é oriundo de instituição que existia antes do surgimento dos IFs. E acabamos aquele capítulo falando da existência de um perfil de aluno egresso e de como ele se apresenta nos documentos institucionais como o Projeto Pedagógico dos dois cursos de Licenciatura em Matemática.

Por fim, antes da discussão dos resultados de nossa pesquisa, apresentamos um capítulo cujo objetivo foi o de trazer categorias teóricas que possibilitaram a análise dos discursos que percebemos. Trabalhamos, assim, com as definições foucaultianas acerca de discurso, regimes de verdade, biopoder, biopolítica e modos de subjetivação. Vimos ainda como a estatística pode ser entendida como tecnologia discursiva na criação de verdades no contexto de uma sociedade marcada por questões de biopolítica como a nossa.

Discutimos que surgiu uma série de técnicas com vistas a extrair o máximo do corpo no mínimo possível de tempo, de forma a torná-lo ágil e maximizar sua força, respondendo com o gesto correto, na hora certa e do jeito certo. Vimos que isso se configurava na noção de “corpo dócil”. Entra aí o papel das disciplinas e as técnicas de disciplinamento. Trata-se de tomar o corpo como objeto de estudo, conhecê-lo em suas minúcias, entender seus mecanismos mais unitários e fazer incidir sobre eles tantas quantas forem as técnicas para maximizar suas respostas. Essa tomada do corpo como objeto de estudo e como superfície de articulação de poderes e saberes é o que se poderia chamar, em termos foucaultianos, de subjetivação.

A seguir, foi abordado como os indivíduos passam a ser agrupados em torno de elementos comuns, alinhados, dispostos, hierarquizados; como eles passam a compor, em suma, uma população. As disciplinas que antes incidiam sobre os corpos individuais são reagrupadas e dotadas de tal dinamismo que podem interferir nos aspectos gerais da vida que envolvem a população, como as taxas de natalidade, mortalidade, doenças e evasão escolar.

Essa possibilidade de interferir na vida de um grupo de indivíduos tomados por população é o que Michel Foucault chamou de biopoder.

Tais incidências da disciplina e do biopoder são possibilitadas porque há uma série de saberes que se fundamentam em verdades que são produzidas na sociedade. Os regimes de verdade denotam os processos pelos quais as regras de discurso são produzidas, conforme se organizam e se validam os procedimentos sobre quem fala, o que fala, onde e de que forma. Esses discursos produzem uma série de relações de poder cujo um dos principais desdobramentos é a criação dos saberes. Essa noção foi importante para nós porque nesse ponto, podemos adentrar nas questões de estabelecimento de médias, padrões, desvios e, por conseguinte, os modos de regulação, vinculados, por sua vez, aos processos disciplinares e biopolíticos.

Postos todos esses precedentes, buscamos então elaborar as intercalações entre os discursos circulantes nos cursos de Licenciatura em Matemática dos *campi* do IFRS que estávamos estudando. Daí que podemos dizer que são três agrupamentos principais de argumentos que nos auxiliam a entender como o evadido é compreendido dentro das múltiplas relações com as questões sociais, o currículo do curso, as políticas públicas e em relação com a sua própria aprendizagem.

Quando elaboramos a análise dos documentos que nos interessavam e das entrevistas, pudemos perceber que há, sobre as questões de evasão, certo regime de verdade que, a nosso ver, põe em movimento uma série de dispositivos capazes de criar o “lugar do sujeito” nos processos do Curso. Nesse sentido, estão presentes as hierarquias, a subjetivação dos sujeitos como objeto de estudos e estatísticas, afirmação e reafirmação de critérios de verdade. Percebemos que há certo regime de verdade que justifica, disciplina, hierarquiza e permite o estabelecimento de maneiras de biopolítica em relação aos alunos que estudam nos cursos de Licenciatura em Matemática nos *campi* Caxias do Sul e Bento Gonçalves do IFRS. É possível entrever determinado perfil de aluno a que as instâncias do curso estão mais dispostas a atender, já que esse regime de verdade estabelece a anormalidade entre os alunos e coloca em funcionamento alguns dispositivos para que possa ser resgatada sua normalidade.

A disciplinarização de corpos perpassa algumas iniciativas e certos constructos condizem com as formas de intercalação da biopolítica na ânsia de controlar a vida e as diversas variáveis dessa população em que se constituem os alunos dessas Licenciaturas. Os alunos que fazem parte do grupo de alunos, por sua vez, são classificados entre os que têm e os que não têm perfil de aluno de Licenciatura em Matemática. A própria evasão passa a ser, inclusive, elemento desejável, necessário até, como uma forma de garantir o grupo normal,

mesmo que para isso seja necessária a ausência de determinados indivíduos.

Os alunos evadidos da Licenciatura em Matemática seriam, então, passíveis de ter mapeado seu processo fora e dentro da instituição e por isso mesmo passam a constituir um grupo à parte, com características recorrentes que os colocam no lugar de evasão. Esse lugar, a partir do estabelecimento desses parâmetros, pode começar a ser ocupado a qualquer momento por qualquer aluno, desde que ele possua algumas características atribuídas às causas de evasão e podem justificar o limite de intervenção institucional.

É a forma foucaultiana acerca do esquadramento do tempo e do espaço. São avaliadas a classe social (para além da discussão sobre a pertinência ou não da aglomeração nesse tipo de categoria), a origem e estrutura familiar, as formas com que o indivíduo teve contato com os objetos matemáticos em outros momentos de sua vida, a maneira como se coloca diante dos papéis que lhe atribuem diante de situações de organizações sócio-regionais a partir de seu lugar “de aluno”, participando ou não de pesquisas, bolsas e cursos, etc. Tudo é posto numa equação implícita que não só o passado é esmiuçado e o indivíduo passa a ser valorado a partir de “sua história”, como o futuro começa a ser pré-dito, as inferências passam a ganhar contornos de logicidade e os lugares podem ser estabelecidos em termos foucaultianos de normalidade.

Há uma busca pelo normal a partir do perfil ideal de aluno para os cursos de Licenciatura em Matemática. Houve indicações explícitas, tais como as falas do tipo “o aluno ideal seria aquele que..”. Não estamos falando do perfil de egresso do curso, mas de um perfil exigido a quem queira ingressar e permanecer no processo para, aos olhos da lei positiva, exercer a docência, após cumpridos todos os requisitos.

A partir desse enfoque é que podemos compreender a função ambígua que a evasão exerce nesses cursos. De um lado, ela ganha toda uma conotação negativa, em que tanto o aluno evadido quanto a instituição saem desgastados. São as considerações acerca de que o aluno “abandona o curso”, “desistiu”, que se traduzem tanto em termos conceituais quanto nas formas de se fazer pesquisa, quando as perguntas já carregam esses pressupostos. Junto a isso, entram as questões tratadas como desperdício de dinheiro, que se junta ao desperdício a que a sociedade está acondicionada quando o aluno evade. Nesse viés, nascem os discursos de combate à evasão, o investimento em educação, a “conversa com o aluno”, os movimentos de “perguntar ao aluno” por que ele evadiu.

De outro lado, o que nos chamou bastante atenção e que foi um dos efeitos de poder mais notável a que podemos discutir, um discurso ainda mais forte, mas menos explícito. O combate à evasão ganha artigos de Projeto Pedagógico, trabalhos acadêmicos e verbas do

Governo Federal. No entanto, as falas de alunos e professores foram bastante incisivas ao defenderem que a evasão é um mal necessário, no sentido de que ela é uma espécie de força que ajudar a purificar o curso de alunos mal intencionados ou mal preparados. Ou, em termos dos próprios entrevistados, a evasão funciona como uma peneira que separa quem quer de quem “não quer estudar”.

Enquanto no primeiro caso encontramos uma normalidade explícita nos documentos e nos discursos mais “oficiais”, inclusive bastante presente no primeiro momento das entrevistas, o segundo caso, o que transforma a evasão em norma não está explicitado. Percebemos que a ótica está quase ao contrário do que habitualmente se discorre sobre o tema: a evasão não só é algo comum, historicamente constituído nos cursos de Licenciatura em Matemática (como demonstram as falas de lembranças de docentes sobre sua própria graduação e a repetição/apropriação/atravesamento desse discurso em alunos que ainda nem terminaram o curso), como é algo necessário e, portanto, benéfico ao curso e ao andamento de suas atividades.

A peneira separa material importante, valorado por determinado grupo para determinada necessidade ou demanda, de outros que não o são ou que podem ser considerados de segunda necessidade. No nosso caso específico, a peneira foi apontada como a maneira pela qual se separam os “alunos típicos” do curso de Licenciatura em Matemática daqueles que não o são. Decorre, então, que há tipos de indivíduos que apresentam determinadas características que os fazem formar um grupo importante e necessário, ao passo que há outros que se somam para formar um grupo de anormais, atípicos e até desnecessários. Mais, nessa perspectiva, fica a questão aberta de como esses pressupostos explicam e sustentam os benefícios a que fazem jus o primeiro grupo quando o segundo grupo deixa de existir por causa da evasão do curso.

Os instrumentos de pesquisa deram a entender que há pressupostos e discursos que permitem estabelecer os lugares a que os indivíduos estejam aptos a ocupar no curso, nos círculos da ciência matemática e na sociedade. Produzem, em outras palavras, os modos de subjetivação pelos quais é possível tornar o indivíduo um objeto e por isso classificá-lo, ordená-lo em relação a outros indivíduos, comparar suas características às demais, pôr em movimento uma série de fatores que o delimitam nas considerações acerca de seu modo de existir frente aos demais. Diante do curso, são classificados e valorados quanto ao seu interesse, suas características como aluno quanto a “levar a sério o curso” ou só querer o “*status* de aluno” com os benefícios que isso traz. Diante da hierarquia de saberes, classificá-los quanto à capacidade ou não de superar as “dificuldades inerentes à matemática”, seja na

posse de “raciocínio lógico”, seja na capacidade “de se desprender para o curso”. E na sociedade, como esse aglomerado de lugares pode conduzi-lo à raridade dos professores qualificados ou deixar de sê-lo porque não tem a disposição natural ou de esforço para tal.

Uma das questões que permanecem em aberto é: os Institutos Federais foram ou não criados dentro de uma perspectiva biopolítica? Tem um público específico estabelecido, diretrizes voltadas à formação de professores e interferência em condições sociais. Decorre, portanto, que os cursos nascem, também, na intencionalidade de interferir nos grupos populacionais através da oferta dos processos educacionais institucionais formais. Para isso, a partir do que seria considerado comumente de uma leitura das condições sociais, elenco de aspectos de vida das populações passíveis de alterações, ocorre dupla maneira de subjetivação. Em uma primeira forma, ela ocorre pelas demarcações que são feitas no campo da individualidade um corpo, nas medidas que comportam auferir o que o indivíduo sabe ou não sabe, o grau de conhecimento que possui dos objetos matemáticos, que tipo de respostas ele poderia dar às várias situações. Na segunda maneira, o indivíduo é posto em relação aos demais indivíduos, comparado, tornado objeto parte de uma população formada por sujeitos. De certa forma, poderíamos dizer, quase que reificados, uma vez que compartilham características específicas em comum, interagindo com dispositivos disciplinares, tornando-se passível às interferências biopolíticas.

Assim, um aluno de Licenciatura em Matemática desses *campi* passa a ser objeto de intervenção sistematizada e com finalidades pré-estabelecidas que visam alterar, desenvolver, criar ou extinguir determinadas maneiras de interação desses indivíduos com os aspectos institucionalizados do curso, como currículo, conteúdos e tempo de dedicação ao curso, por exemplo. Neste contexto, currículo, previsão de determinados componentes curriculares, atividades complementares, bolsas de auxílio estudantil e monitorias funcionam por vezes como dispositivos de normalização da população.

Ao final da pesquisa, é possível perceber que os efeitos de poder e os modos de subjetivação dos discursos sobre evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática dos *campi* Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS funcionam a partir de certo regime que possui três pressupostos basilares nos discursos da população pesquisada: ***o curso é difícil, os alunos fazem mau uso do curso e os alunos não dão prioridade ao curso.***

Cada um desses pressupostos, conforme vimos antes, é articulado com os demais e cada um possui, para se justificar, outros pressupostos. São as falas sobre abstração, as lembranças do tempo de graduação, a falta de professores, a dicotomia entre Licenciatura e Matemática, a gratuidade do curso, questões de “esforço” e “vontade” do aluno, idade,

emprego, paternidade/maternidade, quantidade de tempo fora do sistema formal de ensino, por exemplo. Essas justificativas embasam-se mutuamente e interceptam o sujeito nas delimitações em que o inserem.

O pressuposto de que o curso é difícil está vinculado à hierarquia que parece haver entre os saberes. A dificuldade restringe o número de profissionais, que rarifica esse saber e acaba por criar o que poderíamos chamar de “castas” com determinado saber. A face mais prática de tal situação é reafirmada pelos documentos que analisamos e destacada nas entrevistas sobre a falta de professores de Matemática na Educação Básica, seja quando se reafirma a importância de seus saberes, seja quando se sugere que tais constatações deveriam servir de estímulos aos alunos para que soubessem que há mercado para os formandos.

Há certa complacência com a naturalização dessa constatação que ficou explícita nas falas de entrevistados que trouxeram memórias de seu processo de formação no curso, quando “naquele tempo já era difícil”. Ou, de que o aluno “tem que saber que o curso não é mole”, “acha que é só licenciatura, mas tem matemática também”, “para mim foi fácil porque não tenho problemas com abstração” e “veio, viu que era difícil, que era um curso sério”. Tais considerações desembocam no famoso “perfil para as exatas”, como preexistente e desconsiderando a possibilidade de que alguma aproximação aos objetos matemáticos também possa ser fruto de processos de ensino e aprendizagem que foram construídos de uma ou outra maneira de tal forma que tornaram mais explícitas as relações necessárias ao grau de complexidade dos conteúdos. Aliás, é bom ressaltar, a questão entre licenciatura e matemática, bastante problematizada pelos entrevistados e com pinceladas bem marcantes nos documentos, faz levantar a questão de como esses profissionais se posicionam frente às outras áreas do saber. Dizer, por exemplo, que “acham que é só licenciatura, mas tem matemática também”, parece deixar claro que o nível de facilidade dos conhecimentos de cunho da licenciatura os coloca hierarquicamente abaixo de outros de cunho matemático, ainda mais se considerarmos a fala junto com aquela que citamos sobre “é difícil, é sério”. O curso teria, então, uma parte séria, difícil, matemática, e uma que não é séria, fácil, das ciências pedagógicas.

O segundo pressuposto, a famosa “falta de base” dos alunos tem sua existência justificada conjuntamente com o da dificuldade do curso, às dificuldades inerentes à ciência matemática, que busca apoio na lacuna no número de professores atuantes na Educação Básica, apresentada nos PPCs, por exemplo. Por causa dessa expectativa é que há nos currículos a previsão das disciplinas de “revisão de conteúdo” do Ensino Básico no primeiro semestre do curso. Nossos limites de pesquisa não permitem adentrar no assunto neste

trabalho, mas é interessante a discussão que há entre as responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem das pessoas ao longo da construção desses objetos nas áreas de conhecimento. Daí, também, as discussões que vêm ocorrendo sobre currículo e ensino de Matemática, para que ações diferenciadas possam dar conta dos elementos que envolvem o processo histórico de apreensão e desenvolvimento de habilidades nessas pessoas.

Já o terceiro pressuposto relaciona, na maior parte das vezes, aspectos de evasão com aspectos de vida dos indivíduos. O momento de vida, as preocupações prioritárias, o tempo disponível, o “esquecimento dos conteúdos” seriam interferências nos processos do curso e podem levar à existência de alunos evadidos. Destaca-se a dificuldade das pessoas que estão há algum tempo longe da escola, a priorização à carreira e à família e, por consequência, a pouca participação nas monitorias, bolsas de pesquisa, atividades de extensão, dentre outros. Aumentaria, assim, a lacuna da falta de base, acentuar-se-ia a dificuldade do curso e isso justificaria a evasão.

A evasão, a despeito das explicações que se articulem para dar conta de sua existência e formas de existir, é desejada quando justificada através dos objetivos institucionais propostos. Se o IF é local de formação qualificada de professores, torna-se mais desejável que alcancem esse objetivo os que podem dar respostas adequadas a essa qualificação. Também há um aspecto disciplinar e biopolítico implícito, porque exige as melhores respostas dos corpos no menor tempo possível. Dessa forma, a evasão abriria espaço para “quem quer mesmo estudar” e pouparia energia e demandas com quem não queira, em termos do que estamos falando, não se importando com o curso, apenas com o seu “status de aluno”.

A categoria normalizadora e de distinção hierárquica principal poderia ser aquela descrita como “dedicação ao curso”. O que possa ser identificado com o aumento dessa categoria é valorizado, características que a facilitem são desejáveis, ao passo que sintomas em contrário são rebaixantes do indivíduo na hierarquia dentro de sua população. Todas as funções normalizadoras, inclusive a evasão, parecem querer garantir que o aluno esteja no lugar certo, na hora certa, fazendo a coisa certa, no ponto e na sequência certa do percurso, conforme estipulado para o grupo de alunos de Licenciatura em Matemática. É daqui que saem as definições dos três grupos, os que “vão se formar”, os que “evadiram” e os que “vão evadir”.

Novamente a partir da lei que criou a Rede Federal de Educação e os Institutos Federais, há a previsão de que 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas nos cursos sejam para egressos da escola pública; que 20% (vinte por cento) das vagas da instituição

sejam para cursos de licenciatura; e que dentro da reserva para egressos de escola pública, 50% (cinquenta por cento) das vagas sejam para indivíduos de baixa renda, nos termos da lei. Essas definições legais condizem com as falas dos entrevistados e com o panorama da educação matemática nas redes públicas de ensino. Já que não há qualidade no ensino, faltam professores, os alunos não têm contato apropriado com professores dessa área, as políticas públicas positivam o mínimo de oferta por tipo de curso e garantem a entrada de egressos desse mesmo sistema de ensino que foi destacado como possuindo defasagens de aprendizagem, de modo geral. Ponto importante para nossa análise, também, é a reserva para alunos de baixa renda. Se há um problema com pessoas mais velhas, com outras prioridades, que não conseguem se dedicar ao curso, há de considerar-se que, historicamente considerados, em famílias de menor renda as pessoas costumam iniciar sua vida laboral mais cedo, em geral concomitantemente com o tempo de Educação Básica.

Surge, como decorrência desses entendimentos sobre a evasão, a perspectiva do **perfil do aluno licenciando em Matemática**. Parafraseando Michel Foucault, poderíamos dizer que é uma “vontade de aluno”, uma construção mais ou menos clara sobre os estudantes e os funcionamentos do curso a partir dos objetivos desses e que vai estabelecendo recortes de públicos e que se traduz com um “perfil ideal de aluno”, que não necessariamente corresponde ao perfil de ingressantes nem de egressos. É o perfil criado pela intercalação dos discursos, práticos, regimes de verdade e processos de correções disciplinares. De um lado, os documentos não são explícitos quanto ao perfil do ingressante. O máximo a que mencionam é o de que o aluno, para cursar Licenciatura em Matemática, deverá ter concluído o Ensino Médio, o que era de se esperar dentro da atual organização dos processos institucionais de educação no Brasil. De outro lado, são muito claros quanto ao perfil do egresso, isto é, trazem escrito o que se espera que o aluno seja ao terminar o curso. Porém, entre um ponto e outro, as diversas relações estabelecidas sobre os regimes de verdade, as diversas maneiras de entender as atividades discentes e docentes, o aspecto de interpelação econômica em dispositivos de biopoder, deixam espaço para criar, recriar e definir esse perfil, gerando expectativas sobre o aluno e estabelecendo a normalidade esperada. Nem que para isso tenham de ser postos em ação diversos dispositivos e mecanismos que auxiliem a manter essa norma, como turno de oferta, auxílio estudantil, componentes curriculares, monitorias, porcentagem de oferta de vagas para determinado tipo de curso.

Esses três entendimentos para explicar os processos de evasão, o que fala de dificuldades, o que fala das questões de uso/ utilidade do curso pelos alunos e o que fala das relações de prioridade dos alunos frente ao curso são articulados entre si e fazem gerar um

perfil e aluno que não está escrito em lugar algum. Para além das concepções filosóficas do Projeto Pedagógico Institucional, replicada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, de que os IFs inserem-se nos arranjos produtivos locais, considerando o mundo do trabalho e reservando vagas para alunos que cursaram seu Ensino Médio em escolas públicas, há um hiato entre o perfil de aluno egresso e o perfil do aluno ingressante. Tal espaço é preenchido pelo perfil de aluno que se vai constituindo pelos discursos de evasão, que contrapõem o aluno desejado. A esses o curso está preparado para receber, quanto aos demais, ou se adequam à realidade ou conseqüentemente entram no rol dos evadidos.

Nesse ponto de vista, o perfil a que se parecem abrir os cursos de Licenciatura em Matemática pesquisados são aqueles que contemplem alunos mais novos, recém-saídos do Ensino Médio, com boa base de conhecimentos em Matemática, que possam dedicar-se integralmente ao curso e às atividades de Extensão e/ou Pesquisa e que, por conseguinte, possam abrir mão de outras interações sociais, como trabalho e famílias. E a evasão, então, seria a peneira que supõe deixar quem é mais adequado ao curso, ou seja, quem mais se aproxime desse perfil.

E aí temos as condições de possibilidade de efeitos de poder e subjetivação que articulam a regimes de verdade de discursos sobre evasão nos moldes do que nos propusemos nessa pesquisa. Por tudo isso é possível dizer que há prescrições, previsões, locais e destinos traçados aos indivíduos, no qual sua história, seus modos de existência e seu tempo são analisados. Eles passam a ser medidos, classificados e considerados aptos ou não a concluir o curso de Licenciatura em Matemática nos *campi* Caxias do Sul e Bento Gonçalves do IFRS.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 34, n. 2, p. 57-71, maio-ago. 2009.

ARRUDA, Sergio de Mello; CARVALHO, Marcelo Alves de; PASSOS, Marinez Meneghello; SILVEIRA, Fernando Lang da. Dados comparativos sobre a evasão em Física, Matemática, Química e Biologia da Universidade Estadual de Londrina: 1996 a 2004. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 418-438, dez. 2006.

BARDAGI, Marucia; HUTZ, Claudio Simon. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 279-301, nov. 2005.

BITTAR, Marilena; OLIVEIRA, Adriana B. de; SANTOS, Rafael M.; BURIGATO, Sonia M. M. S. A evasão em um curso de Matemática em 30 anos. **Em teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 3, n. 1, 2012.

BLACKER, David. Foucault e a Responsabilidade Intelectual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 155-172. (Ciências Sociais da Educação).

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 23 jul. 2014.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paideia**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010. (Coleção Estudos Foucaultianos, 5).

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações da Capes**. 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

CARVALHO, Ricardo Antonio Torrado de. **Atleta não estuda?** Investigando a evasão escolar de alunos-atletas na Educação Superior. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Prometeo y UNQ, 2004.

CASTRO, Luciana Paula Vieira de. **Evasão escolar no Ensino Superior**: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

DANNER, Fernando. **Biopolítica e Liberalismo**: a crítica da racionalidade política em Michel Foucault. 2011. 167 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FAÉ, Rogério. A Genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n.3, p. 409-416, set.- dez. 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, s.v., n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. (Campo teórico).

_____. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2013a. (Leituras Filosóficas).

_____. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France. 9. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. (Coleção obras de Michel Foucault).

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

_____. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. São Paulo: Graal, 1976.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. Perguntas a Michel Foucault sobre a Geografia. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault**: estratégia poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 175-188. (Ditos e Escritos, IV).

_____. Perguntas a Michel Foucault sobre Geografia. In: FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault**: estratégia, poder-saber. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. p. 175-188. (Ditos e Escritos; IV).

_____. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault**: estratégia, poder-saber. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 223-240. (Ditos e Escritos; IV).

_____. Poderes e Estratégias. In: FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault**: estratégia, poder-saber. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003c. p. 241-252. (Ditos e Escritos; IV).

_____. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

FREITAS, Katia Siqueira. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos** – Revista Científica, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan.-jun. 2009.

GALANTIN, Daniel Verginelli. **Verdade e subjetividade no pensamento de Michel Foucault**: da analítica do poder à genealogia da ética. 2013.160 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-65, jan.-abr. 2012.

GORE, Jennifer. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 09-20. (Ciências Sociais da Educação).

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto**

Pedagógico Institucional do IFRS. 2011. Disponível em:
<http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf>. Acesso em: 02 set. 2014.

IFRS – Bento Gonçalves. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves. 2014. **História do Campus Bento Gonçalves**. Disponível em: <<http://www.bento.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=26>>. Acesso em: 02 set. 2014.

IFRS – *Campus* Bento Gonçalves. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Revisão do Projeto. Bento Gonçalves, 2013. Disponível em:
<http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014622164751963ppc_matematica.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

IFRS – *Campus* Caxias do Sul. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Matemática**. Caxias do Sul, 2014a. Disponível em:
<http://www.caxias.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2015739321376ppc_matematica_2014.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

IFRS – Caxias do Sul. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Caxias do Sul, 2014b. **Histórico do Campus Caxias do Sul**. Disponível em: <<http://www.caxias.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=49>>. Acesso em: 02 set. 2014.

IFRS – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS - PDI 2014 – 2018**. Aprovado pelo Conselho Superior, conforme Resolução nº 117, de 16 de dezembro de 2014, 2014a. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20150261522458420150126-pdi_2014_2018_versao_final_-_sem_res.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.

IFRS – Pró-Reitoria de Ensino. **Organização Didática do IFRS**. Aprovada pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resolução nº 046, de 08 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20154149565553od_versao_final_2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86. (Ciências Sociais da Educação).

LOPES, Maura Concini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio-ago. 2009.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-34. (Ciências Sociais da Educação).

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 20 maio 2016.

MERCURI, Elizabeth; MORAN, Regina Célia; AZZI, Roberta Gurgel. Estudo de evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual. **Documento de**

Trabalho, Campinas, v. 5, 1995. Disponível em:
<<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9505.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

MESEGUER, Antônio Campillo. **La invención del sujeto**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2001.

MOURA, Suzana Cristina Andrade. **Poderia ter sido diferente?** A evasão discente na educação superior. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA JUNIOR, Geraldo Coelho de. **Gestão institucional e evasão escolar no contexto de criação e expansão dos Institutos Federais**. 2015 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA SOBRINHO, Jose Ferreira. **Evasão no ensino superior à distância: estudo de caso no instituto UFC virtual**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia – IFETs, **Revista Retta**, n. 1, p. 89-110, jan.-jun. 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

_____.; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan.-jun. 2010.

PALHARINI, Francisco de Assis. **Evasão, exclusão e gestão acadêmica na UFF: passado, presente e futuro**. Niterói: ICHF, 2010. (Série Estudos e Pesquisa, 95).

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210. (Ciências Sociais da educação).

_____.; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, .p. 111-148, ago. 2001.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. **Política e Trabalho**, Revista de Ciências Sociais, João Pessoa, n. 24, p. 27-57, abr. 2006.

RAMOS DO Ò, Jorge. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, maio-ago. 2009.

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

SBARDELINI, Elizabeth Teresa Brunini. Identidade profissional e opção universitária. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 95-98, jun. 2001.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set.-dez. 2007.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013.

SOTERO, Valeria Rocha Lima. **Evasão nos cursos de licenciatura**: a visão de alunos desistentes. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio-ago. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Compreensão e rebeldia sobre nós mesmos. **Revista IHU – Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, edição *online*, ano VI, n. 203. 06 nov. 2006.

Disponível em:

<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=550&secao=203>. Acesso em: 06 set. 2014. Entrevista.

_____. Uma vila voltada para trás. In: GALLO, Sílvio; _____. **Fundamentalismo e Educação** – A Vila. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 67-106.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs**: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS. 2015. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro utilizado para orientar a gravação das entrevistas com docentes e discentes nos campi Bento Gonçalves e Caxias o Sul do IFRS.

Entrevista com docentes:

Você conhece algum caso de evasão escolar no curso de Licenciatura em Matemática em que trabalha?

A partir disso, o que diria que é evasão escolar?

O professor é capaz de perceber quem é o aluno que vai evadir? (A partir de que momento? Considerando o quê?)

Quais são as causas da evasão no curso de Licenciatura em Matemática no *Campus* em que você trabalha?

É necessário reverter o quadro de evasão? (Por que não?) O fazer para reverter o quadro de evasão?

Entrevista com discentes:

1. Você já presenciou algum caso de evasão escolar no seu curso?
2. Como você poderia definir o que é evasão escolar?
3. A seu entender, por que existem (ou não existem) casos de evasão no seu curso?
4. É necessário reverter o quadro de evasão escolar no curso de Licenciatura em Matemática do *Campus*? Por quê?
5. Seria possível reverter o quadro de evasão escolar no curso? Por quê?