PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Matusalém de Brito Duarte

TECNOLOGIAS DA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS

Belo Horizonte

2014

Matusalém de Brito Duarte

TECNOLOGIAS DA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientador: Dr. João Leite Ferreira Neto

Belo Horizonte

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Duarte, Matusalém de Brito
D812t Tecnologias da subjetivação docente nas políticas públicas da educação em Minas Gerais / Matusalém de Brito Duarte. Belo Horizonte, 2014.
305 f. : il.

Orientador: João Leite Ferreira Neto
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Educação e Estado - Brasil. 2. Planejamento educacional. 3. Avaliação educacional. 4. Administração pública - Minas Gerais. I. Ferreira Neto, João Leite. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.014

Matusalém de Brito Duarte

TECNOLOGIAS DA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

_____

Dr. João Leite Ferreira Neto – Orientador (PUC-MG)

_____

Dra. Érika Lourenço (UFMG)

_____

Dra. Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)

_____

Dra. Roberta Carvalho Romagnoli (PUC-MG)

_____

Dra. José Newton Garcia de Araújo (PUC-MG)

Belo Horizonte, 20 de novembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus com seus inúmeros atravessamentos. Nas suas linhas e pausas. No silêncio total era você que me instruía.

Ao querido orientador João Leite pelo aceite em me orientar no total desconhecimento do meu trabalho e por me ensinar a ampliar o olhar por tantos rumos e direções e por possibilitar a realização deste trabalho tão significativo.

A minha família que carrega e compõe minha história, na sua imperfeição, nos modos singulares de amar. Em especial a minha mãe Elizabete e minha madrinha Marília, que sempre me amaram de modo imensurável.

Ao meu pai, minhas irmãs, sobrinhas e afilhadas. Cada um na sua forma específica de olhar e afetar ternamente.

Aos meus verdadeiros e fiéis amigos, que guardo comigo na minha intimidade.

As pessoas especiais que sempre me apoiaram e estiveram ali na sua sinceridade e acolhida, tornando o caminho muito mais sereno e valioso: Vandeir, James, Laura, Margareth, Carla, Nádia, Romerito, Malena e Rosália Mota.

Aos queridos colegas do Departamento de Geografia e História pelo apoio e por acreditarem na importância deste trabalho.

Aos amigos inesquecíveis conquistados no caminho: Vítor e Letícia.

Aos queridos colegas de pós-graduação pela acolhida estrangeira ao longo destes anos, em especial: Mônica Beato, Fernanda Flaviana, Célia, Claudia Lommez e Maria Jost.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-MG, em especial aos inesquecíveis: Roberta Romagnoli, José Newton, Luciana Kind e Jacqueline Moreira.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade em ler este trabalho e partilhar seus conhecimentos para o aprimoramento do processo de reflexão e escrita.

A Flávia pela disponibilidade em revisar este trabalho, mesmo na escassez do tempo.

Aos professores das escolas estaduais que observei. Pela permissão da inserção do meu olhar e pela cessão das falas, desabafos e até mesmo, pelas recusas. Elas também falaram muito para este trabalho.

A todos os colegas professores que conheci pelo caminho nestes anos de luta por uma educação básica pública, gratuita e de qualidade.

Ao CEFET-MG e à CAPES, pelo apoio financeiro para realização deste estudo.

Aos que fazem parte da minha história.

É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 91-92).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a construção e os efeitos das tecnologias de governo e da subjetivação, no contexto das reformas dos programas “Choque de Gestão” e do “Estado para Resultados”, nos processos de subjetivação docente, na Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (REEMG). Buscou-se, também, analisar a prática discursiva governamental enquanto tecnologia da subjetivação e seus impactos no trabalho docente. A partir da adoção de uma metodologia de abordagem imanente e pluralista, através de uma multiplicação causal e com o apoio das categorias conceituais “micropolítica” e “Tecnologias de subjetivação”, buscou-se compreender as diversas faces do poliedro que compõe a realidade complexa do cotidiano do trabalho docente. Foram adotadas as seguintes estratégias metodológicas: observação diária em duas escolas estaduais de oferta do Ensino Médio da REEMG dos locais de encontro e discussão dos professores; revisão da literatura recente sobre as condições de trabalho docente no Brasil e em Minas Gerais ao longo da história; entrevista semiestruturada com treze docentes das escolas estudadas; análise da prática discursiva dos documentos legais referente à implantação do “Choque de Gestão” e do “Estado para Resultados” e do site governamental “Dito e Feito” e análise qualitativa das entrevistas e diário de campo. Os resultados revelaram que: a implementação das reformas no estado de Minas Gerais foi feita a partir da mistura das correntes internacionais da Nova Gestão Pública, produzindo, porém, no processo de implantação, deturpações dos modelos e desconsideração do contexto socioeconômico do país. As mudanças impostas pelo governo através dos dispositivos legislativos fomentaram o embate discursivo entre governo e categoria e entre governo e sindicato. A análise feita permitiu concluir também que: os docentes avaliam negativamente o processo de implementação dos programas “Choque de Gestão” e “Estado para Resultados” pela redução do papel do docente à adaptação às reformas previamente dadas como ideais e respaldadas por especialistas e pela imposição de mudanças na carreira. Verificou-se a exacerbação do uso estatístico, midiático e do discurso da verdade como tecnologias de governo e práticas discursivas. Observou-se que alguns pontos da reforma poderiam ser positivos para a melhoria da educação como: a valorização da avaliação de desempenho, a busca pela qualidade, a responsabilização dos sujeitos e a valorização de uma formação

por competências, porém em todos os aspectos percebemos uma redução da autonomia do docente como protagonista do processo pedagógico e o incremento na produção da culpabilização como elemento consequente da descentralização problemática efetuada pela reforma. Além destas questões, a imposição de uma nova carreira e a emergência do fenômeno do transbordamento da escola, que se refere ao excesso de demandas colocadas para a escola atender, mostraram-se como principais elementos responsáveis pelo fenômeno da desistência-resistência entre os docentes.

Palavras-chave: Trabalho docente. Choque de Gestão. Tecnologias da subjetivação.

ABSTRACT

This study´s aim is to investigate the building and effects of governmental technologies and subjectivation, in the reform context of the “Management Shock” and the “Result State” programs, in the processes of teaching subjectivation in the Public Education in the State of Minas Gerais (REEMG). It also tries to analyze government speech practice as a subectivation technology an its impact upon teaching work. By adopting an immanent and pluralist approach, through causal multiplication and supported by the conceptual categories of “micro politic” and “subjectivation technologies”, one can comprehend the many faces of the polyhedron composing the complex reality of teaching work. The following methodological strategies were adopted: daily observation in two state Medium Level (“High School”) public schools of the places where teachers meet and discuss; revision of academic production regarding teaching work conditions in Brazil and Minas Gerais throughout history; semi structured interviews with thirteen teachers from the chosen schools; speech practice analyzes in the legal documents related to the implementation of the “Management Shock” and “Result State” programs and the governmental site “Said and Done”; qualitative analyzes of the interviews and field notes. The results showed that: the implementation of reforms in the state of Minas Gerais was done by a mixture of New Public Management international trends, producing, alas, in the implementation process, model misrepresentation and disregard for the country´s socio-economical context. The changes imposed by government through legislative instruments fostered a discursive clash between government and teachers and government and unions. The analyzes also allows the conclusion that: the teachers have a negative evaluation of the “Management Shock” and “Result State” programs’ implementation for diminishing the role of teachers to adaptation to the given reforms as ideal, supported by the word of experts, plus the imposition of changes in the professional career. There was an exacerbation regarding the use of statistical and media discourse of truth as government technologies and speech practices. Some points of the reform were seen as possibly positive for education betterment, such as: performance evaluation being valued; the search for quality; individual responsibilities and competence formation being highlighted. But in all of these aspects there was noted a reduction in teacher autonomy as an actor in the

pedagogical process and the increment in blame as a derivation from the problematic decentralization put forth by the reform. Beyond these questions, the imposition of a new career and the emergence of the school overflowing phenomenon, meaning the excess of demands the school has to cope with, came to be seen as the main causes for the resistance-desistance phenomenon among teachers.

Key-words: Teaching work. Management Shock. Technologies of subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estado provedor e Estado regulador.....128
Figura 2: Princípios da Gestão por Resultados.....132
Figura 3: Página inicial do website “Dito e Feito” 184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos sujeitos entrevistados 44
Quadro 2: Categorias de análise da pesquisa.....50
Quadro 3: Documentos selecionados para análise documental.....51
Quadro 4: Perspectiva do CLAD diante das reformas do Estado.....108
Quadro 5: Critérios para Análise de características funcionais e de desenho do site 188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: IDEB – Ensino Médio: Resultados e Metas.....88
Tabela 2: Recursos financeiros aplicados por pessoa em idade educacional (2008) 92
Tabela 3: Brasil – evolução do valor aplicado por pessoa em idade educacional.....93
Tabela 4: Relação entre reajuste salarial e custo aluno em MG 146
Tabela 5: Gastos com publicidade Setor Público e Empresas Controladas pelo governo em Minas Gerais, 2003 – 2011 em R$ mil 196

LISTA DE SIGLAS

ADI - Avaliação de Desempenho Individual

AED - Avaliação Especial de Desempenho

APPMG - Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CBC - Currículo Básico Comum

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CEPREV – Conselho Estadual de Previdência

CF - Constituição Federal da República

CLAD - Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EpR - Estado para Resultados

FMI - Fundo Monetário Internacional

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente da Faculdade de Educação da UFMG

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios Brasileiros

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NGP - Nova Gestão Pública

NPM - *New Public Manager*

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PCN-EM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PGDI - Plano de Gestão de Desempenho Individual.

PIB - Produto Interno Bruto

PMDI - Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PNE - Plano Nacional de Educação

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Educação Básica

REEMG - Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

SEEMG - Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SIND-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SRE - Superintendência Regional de Ensino

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

VTAP - Vantagem Temporária de Antecipação do Posicionamento.

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 31

2 METODOLOGIA E CATEGORIAS CONCEITUAIS 37
2.1 Abordagem metodológica e sujeitos da pesquisa 40
2.2 Estratégias de análise 49
2.3 Categorias conceituais de análise 54
2.3.1 Micropolítica e macropolítica 54
2.3.2 Tecnologias da subjetivação 66

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS ... 75
3.1 O Ensino Médio e as políticas da educação no Brasil 77
3.2 As reformas do setor público e as políticas públicas em educação 94
3.3 As políticas públicas do "Choque de Gestão" e do "Estado para Resultados" 115

4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO "CHOQUE DE GESTÃO" 137
4.1 Trabalho e carreira docente na perspectiva da legislação do "Choque de Gestão" e suas implicações nos processos de subjetivação 139
4.1.1 A carreira docente e condições de trabalho na legislação estadual. 140
4.1.2 As avaliações de desempenho. 151
4.1.3 Acordo de Resultados e Prêmio por produtividade. 157
4.1.4 A política remuneratória do subsídio. 167
4.1.5 A fragmentação da categoria docente 174
4.2 Análise das práticas discursivas do site governamental de informações "Dito e Feito" 181
4.2.1 Análise técnica do site "Dito e Feito" 183
4.2.2 "Dito e feito": a "verdade" das mudanças na educação em Minas Gerais e na carreira docente. 189

5 O TERRITÓRIO-ESCOLA E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA ERA DO "CHOQUE DE GESTÃO" E DO "ESTADO PARA RESULTADOS" 203
5.1 Participação e autonomia docente 207
5.2 Atividade docente e organização territorial da escola 223
5.3 As tecnologias de subjetivação e impactos da reorganização da carreira no trabalho docente 237
5.4 A política das avaliações externas e o (auto) controle como política. 250
5.5 O transbordamento da escola e a subjetivação docente 264

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 281

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 288

ANEXOS 301

1 – INTRODUÇÃO

Durante minha vida profissional como docente da Educação Básica, iniciada em 2002 na rede estadual do estado Minas Gerais e que prossegue até os dias atuais em outra rede de ensino, as relações entre os sujeitos na escola sempre atraíram minha atenção e me fizeram refletir ou autorrefletir sobre diversas questões que afetam e perpassam o cotidiano do trabalho docente. Tantos atravessadores, hierarquias e relações de poder fazem com que esse espaço apareça como plano complexo e sempre carente de leituras para melhor compreensão de sua realidade. Introduzir, porém, uma temática tão amplamente pesquisada na atualidade, buscando sua originalidade e uma possível contribuição para o avanço no debate sobre o tema, bem como possibilitar intervenções com maior eficiência, mesmo que desestabilizadora de uma concepção cristalizada, traz desde o princípio uma responsabilidade imensurável. Não tentar, porém, significa não-caminhar, não-tatear, não-processualizar, ou seja, torna-se apenas uma negação, uma constatação, uma descrição fatalista de um universo distinto. A escola, enquanto um território, na concepção ampla dessa categoria espacial, comporta paradoxos e antagonismos, os quais extrapolam o modelo dialético de leitura. Há, pois, a formação de um conjunto de forças que reconfiguram continuamente a escola enquanto um território mutante.

As relações de forças, as quais emanam de um conjunto de mudanças sociopolíticas, econômicas e subjetivas estão reconfigurando o território-escola, transpassando seus muros e mudando toda a dinâmica de relações que se estabelecem em seu interior. Essas alterações, principalmente diante da ampliação do debate político pela democratização e universalização da Educação Básica, materializaram-se com rapidez nas políticas públicas, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, a qual buscou reorganizar as práticas pedagógicas e o trabalho docente em todas as etapas deste nível de ensino. A influência das diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU) e das grandes instituições de financiamento globais: Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) também contribuiu para as alterações que temos assistido no cenário educacional brasileiro e mineiro.

A partir do ano de 2003, tem início em Minas Gerais o programa “Choque de Gestão”, implementado pelo governador Aécio Neves e sua equipe gestora. A implantação desse programa de reforma do setor público trouxe para o estado a perspectiva da Nova Gestão Pública, cujas ações apontavam para *“o propósito de alterar os modos de regulação nos sistemas escolares, tendo em vista a prestação de serviços públicos educacionais eficazes, o combate à sua ineficiência e ao burocratismo”* (AUGUSTO, 2010, p. 30).

Partindo deste objetivo maior, tem-se início a criação de uma agenda de reformas em vários setores do estado de Minas Gerais, incluindo a educação, cujo foco passou a ser o alcance de resultados previamente pactuados com redução de gastos para o alcance do equilíbrio fiscal (MINAS GERAIS, 2013). Nesse sentido, o programa foi estruturado em três momentos ou gerações: o “Choque de Gestão” propriamente dito, de 2003 a 2006, com foco no saneamento das contas públicas e retomada dos investimentos; o “Estado para Resultados”, de 2007 a 2010, composto por um sistema de metas com acompanhamento de projetos e premiação por resultados e a “Gestão para Cidadania”, cujo objetivo era a inserção da comunidade nos projetos pela lógica da prestação de contas (MINAS GERAIS, 2013).

Toda essa reorganização da administração pública e das bases para elaboração e implementação de políticas públicas teve como influência as correntes da Nova Gestão Pública adotadas em países como a Inglaterra e didaticamente intituladas por Abrucio como ***“Gerencialismo puro”***, ***“Consumerism”*** e ***“Public Service Orientation”*** (ABRUCIO, 2006), cujo foco era também otimizar os gastos públicos, melhorar a oferta dos serviços públicos básicos e desburocratizar a máquina governamental.

Neste contexto, a Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, baseando-se no discurso global de democratização da sociedade, gestão participativa e universalização do ensino e seguindo as tendências advindas das correntes da Nova Gestão Pública, adotados no chamado “Choque de Gestão”, vem deliberando um conjunto de normas a serem cumpridas pelas escolas como forma de ampliar a “eficiência” do Estado, garantir a universalização do acesso à educação e a permanência dos alunos nas etapas da Educação Básica (AUGUSTO, 2004). Estas ações, propugnadas por leis, portarias e pareceres, bem como por uma literatura adaptada e dirigida aos docentes e demais profissionais da educação, têm reordenado toda a lógica do trabalho docente, engessando muitas vezes as ações e

o fazer autônomo do professor em seu trabalho criativo. O discurso político que acompanha paralelamente estas normas tem reconfigurado o espaço territorial escolar, pois instauram inúmeros paradoxos e indeterminações, muitas vezes opressoras, culminando em processos de resistência produtiva ou até mesmo de desistência.

As mudanças advindas da reforma da educação em Minas Gerais impactaram o fazer pedagógico e o cotidiano escolar, uma vez que se infiltraram em todas as instâncias e dimensões da escola, entendido como um campo de forças. Como docente da rede estadual, naquele momento, pude vivenciar o processo de reordenamento das ações, da entrada do discurso oficial em prol das mudanças, bem como de seus aparatos e técnicas de alinhamento da realidade ao universo idealizado nos planos e projetos esboçados pelos consultores contratados. Cinthia Bachelaine et al (2012), em sua pesquisa sobre o modelo de gestão pública por resultados em Minas Gerais, ao entrevistar os dirigentes, mostra que a intenção realmente foi desestabilizar os servidores de seu lugar de “conforto” para uma mudança na forma de trabalhar em prol do alcance de resultados (BECHELAINE et al, 2012, p. 463), haja vista os problemas de qualidade dos serviços em vários setores do governo. No discurso dos entrevistados, é nítido o foco nos indicadores e na delimitação de metas e resultados a serem alcançados, deslocando a autonomia e a flexibilidade no uso dos recursos para o projeto instituído no Plano Mineiro de Desenvolvimento Institucional (PMDI), bem como ao escritório central do projeto (Geraes) (BECHELAINE et al, 2012).

A partir da adoção das medidas constantes nos planos e projetos acima citados, inseridos no “Choque de Gestão”, a reordenação do espaço territorial escolar, impactadas pelas estratégias de governo no cotidiano escolar, culminou na emergência de problemáticas, as quais se tornaram questões de interesse e objeto desta pesquisa.

Nesse sentido, a presente pesquisa primeiramente busca romper com o pressuposto do trabalhador docente enquanto uma representação vocacionada e encapsulada numa identidade de sujeito. Na perspectiva adotada neste trabalho, acreditamos que os sujeitos são múltiplos e atravessados por diversas forças, as quais levam à configuração de processos de subjetivação, rompendo com a lógica das representações sociais de um “ser-docente” uno. Diante disso, pretendeu-se fazer uma imersão nas práticas discursivas e nas tecnologias de governo, conceitos

trabalhados no segundo capítulo, para entender, a partir dos efeitos no trabalho docente, os impactos das diretrizes da política pública do “Choque de Gestão” no cotidiano escolar.

De modo geral, temos assistido, nas diversas unidades da federação, ao fenômeno da baixa procura pelas licenciaturas pelos egressos do Ensino Médio e da evasão ampliada daqueles que ingressam em tais cursos[1]. Por outro lado, verificamos também a precarização do trabalho docente contrastando com o anúncio da melhoria das estatísticas da educação nos municípios, estados e no Brasil e com a euforia do governo estadual de Minas Gerais na celebração do sucesso da implantação do Choque de Gestão e da política do EpR (Estado para Resultados), iniciados em 2003 (PORTO & SILVEIRA, 2010). As práticas advindas da política do “Choque de Gestão” têm colocado Minas Gerais no topo do ranking da gestão administrativa em nível nacional e internacional. Entretanto, percebem-se impactos profundos nas condições de trabalho dos docentes, colocando em questão a credibilidade do discurso da eficiência e da qualidade presentes nas estratégias de governo.

Ainda no que se refere à Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, vale mencionar o impacto da greve ocorrida em Minas Gerais, no ano de 2011, que continua sendo pauta constante dos debates que ocorrem nas salas dos professores, aparecendo nas falas dos professores observados. É quase unanimidade a avaliação negativa do movimento grevista de 2011, que foi o maior do Estado de Minas Gerais, totalizando 112 dias de paralisação. O não cumprimento da pauta reivindicatória que propugnava o pagamento do piso salarial enquanto vencimento básico e a pressão pela não transformação do salário docente em subsídio, interferiram diretamente no trabalho docente e no desejo/motivação dos professores com relação ao trabalho em sala de aula, trazendo entre outras sequelas, o efeito erosivo de movimentos de resistência enquanto desistência ao trabalho.

[1] Em Belo Horizonte, inúmeras faculdades privadas deixaram de ofertar a modalidade licenciatura, pela baixa procura por tais cursos. Na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, as licenciaturas foram concentradas em apenas um *campus* no período da tarde, com reorganização do currículo, de modo a possibilitar aulas conjuntas para discentes de diferentes cursos. Na UFMG a pesquisa de Lima & Machado (2014) mostra que nos anos de 2010 e 2011, os cursos de licenciatura apresentaram índices de evasão alarmantes. Alguns exemplos: Matemática 70% e 65%; História 43,18% e 34,09%; Química 82,5% e 60% e Geografia 48,75% e 30%, respectivamente (LIMA & MACHADO, 2014).

Diante deste quadro, o objetivo desta pesquisa foi investigar de que modo as estratégias de governo, as tecnologias e práticas discursivas, que estruturam a política pública da educação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a partir da implantação do programa “Choque de Gestão” e “Estado para Resultados”, impactam no trabalho e nos processos de subjetivação docente. Para a efetivação do objetivo geral, esta pesquisa foi estruturada em quatro capítulos, além deste capítulo introdutório.

O capítulo 2, intitulado “Metodologia e categorias conceituais”, além de explicitar os caminhos metodológicos utilizados para a análise dos dados, apresenta as duas categorias conceituais que balizam a leitura dos dados: micropolítica e tecnologias da subjetivação. A leitura das categorias, por sua vez, baseiam-se nos trabalhos desenvolvidos por Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e seus interlocutores.

Já o capítulo 3 mostra um breve panorama histórico do Ensino Médio no Brasil para situarmos sua importância no contexto educacional e social. Em seguida, é apresentada também uma explanação sobre a questão da gestão pública no Brasil e um breve levantamento das principais correntes que fundamentaram a elaboração do programa “Choque de Gestão” enquanto um grande plano de reformas do setor público. Por último, são tecidas algumas considerações sobre as principais características do “Choque de Gestão” e suas estratégias de governo.

Quanto aos capítulos 4 e 5, referem-se à análise dos dados coletados, sendo o capítulo 4 destinado à análise do discurso oficial do “Choque de Gestão”, através da análise de um conjunto de legislações selecionadas, bem como do site “Dito e Feito”, criado pelo governo de Minas Gerais para dar publicidade ao seu discurso e ações em prol da educação mineira. Por seu turno, o capítulo 5 traz uma análise do conteúdo das entrevistas e das anotações das observações de campo nas duas escolas selecionadas e justificadas no capítulo da metodologia, através do delineamento de cinco grandes eixos temáticos: *“Participação e autonomia docente”*, *“Atividade docente e organização territorial da escola”, “As tecnologias e impactos da reorganização da carreira no trabalho docente”, “A política das avaliações externas e o (auto)controle como política”* e *“O transbordamento da escola e a subjetivação docente”*.

Sendo assim, buscou-se com esta pesquisa ampliar a compreensão dos impactos da implantação das políticas públicas em educação em Minas Gerais, a

partir da inserção do “Choque de Gestão” e do “Estado para Resultados”, através do delineamento e compreensão das tecnologias da subjetivação presentes nas práticas discursivas e nas ações estratégicas. Os problemas advindos da imersão prévia do pesquisador no campo, como docente efetivo durante a implantação deste programa, foram amenizados com o apoio teórico na literatura atual sobre o tema, bem como no delineamento de uma matriz metodológica diversificada. Tentou-se, através da triangulação e da “multiplicação causal”, diminuir o peso causal proveniente do uso de uma única fonte de dados, bem como a atribuição dos processos estudados a uma única causa. Além disso, foram evitadas leituras cujas perspectivas apontassem na direção de uma condenação em bloco de toda uma realidade em detrimento de outro novo ideal transcendente, desconsiderando os limites da realidade política e social. Neste sentido, buscou-se analisar os acontecimentos como processos e como um polígono de várias faces ou como define Michel Foucault, como um “poliedro de inteligibilidade” *“cujo número de faces não é previamente definido e nunca pode ser considerado como legitimamente concluído”*, devendo por isso *“proceder por saturação progressiva e forçosamente inacabada”* (FOUCAULT, 2010, p. 340).

2 – METODOLOGIA E CATEGORIAS CONCEITUAIS

Como o objetivo dessa pesquisa é investigar o modo com que as tecnologias da subjetivação nas políticas públicas da educação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais se efetivam no território-escola e impactam nos processos de subjetivação docente, a abordagem/escrita imanente concilia simultaneamente o empírico (observação direta nos diversos campos territoriais e entrevistas em profundidade por contraste) e o teórico (perspectivas das políticas públicas em educação no Brasil e em Minas Gerais). Assim, pretende-se contribuir para uma avaliação crítica da macropolítica da educação em Minas Gerais, levando-se em conta a sua localização no contexto global e no campo da administração pública, de modo a sinalizar os limites e possibilidades para a efetivação da melhora real na qualidade do ensino e do trabalho docente no estado. Além disso, esse trabalho também tem como horizonte contribuir para a análise da dimensão micropolítica dos efeitos dessa política na subjetividade dos docentes, a partir dos seus efeitos no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem o objetivo de contribuir para um novo olhar sobre os processos de subjetivação docente na escola, partindo da análise da realidade enquanto um plano imanente, complexo e constituído por um campo de forças. Os principais teóricos escolhidos para subsidiar a análise dos eixos temáticos selecionados em campo foram Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, além de seus interlocutores. Essa seleção foi feita tendo em vista a adesão dos citados autores a uma análise da sociedade e dos impactos das políticas, do capitalismo e do neoliberalismo nos processos de subjetivação, a partir de um arcabouço teórico-conceitual que evidencia as relações de poder e o campo de forças e resistências como ponto de partida para o entendimento da realidade. Além disso, ao adotarem a perspectiva da realidade como “imanência” e não como “transcendência”, os referidos pensadores permitem posicionar os elementos da realidade num plano de análise que revela antagonismos concomitantes ao invés de contradições superáveis e opostas, abordadas em uma análise dialética clássica. Esse plano de análise, ao ser enriquecido por um conjunto de conceitos, permite compreender microprocessos numa perspectiva multidimensional, evitando a construção de uma estrutura-modelo explicativa para a realidade. Devido a temática do trabalho estar relacionada às estratégias micropolíticas e às suas tecnologias, advindas de uma

macropolítica, a demanda por um olhar miniaturizado justifica a adoção destes teóricos, independentemente dos rótulos atribuídos aos mesmos, seja como pós-estruturalistas, representantes da filosofia da diferença ou esquizoanalistas.

A filosofia de Deleuze e Guattari é tida como a filosofia da multiplicidade, primeiramente pela opção *antidialética*, mas principalmente pela lógica da criação de conceitos variados com objetivo de intervenção no mundo (GALLO, 2008). Ao considerarem o mundo como um plano imanente e propor conceitos aparentemente duais: molar-molecular, macro-micropolítica, territorialização-desterritorialização, muro branco-buraco negro, dentre outros, eles buscam romper com as leituras binárias e apresentar uma leitura micro e multidimensional da realidade, o que permite abarcar os efeitos de práticas políticas desconsideradas por outras formas de leitura.

Dentre esses conceitos-duplos construídos por Deleuze e Guattari, a macropolítica e a micropolítica são primordiais para o desenvolvimento desta pesquisa. A macropolítica pode ser entendida como a política instituída e normatizada, independente de sua dimensão escalar, e a micropolítica como as estratégias de sua elaboração e as indeterminações de seus efeitos. Entretanto, ao reafirmar que não se trata de conceitos binários, é comum a dificuldade em compreendermos de outra forma o que seria então macro e micropolítica. No caso das reformas educacionais implementadas no estado de Minas Gerais, podemos tatear uma leitura tal como os autores acima citados defendiam, pois apesar de as estratégias impostas por portarias e pareceres comporem a chamada macropolítica educacional, percebe-se, conjuntamente, processos micropolíticos agindo sobre o trabalho docente. Os conceitos de macro e micropolítica são, pois, essenciais para o tratamento dos dados e para se pensar a prática e a análise das entrevistas semiestruturadas e da observação direta, uma vez que possibilitam o foco nos processos e não nos sujeitos objetificados.

As pesquisas em educação e trabalho docente, ao focarem normalmente suas análises exclusivamente nas macropolíticas, negligenciam um olhar acerca das indeterminações das micropolíticas. Tal negligência limita a leitura dos impactos das macropolíticas nos processos de subjetivação docente.

Pelo refinamento conceitual e pelo espectro prático alcançado por sua obra, Michel Foucault (2010, 2008, 2003, 1996) foi um teórico chave para subsidiar a análise das relações de poder, aspecto fundamental para este trabalho. Além disso,

observou-se que o conceito de resistência, o qual foi utilizado para mapear as práticas docentes, está intimamente ligado às relações de poder que se estabelecem no tecido social e, consequentemente, no interior da escola, pois como afirma Foucault: *"não existem relações de poder sem resistência. Ela, assim como as relações de poder, são múltiplas*" (FOUCAULT, 2010, p. 249). E completa:

> As relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência (FOUCAULT, 2010, p. 232).

Nota-se que a literatura acerca das resistências, permanências e desistências dos docentes vem abordando as relações de poder influenciada por concepções do materialismo histórico. Entretanto, para Foucault, as relações de poder independem de construções piramidais para se sustentarem, pois são múltiplas e apresentam-se em diversas escalas. Assim, a transformação foucaultiana da concepção de luta, tendo como foco a microfísica do poder, ganha novas nuances escalares, tornando, dessa forma, mais delicada e difícil a leitura da realidade docente. Essa dificuldade, porém, não deve impedir a construção de metodologias e práticas que consigam percorrer e capturar o complexo universo docente possibilitando uma aproximação do "acontecimento" por uma multiplicação causal.

Uma vez que o objetivo geral da pesquisa é compreender os processos de subjetivação docente, faz-se necessário esclarecer que não consideramos o sujeito como uma identidade unificada e finalizada, resultante das interações externas, mas como um eu-afetado "em processo". O foco, portanto, não está na identidade, mas na processualidade. O docente é pensado em sua "acontecimentalidade" localizada, de modo similar à perspectiva apontada por Nikolas Rose, na qual subjetivação é referida como o

> nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das políticas de outros sobre eles (ROSE, 2001, p. 143).

A categoria "tecnologias da subjetivação", conceito-chave para a presente pesquisa, bem como a categoria micropolítica, são trabalhadas com maior

profundidade no item 2.3, pois compõem o quadro teórico para análise dos dados documentais, das entrevistas e da observação direta nas escolas.

Pensando na validade epistemológica e nos objetivos dessa pesquisa, as metodologias de coleta de dados elencados, bem como a forma como os mesmos foram tratados, são apresentadas e justificadas com base em autores dedicados ao estudo de enfoques epistemológicos e metodológicos em ciências sociais.

2.1– Abordagem metodológica e sujeitos da pesquisa

Nesta pesquisa, adotamos o pressuposto da pluralidade metodológica qualitativa, utilizando instrumentos e modos de coleta de dados variados. Esta diversidade abrange a análise de práticas discursivas de documentos e legislações oficiais de implantação do programa “Choque de Gestão” (Quadro 3) e do site de divulgação dos acontecimentos e mudanças na educação com a implementação deste programa, intitulado “Dito e Feito”, sitiado no endereço <http://www.educacao.mg.gov.br>. Compõe também esta pesquisa a análise do conteúdo e das práticas discursivas docentes, a partir das entrevistas e anotações do diário de bordo, utilizando a técnica de codificação e delimitação em grandes eixos temáticos.

Para cumprir os objetivos desta pesquisa, possibilitando um olhar a partir dos conceitos de macropolítica, micropolítica e tecnologias da subjetivação, optamos pela estratégia do aprofundamento a partir do estudo em duas escolas estaduais, localizadas no município de Belo Horizonte, com perfis diferenciados: uma escola predominantemente de atendimento à comunidade local e outra, cujo atendimento se estende a alunos de diversas partes da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A acessibilidade ao campo também foi considerada na escolha, uma vez que seria necessária a observação durante um semestre letivo, bem como a realização de entrevistas com docentes no espaço escolar.

Apesar de focada em duas escolas, esta pesquisa teve como objetivo extrapolar o estudo de caso, pois paralelamente à coleta de dados foram consideradas pesquisas sobre a temática das condições do trabalho docente em Minas Gerais (AUGUSTO, 2010; DELPINO et al, 2009; MELO et al, 2012; MELO, 2011; OLIVEIRA & VIEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2008, 2003; OLIVEIRA & DUARTE,

2012; ROMANO et al 2012; LINHARES & FRANÇA JR., 2013; PIGNATELLI, 2011; DUARTE, 2014; dentre outros), bem como análise documental do site “Dito e Feito” (http://www.educacao.mg.gov.br) e dos documentos oficiais de implantação e análise do “Choque de Gestão”, enquanto balizador das políticas públicas em Educação em Minas Gerais. Desse modo, buscou-se uma análise crítica da macropolítica da Educação em Minas Gerais, desvelando as micropolíticas e as tecnologias da subjetivação advindas da implantação do modelo de Nova Gestão Pública e seus desdobramentos no cotidiano escolar e nos processos de subjetivação docente.

O capítulo 3, o qual se refere ao histórico da gestão pública e das políticas públicas em educação no Brasil e em Minas Gerais, principalmente no Ensino Médio, tem como objetivo subsidiar a leitura dos dados de campo e entrevistas. Os conceitos estruturantes, apresentados no presente capítulo: macro e micropolítica e tecnologias da subjetivação, compõem o arcabouço teórico que delimitou os grandes eixos temáticos de análise e sua leitura. As práticas-discursivas dos documentos oficiais e do site também foram consideradas na análise dos dados, buscando, através de um instrumental amplo, garantir a validade e o rigor científico da pesquisa qualitativa escolhida.

Como mencionado anteriormente, foram escolhidas duas escolas estaduais com perfis diferenciados, mas com oferta exclusiva da etapa do Ensino Médio. Nas duas escolas, foram feitas observações diárias dos espaços de encontro dos professores, durante um semestre letivo, intercalando a visita a esses espaços: segundas-feiras e quartas-feiras na primeira escola, de atendimento local e terças-feiras e quintas-feiras na segunda escola, de atendimento à Região Metropolitana de Belo Horizonte. Além disso, foram observadas também reuniões docentes no extra-turno.

Baseando em uma metodologia pluralista qualitativa, este estudo utilizou-se de métodos inspirados na etnografia, principalmente no processo de coleta dos dados em campo, e na metodologia de estudos de caso, no que concerne ao uso de diversas fontes paralelas à imersão no grupo. A combinação da observação, descrição, contextualização, abertura e profundidade, ao possibilitar o acesso às particularidades do cotidiano, afetado continuamente pelas relações de poder e pelas indeterminações micropolíticas, revelou-se adequada para a coleta de dados no dia-a-dia, garantindo a confiabilidade e validade científica da análise e da indução

efetivada (MARCONI & LAKATOS, 2010). Devido ao objetivo da pesquisa e da pluralidade metodológica, buscou-se extrapolar o modelo do estudo de caso, priorizando a compreensão dos efeitos das políticas públicas no contexto mais amplo de reformulação e de inserção dos modelos gerencialistas de administração estatal.

Para garantir a confiabilidade científica, fez-se necessário empregar uma variedade de técnicas para coletar o maior número possível de dados ou informações. Tal coleta foi feita através da observação diária e anotações de falas e comportamentos dos docentes nos momentos de encontro entre eles, durante um período de um semestre letivo, bem como entrevistas semiestruturadas com os docentes que aceitaram o convite previamente feito.

As anotações das observações nas reuniões pedagógicas e, principalmente, na sala dos professores, nos momentos de encontro dos mesmos, foram feitas diariamente após o final dos momentos de agrupamento, e não durante os mesmos, buscando com isso evitar constrangimentos e a contaminação dos dados. As impressões pessoais acerca das falas, da organização dos sujeitos no espaço e das atitudes dos docentes diante dos acontecimentos pertinentes ao cotidiano também foram registradas diariamente, juntamente com os dados literais. A opção de registrar os dados na presença dos docentes foi descartada desde o início, uma vez que poderia ampliar a distância entre os mesmos e o pesquisador, comprometendo a validade do material coletado enquanto representante da realidade vivida pelos professores.

No último mês da pesquisa de campo, os docentes que trabalhavam nos dias em que eram feitas as observações foram convidados a participar das entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas, garantindo o sigilo das identidades através da alteração dos nomes no decorrer da tese. Assim como fora garantido o sigilo da identidade dos docentes, nenhuma das escolas também teve sua identificação revelada, uma vez que não se pretendia categorizar ou avaliar a instituição, mas compreender os efeitos das tecnologias de governo nos processos de subjetivação docente e o modo com que elas se efetivavam enquanto tecnologias de subjetivação. Nem todos os docentes quiseram participar das entrevistas, justificando falta de tempo ou simplesmente ignorando ou protelando o agendamento das mesmas. Em alguns casos, os docentes agendavam a entrevista, sempre em momentos de intervalo entre turnos ou entre aulas, mas não

compareciam, apresentando continuamente justificativas para o reagendamento das mesmas. Uma das professoras entrevistadas comentou que outra docente tinha lhe dito que não concederia entrevistas, pois sabia que não se tratava de uma pesquisa, mas de uma fiscalização, por parte do governo, do trabalho dos docentes e da opinião dos mesmos com relação à política de educação no estado de Minas Gerais. A piora nas condições de trabalho docente, de modo geral, tem dificultado a realização de pesquisas em escolas, pois grande parte dos professores tem se mostrado cética em relação à validade das mesmas para a transformação de sua realidade. Dessa forma, o pesquisador é visto muitas vezes como o único beneficiário final do produto daquele estudo, o que, a longo prazo, pode prejudicar a produção de material qualitativo e do olhar miniaturizado da realidade educacional, tão necessária para subsidiar as políticas públicas na área.

Diante dessas dificuldades, ao final da pesquisa de campo, foi possível contabilizar apenas treze entrevistas[2], no somatório das duas escolas observadas. O perfil geral dos sujeitos entrevistados está descrito no quadro 1, garantindo o anonimato conforme normas do Comitê de Ética e Pesquisa.

Com relação ao vínculo empregatício, no período pesquisado havia três categorias de docentes na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REEMG), o efetivo, que refere-se àquele profissional admitido por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos; o efetivado, que são aqueles profissionais admitidos pela Lei Complementar Estadual nº 100/2007 e o designado, que corresponde aos docentes contratados por tempo determinado, para a substituição de docentes em licença ou para atender ao estado em caráter excepcional até que haja nomeação de profissional, em caráter efetivo, para ocupar tal vaga.

Pela leitura do quadro, averiguamos que grande parte dos sujeitos entrevistados possui tempo de serviço na REEMG superior a 10 anos, representando, portanto, o público alvo das mudanças geradas pela implantação da política do “Choque de Gestão”. Apenas três sujeitos possuem menos de dez anos de serviço, o que não invalida as informações, uma vez que participam na atualidade das mudanças principais que são avaliadas neste trabalho.

[2] Foram observados em média 12 professores na Escola 1 e 25 na Escola 2, sinalizando a maior rejeição em participar da etapa das entrevistas na segunda escola em detrimento da primeira.

Quadro 1: Perfil dos sujeitos entrevistados

Nome	Escola	Tempo de serviço na REEMG até 2012	Função	Área de conhecimento de trabalho	Vínculo na época da pesquisa
Carlos	01	22 anos	Docente	Ciências da Natureza	Efetivo
Carmen	01	33 anos	Docente e Diretora	Ciências da Natureza	Efetiva
Juliana	01	15 anos	Secretária	(Formação em Ciências Sociais Aplicadas)	Efetiva
Mirtes	01	06 anos	Docente e Vice-diretora	Ciências Humanas	Efetivada e Designada
Rita	01	22 anos	Docente e Vice-diretora	Ciências Humanas	Efetiva
Selma	01	28 anos	Docente	Linguagens	Efetiva
Sérgio	01	20 anos	Docente	Ciências Humanas	Efetivado
Adriana	02	25 anos	Docente	Ciências da Natureza	Efetiva
Andressa	02	05 anos	Docente	Ciências Humanas	Efetiva
Letícia	02	17 anos	Docente	Ciências Humanas	Efetiva
Lúcia	02	07 anos	Docente	Ciências Humanas	Efetivada
Núbia	02	19 anos	Docente	Ciências da Natureza	Efetiva
Teresa	02	19 anos	Docente	Linguagens	Efetiva

Fonte: Elaborado pelo autor

Para a coleta do material da entrevista, algumas advertências apontadas por Poupart (2010), quanto aos entraves observados ao longo de seus estudos empíricos com coleta de dados desse tipo, foram consideradas. Para ele, é preciso construir um contexto de encenação que permita ao entrevistado o desenvolvimento da confiança, envolvimento e interesse em contribuir com a pesquisa, de modo que possa ir além de uma simples escuta benevolente, de coleta de material superficial e estereotipado, para uma tentativa investigativa que faça precipitar as coisas, os não-ditos e nem sempre apreendidos pela observação (POUPART, 2010). Dessa forma, as entrevistas foram efetivadas tendo como perguntas iniciais questões sobre o sentimento pessoal com relação às escolas e com relação à educação/docência, deixando-se as questões relativas às mudanças nas relações dentro da escola e no trabalho, a partir da adoção do “Choque de Gestão” e seus desdobramentos, para o final da entrevista. O grande entrave encontrado nesta etapa de coleta de dados foi a disponibilidade de tempo limitada apresentada pelos docentes para a realização

das entrevistas. Além do ceticismo já mencionado, a carga horária dupla, e, às vezes, tripla, de muitos docentes, fez com que os mesmos disponibilizassem no máximo uma hora por entrevista, o que demandou focar nas questões diretamente ligadas aos impactos das mudanças no trabalho docente. Apesar disso e devido à metodologia pluralista adotada, esse empecilho foi compensado através das demais etapas de análise adotadas neste trabalho que dialogam entre si.

Após a coleta das entrevistas, o modelo de transcrição adotado foi o de modo literal com fala coloquial, garantindo o anonimato dos sujeitos. Nesse modelo, são garantidas a identificação de pausas, a repetição de palavras, a velocidade das falas e as interrupções no raciocínio, critérios que enriquecem os dados e sua análise (GIBBS, 2009).

A opção pelo estudo em duas unidades escolares, num universo de milhares de escolas estaduais, não significa que a pesquisa ficou restrita aos fenômenos endógenos ou à descrição de estudo de caso. Prova disso foi a utilização tanto de estratégias de inspiração etnográfica, no que se refere à imersão e abordagem aprofundada da realidade estudada, quanto o emprego de técnicas utilizadas nos estudos de caso, quando nos apoiamos em proposições orientadoras para o estudo, definição de unidades de análise e definição de critérios apoiados em um referencial teórico específico (MARCONI & LAKATOS, 2010; YIN, 2005).

Quanto ao tipo de amostra, utilizamos a de meio, institucional ou geográfica segundo uma estrutura aberta, ou seja, segundo a qual se constitui um *corpus* empírico como uma totalidade particular. As metodologias de descrição em profundidade e do uso de técnicas de coleta de dados baseadas na observação, entrevistas e análise documental, compõem o instrumental que subsidia a construção teórica e dialógica entre os pesquisadores da área e a realidade observada.

Quanto às estratégias para seleção da amostra, a que fora considerada mais eficaz para o alcance dos resultados almejados foi a da amostra por contraste-aprofundamento. No caso em tela foram utilizadas duas escolas estaduais, que ofertam o Ensino Médio, localizadas em regiões distintas de Belo Horizonte. Por essa estratégia, buscou-se, como aponta Pires (2010), tratar cada caso como uma unidade autônoma, "*mesmo que o fato de justapor os casos em uma mesma obra possibilite acrescentar informações, estabelecer comparações, ou dar uma melhor visão de conjunto do problema*" (PIRES, 2010, p. 202).

A opção por um modelo societário e centrífugo de pesquisa deve-se a sua especificidade contributiva para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho. Segundo Álvaro Pires

> neste modelo, o pesquisador orienta seu olhar no sentido inverso do precedente: em lugar de ter em mente certos comportamentos que ele quer compreender ou explicar, ele parte da história pessoal de um ator social, do estudo de um meio, ou de um acontecimento, para apreender determinados aspectos da organização social, das instituições, ou da cultura (PIRES, 2010, P. 188).

Nessa pesquisa, foi adotado o recurso à entrevista em profundidade nos moldes semiestruturados (Anexo). Tal recurso comporta a vantagem não apenas de evidenciar o que essas pessoas vivenciam no cotidiano, mas igualmente dar-lhes a palavra e compensar sua ausência ou sua falta de poder na sociedade (POUPART, 2010). Como a entrevista complementa as observações em campo, novas questões surgiram no percurso das mesmas e foram incorporadas para melhor entendimento de alguns processos percebidos. Sendo assim, construir um roteiro de entrevista fechado, limitaria o tipo de abordagem pretendido da análise dos efeitos das tecnologias da subjetivação na escola.

A etapa da investigação documental e do site “Dito e Feito” contou com as técnicas da análise das práticas discursivas, visando articular a enunciação com o lugar social no qual são produzidos os discursos (MACHADO, 2008). Como o material utilizado refere-se a documentos oficiais construídos pela equipe do governo, bem como entrevistas e falas coletadas durante a observação, buscou-se não apenas a análise de seu conteúdo linguístico, tratando binariamente como significante-significado, mas também o instrumental da Análise do Discurso que parte do pressuposto de que há uma formação discursiva opaca ao texto que carrega em si implícitos discursivos, insinuações, regras, convenções, intenções que só podem ser compreendidos fazendo uma leitura diferenciada de tais textos. Ao invés de perguntar o que o texto informa ou comunica, objetivou-se compreender as condições de produção do mesmo, o porquê de sua escrita, a quem ele se dirige e os interesses e forças que fazem da produção e recepção do discurso, processos imanentistas. Como aponta Marília Machado:

> analisar um discurso é considerar, simultaneamente, o texto (escrito ou falado) como alguma coisa material e concreta que funciona e as condições em que esse texto foi produzido (o que distingue o texto do discurso é o fato de que o funcionamento do discurso não é apenas linguístico, mas vincula-se também às suas condições de produção) (MACHADO, 2008, p. 366).

Tentando dissociar a análise das práticas discursivas e suas formações da análise linguística do discurso *stricto sensu*, é preciso se aproximar de Foucault e seus estudos genealógicos entre as relações mútuas dos sistemas de verdade e das relações de poder. Para Foucault, o poder está implícito nas práticas sociais cotidianas, inclusive nas formações discursivas, sendo seu sucesso garantido pela habilidade de se esconder em seus próprios mecanismos (FAIRCLOUGH, 2008). Esta maleabilidade inerente às relações de poder reafirma a necessidade da liberdade para a existência da mesma. Como, segundo Foucault, onde há relações de poder, há resistência, verifica-se então que essas relações são bem mais dinâmicas e extrapolam a associação com o conceito de dominação, que pressupõe a imobilização como efeito último (GUIRADO, 2009; FOUCAULT, 2010).

Nesse sentido, a análise das práticas discursivas considerada neste trabalho parte do conceito de discurso enquanto acontecimento para além das palavras, como uma prática constitutiva da realidade, que se constrói em procedimentos institucionais tentando controlar o imponderável pela vontade da verdade. O discurso deve ser entendido como construto que visa produzir e reproduzir sujeitos, objetos e a vida social, operando ativamente na realidade e na produção da subjetividade através do arranjo linguístico, criação de padrões de comportamento, sistemas de normas, classificações, territorializações, entre outros instrumentos (FAIRCLOUGH, 2008; GUIRADO, 2009).

Para uma análise das práticas discursivas, mediante a contribuição foucaultiana, é preciso compreender que o sujeito que produz o enunciado não existe fora e independente do discurso, mas sim como função do próprio enunciado. Deste modo, não adianta questionar o sujeito que enuncia ou apelar ao contexto para explicar o que é dito, pois uma análise das práticas discursivas deve voltar à formação discursiva e buscar explicar o intertexto e o extratexto numa atitude ativa do analista. Não devemos esperar que os discursos nos digam alguma coisa imediatamente, é preciso questioná-los acerca dos efeitos de poder que eles asseguram e acerca da conjunção e relação de forças que fazem sua utilização necessária (FAIRCLOUGH, 2008).

Nesse sentido, a pluralidade metodológica, também conhecida como triangulação de métodos, conjuga etapas que se alimentam mutuamente. Assim, a opção pela análise das práticas discursivas dos documentos oficiais e do site “Dito e Feito” demandou a aproximação constante com a realidade observada. Sendo assim, foram consideradas as orientações de Foucault, citado em Rabinow & Dreyfus, com relação ao ponto de partida e o caminho percorrido para análise:

> Gostaria de sugerir uma outra forma de prosseguir em direção a uma nova economia das relações de poder, que é mais empírica, mais diretamente relacionada à nossa situação presente, e que implica relações mais estreitas entre a teoria e a prática. Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida. Para usar uma outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (FOUCAULT, citado por RABINOW & DREYFUS, 1995, p. 234).

Seguindo por estas orientações de Foucault, pretendeu-se analisar os dados coletados a partir das resistências delineadas, o que permitiu a identificação das relações de poder associadas às mesmas, bem como as práticas discursivas e os efeitos de poder que elas pretendiam manter, produzir ou reproduzir. Com o subsídio das categorias conceituais micropolítica e tecnologias da subjetivação, do esboço histórico e contextual tecido no terceiro capítulo e o diálogo com outras pesquisas da área, buscou-se garantir a validade qualitativa da amostra selecionada enquanto representativa de uma realidade maior, critério essencial para a efetivação do rigor científico necessário.

As etapas de campo em concomitância com as leituras feitas no decorrer da pesquisa-observação foram costuradas de modo a evitar a polarização, binarização e consequente “vitimização” dos sujeitos envolvidos na leitura do campo territorial de pesquisa. A opção por um caminho de pesquisa estruturado no paralelo teoria/prática deve-se justamente ao interesse de apresentar um novo olhar sobre a relação política e as tecnologias da subjetivação docente. Tais conceitos são muito importantes para o entendimento do campo de forças que é a escola hoje, pois somente entendendo a política, enquanto linhas-estratégicas micropolíticas molares/moleculares, e a subjetivação enquanto multiplicidade, agenciamentos e instrumentos de controle biopolítico e/ou pelas tecnologias da subjetivação, é que foi

possível construir um texto original, subversivo e contributivo às políticas públicas de intervenção.

2.2 – Estratégias de análise

Esta pesquisa está organizada em quatro etapas com estratégias de análise distintas. Apesar da especificidade metodológica de cada etapa, todas as etapas se relacionam entre si, constituindo uma metodologia pluralista de análise qualitativa da realidade. As quatro etapas são:

- Análise conceitual das categorias de análise a serem utilizadas na leitura dos dados coletados: macro e micropolítica e tecnologias da subjetivação.
- Levantamento histórico-crítico dos pressupostos norteadores das políticas públicas em educação no Brasil, principalmente aqueles relacionados ao Ensino Médio, bem como aos ligados ao programa do “Choque de Gestão” enquanto política pública aplicada à educação no estado de Minas Gerais a partir de 2003.
- Investigação das práticas discursivas de documentos oficiais (resoluções, portarias, etc), relacionados ao “Choque de Gestão”, bem como do site “Dito e Feito”, sitiado no portal: http://www.educacao.mg.gov.br.
- Análise das práticas discursivas das entrevistas com docentes de duas escolas estaduais e dos dados coletados em campo e relatados diariamente, a partir da categorização por eixos temáticos.

A primeira etapa refere-se à análise conceitual das seguintes categorias de análise: macro e micropolítica e tecnologias da subjetivação, que foram utilizadas na leitura crítica dos efeitos da política pública do “Choque de Gestão” na subjetividade docente, a partir dos dados coletados e da literatura crítica de trabalhos de pesquisadores em políticas públicas de educação em Minas Gerais. Os principais teóricos/obras que subsidiaram esta etapa de análise estão sintetizados no quadro 2:

Quadro 2: Categorias de análise da pesquisa

Categoria de análise	Principais Teóricos
Macro e micropolítica	Gilles Deleuze, Félix Guattari; Suely Rolnik.
Tecnologias da subjetivação	Michel Foucault; Nikolas Rose; Maurízio Lazzarato.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na segunda etapa deste trabalho (Capítulo 3), buscou-se delinear as principais mudanças ocorridas nos diversos modelos de gestão pública, desde o início da República. Nesse sentido, foram levantadas as especificidades existentes nos modelos de gestão pública brasileira e os problemas relacionados ao uso privado da máquina estatal por setores da sociedade e do serviço público. Além disso, foi feito um levantamento sobre as principais mudanças no Ensino Médio, apontando as justificativas utilizadas e os impactos sociais advindos das mesmas. Por último, foi apresentado o "Choque de Gestão", seus argumentos para as mudanças almejadas e a avaliação governamental acerca de seus desdobramentos e perspectivas.

A terceira etapa consistiu na análise das práticas discursivas de documentos oficiais relacionados à implantação da política do "Choque de Gestão" e do site "Dito e Feito". Para seleção dos documentos, foram consideradas a pertinência, a credibilidade e a representatividade dos textos em relação aos objetivos desta pesquisa (CELLARD, 2010). Além disso, outras cinco dimensões compuseram o processo de seleção e análise dos documentos e site acima citados: o exame do contexto social global no qual foi produzido o discurso, os interesses expressos na sua publicitação, a procedência do documento, o sentido do texto no contexto particular de sua produção e as formas como os argumentos são desenvolvidos em comparação com outros documentos de outra natureza (CELLARD, 2010).

Numa primeira coleta, foram reunidos inúmeros documentos relacionados à educação, ao Ensino Médio e ao trabalho docente em Minas Gerais e no Brasil. A partir das orientações de Cellard (2010) e da focalização nos objetivos gerais desta pesquisa, foi feita uma filtragem buscando elencar aqueles documentos diretamente ligados às mudanças na organização do trabalho docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais com a implantação do "Choque de Gestão". Nesse sentido, foram selecionados nove documentos imprescindíveis para tal análise, como pode ser verificado no quadro 3:

Quadro 3: Documentos selecionados para análise documental

Publicação	Documento
MINAS GERAIS. Lei nº 15.293/2004.	Institui a carreira dos profissionais da educação básica do Estado.
MINAS GERAIS. Decreto nº 44.291 de 08/05/2006	Dispõe sobre a promoção por escolaridade adicional de que trata o art. 22 da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, para os servidores das carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Poder Executivo.
MINAS GERAIS. Lei complementar 100/2007	Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - UGEPREVI - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência – CEPREV.
MINAS GERAIS. Lei nº 17.600/2008	Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por produtividade no âmbito do Poder Executivo.
SEPLAG/SEE. Resolução nº 7.110/2009.	Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual - ADI – e Avaliação Especial de Desempenho - AED - dos servidores em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
MINAS GERAIS. Lei nº 18.975/2010.	Fixa subsídio das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da PMMG.
SEPLAG/SEE. Resolução nº 8.547/2011.	Define critérios para a apuração do efetivo exercício para fins da Avaliação de Desempenho Individual dos servidores da Secretaria de Estado de Educação em virtude da greve ocorrida em 2011.
MINAS GERAIS. Lei nº 19.837/2011	Promove alterações na política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia Militar e dá outras providências.
MINAS GERAIS. Lei nº 20.592/2012.	Altera a Lei nº 15.293 que institui as carreiras dos profissionais da educação básica do Estado.

Fonte: Elaborado pelo autor

Com relação ao site “Dito e Feito”, sitiado no portal <http://www.educacao.mg.gov.br>, buscou-se analisar primeiramente o aspecto técnico do site, verificando o nível de acessibilidade do mesmo para a população, bem como as práticas discursivas das reportagens postadas. A partir do

levantamento do material inicial (327 reportagens), foi feito um trabalho de seleção daquelas reportagens diretamente ligadas às condições de trabalho docente, haja vista a organização em eixos temáticos para análise.

A triagem do material postado pelo governo no site “Dito e Feito” foi feita como uma prática artesanal, tal como proposta por Foucault citado em Cellard 2010), ou seja, como uma prática de desconstrução e trituração do material para proceder a uma reconstrução com vista a responder ao questionamento inicial (CELLARD, 2010). Como a pesquisa buscou a inter-relação constante entre todas as quatro etapas, tentou-se relacionar os diferentes elementos e fontes em relação ao contexto, à problemática, bem como com a intencionalidade presente na produção das práticas discursivas.

As categorias temáticas propostas para a análise das entrevistas e do campo, constantes na quarta etapa, serviram de suporte no processo de delineamento da questão e operacionalização por indução, o que contribuiu para o processo de análise minuciosa dos documentos.

Como dito anteriormente, a quarta etapa da pesquisa refere-se à análise das entrevistas e das anotações no diário de campo. Buscou-se o exame atencioso e interpretativo dos dados das transcrições das entrevistas e anotações de campo, levando-se em conta um quadro teórico consistente das pesquisas em políticas públicas em educação no Brasil e em Minas Gerais. Tal preocupação visou evitar explicações precipitadas e preconceituosas a partir dos dados puros (POPE et al, 2005; GIBBS, 2009).

A partir do material coletado, a análise qualitativa utilizada foi a análise crítica das práticas discursivas, considerando a codificação das falas e das anotações de campo em grandes categorias temáticas relacionadas aos efeitos da macropolítica do “Choque de Gestão”. Para o agrupamento final em cinco macrocategorias de análise, foi feita leitura e releitura do material para, como aponta POPE et al (2005), efetivar o “processo de recortar e colar, isto é, selecionar partes dos dados em temas parecidos ou relacionados e colocá-los juntos” (POPE et al, 2005). A análise, porém, como afirma GIBBS (2009), começou no campo e a partir das anotações no diário, que trouxeram observações a respeito da realidade pesquisada (GIBBS, 2009).

O processo de codificação para o agrupamento e análise em categorias temáticas conjugou a codificação baseada em conceitos com a codificação baseada

em dados, ou seja, houve uma leitura prévia sobre o contexto da educação e do trabalho docente em Minas Gerais que contribuiu para a definição das categorias de análise. Além disso, ficamos atentos às singularidades e ao ineditismo dos dados, buscando com isso contribuir para o avanço na investigação do tema. O uso da codificação aberta, ao demandar do pesquisador o constante questionamento dos dados, *"que, quando, onde, como, quanto, por que e assim por diante",* alertou para questões teóricas importantes, aguçando a sensibilidade para níveis teóricos mais profundos (GIBBS, 2009).

Apesar da escolha por uma análise qualitativa, é importante destacar alguns cuidados que foram tomados no processo de categorização temática e análise dos dados das transcrições e seu uso na escrita do texto. Para escapar do uso de citações exóticas e fascinantes como indicativos de uma realidade, foi preciso utilizar o recurso da generalização de modo a evitar a "exemplificação seletiva". As citações foram interpretadas e contextualizadas, ou seja, sempre referendadas pelas questões as quais foram vinculadas, buscando o ponto de vista que elas sustentam, esclarecem ou refutam (GIBBS, 2009).

Os grandes eixos temáticos, elencados a partir da coleta do material das entrevistas, que agregaram elementos essenciais para o alcance dos objetivos da pesquisa foram:

- Participação política e autonomia docente;
- Atividade docente e organização territorial da escola;
- As mudanças e impactos da reorganização da carreira no trabalho docente;
- A política das avaliações externas e o (auto)controle como política;
- O transbordamento da escola e a subjetivação docente.

Como trabalhamos com elementos de análise temática e análise de discurso, procurando sempre evidenciar a relação entre os dados, sejam verbais ou de origem documental, e sua condição de produção (FAIRCLOGH, 2008), caminhamos na tentativa de, a partir de uma "multiplicação causal", abarcar os acontecimentos nos seus processos múltiplos, rompendo com a noção de causalidade direta e se aproximando da coprodução de uma singularidade analítica (FOUCAULT, 2003).

No próximo item, iniciaremos, então, a segunda etapa da pesquisa, que consiste na conceituação das categorias de análise que subsidiarão as análises da terceira e quarta etapas.

2.3– Categorias conceituais de análise

Antes de iniciarmos a análise dos dados colhidos no campo, durante o semestre letivo de imersão e entrevistas, é necessário apresentar os conceitos estruturais da análise que subsidiaram e permitiram uma abordagem dos processos da política do “Choque de Gestão” e seus impactos na subjetividade docente. Por se tratar de uma análise qualitativa, é fundamental apoiar-se num arcabouço-conceitual específico para este tipo de análise, bem como em outros trabalhos sobre política educacional em Minas Gerais que, por outros meios de coleta de dados, traga outros elementos e possibilite sustentar a análise crítica pretendida.

Para facilitar a leitura da análise que será feita, apresentaremos brevemente as categorias conceituais utilizadas para análise dos dados e execução dos objetivos propostos: “micropolítica e macropolítica” e “tecnologias da subjetivação”. O objetivo não foi esgotar os conceitos nem abarcá-los em sua totalidade, o que seria impossível, mas destacar os principais componentes que permitem o entendimento de seus usos nos capítulos subsequentes.

2.3.1 – Micropolítica e macropolítica

Conceituar macropolítica e micropolítica, a partir dos trabalhos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e seus interlocutores, demanda inicialmente um alerta sobre a necessidade da fuga, desde o início, da tentação de binarizá-los. Esse recurso científico, herança da concepção clássica de ciência, tende a situar os conceitos a partir de categorias segmentadas e por vezes antagônicas, colocando a existência de um na superação do outro. Essa tendência ocorre também na forma com que as correntes de pensamento são apresentadas ao longo da história do pensamento da ciência, como se a efetivação de uma nova forma de pensar fosse necessariamente possível apenas com a supressão de um modo de pensamento anterior. Tentando romper com isso, salientamos que no caso dos conceitos aqui trabalhados: macro e

micropolítica, o primeiro não é simplesmente o oposto do segundo, ou ainda, um não é melhor que o outro. Uma análise binária tenderia, pois, a definir os efeitos micropolíticos e suas indeterminações enquanto fatalidades de uma ordem macropolítica estabelecida. Entretanto, nas obras dos pensadores já citados observam-se alertas aos limites e perigos existentes ao encerrar a realidade em categorias antagônicas e aos efeitos que isso tende a produzir. Sobre esta questão, Deleuze e Guattari utilizam um exemplo interessante:

> Ah, não é nem um homem nem uma mulher, é um travesti: a relação binária se estabelece entre o "não" de primeira categoria e um "sim" de categoria seguinte que tanto pode marcar uma tolerância sob certas condições quanto indicar um inimigo que é necessário abater a qualquer preço (DELEUZE & GUATTARI, 1996 p. 45).

O exemplo de leitura binária apresentado por Deleuze e Guattari sinaliza os perigos da utilização desse tipo de classificação, pois a mesma tende a reduzir o objeto abordado como um "não", como um "estranho", cuja representação da negação o torna um alvo a ser excluído ou, no máximo, "tolerado". Essa passagem tem como objetivo convidar o leitor a desconstruir a noção binária, enquanto modo de leitura dos conceitos, apontando os perigos existentes e limitadores desta forma de pensamento ocidental que ainda prepondera na academia e no senso comum. Ao dualizar os conceitos, automaticamente estamos criando categorias valorativas para os mesmos, que podem culminar na cristalização de representações, demonizando e sacralizando aspectos da realidade. Tal visão empobrece o entendimento da realidade e das minúcias dos seus atravessadores. Além disso, a desconstrução desta forma de trabalhar os conceitos permite leituras da realidade desprendidas da concepção de um *a priori* ideal transcendente, a ser alcançado pela eliminação de uma realidade "contraditória", permitindo a identificação dos paradoxos numa realidade multidimensional e as causas e efeitos em diferentes pontos no plano de forças.

Ao trabalhar com os conceitos de macro e micropolítica, outro par de conceitos – "molar" e "molecular" – precisam ser compreendidos e também não-binarizados. Esses dois novos conceitos referem-se à natureza dos processos sociais, sua materialidade, sua representação e seus vetores de efetivação. Segundo Baremblitt:

> uma entidade molar é aquela que tem uma forma, uma materialidade, uma quantidade e uma qualidade, assim como limites temporo-espaciais; está submetida a leis de causalidade, em suma, tem uma identidade, relativamente fixa e definida. Uma entidade molecular é aquela que funciona em variação contínua, se compõe de “materiais” (não de matérias), pré-energias não especificadas, pré-forças não vetorizadas, só apresenta pré-formas e pré-substâncias, forma parte de multiplicidades conectadas ao acaso (BAREMBLITT, 2010, p. 77).

Ao nos referirmos à entidade molar, estamos considerando os aspectos da realidade enquanto uma materialidade definida, imbuída de uma estrutura visível e de representações individuais ou coletivas. A associação do molar ao macro deve-se a essa característica comum de visibilidade, que tenta se institucionalizar, e também de uma característica da realidade que pode ser delimitada com maior facilidade, contrapondo-se ao dualismo da dimensão macro e micro dos processos. Esse esforço de realizar uma leitura imanente da realidade, buscando romper com o dualismo ou delimitação de opostos contraditórios, é construído em vários momentos na obra de Deleuze e Guattari, com o objetivo de mostrar que os pares de conceitos criados são distinguíveis, mas, ao mesmo tempo, inseparáveis. Do mesmo modo que os referidos autores tecem os conceitos de micro/macropolítica e molar/molecular, também problematizam os conceitos de rizoma/árvore. Segundo eles, o rizoma, cuja composição refere-se à multidimensionalidade da realidade, ao comportar processos de desterritorialização, busca romper com a hierarquia de um modelo árvore. Entretanto, o rizoma pode também comportar em seus “nós”, arborescências, revelando a indissociabilidade, mais uma vez, dos antagonismos dos pares de conceitos construídos por eles para leituras da realidade (DELEUZE & GUATTARI, 1995a).

Ao tomarmos como exemplo uma política pública instituída, encontramos elementos molares na execução das legislações pertinentes a mesma, mas na execução há dimensões moleculares que se efetivam concomitantemente. Há molaridade nas diversas etapas de execução de uma política pública, desde a instituição da legislação até sua execução, por exemplo, na ponta da prestação do serviço. Por outro lado, a molecularidade também pode se efetivar em todas as instâncias, uma vez que nas etapas encontram-se os vetores potenciais de redefinição: resistências, fascismos, desistências, etc. Quer dizer, não há uma contradição entre a dimensão molar e molecular, o que há são dimensões interconectivas que se revelam nos paradoxos da realidade. Como aponta Deleuze e

Guattari, o molar e o molecular *"não se distinguem pelo tamanho, escala ou dimensão, mas pela natureza do sistema de referência considerado"* (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 95).

A dimensão molecular está intimamente ligada aos componentes de expressão do desejo e de singularidades, entendendo-os como *"as formas de vontade de viver, criar, amar, inventar uma outra sociedade, uma outra percepção de mundo, outro sistema de valores"* (GUATTARI & ROLNIK, 2010, p. 261), e por isso se afasta do conceito de desejo limitado aos quadros de culpabilização capitalística e psicanalítica, como algo atrelado à falta. No contexto molecular, a expressão do desejo diz respeito tanto à linguagem quanto às variadas semióticas a ela atreladas, e não a um sistema de significação, mas de produção maquínica, que permite infinitas montagens e criações de estratégias.

É comum, ao entrarmos em contato com os dois conceitos, molar e molecular, assumirmos uma postura militante em prol de uma molecularização da vida, tomando tal projeto como algo que facilmente nos levará ao rompimento do "antigo modo opressor de viver". Essa estratégia, entretanto, revela mais uma das dificuldades de rompimento com o modo binário de vivermos, já que somos frutos da modernidade que, por sua vez, é calcada no citado modo. Assumir tal postura, principalmente quando nos referimos às políticas públicas, pode remeter a uma segregação entre elaboradores/executadores e usuários dos serviços públicos, reduzindo o papel dos atores de ponta à radicalização, o que pouco contribui para a mudança macrossocial.

Além disso, desvencilhar-se dos modos de produção da subjetividade capitalística não é uma tarefa simples, pois é necessária uma mudança de posicionamento diante da realidade. Nesse sentido, Deleuze & Guattari utilizam o exemplo da segurança como a grande organização que nos sustenta, apontando como estamos agarrados aos estatutos bem definidos e como temos medo de nos desterritorializar (DELEUZE & GUATTARI, 1996). Quer dizer, o grande aparato da segurança que se instaurou como modo de produção da subjetividade, dentre outros grandes aparatos molares, dificilmente podem ou serão abandonados em prol de uma plena molecularização da vida.

Outro problema da dualização dos conceitos acima discutidos, e que é preciso ser compreendido antes de aplicarmos os mesmos para o entendimento do que é macro e micropolítica, refere-se à sedução em tomar a molecularidade como

dimensão libertária da subjetividade e da sociedade em detrimento de uma centralização do poder molar nefasta. Ora, o fascismo, como já apontava Deleuze e Guattari, *"implica um regime molecular que não se confunde nem com os segmentos molares nem com sua centralização (...) É um movimento de massa: um corpo canceroso mais do que um organismo totalitário*" (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 91-92). Ou seja, não é possível localizar na molaridade ou na molecularidade um modelo ideal de política e de sociedade, pois estas dimensões precisam ser problematizadas na sua imanência, afastando-se de uma atitude fundamentalista de esquerda ou de direita que insiste em enquadrar o inimigo numa representação a ser eliminada. Essa atitude pouco contribui para o debate no campo das políticas públicas e para a "purificação ideológica" diante do debate sobre as questões públicas, pois, como já diziam Deleuze e Guattari, *"é muito fácil ser antifascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas"* (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 93).

Uma análise da realidade precisa ser feita considerando as duas dimensões, molar e molecular, devendo as mesmas serem atentamente perseguidas nas diversas escalas de mensuração. Deleuze e Guattari consideram que *"quanto mais a organização molar é forte, mais ela própria suscita uma molecularização de seus elementos, suas relações e seus aparelhos elementares"* (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 93), o que quer dizer que as relações de poder impostas por uma estrutura molar suscitarão resistências e produções de modos de singularização proporcionalmente à força imposta. Dessa molecularização, porém, como já fora dito, não significa que emergirão formas libertárias ou potencialmente criativas, dela poderão surgir outros modos como desistência, omissão, corporativismo, vandalismo, entre outras ações. Na análise, o importante é não segregar espaços molares e moleculares enquanto campos opostos, mas sim entendê-los enquanto conceitos complementares. Nesse sentido Guattari & Rolnik complementam que

> não há contradição entre os níveis molar e molecular. Os mesmos tipos de elementos, os mesmos tipos de componentes individuais e coletivos em jogo num determinado espaço social podem funcionar de modo emancipador em nível molar e, coextensivamente, serem extremamente reacionários em nível molecular. A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetivação dominante (GUATTARI & ROLNIK, 2010, p. 155).

A partir dessa elucidação, podemos perceber a relação existente entre os conceitos molar e molecular com a questão da micropolítica ou macropolítica. A macropolítica pode ser entendida como as representações e a elaboração da agenda política, nas suas fases de formulação, implementação, monitoramento e avaliação. Essas etapas referem-se aos modos de conduta que buscam alcançar um fim pré-definido, principalmente em se tratando das políticas públicas. Nesse sentido, ao nos referirmos à macropolítica, estamos lidando com diversos instrumentos que podem ser, desde uma lei federal instituída, até mesmo à implementação de normas do uso dos espaços escolares. A diferenciação entre os conceitos de macro e micropolítica, por isso, não pode ser feita considerando níveis escalares de tempo e espaço de implementação da política. No universo escolar, por exemplo, não se trata de opor macropolítica, como o que é instituído pelos governos, e micropolítica, entendido como o que é determinado pela direção das unidades escolares, uma vez que ambos os conceitos possuem uma natureza instituinte, referindo-se, portanto, ambas à macropolítica. Portanto, não há correspondência direta entre macropolítica e o instituído, o micropolítico e o instituinte.

Pensando nas etapas de um plano global de política pública: formação de agenda, formulação de políticas públicas, sua implementação e avaliação, sabemos que tal fluxo comporta em si a construção de textos e práticas discursivas essenciais para a comunicação e efetivação das propostas. Na elaboração de todas essas etapas, há um processo minucioso de pensar estratégias e seus efeitos, na lógica das relações de poder, que não se efetiva de modo aleatório ou neutro. Entretanto, cada uma destas escolhas, como no caso dos projetos de implantação de políticas públicas, busca o consenso e o convencimento, minimizando resistências. Esse fenômeno, portanto, pode ser entendido como dimensão micropolítica para elaboração de uma macropolítica.

Apesar do tratamento pormenorizado em prol da minimização das forças de oposição e da busca do “consenso democrático”, a política (macro ou micropolítica) mostra-se diretamente atrelada às relações de poder, das quais justamente

emergem as resistências. Nesse sentido, é importante entender o que seria o poder, para compreendermos como a micro e a macropolítica estão entrelaçadas, mas, entretanto, formam conceitos distinguíveis. Segundo Foucault:

> o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E "o" poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados; é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1985, p. 88-89)

Diante dessa concepção do que é poder e de como ele busca encerrar seus tentáculos, mais uma vez se coloca o convite à leitura micropolítica, que nunca usa um só modo de referência para lidar com a realidade. Por exemplo, é comum a associação de que a macropolítica estatal, com seus quadros de referência, ao impor representações, organiza-se numa ordem molar, enquanto que do ponto de vista micropolítico a sociedade se definiria pelas linhas de fuga, que são moleculares. Veremos, porém, que essa associação não pode ser feita com esse automatismo, uma vez que as dimensões macro/micropolíticas escapam ao enquadramento moralizante ideal/inviável. Nesse sentido, observa-se a inter-relação entre os embates e os limites da efetivação plena da macropolítica estrutural e a importância dos movimentos moleculares, pois estes movimentos *"não seriam nada se não repassassem pelas organizações molares e não remanejassem seus segmentos, suas distribuições binárias de sexos, de classes, de partidos"* (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 95).

Por outro lado, em se tratando de políticas públicas, o movimento molecular isoladamente não poderia sobreviver durante muito tempo sem estabelecer relações com as forças existentes, com os problemas econômicos, e com a mídia (GUATTARI & ROLNIK, 2010). Tal convivência necessita da utilização da lógica do "e... e..." em detrimento do "ou... ou...", comum nas militâncias tradicionais.

As políticas públicas, ao serem implementadas, operam enquanto macropolítica, mas isso não significa que operarão unicamente no nível molar. É preciso então negar a operação apenas por um quadro de referência e colocar e recolocar em evidência as questões da produção da subjetividade envolvidas nas etapas de efetivação das políticas públicas, buscando compreender como operam

micropoliticamente cada etapa de sua execução. Como o problema deve se colocar nos dois níveis, macro e micropoliticamente, é preciso criar dispositivos para que a problemática esteja sempre se colocando e se recolocando (GUATTARI & ROLNIK, 2010).

Uma leitura micropolítica da realidade está diretamente relacionada ao investimento numa economia do desejo e em sua potência criadora, de forma a desvelar modos de produção que visam precipitar as formas dominantes de submissão dos sujeitos em suas práticas ou a ordem de verdade opressora e minimizadora da autonomia. Essas estratégias, que não são abarcadas pela leitura macropolítica, mas que, entretanto, estão tecnicamente presentes em sua elaboração, visam à adequação dos sujeitos a seus ditames, muitas vezes colocados como livres escolhas, produzindo modos "sujeitados" de ser. Deste modo é que Guattari e Rolnik chamam a atenção para as formas de romper com essa lógica e a importância da micropolítica do desejo. Para eles, é necessário *"estar alerta para todos os fatores de culpabilização; estar alerta para tudo o que bloqueia os processos de transformação do campo subjetivo"* (GUATTARI & ROLNIK, 2010).

Outra diferença entre macro e micropolítica refere-se ao modo com que se apresentam socialmente os dois enquadramentos. A problemática da micropolítica não se situa no nível da representação, como a macropolítica, mas no nível da produção da subjetividade, estando sua questão, pois, atrelada aos modos de expressão e efeitos da aplicabilidade da macropolítica no tecido social, às indeterminações, aos ineditismos e imprevisibilidades referentes à especificidade existente nos modos de subjetivação[3]. Por mais que operem através da codificação, da linguagem, de níveis semióticos heterogêneos e carreguem em si a potência do controle, a macropolítica não é capaz de precipitar as linhas de fuga que vão sendo traçadas no *front* das resistências.

Ao trabalhar a invenção como resistência, Romagnoli (2007) acredita que os processos de subjetivação *"podem direcionar-se a repetir, a imitar, mas também podem gerar processos positivos e singularizantes, e que, por sua vez, funcionam como resistência"* (ROMAGNOLI, 2007, p. 100). Nesta perspectiva, o conceito de resistência é vinculado à perspectiva deleuziana, à medida que envolve a invenção

[3] Apesar de *"modos de subjetivação"* ser uma nomenclatura foucaultiana e *"processos de subjetivação"* ser deleuziana, nesta tese as mesmas são utilizadas como sinônimos, pela interlocução dialógica entre os autores desenvolvida ao longo do trabalho.

de modos de existência conectados com a vida, no ponto onde o poder é investido. Neste trabalho, porém, o termo “resistência” extrapola esta perspectiva de engajamento do sujeito por mudanças na estrutura na qual se encontra imerso. Há movimentos de oposição, inclusive observados nas escolas durante a pesquisa, que podem ser considerados movimentos de resistência-desistência, por não sinalizarem diretamente um movimento em prol de uma re-estruturação do quadro real vivenciado, mas por figurarem enquanto rugosidades no plano de forças da política instituída.

Ao nos referirmos aos “movimentos de resistência”, é preciso cautela para não se cair na armadilha de enxergar os movimentos de organização, que operam na oposição ao centralismo ou às macropolíticas, como estratégias micropolíticas ou como revoluções moleculares[4]. Alguns movimentos, ao definirem suas pautas e seus modos de revolucionar, iniciam um processo de serialização de comportamentos e de modos de existência. E o que a princípio era instrumento de busca pelo fortalecimento da identidade do grupo acaba por constituir-se na lógica do controle ou do autocontrole dos seus membros. Essa prática, do ponto de vista micropolítico, não revela um movimento molecular dos sujeitos, mas uma reordenação do molar em práticas diferenciadas. A miniaturização, portanto, não é um caminho para se sair da repressão, pois como relata Guattari, o fascismo ao ser miniaturizado se adapta mais facilmente à interiorização, visto que formas óbvias são mal toleradas (GUATTARI, 1987).

A crítica advinda dos teóricos que trabalham com a perspectiva da micropolítica, mostra que a análise macropolítica não se trata de uma operação direcionada exclusivamente às práticas estatais ou de governo. O deslocamento do conceito de poder das instituições e dos sujeitos, para o instituído e para o poder advindo dos efeitos das práticas, atinge quaisquer movimentos que operem na lógica da centralização, representação e controle. Desse modo, uma micropolítica do desejo

[4] Revolução Molecular é um termo cunhado por Guattari que se refere a uma profunda transformação das relações sociais em todos os níveis, num imenso movimento de “retomada” das máquinas técnicas pelas máquinas desejantes, através da promoção de práticas analíticas e micropolíticas novas. Apesar desse movimento de retomada evocar uma “revolução” nas formas e nas relações de poder estabelecidas, não se trata do uso tradicional marxista de revolução como mudança do modo de produção capitalista e da infraestrutura (GUATTARI, 1987, p. 172).

> não mais se proporia a representar as massas e a interpretar suas lutas. Isso não quer dizer que ela condene, a priori, toda ação de partido toda ideia de linha, de programa, ou mesmo de centralismo; mas ela se esforça para situar e relativizar sua ação, em função de uma prática analítica, opondo-se passo a passo aos hábitos repressivos, ao burocratismo, ao maniqueísmo moralizante que contaminam atualmente os movimentos revolucionários (GUATTARI, 1987, p. 176).

As armadilhas do binarismo têm acompanhado as discussões políticas e seus desdobramentos sociais, situando aqueles que fazem sua crítica como adeptos à macropolítica capitalística, mas que, no entanto, não aderem ao modelo oposto de supressão e ascensão de um novo bloco macropolítico estrutural, como o neoliberal ou o não esquerdista. Michel Foucault, por efetuar leituras a partir da desqualificação dos quadros de análise unificadoras, também foi acusado de ser um pensador neoliberal. Mesmo elaborando críticas aos modos de *governo de si,* a partir da liberdade, típico do contexto neoliberal, sua não adesão ao modo transcendental e dialético de ciência e política fizeram-no alvo de tal acusação. Segundo Lagasnerie (2013), a maneira como Foucault retoma a questão da "multiplicidade" e como ela desemboca numa concepção de sociedade livre da transcendência não é suficiente para classificá-lo como adepto ao paradigma neoliberal. Segundo ele:

> na realidade, o que lhe interessa é a ideia radical segundo a qual há sempre uma vontade de controle na base dos discursos totalizantes. As teorias unificadoras são necessariamente perpassadas por pulsões de ordem. Por sua própria forma, elas reproduzem efeitos de poder, de dominação, recorrendo, por exemplo, à constituição de instâncias transcendentes. Em suma, são pensamentos cúmplices de soberania (LAGASNERIE, 2013, p. 95).

A crítica aos limites do pensamento transcendental e a tentativa de rompimento com esta lógica, presentes nas análises de Foucault, Deleuze e Guattari, colocam em questão os modos de funcionamento das relações de poder e a definição de suas linhas de ação e dominação. Nesse sentido, os referidos teóricos apontam para a necessidade da desconstrução dos discursos totalizantes, por meio da revelação de seus mecanismos de funcionamento, entendidos como instrumentais essenciais para a leitura micropolítica da realidade. O juízo de valor atribuído a grupos identificados no processo cede lugar à análise das estratégias e relações de poder que atravessam a realidade, demandando que a macro e a micropolítica sejam lidas num mesmo plano e a partir de suas múltiplas dimensões. Então, a ideia da micropolítica do desejo figura como questionamento à

centralização do poder que, ao operar na lógica da serialização dos indivíduos, ignora a multiplicidade inerente à realidade, contribuindo assim apenas para a reorganização do poder molar centralizado, totalizante e, em alguns casos, autoritário. Para Guattari, *"o que se torna essencial é conectar uma multiplicidade de desejos moleculares, conexão esta que pode desembocar em efeitos de "bola de neve", em provas de força em grande escala"* (GUATTARI, 1987, p. 177), ou seja, é preciso identificar o *modus operandi* do poder, para aí, sim, iniciar o processo de reorganização do mesmo em prol de uma verdadeira revolução molecular.

Nesse sentido, a questão micropolítica se presta, enquanto proposta, a desvelar problemáticas de diversas áreas e, principalmente, daquelas relacionadas às políticas públicas como educação, saúde, segurança, entre outras. Assim, não há grupo ou movimento social que esteja imune ao plano de sua analítica, pois esta procura identificar nos cruzamentos do molar e do molecular as diferenças/disparidades sociais.

Por ser composta de agonismos, a realidade é definida normalmente como um plano composto de contradições, o que traz como consequência a busca da superação como a solução para os problemas. Tal concepção, entretanto, é recusada pelos teóricos da micropolítica quando da leitura das relações de poder existentes na sociedade, principalmente daquelas advindas das tecnologias da subjetivação capitalística. O dito rechaço a esta visão da realidade ocorre devido a seus limites em dar conta de explicar a sociedade e avançar nas discussões referentes às questões de redefinição e reorganização das políticas públicas. Abordagens relacionadas aos modos de operação da macropolítica e suas tecnologias subjetivantes possibilitam melhor entendimento dos efeitos e limites dos mesmos, possibilitando maior poder de intervenção micropolítica na redefinição do organograma macropolítico. A supressão de uma macropolítica não garante, entretanto, a implantação de uma outra totalmente efetiva e viável, do ponto de vista social. Daí a importância da elaboração de estratégias para a desconstrução dos elementos opressores na tessitura e de uma macropolítica inovadora. No entanto, são inúmeras as questões que demonstram que novas formas de fazer política, de governar, dificultam a adesão clássica dos atingidos ao grande projeto de *massa* ou de *classe*, propostos pelos esquerdistas clássicos. Dentre esses arranjos, Guattari & Rolnik afirmam que:

> o Estado assistencial começa pela organização de uma segregação que empurra para fora dos circuitos econômicos uma parte considerável da população. E num segundo momento ele vem socorrer, vem dar assistência a essa população, mas com a condição de ela passar por esse sistema de controle" (GUATTARI & ROLNIK, 2010, p. 173).

A produção da subjetividade na lógica capitalística e, principalmente, neoliberal, não se opera apenas no nível da representação, mas também na modelização das relações, comportamentos, percepção, memória, dentre outras dimensões da vida cotidiana, que envolvem o desejo. O Estado, como componente essencial para a existência desse modo de vida neoliberal, atua em todas as esferas da vida, garantindo sua legitimidade macropolítica através de estratégias tecidas micropoliticamente. Sendo assim, fazer uma leitura micropolítica demanda ir além da delimitação de uma representação da realidade imposta por um grupo e seu combate binário. Essa visão limitada, ao desprezar a multiplicidade de agenciamentos existentes na composição da política, tende a ser isolada, radicalizada e deslocada da realidade multidimensional.

As políticas públicas e seu texto de implantação, ao agirem na lógica das representações, têm como objetivo demarcar o território das possibilidades e do tolerável, distinguindo no binarismo legal/ilegal a fronteira da efetivação da política. Mas o texto da implantação dessas políticas públicas deve ser considerado como um instrumento cuidadosamente construído com base no convencimento e na busca do consenso. Assim, meandros micropolíticos são minuciosamente pensados por seus elaboradores, implicando na elaboração e uso de instrumentos de controle e adequação às estruturas de poder montadas social e politicamente. Apesar disso, não é simplesmente efetuando a substituição de uma estrutura por outra, discursada como ideal, que se efetivarão as mudanças do ponto de vista das políticas públicas. O descompasso entre a política pública e o que discursamos sobre o ideal deve, pois, perpassar a luta e as propostas por readequações em todas as etapas de execução dos planos e projetos elaborados. Entretanto, é preciso investigar a realidade sem focar num ideal transcendental, pois isso dificulta a viabilização de mudanças reais e a realização de uma análise sem demonizar ou exaltar processos e atores que podem e devem contribuir no contínuo processo de democratizar.

2.3.2 – Tecnologias da subjetivação

A efetivação da macropolítica instituída e das políticas públicas é feita a partir da delimitação de regras, que são materializadas nas resoluções, pareceres, leis, portarias. Estes documentos, de modo geral, pretendem orientar os sujeitos para uma conduta única, desconsiderando as diferentes formas de subjetivação que podem produzir ao se conectarem com outras dimensões. Essa macropolítica, porém, ao se apoiar na perspectiva neoliberal, vem se refinando estrategicamente, produzindo uma molecularidade, uma micropolítica do sujeito, enquanto governo de si mesmo, descentralizando territorialidades, o que dificulta e, em muitos casos, bloqueia as resistências. São, portanto, essas tecnologias da subjetivação que precisam ser bem compreendidas para que refinamentos metodológicos sejam produzidos e postos à disposição das leituras políticas e da mobilização, seja individual ou coletiva.

O estudo do conceito de "tecnologia da subjetivação" e a apropriação do mesmo como categoria de análise de práticas sociais, sendo no nosso caso, os impactos das políticas públicas na subjetividade docente, não é uma tarefa fácil e nem se esgotará neste trabalho. A abordagem aqui escolhida refere-se a uma tentativa de explicitar as principais características dessa categoria-conceito, o que serviria para elucidar e dar suporte à análise dos dados documentais e empíricos que serão feitos nos capítulos 4 e 5 desta tese.

Embora esta categoria-conceito não seja a soma dos significados "tecnologia" e "subjetivação", avaliamos ser importante discorrer inicialmente sobre que "tecnologias" são estas e o que se concebe por "subjetivação". Considerando que são termos de amplo uso nas diversas áreas da ciência e que são utilizadas em vertentes epistemológicas variadas, faz-se necessário delinear os limites e possibilidades do uso destes termos na categoria composta.

Ao nos referirmos às "tecnologias", queremos nos aproximar do que Michel Foucault chama de "tecnologias do eu", ou seja, mecanismos de controle e sujeição que impactam a autonomia dos indivíduos ou técnicas

> que permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder (FOUCAULT, 1990, p. 48).

Nesse sentido, ao analisar o neoliberalismo nas perspectivas alemã e estadunidense, em sua obra *"O nascimento da biopolítica"* (FOUCAULT, 2008), Foucault vai tecendo sua análise tanto como crítica à visão marxista como crítica aos modos com que o neoliberalismo vem produzindo comportamentos em prol da fabricação dos *empresários de si* "direcionados" a sua satisfação através da disposição dos quadros de livre concorrência.

Foucault identifica, na produção dos modos de conduta, as "tecnologias do eu" que operam na constituição das sociedades ocidentais, destacando importantes elementos para reflexão. As "tecnologias do eu" são diversas e operam de modo diferenciado, dependendo do fenômeno e dos objetivos analisados por suas estratégias. Para Foucault, as tecnologias que operam na vida social vão além das "tecnologias do eu" e são formadas por mais três categorias:

> 1) tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos e significações; 3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de fim ou de dominação, e consistem em uma objetivação do sujeito; (FOUCAULT, 1990, p. 48).

Nesse sentido, o conceito de "tecnologias" extrapola o de "tecnologias do eu", embora esta última categoria seja componente essencial para a leitura das realidades sociais existentes. Então, ao nos apropriarmos dos conceitos de Foucault, para o entendimento e montagem da categoria "tecnologias da subjetivação", utilizaremos as quatro categorias anteriormente descritas como forma de ampliação do potencial de análise escolhida neste trabalho. De qualquer modo, as quatro categorias citadas operam na produção da subjetividade, estão diretamente relacionadas à territorialidade do trabalho docente e foram observadas na implantação das políticas públicas em Minas Gerais. Além disso, trata-se de uma separação didática destes *modi operandi* que, na prática, se efetivam de modo atrelado ou em paralelo, buscando, em primeira instância, a objetivação dos sujeitos, a delimitação de quadros de referência e a implementação destas estruturas,

entendidas como condutas perseguidas e autocontroladas pelos próprios sujeitos afetados.

As tecnologias do poder, apontadas por Foucault, além de miniaturizar o poder e disseminá-lo pelas relações sociais, têm operado com grande eficiência pela sua ligação a dois conceitos-práticas fortes das sociedades ocidentais-liberais: a liberdade e a autonomia. A representação de sujeito realizado e de sucesso, na atualidade, está atrelada à liberdade e à autonomia máxima. Tal maximização ocorre através da expansão do consumo e da adequação aos modos de vida disseminados como ideais: “o” saudável, “o” jovem, “o” consumidor, “o” competente, “o” hábil, “o” bem-sucedido, dentre tantas outras identidades construídas. Nessa individuação supostamente libertária, acreditamos que estamos imersos em liberdade, autonomia e protegidos do controle macroestrutural, exercido por governos totalitários e regimes de governo instaurados pela coletividade. Acredita-se que houve uma minimização das relações de poder, o que na verdade é um equívoco bem demonstrado por Foucault. Para ele, a miniaturização das relações de poder não indica uma diminuição da existência do mesmo, mas sua disseminação em todas as esferas das relações sociais e das instâncias da subjetivação. Sobre essa questão, Guirado, em seu estudo sobre Foucault, completa que

> Foucault reverte esse entendimento, quando afirma que poder é exercício, é ação sobre ação; é verbo, portanto, e não, substantivo. Isto é caminho para considerar que seja constitutivo de todas as relações sociais e, não, uma relação diferente e à parte das demais que fazemos, tais como as amorosas, as de conhecimento ou as econômicas. Amamos, conhecemos, trabalhamos, somos cidadãos, profissionais, ensinamos ou aprendemos, sempre por (ou em meio a) jogos de afrontamentos, mais ou menos tensos, correlações múltiplas de força, móveis e instáveis, sem que se oponham de modo binário dominadores/dominados (GUIRADO, 2009, p. 74).

Essa releitura das relações feita por Foucault contribui muito para o entendimento das relações de dominação na atualidade, pois as mesmas dificilmente estão ancoradas num binarismo dominador/dominado. A analítica do poder e suas tecnologias precisa ser feita no campo das produções e a partir dos movimentos de resistência em suas múltiplas dimensões, mesmo enquanto resistência-desistência, pois são nestes movimentos, nestas linhas, que podemos perceber melhor como o poder se institui e se efetiva.

A disseminação das “relações de poder” através das relações sociais, sua multiplicidade e a proposta de inversão analítica, a partir dos efeitos da produção,

sinalizam um instrumental metodológico mais adequado à leitura das questões relacionadas ao contexto neoliberal em evidência. Como afirmado anteriormente, o governo a partir da “autonomia” e da “liberdade” dos sujeitos, em prol de sua autossatisfação e de seu sucesso, tem sido efetivado num sistema de deslocamento do controle para o autocontrole e da centralização do poder para a descentralização. Nesse governo, nota-se a constituição ilusória do alcance máximo de uma “democratização absoluta”, na qual os sujeitos são livres e por isso imersos num contexto sociopolítico ideal e aplicável a todas as sociedades. Sobre essa questão, Rose pontua que

> as formas de liberdade que adotamos hoje estão intrinsecamente ligadas a um regime de subjetivação no qual os sujeitos não são meramente “livres para escolher”, mas obrigados a serem livres, a entender e encenar suas vidas em termos de escolhas, sob condições que sistematicamente limitam, em tantas pessoas, as capacidades de modelar seus próprios destinos (ROSE, 2011, p. 32).

Nesse regime de subjetivação, no qual somos “obrigados a ser livres” e a fazer as escolhas, identificamos o convite ao empoderamento, o que reforça a lógica do deslocamento do poder centralizado para os sujeitos em sua administração. Esse fator é apontado por Rose como altamente sedutor e justificador do sucesso do neoliberalismo nas sociedades ocidentais, sendo por isso utilizado, também, pelo governo e instituições em suas práticas sociais.

Assim como uma análise perfunctória de Deleuze & Guattari, uma leitura apressada de Foucault pode aparentar uma despreocupação ou, até mesmo, uma negligência em relação aos sujeitos enquanto objetos de análise. Comumente denominado como o filósofo do poder, o próprio Foucault rebateu tais críticas, afirmando que o sujeito é sua preocupação, pois ao se preocupar em como as técnicas do poder o dominam e se fazem obedecer, deixa clara sua pretensão em entender esses modos de subjetivação (FOUCAULT, 2010, p. 267).

Nessa concepção, Castro (2009) identifica dois modos de subjetivação presentes ao longo da obra de Foucault, os quais devem ser considerados para que o conceito e as práticas das tecnologias da subjetivação sejam melhor compreendidos, inclusive para o entendimento da leitura feita nesse trabalho acerca do labor docente e das políticas públicas de educação implantadas em Minas Gerais nos últimos anos.

Num primeiro sentido, os modos de subjetivação devem ser entendidos como uma objetivação do sujeito, ou seja, os *"modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder"* (CASTRO, 2009, p. 408). Nessa perspectiva, instauram-se os jogos de verdade, as regras que definem no campo imanente e contextualizado o que seria verdadeiro e falso. Os sujeitos, então, se efetivam enquanto possibilidades de se converterem ou não em objetos do conhecimento. Assim, nessa transmutação, são ativadas tecnologias da subjetivação que operam objetivando o sujeito falante conformado a um estatuto das ciências, dividindo os sujeitos em relação aos outros ou trabalhando na maneira de como eles se autorreconhecem (CASTRO, 2009, p. 408).

Os modos de subjetivação, num outro sentido, referem-se à maneira como o sujeito se constitui como sujeito moral, ou seja, como as formas de atividade como aquelas estreitamente ligadas às estruturas jurídicas e toda a carga de punição e limitações expressas exercem influência sobre o sujeito (CASTRO, 2009, p. 409).

Nas concepções apresentadas, a constituição dos sujeitos está atrelada às relações de poder e desvinculada da noção de um sujeito essencializado ou preso às identidades. O conceito trazido por Foucault reforça a noção de sujeito como algo inacabado e redefinido pelos efeitos das composições de relações de poder existentes nas instituições e normatizações. No entanto, o papel preponderante das relações de poder acaba por minimizar o potencial da autonomia nas duas concepções acima elencadas. Para o sociólogo Rose, a subjetivação é

> o nome que se pode dar aos efeitos de composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles (ROSE, 2011, p. 237).

Segundo a concepção deste estudioso, o termo subjetivação já carrega em si os afetamentos potenciais existentes nas práticas externas, sejam políticas, econômicas ou sociais. Isso faz com que o processo de se constituir enquanto sujeito seja mutante, relativamente autônomo, mas sempre atravessado por relações transformativas, principalmente, relações de poder. A subjetivação, nessa concepção, deve ser entendida menos como a produção de um "eu" e mais como as capacidades humanas de se maquinarem e se comporem enquanto produção social (ROSE, 2001, p. 166).

Antagonicamente, subjetivação também comporta em si os vetores da autonomia *stricto sensu*, fazendo com que os processos de subjetivação não estejam relacionados apenas aos afetamentos externos a partir de sujeitos passivos. Considerar a subjetivação somente como efeito de composição e recomposição, a partir das tecnologias sociais existentes e disparadas pelas diversas instâncias e instituições, deslocaria o conceito de sujeito para o estado de aporia, caindo novamente na ordenação dominantes-dominados. No conceito de subjetivação, porém, há espaço para a colocação ativa dos sujeitos sociais num movimento processual e operante via resistência.

Entretanto, a autonomia, assim como a liberdade, se colocam como os grandes dilemas na análise dos processos de subjetivação, principalmente no contexto neoliberal no qual estamos imersos. Observa-se que os dois conceitos representam a máxima subjetivação positiva, indicando para muitos a plenificação da atuação numa sociedade democrática. Essa visão positiva dos conceitos supramencionados dificulta, porém, a compreensão de que grande parte das tecnologias da subjetivação tem se efetivado a partir do governo ou quando o mesmo transforma a autoadministração em controle da subjetividade, ou seja, quando se observa a emergência de uma biopolítica.

Ferreira Neto et al. (2011b), em seu artigo sobre os usos da noção de subjetividade no campo da Saúde Coletiva, apresenta a *autonomia* como uma das funções que compõe o conceito de subjetividade, mostrando a multiplicidade de acepções do termo, desde uma abordagem de inclinação mais neoliberal, até uma visão mais social e comunitária do mesmo. No bojo das diretrizes da Organização Mundial da Saúde e do Banco Mundial, a noção de *autonomia* é tecida juntamente com a questão do *empowerment,* ou seja, a partir de um convite aos sujeitos para tornarem-se “senhores de si”, independentes de todo o resto, dotando-os da capacidade de agirem sobre os determinantes de sua saúde. Nesse sentido, a noção de *autonomia* que está associada a uma subjetividade atomizada, consumista, independente, ao ser transmitida ao conjunto da população mais vulnerável, pode, além de ignorar os interesses e trajetórias dos sujeitos, sedimentar uma relação dual e hierárquica entre empoderadores e empoderados (FERREIRA NETO et al, 2011b, p. 837-838). Numa outra concepção, de inclinação mais comunitária, a *autonomia* é considerada como processo dinâmico, cujo contexto de democratização efetiva é fundamental para que ela possa ser construída. Nessa

perspectiva, os autores sustentam a necessidade de afastar-se da concepção de *autonomia "como uma vivência puramente psicológica ou associada à individualidade neoliberal"*, se aproximando do entendimento da mesma como *"um processo complexo que envolve aspectos biológicos, subjetivos, socioculturais, econômicos, coletivos"* (FERREIRA NETO et al, 2011b, p. 838).

É a partir desta lógica que a compreensão do que seriam as tecnologias da Subjetivação nos ajuda a fazer leituras da realidade que ultrapassem a classificação dos jogos de poder em macroestruturas duais. Para Rose, as tecnologias da subjetivação são

> as maquinações, o ser-agenciado-junto com determinados instrumentos intelectuais e práticos, componentes, entidades e dispositivos que produzem certos tipos de ser humano, que territorializam, estratificam, fixam, organizam e tornam duráveis certas relações particulares que o ser humano pode verdadeiramente estabelecer consigo (ROSE, 2011, p. 259).

Independentemente das dobras com o interior, com nossos desejos, paixões, autorrealizações, as tecnologias da subjetivação, em suas práticas contemporâneas, buscam anexar os sujeitos a um projeto de identidade e a um projeto de "estilo de vida". A desvinculação da subjetivação em relação ao imediatismo do vivido revela, no entanto, a compreensão de que as tecnologias são estratégias de controle, estratificação e territorialização. Entretanto, esconde-se um sentido oculto nos modos de construção e efetivação destas tecnologias, uma vez que elas são construídas como se fossem um produto de nossas escolhas pessoais (ROSE, 2011, p. 271). Este "detalhe" oculto faz toda diferença na adesão e não-resistência às relações de poder embutidas nas práticas governamentais, pois torna questões políticas em biopolíticas e questões de liberdade e autonomia em problemas de "governamentalidade", ou seja, as tecnologias da subjetivação, entendidas como mecanismos de controle, permitem a cada instante definir e redefinir o que é do Estado ou não, o que é público e o que é privado, via instituições, procedimentos, análises, cálculos e táticas de saber-poder (FOUCAULT, 2010, p. 303-304). Essa "governamentalidade" seria, pois, no contexto atual, estratégias de controle e dominação articuladas para o agir, sentir, pensar e o situar-se diante de si mesmo, através de processos e políticas advindos do campo da administração, dos saberes psicológicos, da publicidade, do marketing, da literatura de autoajuda, entre outros campos (GADELHA, 2009, p. 151). Tais estratégias estariam imiscuídas no

antagonismo entre a sensação de livre-escolha e a busca da “adequação” para manutenção no campo das relações de concorrência.

Apesar de evitarmos um projeto de antagonizar neoliberalismo e marxismo, ou de exaltar um em detrimento do outro, é preciso considerar que o potencial das tecnologias da subjetivação existentes nas políticas neoliberais é um importante recurso utilizado pelos governos e instituições sociais na produção de desigualdades opressoras. Como aponta Miller & Rose

> Para o neoliberalismo, o sujeito político é menos um cidadão social com poderes e obrigações derivadas da qualidade de membro de um corpo coletivo do que um indivíduo cuja cidadania é ativa. Essa cidadania deve ser manifestada não na recepção da generosidade pública, mas na enérgica busca de realização pessoal e de cálculos incessantes que devem ajudar a alcançar isto (MILLER & ROSE, 2012, p. 103).

Neste contexto, o conhecimento se torna cada vez mais uma forma de poder e todas as esferas da vida são transformadas em números para facilitar a fabricação da realidade e dos quadros de referência, bem como mapear aqueles que se des-identificam nesse processo. A produção da especialização do saber se exacerba, como demanda pelo conhecimento fino da realidade, e o uso de aparatos técnicos, como por exemplo, vocabulários, testes, exames, cálculos, é intensificado, buscando a minimização dos riscos e a normatização da vida “autônoma”. O controle, além de administrado pelos sujeitos em “liberdade”, é distribuído pelos diversos “especialistas” produzidos: professor, agentes de saúde, cidadãos, etc. (ROSE, 2011, p. 111). Desse modo, a tecnologia do controle nas grandes instituições tradicionais encontra-se fragmentada nos sujeitos, potencializando as relações de poder nas diversas esferas e territórios que compõem a vida.

Como iremos analisar políticas públicas, é importante destacar que o neoliberalismo, apesar de ser um modo de governo que consome a liberdade para produzi-la e organizá-la, segundo os interesses e ditames do mercado, não pode ser entendido como uma *“luta da empresa e dos interesses privados contra o poder público”* (LAZZARATO, 2011, p. 57). A administração estatal desempenha um papel primordial nesta organização político-administrativa, sendo inclusive reorganizada de forma a produzir tecnologias estratégicas para viabilizar a produção e a organização da liberdade e do jogo concorrencial. Assim, considerar verdadeira a oposição

keynesianismo x neoliberalismo sinaliza mais um exemplo de equívoco e limite das análises binárias feitas da sociedade.

A partir dessas considerações tecidas que se pretende ler os relatos e a forma com que se organiza a escola, tanto na sua organização física, material, representativa, quanto na sua forma de organizar o trabalho docente. Em cada um desses aspectos encontramos a dimensão do Estado enquanto governamentalidade, ou seja, enquanto uma governalização que age tanto no interior quanto no exterior, definindo a partir de suas táticas o que é de sua esfera ou não. Essas táticas da governamentalidade, que compreendem um complexo de cálculos e estratégias e que procuram agir sobre as condutas de cada um e de todos, como já destacava Rose (2011), ao ler Foucault, vão se dispondo por sobre as práticas, binarizando preferencialmente a avaliação daquilo que se pretende alcançar. Por isso é que essa forma do Estado, que se miniaturiza e se torna cada vez mais precisa, apoia-se nas chamadas tecnologias da subjetivação, as quais possibilitam que a organização e o controle se tornem mais efetivos e ratificados socialmente.

Para compreender como as mudanças advindas da reforma da educação ditadas pela LDBEN, Lei nº 9.394/96, e produzidas a partir do discurso da universalização da educação básica têm impactado os docentes de forma diferenciada, foi preciso primeiramente compreender as correntes da administração que influenciaram os modelos de Nova Gestão Pública no Brasil e em Minas Gerais e sua relação com o contexto específico brasileiro e latino-americano. A partir daí, foi necessária a inserção do pesquisador nas escolas para identificar os efeitos das reformas educacionais e da macropolítica no trabalho docente, apontando as possibilidades de intervenção para uma reordenação das políticas públicas.

No que se refere às políticas públicas em educação no estado de Minas Gerais, as reformas implementadas pelas duas últimas gestões seguiram as orientações de conferências internacionais, como a de Jomtien, as quais preconizavam que a educação deveria ser universalizada como forma de reduzir a desigualdade social. Para o alcance desse objetivo, o governo de Minas Gerais utilizou a lógica da ampliação do acesso aliada a um pacote de redução/otimização dos custos, impactando diretamente sobre as condições de trabalho dos docentes (OLIVEIRA, 2003, p. 22-23).

3 – POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

Nos últimos anos, o debate sobre a educação enquanto problemática de política pública tem ganhado destaque na sociedade. As pressões externas, oriundas de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas - ONU, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD e o Fundo Monetário Internacional – FMI, e relativas à necessidade de universalização do acesso à educação pública à população de um modo geral, foram se intensificando a partir da década de 1990. O reconhecimento tardio do caráter segregacionista da educação pública e da necessidade de investimentos em educação e tecnologia trouxe à tona a precariedade existente na oferta dos serviços básicos como educação, saúde, transporte, entre outros, à população, principalmente de baixa renda.

Com relação à Educação Básica, a qualidade do ensino público estava atrelada à lógica da reprovação e evasão daqueles que não atendiam ao modelo de ensino apregoado, garantindo a poucos o acesso a todas as etapas deste nível. Esse modelo ainda é rememorado constantemente por alguns docentes com nostalgia, como se fosse possível garantir a qualidade do ensino unicamente pela via do retorno a esse modelo altamente excludente. Como não vivenciamos no Brasil o processo de universalização do ensino concomitantemente à manutenção da qualidade do mesmo, mas, pelo contrário, assistimos a diluição de recursos para atendimento da população e a consequente perda de qualidade educacional e do trabalho, é comum essa representação do ideal pedagógico de retorno ao modelo excludente figurar no ambiente escolar. Esse é um dos exemplos que já de antemão nos mostra os limites da leitura binária da questão (discutida no capítulo 2), e como a lógica de análise, a partir das categorias conceituais selecionadas, permite avançar nas discussões acerca das políticas públicas e seus efeitos na reorganização do trabalho docente e da qualidade educacional no país.

Com a democratização do país e a promulgação da Constituição da República em 1988, diversas demandas populares se tornaram visíveis e por isso passaram a ser incorporadas à pauta de reivindicação para elaboração de políticas públicas. Como afirma Capella (2007), as questões sociais não se apresentam automaticamente, mas são as definições contingenciais que as fazem emergir na agenda pública, competindo com outras questões, através dos processos de

sensibilização, persuasão e multiplicação, garantindo para essa agenda aquelas que apresentarem maior consensualidade e viabilidade (CAPELLA, 2007). Diante disso, a elaboração de legislações e instruções normativas para o balizamento das políticas públicas em educação se tornaram constantes a partir daí. Dentre as demandas emergenciais, o Ensino Médio, enquanto etapa estratégica de preparação para a entrada dos jovens no mercado de trabalho e para a vida adulta, ganha destaque e sofre alterações, tanto do ponto de vista normativo quanto ideológico.

Apesar do abandono escolar historicamente persistir em todas as modalidades de ensino no Brasil, quando nos referimos ao Ensino Médio, a situação agrava-se, pois se grande parte da população não conseguia acompanhar todas as séries do Ensino Fundamental, isso significa que muitos dos evadidos nem sequer tiveram acesso ao Ensino Médio. Por outro lado, há uma histórica distinção entre o tipo da modalidade de ensino e o público alvo, pois segundo Gomes et al.:

> o Ensino Médio é historicamente caracterizado por servir de forma distinta aos diferentes estratos sociais da nossa sociedade: prepara os portadores de maior capital cultural para os cursos superiores, induz ou prepara grupos economicamente empobrecidos para atividades profissionalizantes e, dessa maneira, tem sido, na prática, um meio, sem uma identidade que o caracterize como estágio relevante da formação básica da juventude brasileira (GOMES et al, 2011, p. 88).

Diante do desafio existente em democratizar de fato o Ensino Médio, tornando-o equitativo sem perder a diversidade que caracteriza a formação do povo brasileiro e possibilitando uma reversão da desigual estrutura social brasileira, é que se torna necessário pensar o que é o Ensino Médio no Brasil. Para isso é preciso refletir sobre sua efetivação enquanto política pública e sobre os instrumentos e tecnologias que têm sido utilizados para a implantação das medidas elaboradas pelos governos. Após a promulgação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, essa etapa da Educação Básica ganha destaque nas políticas públicas, uma vez que os índices de reprovação e evasão eram elevados e o acesso à maioria da população na idade regular era limitado. Para resolução dessas questões, verificamos uma reorganização geral das políticas públicas estaduais, com intuito de melhorar tais indicadores, impactando diretamente o cotidiano escolar e o trabalho/trabalhador docente.

Sendo assim, esse capítulo estrutura-se da seguinte forma: no item 3.1, situaremos o Ensino Médio ao longo da história republicana brasileira, analisando

como esta modalidade de ensino foi pensada e implementada e de que forma se tornou pauta emergencial nas políticas públicas nos últimos anos. O item 3.2 refere-se à ligação existente entre a educação no Brasil e as propostas de Administração Pública Gerencial, tendo sido estas aplicadas pelos diversos governos do país e, especificamente, pelo governo de Minas Gerais. Por último, no item 3.3, discutiremos a prática discursiva do “Choque de Gestão”, enquanto política focada na oferta do Ensino Médio em Minas Gerais, e sua lógica da Nova Gestão Pública.

3.1 – O Ensino Médio e as políticas da educação no Brasil

Um estudo sobre a história da educação brasileira republicana e, mais especificamente sobre as políticas educacionais no Brasil, nos revela como o Ensino Médio foi remodelado ao longo do tempo. A indefinição quanto a sua função social e as dificuldades na implantação de um modelo em prol da universalização desta etapa da educação, entendida como direito, apresentam-se como os maiores desafios a serem transpostos e efetivados pelas políticas públicas.

Em 1996, com a implantação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro, o Ensino Médio passou a ser uma etapa da Educação Básica, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996), enfatizando a necessidade da ampliação do acesso a essa etapa da escolarização como objetivo a ser alcançado pelas políticas públicas a partir daí. A progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade dessa modalidade de ensino foi alterada em 2009, através da Lei nº 12.061/2009, que passou a fixar a universalização do Ensino Médio gratuito como dever do Estado.

Entretanto, essa mudança, apesar de revelar uma preocupação crescente com essa etapa da Educação Básica, não tem sido alcançada. Dados revelam que em 2009 aproximadamente 50% dos jovens entre 15 e 17 anos encontravam-se fora das escolas, sendo que na Região Nordeste, esse número sobe para mais de 60% (GOMES et al., 2011). Como podemos perceber, a implementação da universalização do Ensino Médio como lei e dever do Estado não tem se efetivado. Tal constatação revela que a lógica excludente ainda impera no país, colocando em foco a necessidade de pesquisas com o objetivo de ampliar a compreensão e

viabilizar o enfrentamento dos problemas estruturais que emperram a efetivação desse princípio legal.

Para entendermos a identidade do Ensino Médio na atualidade e os desafios quanto à universalização desta etapa da Educação Básica que têm sido atribuídos aos formuladores de políticas públicas, é preciso esboçar um breve histórico das mudanças que essa fase da escolaridade tem sofrido ao longo da história republicana brasileira. O fato de jovens pobres que deveriam frequentar o Ensino Médio estarem trabalhando e a histórica desigualdade social presente no Brasil são fatores que têm dificultado a reversão dos dados apresentados, reforçando a tese de que o problema não se encontra exclusivamente no interior do espaço escolar, mas também está atrelado à dinâmica socioeconômica do país. Sendo assim, é preciso compreender o contexto social, político e econômico em suas diversas escalas territoriais, atentando-se para a inter-relação existente entre esses contextos e o campo territorial de análise.

Durante a Primeira República (1889-1929), diversas reformas do ensino foram propostas na tentativa de reverter a taxa de 75% de analfabetismo no país. Apesar da descentralização do ensino e da delegação dos poderes aos estados para legislarem e ofertarem a educação primária, esse objetivo não foi alcançado. Dentre os principais fatores da frustração desse objetivo, destacam-se a dispersão da população pelo território, a discrepante pirâmide social e o acesso limitado às escolas públicas existentes nas cidades pelos filhos das famílias de classe média. Grande parte da população, que na época vivia na área rural, ficava excluída ou não tinha acesso a essa modalidade de ensino (NEY, 2008).

Em 1930, com o início da Era Vargas e com a entrada de fato do Brasil no mundo capitalista industrializado, a educação e seu papel na preparação da mão de obra para o mundo do trabalho ganham ênfase enquanto política de governo, culminando na criação do Ministério da Educação e Saúde. Embora tenha sido marcado pelo autoritarismo e pela excessiva promulgação de decretos-lei, sem passar pelo Congresso Nacional, o governo de Vargas viabilizou a criação dos cursos técnicos de 2º grau, atualmente, Ensino Médio.

A estrutura de ensino implantada pelo Estado Novo trouxe em si a ideia de profissionalização da etapa denominada hoje como Ensino Médio, principalmente para a população de menor poder aquisitivo. A concepção de Ensino Médio da época estava diretamente vinculada ao mundo do trabalho, seja na

profissionalização dos menos favorecidos para suprimento da demanda dos setores da economia em desenvolvimento naquele momento, seja na oferta de um ensino propedêutico àqueles que podiam pleitear o acesso ao Ensino Superior. O ingresso no Ensino Superior para os oriundos dos cursos técnicos estava limitado aos Cursos Superiores Técnicos referentes à área cursada, impossibilitando àqueles estudantes a admissão nas demais carreiras da graduação. De qualquer forma, a grande maioria da população continuava sem acesso ao ensino de 2º grau, atual Ensino Médio, pelos fatores territoriais existentes, conforme já fora mencionado, confirmando a histórica exclusão escolar da população brasileira.

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada uma nova LDBEN – a Lei nº 4.024/61 que alterou a estrutura do ensino no Brasil. Apesar de o Ensino Médio ter mantido as mesmas divisões em categorias da lei anterior, ou seja, Curso Colegial Secundário, Curso Normal e Cursos Técnicos, em todas estas modalidades passou a ser obrigatória a formação propedêutica inicial. Tal alteração significou que todos os egressos dessa modalidade de ensino seriam igualmente certificados para a livre escolha do curso de graduação a cursar. Com essa nova lei, a educação passa a ser direito de todos, devendo ser disponibilizada no lar e na escola e cabendo à família a escolha do gênero de educação a ser dada aos filhos (BRASIL, 1961, Art. 2).

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, que reformou a LDBEN de 1961. Com essa reformulação, são instituídos os Ensinos de 1º e 2º graus, conhecidos hoje como Ensinos Fundamental e Médio. A formação integral do adolescente seria função da modalidade do Ensino de 2º grau, reforçando a profissionalização como aspecto obrigatório do mesmo (BRASIL, 1971). A desvinculação do Ensino de 2º grau do curso técnico é fixada pela Lei nº 7.044/82, que possibilitou a retomada da existência de cursos de 2º graus voltados exclusivamente para a preparação para o ensino superior, mantendo, porém, a existência dos cursos técnicos também como modalidade de 2º grau (BRASIL, 1982).

Com o processo de redemocratização brasileira e a promulgação da Constituição Federal da República em 1988, a necessidade de uma nova LDBEN se impõe, para a incorporação dos princípios da educação enquanto direitos e para delimitação da ação dos atores e suas responsabilidades para a execução de um projeto educacional.

No artigo 205 da CF/88, a educação é definida como direito de todos e dever do Estado e da família devendo, através da colaboração da sociedade, garantir o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a educação aparece nesta nova legislação como um direito público subjetivo. Entretanto, Santos (2012), ao analisar a CF/88 no que tange à educação, destaca como os princípios da *accountability* ou responsabilização estão incorporados à nova constituição, sinalizando a tendência mundial da época de transferir parte da responsabilidade do Estado para a sociedade civil. Além disso, esse pesquisador também identifica no discurso da lei os princípios da Teoria do Capital Humano[5], já que a educação é vista como um vetor do desenvolvimento econômico.

Enquanto princípio da CF/88, a igualdade é outra questão polêmica, pois *"parte dos argumentadores do campo político e dos intelectuais afirma que igualdade de condições para quem tem condições diferentes é algo que consagra a injustiça"* (SANTOS, 2012, p. 17). Nesse sentido, a sociedade brasileira, com sua estrutura socioeconômica concentradora de renda, ao ser governada pelo pressuposto concorrencial e pela premissa natural de que, viabilizar o acesso à educação garante a igualdade de condições para todos, continua exposta à perversa e secular realidade das disparidades. A garantia apenas de uma igualdade formal e não da equidade revela a manutenção de um sistema de ensino que, mesmo sendo garantido constitucionalmente, não têm conseguido reverter a baixa qualidade do ensino e os índices negativos do acesso à Educação Básica no país.

Durante os primeiros anos da década de 1990, sob a influência marcante das ideias neoliberais no plano econômico e social, ditadas pelo Consenso de Washington, foram gestados os componentes discursivos que deveriam compor, em 1996, a nova LDBEN – Lei nº 9.394/96. Nesse contexto, a educação é concebida como processos de formação ocorridos não somente na escola ou universidade,

[5] Podemos afirmar que a Teoria do Capital Humano nasce com a obra *"Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa",* do economista estadunidense Theodore Schultz, lançado em 1969. Tendo como pano de fundo a efusão do neoliberalismo nos Estados Unidos, essa teoria apregoa que o "humano" adquire valor de mercado pelo desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Nesse sentido, é preciso um cuidado dos sujeitos no investimento em sua educação como forma de valorização de sua mão de obra no circuito econômico. Segundo Gadelha (2009), *"uma das estreitas interfaces dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida"* (GADELHA, 2009, p. 150).

mas também em outras instâncias da sociedade, agregando a ela a preparação para o mundo do trabalho. Entretanto, esse novo enfoque, não se deu na perspectiva da tecnização do ensino, mas apenas na lógica de preparação para as mudanças advindas da flexibilização e terceirização do trabalho, bem na necessidade permanente de investimento no capital humano sob a responsabilidade primeira dos sujeitos (BRASIL, 1996). O fomento da lógica do autoinvestimento na formação, como forma de incrementar o capital humano, e a disseminação da lógica concorrencial, enquanto máxima democrática, figuraram como discursos libertários e em consonância com a lógica desenvolvimentista mundial. A preconização dessas lógicas, porém, ao ser feita num contexto de extrema desigualdade social e de inclusão do país na reestruturação produtiva mundial de forma subalterna, com altas taxas de desemprego, como acontecera no Brasil, não trouxe consequências tão positivas como era esperado. Numa primeira leitura da Lei Federal nº 9.394/96, somos atraídos pelas promessas de igualdade e construção de cidadania e da educação para o trabalho, presentes no seu interior, mas uma análise mais apurada de seu conteúdo nos permite visualizar os meandros que perpassam seus artigos numa apressada tentativa de partilha de responsabilidades.

Pelas consultorias do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), a equalização social é vista como processo natural advindo do acesso igualitário de todos à educação (SOUZA, 2008). Assim, acredita-se que é possível, através de uma eficácia administrativa, diminuir despesas com a educação em concomitância com o aumento da produtividade. Nesse contexto, entende-se por eficácia administrativa o processo de descentralização, que transfere do público para o privado (no sentido amplo da palavra) grande parte das responsabilidades, bem como a transferência de responsabilidades para as escalas político-administrativas menores, do federal para o estadual, do estadual para o municipal, e do municipal para as unidades básicas (SOUZA, 2008, p. 94-99).

Com a instituição da LDBEN – Lei nº 9.394/96, as modalidades dos ensinos de 1º e 2º Graus são redefinidas. Por essa lei, essas duas etapas de ensino, somadas à Educação Infantil, passam a ser definidas como a Educação Básica, preparatória para o ingresso no Ensino Superior que engloba a graduação e a pós-graduação. A duração do Ensino Médio passa a ser de no mínimo três anos e deve objetivar:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 138).

A tentativa de dar uma identidade ao Ensino Médio, após anos de reformulação desta fase do ensino, é influenciada pela reorganização do mundo do trabalho e pelas mudanças no universo produtivo brasileiro e mundial. A abertura econômica do país à globalização e o discurso da diluição das fronteiras, sob a lógica da necessidade vital da livre concorrência, consolidam uma redefinição discursiva e prática do que é "ser trabalhador" no mundo contemporâneo. A redação da LDBEN de 1996 evoca continuamente a educação enquanto processo, fluxo e readaptação funcional, e de forma implícita responsabiliza o sujeito por esse investimento, uma vez que o Estado passaria a garantir o "acesso igualitário" a todos.

Quando se refere à preparação para a cidadania, a lei acima mencionada vincula tal possibilidade à formação para o mundo do trabalho. Nesse contexto, emerge no campo educacional a lógica das habilidades e competências, cujo teor está relacionado a um "ativismo" e a um funcionalismo da educação diante dos problemas advindos da nova realidade. O apelo a um *"poder virtual da pessoa diante de um certo tipo de problema ou obstáculo, sobre os quais garante um resultado geralmente considerado como sinal de uma ação bem sucedida"* (PERRENOUD, 2001, p. 183) desconsidera os fatores socioeconômico e cultural enquanto contextos, cuja influência direta impacta na subjetivação e na forma de lidar com o mundo. Essa tendência tem empobrecido, pois, o conceito de educação como compartilhamento de saber acumulado e construído, base fundamental para a mobilização da criticidade e da criatividade.

O modelo das competências tornou-se referência na pedagogia brasileira nos anos 1990 e início dos anos 2000. Diversos concursos públicos para a carreira docente nas redes públicas, incluindo o edital de 2002 da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, indicaram como referência para seus processos avaliativos e para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, as

obras de Philippe Perrenoud e o Relatório da UNESCO para a Educação. Em 1999, com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM), ficou instituído oficialmente o modelo baseado nas competências/habilidades como referência para as escolas, enfatizando os quatro pilares da educação apregoados pela UNESCO, como essenciais para uma educação para o futuro: aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a conviver (BRASIL, 1999).

A substituição do foco da educação dos "conteúdos" para as "habilidades e competências" tem como objetivo uma atualização da função da educação no contexto globalizado, neoliberal e democrático. Diante disso, é preciso analisar criticamente a validade desse novo foco para não cairmos numa condenação precipitada em bloco, de toda a teoria, nem, por outro lado, assimilarmos a nova proposta como "salvadora" e ingenuamente elaborada e propagada pelos órgãos internacionais como a UNESCO.

O enfoque dado às "habilidades" e "competências", presente nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, traz como questionamento a validade dos antigos "conteúdos" existentes nas escolas. A limitação da aprendizagem a um conjunto de conhecimentos estruturados em uma grade de disciplinas teria se tornado insuficiente e obsoleta para a formação dos alunos para a vida. Os crescentes desafios da contemporaneidade e da modernidade líquida[6], bem como a irrupção da instabilidade política e econômica em escala global, passaram a demandar sujeitos capazes de exercer atividades, aplicando seus conhecimentos e qualidades pessoais na resolução dos problemas, implicando *"a aquisição integrada de conhecimentos e habilidades, conectando tanto 'o que', quanto 'como' fazer, enfim, num conjunto de saberes em uso"* (FERREIRA NETO, 2011a, p. 42). Nessa perspectiva, há um avanço na formação educacional dos sujeitos, pois ao prepará-los para o emprego do saber integrado na resolução de problemas, prioriza-se o aspecto da educação enquanto formação para a vida e para o mundo do trabalho. Por outro lado, na lógica das competências, bem como na concepção dos pilares da educação, o protagonismo da educação recai sobre os sujeitos sob a forma de

[6] O sociólogo Zygmunt Bauman define a modernidade líquida como a etapa atual da modernidade, ou da hipermodernidade, na qual as relações sociais e os vínculos, em todas as esferas da vida: trabalho, consumo, relacionamentos são frágeis e "fluidos", trazendo com isso consequências subjetivas e intersubjetivas e a ampliação do paradoxo entre vínculos frágeis e ampliação das desconfianças e do monitoramento (BAUMAN, 2013a).

responsabilização, sendo suportado pelo educando a necessidade do desenvolvimento das habilidades para o enfrentamento das adversidades do mundo contemporâneo, com suas efemeridades e incertezas. Por outro lado, sobre o docente incide a obrigação de possibilitar o desenvolvimento equânime de todos os educandos, independentemente das incertezas, adversidades e contexto social. Na enunciação dos pilares da educação, os PCN-EM constroem a necessidade da abordagem por habilidades e competências, apresentando posteriormente a adversidade advinda de sua desconsideração como instrumento de convencimento. Segundo esse documento, sem o “aprender a conhecer” o aluno compromete o desenvolvimento da autonomia e, com isso, a compreensão do mundo e suas mudanças. Já sem a habilidade do “aprender a fazer” o aluno pode apresentar dificuldades no enfrentamento das adversidades existentes. A ausência das competências do “aprender a viver” e do “aprender a ser”, por sua vez, é apontada como comprometedora da capacidade de vivência intersubjetiva dos sujeitos e do desenvolvimento, também, de sua autonomia. (BRASIL, 1999).

Analisando a LDBEN e os PCNs-EM, verifica-se que nesses documentos, há uma vinculação da educação com o mundo do trabalho, não na lógica da formação para uma profissão, mas enquanto criação de uma sujeição às demandas e práticas de precarização advindas do pós-fordismo, propiciando, dessa forma, maior empregabilidade dos sujeitos.

Como complemento à LDBEN, na pauta relativa ao Ensino Médio, foi emitido, em 1997, o Decreto Nacional nº 2.208 que instituiu a separação compulsória do Ensino Médio em relação ao Ensino Técnico (BRASIL, 1997). Então, o Ensino Médio tornou-se único em todo o território nacional, devendo se organizar nas três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias, a partir das competências instituídas no PCN-EM. Ney (2008), ao comentar a LDBEN, identifica que os três pontos que passam a nortear as políticas e o discurso da educação são os seguintes: a necessidade de desenvolver os domínios dos princípios científicos e tecnológicos da sociedade moderna; conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem e domínios dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (NEY, 2008).

O direcionamento dado pela LDBEN – Lei nº 9.394/96 – à necessidade de readequação dos sujeitos à reorganização do mundo do trabalho, tomando este

mundo como algo natural e inevitável, contrasta em alguns momentos com a tendência atual de fomentar a inserção de uma base diversificada de conhecimentos a critério das comunidades locais. Ao mesmo tempo em que a citada lei, abre a possibilidade de introdução do regional e da diversidade local, enquanto conhecimento a ser escolarizado, percebe-se a tendência de padronizar as avaliações como alternativa para a mensuração da qualidade do ensino nas escolas.

Em 2004, com a promulgação do Decreto Nacional nº 5.154, houve uma mudança significativa no Ensino Médio brasileiro, pois o Ministério da Educação abriu a possibilidade de reintegração do Ensino Médio e do Técnico profissional, na modalidade integrada (BRANDÃO, 2011). Dessa forma, o aluno não poderia cursar apenas o Ensino Técnico Profissional, como substituto ao Ensino Médio, mas seu ingresso concomitante ao Ensino Médio passa a ser reconhecido e ofertado, principalmente na Rede Federal de Ensino nos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica). Essa mudança revela os limites apregoados pela LDBEN com relação à formação do trabalhador, pelo incremento verificado na demanda mercadológica por mão de obra técnica e tecnológica no país.

Posteriormente à instituição do Decreto Nacional nº 5.154/04, houve a criação da Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), refletindo a cisão entre os dois modelos de ensino (MELO, 2011), mas ratificando, entretanto, a valorização das duas modalidades para formação do aluno para o trabalho. Devido aos limites orçamentários e à necessidade anunciada pelo governo de ampliação da oferta das duas modalidades de ensino em todas as regiões, o MEC lançou mão do uso da Educação à Distância e da Educação de Jovens e Adultos para obtenção da certificação em massa, cuja qualidade tornou-se questionável por diversos pesquisadores da área da educação (BARRETO & LEHER, 2003).

Após histórica luta pela existência de um Plano Nacional de Educação, iniciada nos anos de 1930, o mesmo foi incluído na Constituição de 1988, como projeto de lei a ser elaborado em cada decênio. Assim, em 2001, é instituído, então, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010, através da Lei nº 10.172/2001. Tal lei, além de ratificar as diversas modalidades de ensino e suas tecnologias, previstas na LDBEN de 1996, trouxe como meta à universalização do Ensino Médio e, principalmente, o alcance da melhoria na qualidade desse acesso. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 dá nova redação aos incisos I e VII do

artigo 208 da CF/88 prevendo a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica à população dos quatro aos dezessete anos de idade e a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

Mesmo com tais esforços das esferas públicas no intuito da ampliação da matrícula de alunos entre 15 e 17 anos, mais da metade dos jovens nesta faixa etária estava fora do Ensino Médio ao final do PNE-2001-2010 e, dos que estavam incluídos, as taxas médias de aprovação, reprovação e abandono escolar eram, respectivamente, 75,9%, 12,6% e 11,5% (GOMES et al, 2011). Com isso, os desafios da universalização dessa modalidade de ensino e a construção de um Ensino Médio mais significativo continuaram como problema a ser enfrentado pelos formuladores do PNE 2011-2020. Mesmo com a Lei nº 12.061/09 tendo promulgado como dever do Estado a garantia do acesso ao Ensino Médio gratuito a toda população, na prática, tal objetivo ainda continua sendo um desafio dos dias atuais (GOMES et al, 2011).

O PNE 2011-2020, materializado no Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, trouxe como meta número três a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, até 2016, e a elevação até 2020 da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nessa faixa etária (BRASIL, 2010). Quer dizer, aparentemente o PNE-2011-2020 traz em seu bojo a universalização do Ensino Médio como audacioso objetivo. Entretanto, ao relembrarmos que há no país uma grande distorção idade/série[7], a universalização do acesso aos jovens de 15-17 anos à escola não garante a universalização do Ensino Médio, pois grande parte dos jovens nesta idade encontrar-se-á retida no Ensino Fundamental e elevada porcentagem daqueles acima dos 18 anos não será contemplada pela efetivação desta meta.

A discussão acerca do acesso e permanência do aluno no Ensino Médio tem perpassado os documentos oficiais e, cada vez mais, tem sido mensurada por indicadores quantitativos e por índices criados para isso, como o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, por exemplo. O descolamento entre a realidade e a macropolítica a ser implementada, bem como os paradoxos que emanam desta distorção, têm dificultado a construção de uma política pública

[7] A distorção idade/série é uma das consequências dos elevados índices de reprovação. Em 2009, mais de 40% dos alunos do Ensino Fundamental tinham idade superior à faixa etária correspondente a cada série. Por essa e outras questões que 50% dos alunos do Ensino Médio não se encontram na faixa entre os 15 e 17 anos de idade (GOMES et al, 2011).

realmente eficiente e democrática. Pesquisadores apontam para a necessidade de *"investimento em projetos pedagógicos que atendam à diversidade cultural, étnica e de gênero, que assegurem acessibilidade, que sejam inclusivos e ofereçam segurança, tornando, assim, o ensino médio mais atraente para os jovens brasileiros"* (BRANDÃO, 2011, p. 202). Mas como fazer isso num modelo que, apesar de teoricamente dizer-se orientado à construção da cidadania e da pluralidade, volta-se cada vez mais à padronização e à lógica perversa de inclusão para o trabalho numa lógica de mercado neoliberal? Quando nos referimos ao caráter neoliberal que perpassa o imaginário da educação brasileira, tanto daqueles que implementam as políticas quanto de seus usuários, estamos nos referindo à influência da lógica concorrencial, que, ao naturalizar as desigualdades, desloca para os sujeitos a responsabilização por sua formação e desempenho nas avaliações padronizadas. Nessa lógica, emergem a cultura do novo gerencialismo e as ideias da Teoria do Capital Humano, as quais embebidas de forte apelo moral, sempre em favor do mercado, "acreditam que" cumprindo os objetivos curriculares, tanto professores quanto alunos garantirão um futuro privilegiado (DELPINO et al, 2009).

Essa lógica concorrencial, apregoada como democrática e voltada para liberdade e igualdade, não expõe de antemão os perigos da responsabilização individual. O paradoxo que emerge das políticas atuais para o Ensino Médio refere-se ao fato de anunciar-se a expansão do acesso ao ensino público como garantia de igualdade de oportunidades, mas ratificar, pela aplicação dos testes padronizados, a real distância existente entre a grande maioria das escolas públicas e as da rede privada. Como afirma Brandão *"os péssimos índices das escolas públicas, que mostram a fragilidade do sistema como um todo imputam naqueles das classes menos favorecidas economicamente a culpa pelo fracasso, alimentando mais ainda a exclusão dessa parte da população"* (BRANDÃO, 2011, p. 201).

Esse paradoxo também é discutido por Dourado (2007), segundo ele:

> trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (DOURADO, 2007, p. 928).

A constatação da tendência de intensificação da prática da estandardização dos testes no Brasil para mensurar a qualidade do ensino, delimitar o fazer pedagógico e ranquear os sistemas de ensino, demonstra a opção feita pelos governos de reforçar práticas de individualização. Além disso, verifica-se a disseminação do discurso da busca inevitável e desenfreada por qualificação, como forma de ascensão profissional, intensificando os efeitos de composição de forças que operam para enquadrar os sujeitos num determinado modo de subjetivação. Essa pretensa igualdade de oportunidades, porém, na realidade, se efetiva pela produção de desigualdades e pode ser refutada, inclusive utilizando os próprios índices criados pelo governo. Na tabela 1, temos os IDEBs (Índices de Desenvolvimento da Educação Básica) alcançados pelas avaliações estandardizadas nos anos 2005, 2007 e 2009 e as metas almejadas para 2007, 2009 e 2021, por dependência administrativa:

Tabela 1: IDEB – Ensino Médio: Resultados e Metas

Ensino Médio	IDEB observado			Metas		
Dependência administ.	2005	2007	2009	2007	2009	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	5,2
Pública	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Municipal	2,9	3,2	-	3,0	3,1	4,8
Privada	5,6	5,6	5,6	5,6	5,7	7,0

Fonte: GOMES et al, 2011, p. 93

Como podemos analisar, mesmo na lógica da igualdade de oportunidades difundida pelo “naturalismo neoliberal”, o fato de encontramos metas tão diferenciadas para setores públicos e privados da educação demonstra os limites desta lógica na realidade. A meta esperada para as instituições privadas para 2021 é 2,1 pontos acima daquela esperada para o ensino público, demonstrando a necessidade de elaboração de alternativas que partam da realidade e não de um debate dualista entre o que é e o que se espera alcançar.

Em paralelo a esse modelo de ranquiamento de escolas e de alunos, ocorre um fenômeno que amplia a face perversa da desigualdade. Trata-se da intensificação da exigência de maior qualificação por parte dos egressos das escolas para o mundo do trabalho, como demanda do mercado. Tal pressão tem impactado os jovens tanto nos países desenvolvidos quanto nos emergentes, e, num contexto

como o do Brasil, acaba por ampliar o fosso entre os que têm acesso à educação de qualidade e aos que não tem. Lazzarato identifica essa tendência na Teoria do Capital Humano e aponta os perigos da manutenção/ampliação dessa lógica na sociedade. Segundo ele

> o "capital humano" leva a individualização ao paroxismo, pois o sujeito engaja em todas as suas atividades os recursos "imateriais", afetivos e cognitivos do ser. Por outro lado, as técnicas do "capital humano" conduzem à identificação da individualização e da exploração, pois o "empresário de si mesmo" é ao mesmo tempo patrão e escravo de si, capitalista e proletário, sujeito de enunciação e sujeito de enunciado (LAZZARATO, 2011, p. 44).

Esses modos de subjetivação inerentes à lógica do "capital humano" afetam tanto os discentes quanto os docentes. Nesse contexto, a abordagem gestionária torna-se o modo de tratar-se tudo que se refere ao ser humano. O sujeito é definido pelo seu valor de custo e por aquilo que produz para si, para a empresa e para a sociedade. Observa-se, pois, uma objetivação dos sujeitos, que podem e devem ser avaliados conforme sua capacidade em fazer *business.* Assim, diluem-se pelos sujeitos a responsabilização pela sua inserção e a culpabilização pelo seu fracasso, num *modus operandi* baseado no mercado e na inovação acelerada (GAULEJAC, 2007). Podemos ver que, os aparatos discursivos das políticas públicas e seus índices ratificadores imputam subliminarmente uma crítica aos docentes de que lhes falta um "esforço" na busca da educação de qualidade (DELPINO et al, 2009). Aos docentes são direcionados também os discursos da necessidade constante de busca de qualificação e da submissão às práticas avaliativas cada vez mais comuns nas diversas dependências administrativas.

Como forma de lidar com essas adversidades e almejando uma reconstrução do Ensino Médio como prática realmente democrática, Brandão é defensor de uma reorganização mais radical das políticas existentes até então. Segundo ele

> para voltarmos a ter um ensino médio entendido como parte fundamental da educação básica e articulado com o mundo do trabalho, da ciência e da cultura, precisamos, inicialmente, desconstruir o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego (BRANDÃO, 2011, p. 197).

Na concepção do autor, é preciso articular primeiramente a realidade social com um modo de oferecer educação que atue na minimização das diferenças e na real universalização do Ensino Médio de qualidade. Sua proposta versa primeiramente sobre uma inversão, de uma educação que suscita os sujeitos à adaptação, para uma que emerja dos sujeitos e suas especificidades locais. Se formos utilizar o recurso da analogia com o modelo anterior de educação, veremos que a segregação também ocorre, porém de forma diferenciada. Historicamente vimos os jovens abandonarem as escolas por não se adequarem às metodologias de ensino ou por necessidade de ingressarem no mercado de trabalho precocemente. Tal evasão, porém, eximia as escolas e os docentes de responsabilização, ficando unicamente atribuída aos sujeitos que não se adequavam. Entretanto, na atual configuração, os alunos são segregados de outra forma, pois parte-se do pressuposto de que estão inseridos no ambiente escolar e que cabe a eles, à escola e aos docentes, manter o sistema funcionando, independentemente do contexto que o cerca. É nessa lógica que o autor defende a "desconstrução do entulho ideológico" das elites, que em nenhum modelo, apresentam-se como coautoras dessa responsabilização.

O Ensino Médio, pela sua emergência e importância estratégica, está no *front* das discussões das políticas públicas e principalmente dos fóruns estaduais sobre educação. Para a democratização, porém, dessa etapa da Educação Básica, é preciso *"considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais"* (DOURADO, 2007, p. 925). Sem essa interface, continuaremos construindo modelos, cuja aparência é democrática, mas que, a partir de uma análise micropolítica, mostra-se autoexcludente. Como afirma Dourado:

> uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (DOURADO, 2007, p. 940-941).

As questões relativas à educação não podem ser tratadas apenas com foco nos problemas internos, como se a escola fosse um território protegido dos atravessamentos externos. Os muros das escolas se tornam cada vez mais permeáveis, configurando um plano de forças complexo, ou seja, a reconfiguração desse território revela muito mais seu caráter mutante do que sua pretensa existência institucional estática. Dotar a escola de aparatos tecnológicos e materiais, desconsiderando a lógica social e a importância dos servidores atuantes no processo educacional, colabora apenas para tornar o que deveria ser investimento em política pública em gasto público, o que contribui negativamente para a avaliação da administração pública. Desse modo, faz-se necessário abarcar a totalidade e multiplicidade dos elementos constituintes da realidade escolar, bem como o plano de forças constituído no seu contexto, para se pensar a educação quando da elaboração das políticas públicas e das reformas administrativas.

Jorge Nef (2010), ao apresentar as implicações da reforma do setor público na América Latina, relata a importância de se pensar as mudanças administrativas considerando os interesses políticos e também as implicações políticas específicas para a relação entre Estado e sociedade (NEF, 2010). A lógica do “fazer mais e melhor gastando menos” e da eficiência como elemento possível de ocorrência paralela não pode ser tomada como um *a priori* aplicável em todos os contextos. O financiamento da educação, que está relacionado ao pagamento de pessoal, investimento em infraestrutura, serviços de assessoria pedagógica, compra de material pedagógico, entre outras questões, é indicador diretamente ligado à qualidade do ensino. Observa-se que a busca por uma eficiência do setor público nem sempre é possível com a redução ou manutenção do investimento atual, sendo em alguns casos, necessária a ampliação do valor investido para se alcançar a real melhoria do processo e da qualidade dos serviços. A tabela 2 apresenta dados relativos aos níveis da Educação Básica e Superior de alguns países e a relação entre investimento público e gasto/aluno.

Pela análise da tabela, percebemos que o Brasil tem investido nos últimos anos uma fatia do PIB na educação relativamente similar a vários países, o que significa que por ser um país emergente, acaba destinando em dólares um expressivo valor para este setor. Entretanto, o grande problema é que o Brasil, além de encontrar-se abaixo dos índices educacionais desejáveis, tanto no quesito qualidade quanto no acesso à escolaridade, possui uma população em idade escolar

muito elevada. Com isso, a proporção do PIB *per capita* para a educação fica muito abaixo do desejável (US$ 959 em 2008), sendo o investimento do Brasil em educação menor do que aquele observado em países com menor desenvolvimento econômico, como é o caso do México, Chile e Argentina. Se considerarmos o país tomado pela UNESCO como referência em educação no mundo, a Noruega, torna-se cruel a comparação, uma vez que ela dispende uma quantia mais de 16 vezes superior àquela investida por aluno no Brasil. Além disso, observa-se que no cômputo da tabela também é abrangida a população atendida pelo Ensino Superior, que no Brasil responde pelo gasto de grande parte dos recursos públicos da União, reduzindo, pois, o percentual destinado à Educação Básica.

Tabela 2: Recursos financeiros aplicados por pessoa em idade educacional (2008)

País	% do PIB em Educação	PIB/PPP (US$ bi)	Valor aplicado em educação (US$ BI)	População em idade educacional	US$ por pessoa em idade educacional
BRASIL	4	2024	81	84.400.000	959
Índia	3,2	3548	113,5	481.324.331	236
Paraguai	4	28	1,1	2.746.178	408
África do Sul	5,4	488	26,4	18.114.108	1.455
Cuba	9,1	110	10	3.013.571	3.322
México	5,4	1473	79,5	39.404.617	2.019
Argentina	3,8	558	21,2	13.440.740	1.578
Chile	3,2	244	7,8	5.515.934	1.416
Rússia	3,8	2103	79,9	30.724.722	2.601
Coreia do Sul	4,6	1343	61,8	11.344.492	5.446
Dinamarca	8,3	199	16,5	1.381.003	11.960
Canadá	5,2	1278	66,5	8.656.329	7.677
Estados Unidos	5,3	14.250	755,3	85.668.128	8.816
Alemanha	4,6	2.812	129,4	17.997.395	7.187
Noruega	7,2	277	19,9	1.280.237	15.578

Fonte: DOURADO & AMARAL, 2011, p. 309.

Pela análise da tabela 3, podemos perceber que, caso o Brasil destine 10% do PIB para a educação, chegaremos a um valor de investimento em 2020 de 4079 dólares por aluno, superando o que Cuba e Rússia aplicam hoje e chegando próximo ao investimento feito pela Coreia do Sul, que possui um valor hora/aula para o professor bem superior àquele constante no Piso Salarial Nacional brasileiro.

Tabela 3: Brasil – evolução do valor aplicado por pessoa em idade educacional

Ano	% do PIB em Educação	PIB/PPP (US$ bi)	Valor aplicado em educação (US$ BI)	População em idade educacional (em milhões)	US$ por pessoa em idade educacional
2011	7	2280	156	82	1946
2020	7	3059	214	75	2855
2011	10	2280	228	82	2780
2020	10	3059	306	75	4079

Fonte: DOURADO & AMARAL, 2011, p. 310-311.

A divulgação, em julho de 2013, do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios Brasileiros – IDHM[8] reacende o debate sobre a relação investimento x qualidade do ensino. A ampliação dos índices, em grande parte dos municípios brasileiros, traz novamente algumas questões referentes à preocupação dos governos com a qualidade do ensino. O IDHM e a grande parte dos índices educacionais são atrelados ao quantitativo de matrículas escolares, de evasões, de retenções e normalmente são equacionados através da imposição de medidas administrativas. Dentre estas medidas são comuns as práticas da ampliação da relação do número de alunos por professor, da proibição via resoluções e portarias da retenção escolar, da extinção da seriação do ensino, da implantação da progressão automática e até mesmo, da vinculação das políticas de assistência social à frequência do aluno na escola. A euforia vivenciada pelo aumento do IDHM atualiza a preocupação com a qualidade do ensino, pois, não obstante a importância dos indicadores educacionais e a divulgação de seus resultados na elaboração das políticas públicas, nota-se um desprezo quanto à problemática sobre o papel da escola e da educação para a construção de uma sociedade de fato menos desigual. Além disso, nestas medidas, percebe-se a ascensão do desprestígio dos docentes que, ao invés de serem envolvidos diretamente na organização e planejamento do processo de ensino-aprendizagem, são flagrantemente ignorados.

Sendo assim, acreditamos ser necessária mudança na administração pública, no que tange à educação, sem nostalgia a um passado que, por incluir com qualidade apenas uma minoria, também corroborava para a manutenção das desigualdades. Por isso, é preciso entender as mudanças relativas à administração

[8] O atlas completo com o IDHM de todos os municípios pode ser acessado em <http://www.pnud.org.br>. Acesso em 06 ago. 2013.

pública brasileira, de modo a compreendermos melhor os meandros das políticas públicas em educação no Brasil.

3.2 – As reformas do setor público e as políticas públicas em educação

As crises dos anos 1970, em especial a crise fiscal que se instaurou na maior parte dos países ocidentais, e o esgotamento dos modelos *keynesianistas* e do *Welfare State*[9] trouxeram ao cenário mundial a discussão sobre a necessidade de reforma do setor público (RSP) e de redefinição do papel do Estado na reformulação e execução de políticas públicas. Além da crise da dívida externa, os países subdesenvolvidos (ou em desenvolvimento como prefere a ONU) passaram a sofrer pressões internacionais para a execução de mudanças na gestão pública, com foco no ajuste fiscal e na adequação ao *check list* da cartilha do Consenso de Washington, sob pena de não serem "ajudados" pelas instituições de financiamento internacionais, no caso, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Com a redemocratização do Brasil e a promulgação da chamada Constituição cidadã em 1988, as reformas no setor público brasileiro iniciaram-se sob a influência da crítica ao modelo burocrático-weberiano instaurado no país e, em seguida, focaram-se na necessidade de readaptar a nação às tendências globalizantes e tecnológicas, essenciais à adequação ao modelo de desenvolvimento econômico estadunidense (MUNIZ & SILVEIRA, 2010).

Os argumentos em defesa da necessidade da reforma no setor público foram alicerçados, principalmente, nas críticas ao modelo burocrático-weberiano e à ineficiência técnica e tecnológica do Estado em relação às demandas do cenário econômico neoliberal. Tal cenário afirmava-se como hegemônico e ideal para um contexto mundialmente instaurado. Sobre as principais críticas ao modelo burocrático-weberiano, encontradas em estudos acerca das organizações que o adotavam, é interessante citar o trabalho de Michel Crozier, citado em Bauman (2013b). O pesquisador, conclui com sua pesquisa que

[9] O Keynesianismo caracterizava-se "pela ativa intervenção estatal na economia, procurando garantir o pleno emprego e atuar em setores considerados estratégicos para o desenvolvimento nacional – telecomunicações e petróleo, por exemplo. O *Welfare State* correspondia à dimensão social do modelo. Adotado em maior ou menor grau nos países desenvolvidos, o Estado do Bem-Estar tinha como objetivo primordial a produção de políticas públicas na área social" (ABRÚCIO, 2006).

> em vez de concentrar seu tempo e energia na realização da tarefa declarada, o pessoal da repartição gastava grande parte deles em atividades irrelevantes para essa tarefa, ou em ações que dificultavam sua concretização ou chegavam a impossibilitá-la. A principal disfunção que descobriu e registrou foi a luta intergrupal por poder, influência e privilégio (BAUMAN, 2013b, p. 56).

As conclusões apresentadas no trabalho do citado autor, de 1963-64, somadas à preocupação com a ineficiência dos Estados na universalização dos serviços públicos com qualidade e a constatação da crise mundial, passaram a compor majoritariamente a pauta dos governos nacionais e locais, em prol da readequação para reativar o desenvolvimento nos padrões almejados internacionalmente. Por outro lado, como já apontado por Crozier, a percepção do poder, da influência e dos privilégios de um grupo, ao se tornar visível socialmente, ajudou a solidificar uma representação social negativa dos servidores públicos. Nesse contexto, a ideologia neoliberal, presente no discurso dos governos, possibilitou a adoção de reformas nos moldes internacionais, feitas, em sua maioria, descoladas dos contextos específicos locais.

Para compreendermos essa transição entre modelos ocorrida no Brasil, a partir dos anos 1990, é importante resgatarmos na história político-administrativa, a forma como a gestão pública e o aparelho estatal têm se organizado, para diante das especificidades, prosseguirmos na análise sobre a necessidade da reforma do setor público brasileiro, seus entraves e equívocos. Esse resgate histórico é necessário para entendermos como se deu o processo de consolidação de práticas nefastas enraizadas e cristalizadas no seio social e como tal enraizamento dificulta o estabelecimento de práticas democráticas no processo de reformas da administração pública brasileira.

No período colonial brasileiro, a administração pública era uma mistura de centralismo, baseado na lógica do paradigma ibérico de que o Estado antecedia à sociedade, com o descentralismo, configurado através das câmaras municipais e capitanias hereditárias. Nessa época, o patrimonialismo e o personalismo, encontrados principalmente na figura dos coronéis, ajudavam a construir a lógica da privatização do espaço público, com pouco lugar para manifestação social. Além disso, a inexistência de concursos públicos e de formação de um corpo burocrático qualificado contribuía para a formação das práticas de apropriação privada do

espaço público, o que dificultava a elaboração e execução de quaisquer políticas públicas (ABRUCIO et al, 2010).

Nesse período da historiografia brasileira, é pertinente destacar, porém, a atuação do Marquês de Pombal, enquanto gestor que apoiou a formação de uma elite intelectual, particularmente constituída em Coimbra. Sob a influência de Pombal iniciam-se trabalhos específicos de administração pública no Brasil, porém com atuação limitada pelas dificuldades inerentes à realidade espacial e política brasileira da época. Conforme aponta Abrúcio (2010), *"mesmo na melhor parte da elite brasileira, meritocracia e relacionamentos pessoais de apadrinhamento conviviam na seleção e promoção dos funcionários"* (ABRUCIO et al, 2010, p. 31). Dessa forma, a distribuição de empregos públicos já era utilizada como garantia para apoio político e social no Brasil.

Em 1831, ocorre no Brasil a primeira tentativa de realização de um concurso público, destinado ao preenchimento de cargos no Ministério da Fazenda. Essa tentativa, porém, não logrou êxito, uma vez que as leis de regulamentação foram modificadas inúmeras vezes, dificultando o seu cumprimento. Apenas em 1934, no Estado Novo de Getúlio Vargas, o concurso público é retomado e proposto como regra geral para acesso aos cargos públicos.

Do ponto de vista da administração pública, o Estado Novo é apontado como aquele que realmente possibilitou o início do processo de consolidação de um espaço público burocratizado com a formação de uma "elite[10] de mérito". Entretanto, apesar das posições modernizadoras de alguns desses burocratas, o modelo centralizador da época não permitiu a interiorização desse grupo, predominando a lógica coronelista, patrimonialista e neopatrimonialista[11], semelhantemente ao que já

[10] A concepção de elite apresentada refere-se àquela considerada por José Bernardo Toro no seu livro "A construção do público: cidadania, democracia e participação". Para ele, *"elite não é ser rico. As elites são aquelas pessoas ou grupos de pessoas que, com sua atuação ou decisão, podem modificar os modos de pensar, sentir ou agir de uma sociedade"* (TORO, 2005, p. 33). Em sua obra, o pesquisador colombiano inclusive aponta a necessidade da transformação dos líderes comunitários e locais em elite, como forma de redistribuição de poder e ampliação do espaço público como característica da democracia de fato.

[11] Hinnerk Bruhns, pesquisador do Centre National de la Recherche Scientifique (EHESS/CNRS), Paris, diferencia patrimonialismo de neopatrimonialismo. Para ele, o neopatrimonialismo seria o conceito moderno, aplicado aos Estados e as apropriações do público pelo privado no seu interior, sendo o patrimonialismo o conceito tradicional, predominante inclusive nas sociedades antigas e medievais. Segundo ele *"A diferença entre patrimonialismo e neopatrimonialismo se situa no âmbito da relação privado/público. No patrimonialismo, todas as relações (políticas e administrativas) entre governantes e governado são de cunho privado: não há qualquer diferenciação entre domínio público e privado. No neopatrimonialsimo, a distinção público/privado existe, ainda que apenas formalmente,*

acontecia na anterior República Velha (ABRUCIO et al, 2010). Apesar disso, devido às questões fronteiriças da época e ao objetivo nacionalista de proteção do território nacional, houve apoio governamental no sentido de desenvolver um corpo profissional no modelo meritocrático, com destaque para as Forças Armadas e setores da diplomacia. Tal mudança serviu como base para o desenvolvimento da primeira reforma administrativa do setor público, feita por Getúlio Vargas, a partir de 1930.

Nesse contexto, como afirma Abrúcio (2010), *"criou-se uma burocracia, a um só tempo, voltada ao desenvolvimento, institucionalmente ligada ao mérito e ao universalismo, sendo a primeira capaz de produzir políticas públicas em maior escala"* (ABRUCIO et al, 2010, p. 36). Nesse sentido, no Estado Novo de Vargas, foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) em 1938, com objetivos predefinidos de implantação e realização de concursos públicos. Já prevista desde 1934, essa função administrativa somou-se a de aprimoramento na gestão de pessoal, nos moldes do modelo weberiano-burocrático (BRULON et al, 2012).

Mesmo com a modernização do setor público e a criação de um Estado focado na diretriz desenvolvimentista, o modelo daspiano de gestão foi implantado com viés centralizador e forte teor de autoritarismo, justificados como alternativa para alteração do *status quo* representado pelos interesses agrários e sua lógica da patronagem e clientelismo. Devido a esses limites e aos empecilhos para a transformação política no nível subnacional, verificou-se no Brasil uma ampliação da diferença entre a qualidade da burocracia federal, composta de uma "elite de mérito" consolidada, e a qualidade das administrações estaduais e municipais, altamente influenciadas pelas práticas patrimonialistas e neopatrimonialistas. Essa discrepância interna culmina na emergência, então, do fenômeno do "insulamento burocrático", que pode ser definido como a existência de ilhas de excelência baseadas na meritocracia e no universalismo em detrimento de práticas administrativas nos velhos moldes patrimonialistas e do formalismo que se utilizam de normas e procedimentos pretensamente impessoais para camuflar o caráter patrimonialista existente nas práticas administrativas (ABRUCIO et al, 2010).

---

e é aceita. O exercício "neo-patrimonial" do poder se dá no quadro e com a reivindicação de um quadro estatal (stateness) moderno de tipo legal-racional" (BRUHNS, 2012, p. 63).

Com o fim do Estado Novo, inicia-se o processo de enfraquecimento do DASP, que teve que conviver, porém, com a continuidade do "insulamento burocrático", devido a permanência ainda de um corpo técnico qualificado em alguns setores. A prática do concurso público é fragilizada, mesmo com a tentativa de Vargas, em 1952, em reforçar sua necessidade para admissão nos quadros do funcionalismo público, através da promulgação do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis (ABRUCIO et al, 2010).

No governo JK, houve uma ampliação do insulamento burocrático, utilizado como estratégia para ampliar a elaboração e aplicação do Plano de Metas. JK aproveitou, pois, o corpo técnico advindo do DASP para aplicar seu plano de governo desenvolvimentista, sem contudo se afastar das práticas clientelistas, como forma de manter apoio político (ABRUCIO et al, 2010).

Durante o período da Ditadura Militar, houve tentativas de descentralização administrativa, vinculadas ao caráter desenvolvimentista econômico da época, e articuladas na lógica do insulamento burocrático. Entretanto, a maioria dos serviços públicos foi mantida na ponta do sistema, sob a influência da patronagem, da corrupção, da cartorialismo, dentre outras práticas (ABRUCIO et al, 2010).

A partir da década de 1980, como estratégia para a contenção da crise da dívida externa e devido ao esgotamento do modelo burocrático de governo, diversos países em desenvolvimento iniciaram reformas administrativas no setor público. A crise econômica mundial, a crise fiscal, a inaptidão dos governos em resolver seus problemas e os impactos das inovações tecnológicas nessa "ingovernabilidade" tornaram-se problemas evidentes na maior parte dos países que viveram durante anos sob o modelo *keynesianista* de administração pública (ABRÚCIO, 2006; CLAD, 1999). Diante disso, foram elaboradas e aplicadas reformas no setor público, tanto no Brasil quanto nos demais países da América Latina, a partir da influência das correntes adotadas na Inglaterra, intituladas didaticamente por Abrúcio (2006) como ***"Gerencialismo Puro"***, ***"Consumerism"*** e ***"Public Service Orientation"***. A compreensão das principais características desses modelos é fundamental para analisarmos as mudanças nas políticas públicas em educação que ocorreram no Brasil nos anos 1990 e, em Minas Gerais, principalmente a partir da implantação da política do "Choque de Gestão".

A primeira corrente, intitulada *Gerencialismo Puro,* tinha como meta principal a redução dos custos e de pessoal no setor público. Após sucessivas décadas de

ampliação de gastos públicos com as políticas keynesianas e do *welfare state*, os Estados viram-se diante de vultosas dívidas e, diante disso, enxergavam nesse novo modelo a solução mais viável para tal sangria. Além disso, o atrelamento da burocratização à ineficiência do Estado, veio incentivar o uso da nova lógica administrativa, o que implicou na adoção de uma administração por objetivos e resultados e na descentralização administrativa. No *Gerencialismo Puro*, a administração pública passa a ser tratada nos mesmos moldes da administração privada, desconsiderando as especificidades existentes no serviço público e despolitizando a elaboração e execução das políticas públicas (ABRUCIO, 2006).

A segunda corrente, intitulada *Consumerism*, introduz na gestão pública o conceito de qualidade total e o de usuário enquanto consumidor. Partindo da concepção neoliberal da igualdade enquanto princípio natural da sociedade, a concorrência deve ser estimulada, ganhando destaque a defesa da competição entre as organizações do setor público e o fomento das parcerias público-privadas como práticas necessárias e positivas. Nesse sentido, busca-se garantir e estimular a ampliação das parcerias do setor público com a iniciativa privada e o voluntarismo desonerador. A partir das reformas propostas por Bresser-Pereira, ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), a lógica das parcerias público-privadas é apontada como alternativa de publicização de setores estatais. Assim, atividades científicas e sociais passam a ser geridas pelo setor privado através de contratos de prestação de serviços acordados com o governo (BRULON et al, 2012).

A partir da crítica ao conceito de cidadão-consumidor, a última corrente, denominada *Public Service Orientation (PSO)*, propõe uma gestão pública descentralizada, mas que, no entanto, aproxime os cidadãos das arenas políticas decisórias. Os defensores dessa corrente acreditam que o conceito de cidadão, por agregar direitos e deveres, convoca os sujeitos não apenas como avaliadores e consumidores dos serviços, mas como cooperadores na elaboração local dos planos estratégicos das políticas públicas. Entretanto, essa corrente não nega os preceitos da eficiência, transparência, qualidade, avaliação de desempenho, concorrência e flexibilidade gerencial (ABRUCIO, 2006), podendo, grosso modo, ser considerada uma lógica influenciada pela concepção neoliberal de política.

Diante do exposto, o contexto educacional deve ser associado às mudanças nas concepções de gestão pública que balizaram a construção das políticas públicas

no Brasil ao longo da história. As mudanças acima descritas que ganharam força nos Estados Unidos e Europa no final da década de 1970 e que se consolidaram nos anos 1980, chegam ao Brasil com alguns anos de atraso e de forma singular, carregando em si características mescladas das três concepções citadas. No caso específico do “Choque de Gestão”, uma pré-análise do discurso oficial, sinaliza a influência das duas primeiras correntes – Gerencialismo Puro e *Consumerism* – no período analisado neste trabalho: 2002-2012 e, a partir de 2013, uma tendência à terceira corrente (*Public Service Orientation*) pela tentativa de uma *accountability* midiática enfática. Vale ressaltar que a análise do discurso oficial, através de uma avaliação do site do “Dito e feito”, compõe o capítulo 4 desta tese.

As reformas ocorridas no Brasil foram iniciadas *stricto sensu* no início dos anos 1990, no governo Collor, com o desmantelamento dos setores públicos e das políticas públicas e sob o discurso da culpabilização do “Estado elefante” e dos “marajás” pelos problemas inflacionários e burocráticos presentes nos governos anteriores (ABRUCIO et al, 2010). Além disso, Collor deu início a uma onda de privatizações das empresas estatais que se estendeu por toda a década de 1990 pelos governos que o sucederam. O grande impulso, porém, para a reforma do Estado e mudanças na administração pública, aconteceu nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado e a implementação de uma administração voltada para resultados ou baseada no “modelo gerencial”, tem entrada no país um modelo gerencial de administração pública pautada na descentralização. Além disso, buscou-se ampliar a eficiência, eficácia e melhoria de resultados a partir da delimitação de metas a serem cumpridas, em consonância com a política de enxugamento dos gastos públicos via desregulamentação do mercado e do trabalho. Essa nova forma de gestão afetou todos os setores públicos, inclusive aqueles referentes aos serviços básicos e essenciais, como a saúde e a educação, revelando a deficiência na relação imediata e direta entre gastos e eficiência.

Nesse contexto, sob a influência do Consenso de Washington e sua cartilha neoliberal, as reformas na educação no Brasil, bem como na América Latina, passaram a seguir os ditames da Conferência Mundial de Jomtien sobre a educação, organizados pela UNESCO/ONU e amparados pelo *saber-poder* dos grandes especialistas sobre educação dos países desenvolvidos. Dentre as principais reformas impostas, que passaram a balizar as políticas públicas nesses

países, destacaram-se: a inserção e valorização das chamadas competências e habilidades enquanto instrumento para aferir a qualidade do ensino, a necessidade da universalização da educação e a instituição de políticas compensatórias para efetivação da cidadania (OLIVEIRA, 2003). Paralelamente à lógica do enxugamento das contas públicas, considerada sinônimo de eficiência administrativa, os governos federais iniciaram a expansão da rede de educação pública sem expandir proporcionalmente os investimentos no setor. Muitas vezes apelando para o voluntarismo e comunitarismo, ou mesmo incentivando as parcerias público-privadas, os programas e projetos educacionais, em nome de um "mais por menos", conseguiram ampliar o acesso à educação pública, culpabilizando exclusivamente o modelo anterior de gestão pela não universalização do ensino.

Essa crítica disseminada ao modelo burocrático-weberiano, principalmente a partir dos anos 1990 na América Latina, é questionada pelo "Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento – CLAD". Tal centro enfatiza que imputar-se aos países latino-americanos, incluindo o Brasil, a necessidade de superação de um modelo burocrático-weberiano, através de um modelo específico de novo gerencialismo, ignorou-se a realidade destes países, que não vivenciaram de fato a existência plena do primeiro modelo. A criação de um serviço público profissional e meritocrático não se efetivou plenamente no Brasil, por exemplo. Resquícios do patrimonialismo e do clientelismo e a permanência do "insulamento burocrático", que são desvios do modelo burocrático-weberiano, mostram que as reforma do Estado no Brasil e nos demais países da América Latina, realmente precisam assumir características diferenciadas daquelas existentes nos EUA e Europa (CLAD, 1999).

Além destes problemas de ordem administrativa, é preciso considerar que os países latino-americanos foram aqueles que, naquele momento, estavam vivendo a transição para governos democraticamente eleitos. Nesse contexto, havia necessidade da reformulação das políticas públicas e sociais bem como da construção de novas formas de agir e pensar. Entretanto, essas alterações deveriam ter sido efetivadas a partir da construção de um modelo endógeno de desenvolvimento, uma vez que este bloco de países apresentava características peculiares e distintas daquelas dos países desenvolvidos do Norte. Jorge Nef (2010) aponta três grandes tensões/desafios estruturais da América Latina que ratificavam e justificavam a necessidade da criação de um modelo próprio de governabilidade: a

extrema vulnerabilidade social e crescimento fraco e instável; os impactos da extrema desigualdade, que acirram conflitos e dificultam consensos, e a legitimidade interna fraca dos sistemas institucionais (NEF, 2010).

Apesar destas peculiaridades, as mudanças impostas aos países latino-americanos para a "solução" da crise dos anos 1980 e reorganização político-administrativa dos anos 1990 foram baseadas nas normas da cartilha neoliberal intitulada como Consenso de Washington. Observa-se também que estas alterações foram compulsórias, pois estavam atreladas ao pacote de empréstimos oferecido aos países latino-americanos pelo Banco Mundial e FMI, como solução imediata para o seu desenvolvimento. Dentre as medidas a serem tomadas por estes países, ditadas pelo Consenso de Washington, destacaram-se: a necessidade de abertura da economia nacional; a abolição de subsídios; a liberalização comercial; a desvalorização das moedas nacionais; o déficit zero; a desregulamentação dos mercados; a privatização de estatais; a permissão da entrada do setor privado no fornecimento de bens públicos; a política para exportação; a desregulamentação dos custos do trabalho e a instituição de taxas de utilização dos serviços governamentais (SALOOJEE & FRASER-MOLEKETI, 2010).

Nota-se que as normas impostas aos países em desenvolvimento visavam o afastamento da atuação do Estado no setor econômico, pensando este como um espaço necessário para a reprodução e circulação em grande escala dos capitais produtivos e especulativos. Considerando a realidade dos países da América Latina, de transição para modelo um democrático, a deficiência na oferta de serviços públicos e a extrema desigualdade social existente, as medidas impostas acenavam para o aprofundamento dos problemas sociais e a emergência de conflitos e crises de outra natureza nestes países. Apesar disso, as reformas foram implantadas na grande maioria dos países latino-americanos, orientando concomitantemente a elaboração e aplicação de políticas públicas intituladas Nova Gestão Pública, com forte influência da lógica privada.

O apontamento de críticas e dos limites da implantação de reformas no setor público no Brasil e na América Latina não deve ser entendido, porém, como uma defesa da manutenção do modelo burocrático-weberiano *stricto sensu* ou incompleto/adaptado, vivenciado pela maioria destes países. A percepção da necessidade de reformas, principalmente na área da educação, encontra-se lastreada no histórico recorrente do insucesso de grande parte da população

enquanto usuária de serviços públicos. Essa constatação demonstra a urgência na melhoria na prestação dos serviços públicos, que é um ponto positivo apregoado pelos defensores da Nova Gestão Pública. Brulon et al (2012) afirma que a abertura à reinvenção e o foco na melhoria dos serviços podem ser consideradas também como aspectos positivos dessa corrente da administração pública (BRULON et al, 2012).

A tentativa de transposição da lógica da administração privada para a gestão pública, porém, tem sido criticada por pesquisadores, devido à especificidade desta última no que se refere a seus objetivos e abrangência. Segundo Lynn Jr (2010), há três elementos básicos que diferem gestão pública da privada. Primeiramente, os interesses de uma gestão pública e suas linhas de ação são e devem ser diferentes do setor privado. Um segundo aspecto refere-se à intencionalidade inerente às autoridades em cada um desses setores, pois enquanto na lógica privada os interesses de um grupo particular são o alvo da gestão, no setor público, o foco deve estar voltado para os valores democráticos, de forma a minimizar as desigualdades. Por último, reforçando o segundo elemento, destaca-se a necessidade de um tratamento igualitário das pessoas no setor público, o que é descartado no privado, já que a seletividade é ponto essencial da garantia do lucro, base da manutenção e reprodução deste último (LYNN Jr, 2010).

Nessa perspectiva, a transposição de modelos privados para a gestão pública deve ser feita com cautela e considerando as especificidades e objetivos inerentes à macropolítica estatal. A engrenagem da administração pública está atrelada diretamente à necessidade de distribuição de poder, pois nota-se a impossibilidade cada vez maior da eficácia da centralização como modelo de gestão da sociedade na perspectiva democrática.

Diante do que foi exposto até aqui, a manutenção dos modelos burocrático-weberiano ou, no caso da América Latina, dos modelos deturpados e influenciados por lógicas privatistas como “patrimonialismo”, “neopatrimonialismo”, “corporativismo”, “insulamento burocrático”, mostra-se inviável enquanto balizadora da administração pública. A necessidade de reformas no setor público, para a melhoria qualitativa e o acesso universalizado das políticas públicas nos setores básicos, era evidente, principalmente no contexto de redemocratização deste subcontinente. Por outro lado, porém, o transplante de modelos estadunidenses ou europeus, em seu formato puro, sem considerar as especificidades econômicas,

sociais e culturais da sociedade latino-americana, tem produzido um perverso acirramento das desigualdades, nocivas a quaisquer projetos de desenvolvimento, no seu conceito mais amplo. Sendo assim, as propostas do CLAD (Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento) de construção de uma terceira alternativa, que respeite as especificidades locais e suas institucionalidades históricas, mostram-se como a forma mais viável de pensar e implantar as reformas no setor público. Nesse sentido, Ferreira Neto acredita que

> dessa forma, podemos sustentar uma política na imanência de "combates-entre", pelos quais se enriquece ao se apropriar de outras forças, em vez dos "combates-contra", condenando em bloco toda mudança por sua suporta origem neoliberal (FERREIRA NETO, 2011a, p. 43).

Entretanto, essa postura, defendida por Ferreira Neto, não implica em assumir uma conduta acrítica diante dos modos de governo e dos modelos de gestão pública, buscando construir um novo a partir da reunião dos aspectos positivos de cada um deles. A proposta dos "combates-entre" caminha no sentido de uma tentativa de leitura micropolítica que revele os paradoxos existentes em cada um dos contextos para que, a partir destas críticas, emerja uma proposta ou, pelo menos, elementos novos e viáveis de serem efetivados diante de uma determinada realidade existente. A ideia é viabilizar a construção de formas originais e adaptadas aos limites apresentados e não criar um modelo universalizado inatingível.

Sendo assim, as críticas às formas como têm sido implantadas as reformas no setor público na América Latina e, especificamente, no Brasil, serão feitas com esse intuito, ou seja, buscando nos "combates-entre", formas reais de se fazer políticas públicas, que agreguem universalização da Educação Básica e qualidade de fato.

Nessa mesma linha, o CLAD, ao argumentar a favor de uma reestruturação da gestão pública, procurando uma terceira via para o desenvolvimento, em contraponto à alternativa neoliberal *stricto sensu* e ao antigo modelo social-burocrático de intervenção estatal, defende como sendo prioridade das reformas uma atuação voltada primordialmente para a área social

> assegurando a universalidade dos serviços de saúde e educação, e para a criação de instrumentos que ajudem a promover o desenvolvimento econômico, garantindo condições macroeconômicas favoráveis ao investimento privado e o aumento da competitividade sistêmica do país, por meio de políticas fortes nos setores de ciência e tecnologia e comércio exterior (CLAD, 1999, p. 123).

A posição do CLAD revela uma alternativa mista que combina intervenção estatal na área social e aspectos liberalizantes da economia como possibilidades coexistentes na realidade. Ao defender a minimização do Estado no setor produtivo, o grupo enfatiza a necessidade, principalmente nos países da América Latina, do reforço do papel do Estado, enquanto formulador e financiador das políticas públicas, devendo, para isso, criar meios de agregar todos os atores sociais na execução e oferta de tais serviços com qualidade.

A desigualdade social existente na América Latina também é ressaltada pelo CLAD como entrave à aplicação de modelos europeus ou estadunidenses num projeto latino-americano de reforma do Estado. Segundo estudiosos do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento, o diagnóstico da necessidade de reforma do Estado para melhoria na oferta de serviços públicos não implica necessariamente na ideia de que a adoção de qualquer modelo nessa direção reverteria o quadro presente nestes países. A aplicação de algumas medidas minimizadoras do papel do Estado e ampliadoras de uma "livre concorrência", num contexto como o da América Latina e, especificamente do Brasil, aumentaria o fosso da desigualdade social existente. Por este motivo, o CLAD e alguns pesquisadores em administração pública do Brasil e de outros países subdesenvolvidos tendem a agregar a necessidade da reforma do Estado à criação de um modelo autóctone que permita o desenvolvimento socioeconômico e o não-enclausuramento econômico destes países no cenário mundial.

Se, contudo, a busca da eficiência, da democratização do serviço público e da flexibilização organizacional, ingrediente de uma reforma gerencial para melhoria na oferta dos serviços, for implantada num contexto de predomínio do "corporativismo", "personalismo" ou clientelismo", tende a instaurar a prática da exacerbação do controle. Concomitantemente a essa consequência é provável também que ocorra a intensificação do trabalho e da responsabilização de alguns servidores em prol da manutenção do privilégio de outros, o que contraria quaisquer propostas de reforma do Estado e melhoria na oferta dos serviços públicos.

Nessa perspectiva, o CLAD defende como fundamental na reforma do Estado *"a existência de funcionários públicos qualificados e treinados constantemente, protegidos das interferências políticas, bem pagos e motivados"* (CLAD, 1999, p. 127-128). A concretização de tal meta, no caso do trabalho docente, se dará com a redução de carga horária em sala de aula, o resgate do professor enquanto sujeito profissional de nível superior e autônomo[12] e a implantação do regime de dedicação exclusiva, com remuneração suficiente para a manutenção do padrão de qualidade dos serviços oferecidos. Por essa razão, o "fazer mais com menos", não pode ser o único parâmetro da administração pública. Estes elementos são apontados por Välijärvi (2004) como pontos-chave do sucesso na educação da Finlândia, considerada a melhor do mundo. No referido país, além da cultura da valorização do docente como especialista pedagógico e do conhecimento, o professor possui uma carga horária para formação e pesquisa fora de sala de aula considerável, dando menos aulas semanais e tendo um ano letivo menor que o brasileiro, em torno de 185 dias. Com isso, lá o professor tem a possibilidade real de pensar o seu trabalho e envolver-se nas discussões e seminários em prol da educação de qualidade, sem sobrecarga (VÄLIJÄRVI, 2004).

Quanto à reforma gerencial, o CLAD mostra-se a favor das mudanças propostas pelos órgãos internacionais, mas salienta sempre a necessidade de aplicá-las considerando a especificidade regional, para não correr o risco de ampliar o problema social ao invés de minimizá-lo. O quadro 4 identifica as tendências na elaboração desses modelos de reforma e a posição do CLAD quanto as mesmas. Em alguns pontos, há concordância com as perspectivas dominantes, como na profissionalização da alta burocracia com minimização da politização da máquina governamental e no aumento da responsabilização dos atores públicos perante a sociedade. Em alguns pontos, o CLAD faz algumas adaptações aos modelos, como na descentralização para execução das políticas, mas com contrapartida nos locais mais pobres; no uso não punitivo das avaliações de desempenho em detrimento do seu caráter penalizante e na maior atuação do Estado na regulação e oferta dos serviços básicos e de tecnologia, diferentemente da perspectiva dominante de maior flexibilização desses setores. Quanto ao ponto da orientação dos serviços públicos

[12] O conceito de autonomia aqui se aproxima do conceito de emancipação apresentado por FERREIRA NETO, 2006, ou seja*, "trata-se de dar a palavra àqueles que têm a experiência, e não de falar em nome dos outros, ou interpretar de modo erudito a experiência alheia do intolerável"* (FERREIRA NETO, 2006, p. 69).

para o cidadão-consumidor, característica da terceira corrente apresentada por Abrúcio (2006), o CLAD discorda desta lógica e preconiza a instituição de uma cultura de participação popular como controle e provisão dos serviços em detrimento de uma adaptação dos cidadãos ao papel de consumidores/clientes a partir de uma visão concorrencial e de mercado vinculada aos serviços públicos. Desse modo, podemos perceber os limites e possibilidades das reformas prescritas pelos países centrais aos periféricos e a forma como é possível, através dos “combates-entre”, construir uma nova forma de implantação de políticas públicas no Brasil e na América Latina.

Nas perspectivas predominantes da Nova Gestão Pública, verifica-se a ampliação no uso das avaliações de desempenho como instrumento de alocação dos recursos e de controle do trabalho em detrimento de sua função avaliativa e de canal de comunicação com as gerências. O objetivo da realização das avaliações de desempenho deveria ser, pois, a melhoria da prestação dos serviços associada a boas das condições de trabalho. A adoção dessa avaliação normalmente vem acoplada ao discurso da delegação de poderes para maior envolvimento e melhoria contínua de programas e operações públicas através de ações de mobilização e de concessão de vantagens de mercados, vistas como aquelas que produzirão maior eficiência (LYNN Jr, 2010). Esse incentivo, porém, nem sempre é concedido, o que não tem impedido a utilização do mesmo como instrumento de controle e de punição. Heinrich (2010) aponta os problemas relacionados às avaliações baseadas em “modelos lógicos”, com dados de entrada, atividades, dados de saída e resultados, pois desconsideram os contextos ou fatores ambientais como influenciadores do desempenho. Para ele, é preciso utilizar um modelo que combine os dados de desempenho a partir de uma matriz multidimensional (HEINRICH, 2010).

Quadro 4: Perspectiva do CLAD diante das reformas do Estado

Aspectos da reforma gerencial do setor público	Perspectiva do CLAD
1) Profissionalização da alta burocracia como ponto de partida para a reforma gerencial.	Combate ao clientelismo e ao insulamento burocrático, organizando a alta burocracia em carreiras, com caráter autônomo e de responsabilidade política.
2) Administração pública transparente e administradores públicos responsabilizados perante à sociedade.	Ampliar a relação política e administração, minimizando a politização da máquina governamental.
3) Descentralizar a execução dos serviços públicos como caminho à modernização gerencial.	A descentralização precisa ser realizada com especial atenção do governo com os lugares mais pobres, para evitar a ampliação das desigualdades social e regional.
4) Nas atividades exclusivas de Estado, a administração deve ser baseada na desconcentração organizacional.	Deve haver uma separação entre formuladores e unidades descentralizadas com garantia da autonomia.
5) Administração gerencial orientada por resultados.	Não utilização dos resultados como punição, mas apenas como instrumento de aprimoramento do serviço público prestado.
6) Uma maior autonomia gerencial das agências e de seus gestores deve ser complementada por novas formas de controle.	Defendem o controle social dos serviços com fortalecimento do setor judiciário.
7) Viabilizar a flexibilidade administrativa do aparelho estatal, com entrada do setor privado em algumas áreas estratégicas.	O Estado deve continuar atuando na formulação geral, na regulação e no financiamento das políticas sociais e de desenvolvimento científico-tecnológico, mas deve viabilizar, em algumas situações, a transferência dos serviços a órgãos não-estatais.
8) Orientação da prestação de serviços para o cidadão-usuário.	Necessidade de instituir uma cultura de participação popular, principalmente no que se refere ao controle público local da provisão de serviços públicos em detrimento da cultura autoritária predominante na América Latina.
9) Aumentar o grau de responsabilização do servidor público perante à sociedade, políticos eleitos e representantes formais e informais da sociedade.	Corroboram com essa ideia.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de CLAD, 1999.

Na perspectiva de Egeberg (2010), a reformulação da estrutura organizacional funciona como peça fundamental para o alcance do reordenamento das funções dos servidores públicos em prol da eficiência no atendimento à “clientela-cidadã”. Para ele, os servidores devem sentir-se moralmente obrigados a atuar em prol dos interesses da comunidade, separando interesses pessoais e profissionais. Para isso, a instituição deve organizar mecanismos de incentivo para o crescimento na carreira, para aqueles que assim aderirem ao projeto, bem como formas de punição, fazendo isso em nome da “autonomia” e da adesão “voluntária”. Portanto, deve constar nessa estrutura o sistema de avaliação, de modo a viabilizar o sistema de premiação/punição, na lógica do controle do trabalho (EGEBERG, 2010). Esse governo pela “liberdade” controlada carrega em si um forte viés neoliberal, pois além de estimular a lógica concorrencial, via premiação/punição, como componente essencial da gestão de pessoal, forja desigualdades não em camadas ou classes, mas no próprio interior delas (LAZZARATO, 2011). A “autonomia”, no sentido inverso ao definido por Ferreira Neto (2006), é traduzida aqui como opção imposta e “desejável” de ser acatada pelo sujeito, já que é construída de modo que a não-adesão implica em sanções ou constrangimentos.

A dificuldade e os limites da implantação de uma Nova Gestão Pública, que agregue de fato a adesão dos envolvidos, a melhoria conjunta das condições de trabalho e da prestação dos serviços, persiste na atualidade. No histórico de implementação de reformas administrativas, a presença do patrimonialismo e da rigidez burocrática se mantém constante, suscitando resistências dos sujeitos e das instituições envolvidas no processo (BRULON et al, 2012). Essas práticas nocivas ao bem comum, enraizadas nas “mudanças”, somam-se aos problemas advindos da transposição automática de modelos privados para o setor público.

A adoção predominante do modelo de avaliação de desempenho punitivo, na educação, também é sinalizada por Heinrich (2010) como problemática pela especificidade desse setor na relação entre metas e tempos de execução. Segundo ele, é especialmente difícil traduzir missões de longo prazo ou objetivos estratégicos em metas de desempenho anual e prever o nível de resultados que pode ser atingido em um horizonte mais curto de tempo. Essa “ansiedade” da gestão por resultados é chamada por ele de “doença de curto prazo”. Como exemplo, ele cita alguns estudos que demonstram que o fato de professores focarem “autonomamente” no ensino para a melhoria do desempenho dos alunos em provas,

ensinando apenas para isso, refletiu negativamente no rendimento dos alunos em longo prazo (HEINRICH, 2010). A metáfora “Choque” sinaliza essa ansiedade que privilegia a urgência em detrimento da construção contínua.

Analisando a influência das organizações internacionais na construção das políticas públicas em educação no Brasil, Barreto & Leher (2003) cita a interferência dessas na elaboração do currículo escolar e, consequentemente, no modo inventivo do ser docente. Segundo elas, as mudanças foram impostas através de discursos fatalistas da necessidade do alinhamento à tendência mundial, desconsiderando os contextos. A adoção de um currículo centralizado, focado nas habilidades e competências e instituído a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, a implantação das avaliações padronizadas, a importância dada aos recursos tecnológicos (TICs) para a inserção dos alunos na inevitável e necessária era da globalização tecnológica e, por fim, o aceite e viabilização de todas essas políticas pelo docente, foram as grandes mudanças advindas das reformas educacionais influenciadas por essa nova lógica. Tais mudanças, na prática, tinham como objetivo primeiro garantir a universalização das matrículas na educação básica com impacto mínimo nos gastos públicos. A partir da lógica do currículo padronizado, o uso das tecnologias para a viabilização do acesso ao ensino, independentemente do professor, foi acionado como importante instrumental para a execução das políticas públicas em educação. A adoção das habilidades e competências, como instrumental do ensino a ser seguido, para possibilitar a imersão dos sujeitos no mundo do trabalho do terceiro milênio, é critica por Barreto & Leher (2003) e Fairclough (2008) pela sua ambivalência, ou seja, por um lado

> o conceito de habilidade tem implicações normativas, passivas e objetificadoras: todos os indivíduos adquirem elementos de um repertório social comum de habilidades, por meio de procedimentos de treinamento institucionalizados e supondo-se que as habilidades sejam transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários de um modo que deixa pouco espaço à individualidade (FAIRCLOUGH, 2008, p. 257).

Nota-se que as políticas públicas em educação têm sido implantadas e avaliadas a partir de um conjunto de habilidades/competências previamente estipuladas, numa clara desconsideração da educação enquanto processo, que não envolve apenas a mensuração de resultados, mas também a formação ética, o

multiculturalismo e a construção da autonomia e da alteridade dos educandos (LIBÂNEO, 2012). A ampliação da descentralização governamental, imputando unilateralmente ao docente a responsabilização pelos resultados e metas não alcançadas, ignora inclusive estudiosos da Nova Gestão Pública que defendem o aumento salarial para os docentes e melhoria das condições de trabalho como incentivos essenciais para alcançar uma educação de qualidade (SALOOJEE & FRASER-MOLEKETI, 2010). Esses paradoxos apresentados revelam o caráter do "controle pela liberdade" que está presente no conjunto das propostas de cunho neoliberal e na reforma dos setores públicos, em especial a educação.

Em Minas Gerais, verificamos, a partir da década passada, a implantação de indicadores de desempenho focados nos resultados e a utilização destes dados como elemento na prestação de contas ao cidadão (HEINRICH, 2010). Entretanto, em Minas Gerais, essa política não passa de adaptações caricatas de outras perspectivas internacionais, pois prioriza a avaliação de desempenho como instrumento de punição do servidor e o uso estatístico dos dados da educação. O estabelecimento de reformas para melhoria na execução das políticas públicas nos países subdesenvolvidos, incluindo o Brasil, é emergencial e precisa ser feito, mas necessita incluir, dentre outras coisas a

> coleta e análise de dados, reestruturação organizacional, aperfeiçoamento da gestão e dos recursos humanos, aumento do pagamento e dos benefícios ao mesmo tempo em que asseguram a sustentabilidade sob restrições fiscais gerais, aumento da transparência e de accountabiliy, combate à corrupção e fortalecimento de medidas para a participação política (SALOOJEE & FRASER-MOLEKETI, 2010, p. 491).

O enfoque dado ao aumento da transparência e ao *accountability* é essencial para combater os entraves da democracia e criar uma cultura de participação popular na elaboração e gestão dos serviços públicos. À medida que o serviço público for entendido como bem de todos, e não simplesmente como serviço estatal, ocorrerá o fortalecimento da compreensão da população sobre a relação entre investimento público e prestação de serviços, essencial para sua valorização e gerenciamento. Porém, a perspectiva que tem sido adotada é aquela da transformação de cidadãos em clientes ou contribuintes apenas. Nesse contexto, a desagregação política e a redução dos cidadãos em "consumidores de serviço", que avaliam binariamente satisfação/insatisfação, reforça a lógica da personalização ou

individualização da responsabilidade, empobrecendo a participação dos usuários enquanto cidadãos.

O que deve ser reforçado é que os consumidores de serviços públicos não são clientes no sentido de consumidores em lojas. As decisões no âmbito do consumo são individuais e, transformar as desigualdades existentes no capitalismo, principalmente nos países subdesenvolvidos, em questões privadas contribui para o acirramento das desigualdades e do desgaste do setor público como aquele que deve prover, principalmente, os bens de serviço essenciais à população: educação, saúde, saneamento, segurança, etc. (SALOOJEE & FRASER-MOLEKETI, 2010). Na década de 1990, esse desgaste na imagem do Estado, utilizado principalmente no Brasil e na América Latina, como argumento de reformistas em prol da minimização do papel estatal fomentou a privatização ou terceirização dos serviços públicos, ampliando as desigualdades e a violência subjetiva, objetiva e simbólica (MAGALHÃES, 2013).

Esse problema, encontrado no Brasil e no conjunto de países subdesenvolvidos, é apenas um exemplo dos equívocos adotados na implantação de uma Nova Gestão Pública. Segundo Saloojee & Fraser-Moleketi (2010), esses distúrbios ocorreram, pois esses modelos foram

> impostos externamente; não são orgânicos ou inerentes; não têm um papel ativo sobre o impacto da globalização; envolvem a cópia de modelos de reformas ocidentais; não tem apoio político do Executivo; demonizam o próprio grupo ao qual se solicita liderar e implementar reformas; não tem um plano coerente para lidar com a resistência de interesses pessoais; irritam esses interesses ao subverter a agenda de reforma; e, muitas vezes acabam exacerbando os próprios desafios que buscam letificar (SALOOJEE & FRASER-MOLEKETI, 2010, p. 492).

No referido conjunto de países, esse limite na identificação dos modelos implantados com as realidades existentes, e principalmente, o modo com que tais formatos foram implementados ampliam o ceticismo diante da capacidade transformadora dos governos em todo o mundo. Bauman (2013b), ao analisar a desigualdade em tempos de modernidade líquida e suas consequências sociais, apresenta dados que mostram que está havendo uma minimização da desigualdade entre as nações em detrimento da ampliação da mesma no interior dos países (BAUMAN, 2013b). Considerando a tendência mundial na aplicação das reformas nos setores públicos, percebemos os limites da atuação das políticas públicas na

minimização das disparidades internas. Diante disso, a demanda crescente da educação pode ser associada à emergência dos problemas advindos dessa ampliação da desigualdade interna, que impacta negativamente a estrutura social.

Nesse sentido, uma vez imersas no capitalismo, a escola e a educação assumem uma posição paradoxal, pois apesar de serem espaços de políticas públicas, são também instrumentos para viabilizar as condições de produção. E, na seara concorrencial, essa instrumentalidade se acirra, pois a lógica da produção ao se individualizar e transformar subjetividade em capital, no autocontrole, insere no contexto escolar um conflito entre o fazer pedagógico amplo e a demanda por um produto limitado ao mercado. Em nome da massificação do ensino, o professor é expropriado da sua função de pensar o currículo e pressionado continuamente a se adaptar à padronização “necessária à expansão da escolarização”. A partir dos anos 1990, com a Conferência Internacional sobre Educação, de Jomtien, a educação, entendida como único caminho para a superação do subdesenvolvimento, é defendida pelos seus participantes, delimitando a ação da universalização do ensino como foco a ser perseguido pelos governantes dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Por outro lado, a pressão do Banco Mundial e do FMI para o equilíbrio nas despesas e para a desregulamentação fiscal nestes países, elemento este necessário para a livre circulação de mercadorias, impôs limites de investimento para o alcance dos objetivos estabelecidos, culminando no apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo como solução (OLIVEIRA, 2003).

Mesmo nesse cenário nada animador, apontado por Bauman (2013b), é preciso refletir e repensar formas democráticas e participativas de elaboração e gestão das políticas públicas e a oferta de serviços básicos. Para isso, algumas alternativas são apontadas por Saloojee & Fraser-Moleketi (2010):

> a agenda de transformação deve reafirmar a centralidade do Estado desenvolvimentista – um papel ativista, de intervenção para o Estado. Deve ser baseada na capacidade do centro de delimitar uma afirmação clara de uma nova visão do serviço público e de sua relação tanto com a sociedade civil como com outros órgãos governamentais. Deve ser enraizada nas melhores tradições de administração democrática centrada no povo. Deve inspirar-se em valores compartilhados de justiça social, burocracias representativas, fornecimento de serviços centrado no cidadão e de inclusão nos processos de tomada de decisão (SALOOJEE & FRASER-MOLEKETI, 2010, p.507).

A participação ativa do Estado e da sociedade é ponto central de todas as alternativas apresentadas pelos pesquisadores supramencionados, o que reforça a importância da democracia e da valorização da diversidade, com compartilhamento de poderes. Assim, a passividade dos sujeitos diante da realidade deve ser entendida como um grave problema à manutenção e efetivação dos sistemas democráticos nos países subdesenvolvidos. A construção de um modelo autóctone, com o fortalecimento da participação popular na construção das políticas públicas e na melhoria da imagem do Estado através de maior transparência nas ações, só será uma alternativa para a redução das desigualdades se ocorrer a ampliação dos instrumentos democráticos. Para que esses se fortaleçam, é preciso rechaçar a premissa da concorrência como elemento de efetivação da igualdade em prol da participação da diversidade como forma de minimização da desigualdade.

Klitgaard, citado em Saloojee & Fraser-Mokeketi (2010), ao defender a execução das reformas, afirma que esta não significa a minimização do Estado e desmantelamento da oferta dos serviços públicos por servidores despreparados. Segundo ele, é necessário focar em reformas que projetem aumentos dos salários dos servidores como incentivos reais aos esforços e garantam a estabilidade para a continuidade dos serviços para além dos mandatos políticos, o que contribuirá muito para o combate e a prevenção da corrupção, grave problema encontrado principalmente nos países subdesenvolvidos (KLITGAARD citado em SALOOJEE & FRASER-MOLEKETI, 2010).

Como podemos perceber, a necessidade de reformas está posta, o contexto nem sempre é considerado e os servidores, no nosso caso os docentes, precisam, também, ser realmente convocados e convidados a participarem, não via imposição e punição por elementos de avaliação. Os docentes precisam ser realmente autônomos, rechaçando uma “autonomia” cuja opção já está dada de antemão. Essas e outras questões não podem fugir à pauta da reforma da educação, pois pelo panorama social que se apresenta, a alternativa para o desenvolvimento do Brasil passará pela educação. Esse projeto, porém, precisa passar por uma educação inventiva e realmente tecnológica, que demande criatividade, participação, ação, autonomia, qualidade e tempo para se planejar, pois o tempo da educação é lento e não se sincroniza com o da livre circulação de capitais. E isso precisa ser compreendido, bem como a diversidade e a desigualdade social. Se essas questões forem desconsideradas, o panorama predito por Oliveira se reproduzirá:

> Os trabalhadores docentes convencidos de que devem responder as exigências, diante da constatação de que a realidade deveria ser melhor, e não encontrando os meios necessários para por em prática exatamente o que acreditam que seja esperado deles quer pelo governo, pelos alunos, quer pelos pais, quer por seus pares, encontram-se diante de enorme insatisfação. É sabido que a noção de competência mobiliza os trabalhadores no sentido de responsabilizarem-se pelo seu desempenho no trabalho, talvez por isso mesmo, quanto mais "reflexivo" e "competente" esse professor consiga ser, mais insatisfeito se encontra (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Esse emaranhado territorial, que compõe a escola e a educação no Brasil, reafirma a complexidade existente nos problemas que adentram seus muros e fronteiras. As questões relacionadas à implantação das políticas públicas em educação, bem como aquelas relacionadas às mudanças na gestão pública, perpassam todas as relações que são tecidas e construídas via escola, entre gestores e professores, docentes e discentes e entre trabalhadores e administração pública. Ao adentrarmos nesse plano de forças, percebemos a diversidade de reações e resistências às mudanças impostas nas duas últimas décadas ao trabalhador docente e aos demais sujeitos desse espaço. Tais mudanças refletem também alterações no contexto sociopolítico mundial e nacional. Focando no docente, a colocação de Oliveira (2003) retrata como este se encontra insatisfeito, principalmente quando optou de fato pela licenciatura e investiu na sua formação. A insatisfação contribui para a dificuldade na resolução dos problemas educacionais, uma vez que há um distanciamento crescente entre sujeito protagonista e elaborador do sujeito executor que predomina nas práticas. Para entendermos estas e algumas questões específicas ao impacto das tecnologias da subjetivação docente a partir das políticas públicas em educação de Minas Gerais é preciso analisar e compreender o contexto e as normatizações produzidas pelo grande programa intitulado "Choque de Gestão".

3.3 – As políticas públicas do "Choque de Gestão" e do "Estado para Resultados"

Sob a influência do Consenso de Washington e das discussões tecidas na Conferência Mundial de Jomtien sobre a educação e organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/ONU), em 20

de dezembro de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse documento, uma nova concepção de educação e de trabalho docente foi estabelecida, possibilitando a alguns teóricos avaliá-la como um instrumento de descentralização das responsabilidades para com a educação, influenciada por um teor altamente neoliberal (AUGUSTO, 2004).

Dentre as inúmeras responsabilidades diluídas no documento, é interessante destacar aquelas que se referem ao trabalhador docente, objeto de pesquisa dessa tese. Segundo a LDBEN:

> Art. 13. Os docentes incubir-se-ão de:
> I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, p. 129)

Como podemos perceber, a LDBEN – Lei nº 9.394/96 – estabelece uma série de obrigações ao docente que extrapola o espaço da sala de aula e a regência enquanto campo de atuação. Essas atribuições demonstram a complexidade e importância social deste profissional, principalmente na relação entre educandos e amília. Aos professores são delegadas as funções de elaborador do projeto político pedagógico das escolas, de criador de estratégias pedagógicas para viabilização e melhoria do processo ensino-aprendizagem, bem como de articulador da aproximação da família e da comunidade ao universo escolar. Essa variedade de atribuições exige um conjunto de conhecimentos em constante aprimoramento, constituindo a formação continuada um componente essencial do fazer profissional. Entretanto, a dita formação, intrínseca ao trabalho docente, normalmente não faz parte de sua carga horária de trabalho e nem sempre é acionada na elaboração e execução dos programas, planos e projetos desenvolvidos nas escolas, o que representa grande parte da queixa dos professores.

Nesse emaranhado de atribuições, emerge a lógica das habilidades e competências, que busca reorganizar os currículos e práticas docentes, de modo a

preparar os sujeitos discentes para a resolução dos problemas, bem como para o enfrentamento dos desafios da atualidade (FERREIRA NETO, 2011a). No entanto, o uso dessa reorganização das práticas escolares pode intensificar desigualdades, uma vez que se apoia na lógica competitiva predatória. Isso se deve porque, nessa reorganização, é imputada aos sujeitos a responsabilização pelo aprimoramento constante pela busca por si mesmo de formas de superar sua ineficiência, independentemente das condições socioeconômicas apresentadas.

Pablo Santos (2012), ao analisar a LDBEN, afirma que a lógica da responsabilização perpassa toda a concepção estruturante desta lei. Segundo ele, esta lei passa a ser o documento maior para organização dos programas e projetos nas escalas federal, estadual e municipal da educação, atribuindo à sociedade civil a responsabilidade pelo seu cumprimento e fiscalização (SANTOS, 2012). Além disso, o dito pesquisador critica a abertura excessiva dessa lei, o que tem permitido uma interpretação tendenciosa por parte dos executores nas diversas redes públicas de educação do Brasil.

Numa primeira análise, poderíamos afirmar que a LDBEN, além da descentralização, valoriza o ideal da autonomia dos sujeitos. Entretanto, ao contextualizar a nova lei, na lógica neoliberal, que passou a figurar nas políticas de governo federal e estadual dos anos 1990, percebe-se que a descentralização aparente trouxe consigo um paradoxo, pois o que houve na prática foi uma maior centralização das regras e das normas, colocando escola e docentes numa situação de, no máximo, adaptadores das resoluções impostas.

A partir do contexto descrito, um dos principais aspectos inerente à descentralização, advinda desta abertura apresentada pela LDBEN e da influência das novas práticas de gerencialismo público diluídas, refere-se à disseminação de práticas de individuação para controle e autocontrole dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, tanto docentes quanto discentes. Como as práticas são estrategicamente derivadas de objetivos aparentemente abertos às adaptações e à livre escolha dos sujeitos, tais como elaborar planos pedagógicos, zelar pela aprendizagem do aluno, elaborar plano pedagógico e estratégias de recuperação, perpetua-se o discurso da autonomia e valorização dos sujeitos ativos. Contudo, essa realidade é apontada por Delpino como enganosa, pois

> cria a ilusão de que as decisões educativas estão livres de qualquer imposição, naturalizando posturas individualistas, hegemonizando soluções e resultados. Todos e cada um passam a ser vistos como problemas de gestão. Os sujeitos submetidos a um controle desse tipo são interpelados pelas práticas de governo, assumidas como escolhas próprias, autônomas. Nessa dimensão, o controle é assumido e interiorizado por cada agente. Trata-se de dispositivos de poder e de saber que se impõem sobre os processos de vida, com vistas a controlá-los e transformá-los (DELPINO, 2009, p. 115).

Esse modo de descentralização e valorização da "autonomia", através do incremento na individuação das responsabilidades para com os resultados e metas da educação, é criticado e apontado também por outros teóricos da política educacional brasileira e mineira como prática adotada cada vez mais pelos governos subnacionais (SOUZA, 2008; OLIVEIRA, 2008). Nesse sentido, estes pesquisadores consideram que em Minas Gerais, com a adoção dos programas do "Choque de Gestão" e do "Estado para Resultados", tal lógica foi enfatizada, demandando cada vez mais análises dos impactos na subjetivação dos sujeitos envolvidos no processo escolar.

O cenário de expansão "a qualquer custo" da Educação Básica, que inicia no Brasil na década de 1990 e se tornou premissa dos governos estaduais e municipais a partir daí, trouxe consigo uma desvalorização financeira do trabalho docente, uma vez que não houve investimento no salário proporcional à ampliação das vagas oferecidas. Devido a essa desvalorização e à precarização das condições de trabalho, ocorreram ações de resistência e oposição do trabalhador docente contra a demanda crescente de responsabilidade imputada ao professor no contexto de reformulação das políticas públicas pós LDBEN (Lei nº 9.394/96). Esse movimento, que em muitos casos se traduziu em boicote ao trabalho, desistência de investimento pessoal para aprimoramento na execução de suas atividades, mas que também foi percebido como luta de grupos por melhorias das condições de trabalho, foi utilizado em discursos hegemônicos como problema isolado e responsável pela não melhoria da qualidade da educação.

Segundo Barreto & Leher (2003), as resistências apregoadas pelos docentes contra essas reformas foram acompanhadas de estratégias de construção da imagem do docente, pelo Banco Mundial e governos, como sujeito corporativista, obsessivo por reajustes, descompromissado com os pobres e partidário, ou melhor, contrário à universalização da educação (BARRETO & LEHER, 2003). Além disso, houve a criação de instrumentos de avaliação do ensino e de controle do trabalho,

bem como a inserção das comunidades no interior da escola. Tal inserção contribuiu para difusão da lógica da eficiência e da qualidade total, a qual dotou os usuários de poder avaliativo e reivindicatório como os novos “cidadãos-clientes”. A descentralização foi utilizada como sinônimo de democracia (OLIVEIRA, 2008), mas na verdade o que houve foi uma des-responsabilização estatal e uma super responsabilização do docente e da escola, que passaram a ser monitoradas pela comunidade entendida como um conjunto de sujeitos usuários-fiscais.

Como demonstrado nos itens 3.1 e 3.2, a promulgação da LDBEN – Lei nº 9.394/96 – coincidiu com a implantação de modelos de Gestão Pública Gerencial nas diversas esferas de governo do Brasil e em grande parte dos países do mundo. Nesse contexto, a pressão dos órgãos internacionais para liberalização econômica e a necessidade apregoada de uma solução rápida e eficiente para as crises fiscais dos diversos países, principalmente os subdesenvolvidos, fomentaram a realização da reforma do setor público que foi ratificada pelos políticos, administradores públicos e sociedade. O paradoxo que precisa ser destacado, porém, deve-se aos limites existentes no Brasil e demais países subdesenvolvidos no cumprimento da universalização da educação básica, principalmente na modalidade do Ensino Fundamental, prevista na LDBEN, com o enxugamento dos gastos públicos no setor. O caráter historicamente excludente da Educação Básica, que já apontava os limites na relação *custo – qualidade no país*, ao ser inserido numa nova “equação”: *expansão do acesso – redução dos custos*, trouxe como resultado a diminuição brusca da qualidade do ensino.

Essa “equação”, aparentemente simples, revelou-se complexa ao comportar os “não-ditos” das políticas de educação, bem como suas estratégias de implantação social, quer dizer, num contexto excludente e desigual como o brasileiro, quem se oporia à proposta de universalização da Educação Básica? Quem refutaria o discurso da necessidade de melhor utilização dos recursos públicos e de redução de impostos ou de outras medidas desoneradoras? Quem seria o responsável direto pela qualidade do ensino ofertado aos filhos? Essas, entre tantas outras questões, foram utilizadas na montagem das políticas públicas em educação, minando as análises e microanálises relacionais entre elas. Àqueles que

se opunham à reforma foram destinados espaços de silenciamentos, resultando em processos de desistência *lato* e *stricto sensu.*[13]

Em Minas Gerais, desde o ano de 1991, foram implementadas mudanças na área da educação, sob o nome de "Minas Aponta o Caminho", sinalizando a influência das correntes críticas à burocracia-weberiana na tentativa de redefinição de algumas práticas enraizadas nas diversas instituições escolares. Dentre estas mudanças, merecem destaque a implantação da descentralização da gestão financeira e administrativa das escolas, o combate à repetência pela adoção dos ciclos de aprendizagem e a adoção dos modelos pedagógicos baseado nas habilidades e competências como definidores dos currículos escolares. Esta última alteração visava "*a flexibilidade e a polivalência, a capacidade de o indivíduo se inserir em diferentes contextos no mundo do trabalho, constantemente em mudança*" (AUGUSTO, 2004, p. 16).

A adoção destas novas práticas, balizadas pela LDBEN e pela pressão dos órgãos internacionais, pode ser considerada o germe do grande projeto de restruturação da máquina administrativa pública no estado de Minas Gerais, que passa a vigorar a partir de 2003. Intitulado como "Choque de Gestão", esse novo modelo, que preconizava a redução dos gastos públicos via otimização dos recursos, é implementado em Minas Gerais com o lema *"'Choque de Gestão': um modelo de administração pública que permite gastar-se menos com a máquina estatal e mais com o cidadão"* (MINAS GERAIS, 2013). Nesse sentido, medidas de austeridade fiscal foram tomadas, buscando através da redução dos gastos em secretarias e órgãos públicos, alcançar o equilíbrio fiscal no estado. Além da perspectiva do controle fiscal, o programa "Choque de Gestão", segundo seus elaboradores, comportava também

> um conjunto integrado de políticas de gestão pública orientado para o desenvolvimento. As políticas de gestão pública compreendem ações em distintas perspectivas de aplicação: a) na perspectiva macrogovernamental, cuja unidade de aplicação é o governo como um todo; b) na perspectiva institucional, cuja unidade de aplicação são organizações governamentais; e c) na perspectiva individual, cuja unidade de aplicação é o servidor (VILHENA et al, 2006, p. 21-22).

[13] Consideramos desistência *lato sensu* aquela em que o docente permanece na profissão, por inúmeros motivos, porém sem motivação para a participação ativa e criativa no processo educativo. Já desistência *stricto sensu* refere-se àquele que, pelos impactos das políticas públicas, desiste da carreira e busca uma nova forma de inserção profissional.

Como podemos ver, as mudanças advindas do “Choque de Gestão” compreendiam alterações em todas as esferas do setor público, desde a perspectiva macrogovernamental até o controle do desempenho do servidor na execução do seu trabalho. Em todas essas esferas foram desenvolvidos instrumentos para a aferição e acompanhamento dos recursos empregados e do processo, a partir da delimitação dos resultados. Na perspectiva desta política, os resultados deveriam ser os mobilizadores de estratégias, restringindo a participação dos envolvidos às metas e números estabelecidos e desfocando o olhar dos problemas sociais mais amplos (AUGUSTO, 2010).

Com relação ao sujeito docente, bem como aos demais servidores na ponta da oferta dos serviços públicos, o discurso oficial da implantação do “Choque de Gestão” preconizava a necessidade de se observarem os seguintes agregadores de valor público:

> Resultado: Avaliação de desempenho.
> Processo: Capacitação e gestão de competências; direção pública; gestão de cargos e carreiras e assistência ao servidor.
> Recurso: Dimensionamento da força de trabalho; produtividade; política de reajustes salariais e previdência do servidor (VILHENA et al, 2006, p. 22).

Nesse sentido, percebemos a influência da lógica gerencial do setor privado como estruturante das reformas do setor público em Minas Gerais, a partir de 2003. Essa crítica, porém, não se refere simplesmente à transposição de um modelo mirado à administração pública, mas à negligência em alguns aspectos como a política de reajustes do salário dos docentes e à exacerbação de outros, como a ampliação do controle dos resultados via punição.

A justificativa da adoção do “Choque de Gestão”, enquanto política necessária de reorganização da administração pública, é feita por seus elaboradores a partir da influência direta das correntes adotadas pelo Reino Unido, demais países da Europa e EUA. Nota-se que a prática da reforma administrativa no Brasil e em Minas Gerais deu-se tardiamente em relação aos países do Norte. Assim quando fora implantado em Minas, por exemplo, o “Choque de Gestão”, tais países já tinham vivido as mudanças apregoadas pelas correntes da Nova Gestão Pública à medida que elas eram construídas e avaliadas. Em Minas Gerais, o uso dessas correntes como definidoras das políticas públicas, a partir de 2003, desconsiderou o contexto socioeconômico e a organização do território. A busca por um modelo de superação

da burocracia-weberiana, cuja implantação plena não fora feita como nos países do Norte, colocou na ementa dos mentores do “Choque de Gestão” o foco na construção de

> um modelo de gestão capaz de respostas mais rápidas, mais focado no cliente/beneficiário, orientado para resultados, flexível e transparente (em vez de auto-orientado, procedimental, rígido e insulado, características-padrão do modelo burocrático ortodoxo) (VILHENA et al, 2006, p. 30).

A análise do fragmento acima nos mostra como houve uma mistura das diversas correntes da Nova Gestão Pública já no projeto de implantação da política do “Choque de Gestão”. Mesmo com etapas diferenciadas, já previstas na implantação do modelo: 2003-2006 – Choque de Gestão (*stricto sensu);* 2007-2010 – Estado para Resultados e 2011 em diante – Gestão para a cidadania, houve a conjugação de aspectos das três correntes de NGP definidos de antemão, independentemente da viabilidade social dos mesmos num contexto tão diferente daquele dos países desenvolvidos.

Do Gerencialismo Puro, a política do “Choque de Gestão” apropriou-se dos seguintes aspectos: discurso do enxugamento da máquina orçamentária, que na verdade se restringiu ao corte de gastos com a folha de pagamento em alguns setores; foco nas metas e resultados, como elementos a serem alcançados e medidos, e descentralização administrativa como alternativa à burocratização das organizações (GONTIJO, 2013; PINTO & SARAIVA, 2010; PORTO & SILVEIRA, 2010). Percebemos ao longo do trabalho que o discurso apregoado pelos mentores do “Choque de Gestão” foi construído a partir de tais conceitos e modelos, cuja aplicação, porém, apresenta elementos destoantes e não tão democráticos como foram anunciados. Dentre esses problemas podemos destacar os limites do discurso da vinculação automática entre contenção de custos e eficiência de resultados, pois nem sempre é possível a execução desta equação sem afetar negativamente o processo de execução dos serviços públicos. Em vários momentos, a política do “mais por menos” foi atrelada somente aos resultados mensuráveis matematicamente, desconsiderando a avaliação qualitativa dos processos.

Os instrumentos para a aferição da “qualidade” da educação, ao serem centralizados, contrastaram-se com a premissa da descentralização da gestão enquanto modalidade de adequação aos modelos de eficiência administrativa. Com

isso, o papel do Estado deslocou-se para a gestão do cenário econômico de mercado, ampliando a personificação do sucesso e do fracasso das políticas públicas nos profissionais na ponta da oferta direta à população (KRAWCZYK, 2008). A dificuldade na problematização de tais questões novamente retorna, pois sabemos que há práticas arraigadas no servidor público que devem ser combatidas, já que contribuem para a má oferta dos serviços essenciais à população. Essa melhora, porém, só se efetivará de fato com a adesão dos servidores, como co-autores da reforma, o que não se alcança simplesmente pelo fortalecimento de mecanismos de controle e dos resultados. Como afirma Campos (1992), com relação à reforma do setor de saúde, aplicável também ao campo da educação, não é possível fazer em qualquer setor de oferta de serviços públicos uma mudança positiva contra os trabalhadores, pois é preciso incorporá-los como sujeitos do processo (CAMPOS, 1992, p. 89). A participação por si só, porém, não é o único elemento a ser considerado, pois como afirma Romano et al, *"a formação e a autonomia contribuirão para esse desenvolvimento; contudo, outros fatores como salários, carreira, níveis de decisão e participação também terão impacto de maneira decisiva nesse desenvolvimento*" (ROMANO et al, 2012, p. 76).

Da segunda corrente, o *Consumerism*, que tem como foco a qualidade total, *o* "Choque de Gestão" trouxe a necessidade de valorização da avaliação como instrumento a ser utilizado na escolha e controle dos serviços públicos (ABRUCIO, 2006). Entretanto, essa avaliação vincula o resultado ao produto mensurável, desconsiderando a riqueza do processo e suas peculiaridades espaço-temporais.

Nessa perspectiva, o plano de carreira dos profissionais da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, concretizado na Lei nº 15.293/2004, trouxe como balizadores a progressão por meritocracia, via formação contínua; a promoção por desempenho; a necessidade da instituição de planos de desenvolvimento escolar e individual; a obrigatoriedade das avaliações de desempenho a partir do cumprimento, ou não, do que fora estipulado nos planos de desenvolvimento e a mensuração da qualidade da educação pelos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações padronizadas (MINAS GERAIS, 2004). Além desta lei, foram promulgadas, após a instauração do "Choque de Gestão", outras leis baseadas na mesma lógica de foco no resultado, quais sejam, a Lei nº 17.600/2008 que estabelece a obrigatoriedade da avaliação institucional, do acordo de resultados e do prêmio por produtividade; a Lei nº 18.975/2010 que fixou o subsídio incorporando

os benefícios existentes e a Lei nº 19.837/2011 que cria o modelo unificado de remuneração (OLIVEIRA & DUARTE, 2012).

Quanto à última corrente, o *Public service orientation* (ABRUCIO, 2006), a absorção de seus conceitos pelo governo de Minas também tem sido feita de forma problemática, pois a convocação dos cidadãos para participarem da elaboração e execução das políticas públicas tem sido insuficiente. O que percebemos é uma convocação dos usuários para exercerem o papel de fiscais dos serviços, aliando descentralização e responsabilização. Nesse sentido, é comum a divulgação de análise dos serviços (índices, taxas), apontando-se os responsáveis pelos resultados, o que afasta o Estado da figura de provedor e responsável direto pelos serviços básicos. O modelo de um governo descentralizado-centralizado, aliado às características das outras correntes já destacadas, compõe o modo de administração do governo mineiro da primeira década do século XXI.

Essa descentralização-centralizada pode ser observada quando o gestor escolar passa a viabilizar o cumprimento das normas impostas e cada unidade escolar passa a ser um "autônomo", sob o controle das imposições e metas a serem cumpridas. Tal modelo traz consigo um deslocamento da responsabilização do Estado quanto à qualidade da educação para os sujeitos e instituições envolvidas na rede. Dessa forma temos percebido uma miniaturização da imagem do Estado em relação à responsabilidade pelo sucesso ou qualidade da educação em concomitância à ampliação na atuação centralizadora das ações: uma macropolítica irradiando micropolíticas.

Essa prática, comum nas diversas escalas de oferta da educação pública, passou a ser utilizada também no Choque de Gestão. Segundo os consultores desse projeto, o Choque de Gestão pode ser definido como

> uma combinação de medidas orientadas para o ajuste estrutural das contas públicas, com iniciativas voltadas para a geração de um novo padrão de desenvolvimento, tendo a inovação na gestão como elemento de sustentabilidade. Nesta perspectiva o desafio inclui mudanças na forma de fazer o planejamento governamental ("o que fazer"), no funcionamento do aparato governamental e de seus respectivos arranjos institucionais ("o como fazer") e na gestão dos recursos, em especial na gestão das pessoas ("o com quem fazer") (DUARTE et al, 2006, p. 98).

Como podemos perceber, o "Choque de Gestão" foi um grande programa estratégico, cujo objetivo primordial era combinar eficiência com minimização de

investimentos públicos, considerando todo o modelo anterior como ineficaz e passível de superação. Assim, um novo padrão de desenvolvimento foi sinalizado sob a ótica de uma suposta desburocratização e descentralização.

Segundo o portal oficial do programa “Choque de Gestão”, a implantação desta reforma no setor público em Minas Gerais deu-se em três gerações: o “Choque de Gestão” (2003-2006), o “Estado para resultados” (2007-2010) e a “Gestão para cidadania” (iniciada em 2011) (MINAS GERAIS, 2013). A primeira geração do “Choque de Gestão” aconteceu de 2003 a 2006 e baseou-se no discurso da modernização da administração, da racionalização dos gastos e da necessidade de monitoramento para avaliação. Para sua construção foram ouvidos consultores do Banco Mundial e do BIRD, o que culminou na confecção de documentos e resoluções, baseados no conjunto de estratégias da teoria da administração privada e de recursos humanos. Observa-se que os três eixos de ação desse etapa de reforma foram: a adoção da gestão por resultados, a avaliação de desempenho institucional e individual e a reformulação da carreira com a implantação de bônus por produtividade (PORTO & SILVEIRA, 2010).

Disciplinado pela Lei nº 14.694/2003 e reformulado pela Lei nº 17.600/2008, o “Acordo de Resultados” instituiu um pacto entre o poder executivo e os dirigentes de seus órgãos com o objetivo de fazer com que as instituições públicas se adequassem ao ajuste financeiro e às metas estipuladas, pré-requisitos para inserirem-se no modelo de Avaliação de Desempenho Institucional e de Avaliação de Desempenho Individual. Com essa lei, é instituído também o Prêmio por produtividade, sempre atrelado no tripé: disponibilidade orçamentária – cumprimento das metas – avaliações de desempenho (MINAS GERAIS, 2008).

A educação, por se caracterizar como setor que envolve processo de formação dos sujeitos para a cidadania e exercício da democracia, demanda tempos e espaços diferenciados. Além disso, os resultados na educação dependem de inúmeros fatores que não podem ser reduzidos a prazos ou indicadores estatísticos. Dessa forma, a tentativa de adaptação forçada a esses índices pode levar a prejuízos geracionais, impactando negativamente no desenvolvimento social.

Desconsiderando tais peculiaridades, a estratégia política dos governos, em especial do “Choque de Gestão”, tem se deslocado do processo pedagógico para o controle e avaliação pelos resultados. A avaliação do processo educativo foi reduzido à mensuração do resultado, aferido por instrumentos e avaliações

hierarquicamente implementadas e padronizadas para todo o estado. Em 2000, o estado mineiro criou o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação Escolar), com a finalidade de levantar informações objetivas acerca do desempenho dos alunos na avaliação padronizada. Com esse modelo, o estado de Minas Gerais passou a controlar os currículos das escolas que deveriam estar voltados exclusivamente para o CBC (Currículo Básico Comum), distribuído em cartilhas para todos os professores da Rede Estadual (PINTO & SARAIVA, 2010).

Como instrumento de avaliação e para publicização dos resultados, o governo, por meio do SIMAVE, criou o PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar), com o objetivo de avaliar os alunos no início do Ensino Médio e ao final do ano. Com um banco de questões com mais de cinquenta mil itens, todos referenciados pelo CBC, os professores foram “convidados” a planejarem-se a partir dos resultados iniciais destas avaliações, ficando a cargo dos mesmos a aplicação e correção das mesmas.

A avaliação dos alunos, além de aferir objetivamente o desempenho escolar, possibilitando o controle e a classificação das escolas por índices, foi inserida no cálculo da Avaliação de Desempenho Institucional. De forma hierárquica, as instituições foram pressionadas a cumprir os resultados pactuados e os servidores, na sequência, também o foram, através da relação estabelecida entre os resultados e a Avaliação de Desempenho Individual. O alcance de 70% na Avaliação de Desempenho Individual, aliado à frequência, ao ser associado ao cumprimento das metas pela instituição, qualificava o servidor a fazer jus ao Prêmio por Produtividade, um bônus salarial pago anualmente, na existência de disponibilidade orçamentária.

Segundo Augusto, as diretrizes do “Choque de Gestão” visavam à substituição de um Estado provedor por um regulador, de uma gestão burocrática por uma gerencial e de uma gestão de pessoas pelo controle para um comprometimento e alinhamento (AUGUSTO, 2010).

Para a superação do Estado provedor, o governo de Minas implementou uma descentralização da gestão das unidades escolares, bem como das outras áreas do setor público, dotando o gestor local de maior poder sobre sua unidade. Essa descentralização aparente, na verdade, foi acompanhada de instrumentos de Avaliação de Desempenho Institucional e da implantação de metas pactuadas entre os gestores e suas unidades de gerência, criando assim um potente instrumento de regulação. Além disso, o governo passou a incentivar as parcerias público-privadas

numa tentativa de obrigar as instituições a captarem recursos para seus projetos e melhorias infraestruturais[14].

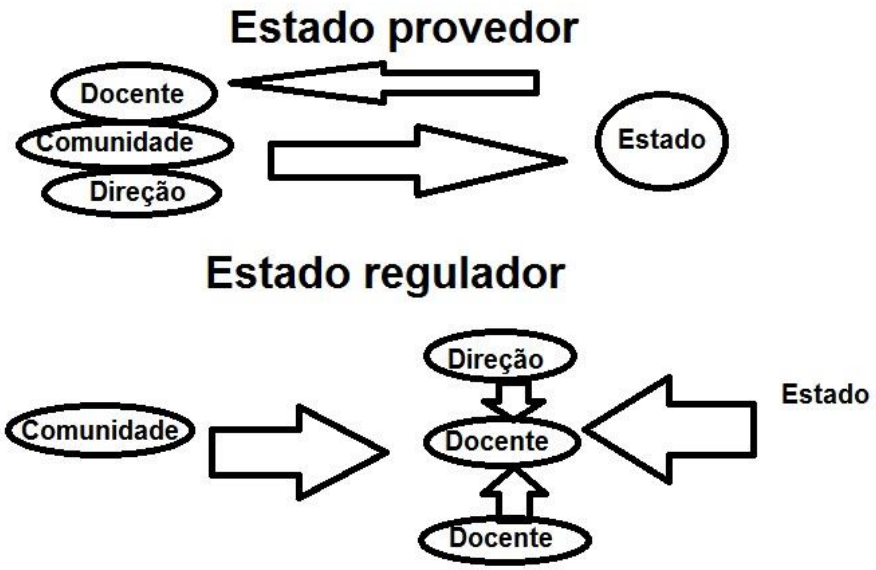
Outra estratégia advinda dessa descentralização-centralizada foi o empoderamento da comunidade enquanto consumidora do produto-educação, ranqueado e divulgado pelos processos de Avaliação de Desempenho Escolar. A disponibilização dos índices, amplamente divulgados, principalmente o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), aos cidadãos, no portal <http://www.educacao.mg.gov.br>, buscou a disseminação na sociedade da cultura da gestão por resultados. Ao acessar o portal, o cidadão encontrava o seguinte texto explicativo de como acessar os índices do IDEB das escolas mineiras:

> É simples e rápido. Basta digitar o nome da escola, selecionar a localidade e verificar qual foi o IDEB obtido pela escola em 2011. É possível também consultar o índice da instituição nas últimas três avaliações (2007, 2009 e 2011). No caso da nota da escola em 2011, o Ideb estará identificado em uma régua com escala de 1 a 10. Já na consulta ao histórico, um gráfico de barras será gerado com os resultados da escola nos respectivos anos. Existe ainda, a possibilidade de ver, junto à nota da escola, a média da rede no município ao qual ela pertence (SEEMG, 2013).

Podemos perceber, a partir das instruções do portal, que havia um convite à tarefa de verificação dos dados de todas as escolas, bem como a evolução temporal dos índices das unidades e a comparação entre estabelecimentos, o que asseguraria a transparência, típica de governos democráticos. Dessa forma, transferiu-se para as instituições a responsabilidade de responder aos questionamentos acerca do alcance ou não dos resultados previamente definidos e idealizados. Nesse sentido, os atravessadores, com suas tecnologias de responsabilização, mudaram a configuração do papel do Estado, que pode ser sintetizado na figura 1:

[14] Um exemplo destas parcerias foi a participação do Instituto Unibanco no financiamento e construção de projetos pedagógicos em diversas escolas estaduais de Minas Gerais. Baseado na lógica meritocrática, professores eram avaliados pela gestão e pelos alunos e premiados pela sua participação e desenvolvimento do trabalho no interior das escolas. Além disso, o instituto financiou a compra de equipamentos, trabalhos de campo e outros recursos necessários a seus projetos pedagógicos.

Figura 1: Estado provedor e Estado regulador



Fonte: Elaborada pelo autor

O esboço apresentado na figura acima sintetiza o complexo jogo de estratégias que compõe hoje o plano de forças da escola e a existência de diversos atravessadores do trabalho docente. O Estado se distancia relativamente dos atores envolvidos no contexto escolar, mas se fortalece enquanto agente que impõe as regras para o funcionamento do sistema, fragilizando o intercâmbio e o diálogo democrático entre as partes. A disseminação da obrigação de resultados, que apesar de anunciada como um pacto entre as partes, na prática, foi engessada pelo tom da necessidade do convencimento, por parte dos profissionais da educação, de que o *saber-poder* da elite consultiva era o modelo ideal a ser implantado (PINTO & SARAIVA, 2010). Verificamos, também que a comunidade, ao ser empoderada pelo Estado através da divulgação dos instrumentos de avaliação escolar, ampliou o regime de cobrança sobre as escolas. Já a direção, diante da obrigação do alinhamento da unidade escolar ao que é almejado pelo Estado e cobrado pela comunidade, vem ampliando o controle sobre o trabalhador docente através de mecanismos internos, muitas vezes pela via da Avaliação do Desempenho ou da ameaça do não alcance do Prêmio Por Produtividade. Essas forças, somadas ao clima de culpabilização docente e do constrangimento entre os professores da unidade, tem produzido desistências e permanências desestimuladas, permitindo a afirmação de que o “Choque de Gestão” tem na verdade produzido um choque negativo na subjetividade e no trabalho docente.

Sobre os perigos dessa sensação comunitária de participação na educação, pela via da auditoria, Chris Shore traz a seguinte observação: *"enquanto esses sistemas de auditoria podem ser destinados a restabelecer a confiança pública, eles praticamente não permitem que as vozes dos cidadãos sejam ouvidas em qualquer sentido significativo"* (SHORE, 2009, p. 29). Quer dizer, há um alerta sobre a qualidade da democracia nas relações sociais, e pior, sobre a forma como se constrói a sensação de controle e participação nas políticas públicas, pois o que se observa é que o papel da comunidade restringe-se à cobrança a partir de mecanismos criados pelo próprio agente estatal. Na prática, têm-se delegado imperceptivelmente a capacidade de avaliação da qualidade do ensino e do tipo de ensino almejado aos sistemas criados pelos agentes macropolíticos, num fortalecimento do representacionismo político, enquanto delegação de competências e da limitação da democracia ao cumprimento do que é legalmente normatizado.

A segunda geração do "Choque de Gestão, intitulada "Estado para Resultados" (EpR), foi criada em janeiro de 2007 (Lei nº 112/2007), com o prazo de duração definido até 2010 (MINAS GERAIS, 2007). Esse programa teve como proposta a aplicação de estratégias de inovação na gestão pública, a partir de uma crítica ao modelo burocrático até então existente, bem como a otimização dos investimentos em educação. Para alcançar seus objetivos gerais, outras estratégias, como a implantação do "Acordo de Resultados", do "Prêmio por produtividade" e o monitoramento do trabalho docente foram adotadas.

Essa etapa do "Choque de Gestão" foi efetivada a partir da imposição de uma racionalidade central e da definição *a priori* de resultados a serem perseguidos pelas instituições e sujeitos envolvidos (GUIMARÃES et al, 2010; VILHENA et al, 2006). Segundo Porto & Silveira (2010), *"os bons resultados acumulados com o chamado Choque de Gestão estimularam a busca de um novo salto de patamar gerencial, a inserção dos destinatários das políticas públicas no cerne do processo de planejamento"* (PORTO & SILVEIRA, 2010, p. 24). Dessa forma, 25 (vinte e cinco) especialistas foram contratados para avaliar a primeira geração do "Choque de Gestão" e, a partir daí definir as áreas estratégicas de atuação, os indicadores de resultados e as metas globais para o estado nos próximos anos. Todo esse material foi organizado no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) – 2007/2023, incluindo a educação de qualidade como uma das áreas de resultados (PORTO & SILVEIRA, 2010).

Na segunda geração do “Choque de Gestão”, o “Acordo de Resultados” passou a ser o instrumento central de efetivação das políticas públicas em Minas Gerais. Baseado na pactuação de metas entre o órgão central e as superintendências regionais, entre estas e as unidades básicas e, por fim, entre as últimas e seus servidores, o “Acordo de Resultados” fez com que o uso de indicadores de qualidade e de instrumentos de avaliação se tornasse prática da gestão institucional e de pessoal. Na educação, a partir de 2008, acordos e metas foram estabelecidos com os diretores das 46 Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e das 3,9 mil escolas estaduais. Tais metas abrangiam:

> a evolução do desempenho dos alunos em Português e Matemática, a redução da evasão, a melhoria da distribuição dos alunos por faixas de proficiência, a redução da defasagem idade-série e da taxa de abandono, o aumento da taxa de conclusão e do número de alunos em tempo integral, a melhoria da proficiência média da escola em relação ao valor esperado para o grupo a que pertence, dentre outros (PINTO & SARAIVA, 2010, p. 121).

Como avaliado anteriormente, as metas definidas pelas SREs e diretores das escolas contemplavam medidas essenciais para a melhoria da educação e sua importância e urgência eram inquestionáveis no contexto brasileiro. Sendo assim, a resistência à adoção desses objetivos ressoava como discurso antidemocrático ou na contramão das tendências apontadas por quase a totalidade dos pesquisadores em educação. Entretanto, a desnudação das estratégias macro e micropolíticas que emanavam no cotidiano escolar e na forma com que se efetivavam no território-escola, só pode ocorrer através da análise dessas políticas a partir de outros enquadramentos.

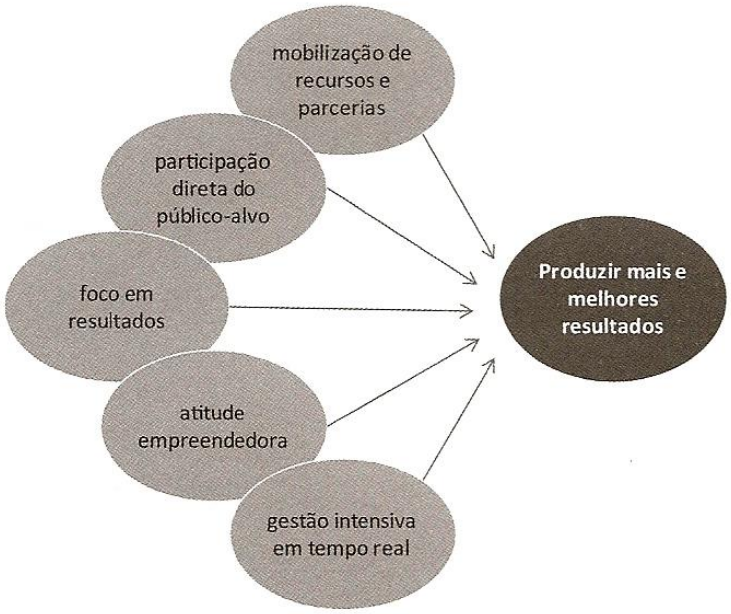
No documento de avaliação dos primeiros resultados do “Choque de Gestão” e do “Estado para Resultados”, a resistência à aceitação das mudanças, impostas pelos documentos oficiais de implantação das políticas em educação, foi apontada como um entrave a ser superado. Como afirma Porto & Silveira (2010), analista governamental do “Estado para Resultados”, “*é preciso cuidar para que as resistências às mudanças sejam administradas e superadas”* (PORTO & SILVEIRA, 2010, p. 16), ou seja, o profissional deveria ser reduzido ao papel de “executor pedagógico”, uma vez que as medidas salutares e ideais já tinham sido *a priori* definidas. A partir das anotações e das observações das queixas dos docentes no campo, percebemos que o “cuidar das resistências” tem significado erradicar

oposições via resoluções, circulares, propagandas midiáticas, entre outros. Essas formas de expressão são comumente diluídas nos canais de comunicação oficiais entre Secretaria de Educação e seus trabalhadores, conduzindo a modos de ser subjugados a uma racionalidade central.

De modo geral, o "Choque de Gestão" tem se apoiado em alguns princípios, os quais foram sintetizados, por seus consultores, na figura 2. Observa-se que o "Choque de Gestão" apoiou-se em cinco grandes eixos ou princípios que comandavam as técnicas ou tecnologias estruturadoras das formas de governo, entendendo este como o conjunto de "*procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens*" (GADELHA, 2009, p. 120). Com a implantação do programa Choque de Gestão e seus projetos estruturadores, a lógica da empresa passou a ser incorporada no discurso governamental, respaldando as ações de mudança nas práticas docentes, bem como nas formas de execução do trabalho. Termos como empreendedorismo, eficácia, efetividade, eficiência e qualidade passaram a fazer parte do cotidiano dos profissionais da educação (AUGUSTO, 2010). O uso dessas expressões constantemente passou a ser feito no interior das escolas e no espaço público enquanto estratégia para convencimento acerca da necessidade de melhoria da oferta dos serviços em educação, imputando a cada um dos envolvidos a necessidade do seu investimento pessoal para o alcance dos resultados esperados. O saber e o poder decisório foram hierarquicamente estruturados e posicionados, de modo a facilitar e ampliar o controle de cada etapa do trabalho docente, concomitantemente houve a disseminação da "ética neoliberal", tal como aponta Marilena Chauí (2012), como um conjunto de regras e regulamentos da empresa a serem seguidos pelos profissionais[15]. O sujeito docente é capturado no território da liberdade neoliberal, no território do consenso e da despolitização, uma vez que configurou-se um plano de estratégias, cuja recusa o remetia à binarização: você é contra a qualidade na educação?

[15] Esse conceito de ética neoliberal foi extraído da palestra de Marilena Chauí intitulada "Ascensão conservadora SP – Um raio X da classe média paulistana. Disponivel em: <http://www.youtube.com/watch?v=e56gaJwr5AI>. Acesso em 27 set. 2012.

Figura 2: Princípios da Gestão por Resultados



Fonte: PORTO & SILVEIRA, 2010, p.17.

Com relação à gestão de pessoal, foram implantadas ações para possibilitar a gestão intensiva em tempo real dos profissionais do estado de Minas Gerais. Essas ações foram organizadas em forma de check-list e da construção de instrumentos formais de avaliação dos atores envolvidos. A gestão em tempo real, numa primeira análise, poderia ser entendida como um acompanhamento e apoio na execução dos processos educacionais construídos, possibilitando a reorganização dos trabalhos com a coparticipação dos sujeitos envolvidos. As ações de gestão dos processos estariam, pois, vinculadas ao cumprimento das etapas de pactuação, que se referem a estratégias em tese democráticas de envolvimento de todas as partes no processo de elaboração/execução dos serviços. Na prática, porém, percebe-se que os termos de pactuação, por serem previamente elaborados, autorizados e aprovados pelos gestores, num modelo hierárquico de elaboração/execução dos mesmos, acabam por desvirtuarem-se da sua função coparticipativa. Werneck et al (2010), como avaliador da política do governo de Minas Gerais, reforça a importância do monitoramento, feito a partir de ações previamente definidas. Segundo essa lógica, que também é utilizada na educação, é fundamental definir objetivos, recursos, processos, tempo, produtos e resultados esperados. A partir dessas definições, são construídos os instrumentos de monitoramento, bem como a reorganização do empoderamento entre gestores e governantes.

Para essa gestão do processo fragmentada, é comum a criação de indicadores prévios que engessam o processo educacional e evitam imprevistos. Os indicadores, ao serem ligados às metas e aos resultados esperados, tornam-se instrumentos de controle e punição, tendo como exemplos temos o não pagamento do Prêmio por Produtividade, a não progressão na carreira por avaliação de desempenho insatisfatória e o ranquiamento culpabilizador das unidades escolares. Dentre os indicadores utilizados pelo “Choque de Gestão” estão os de insumo, de processo, de produto, de resultado e de impacto (WERNECK et al., 2010).

Em todos os indicadores mencionados, são destacadas as expressões “esforço para se alcançar” e “mensurar os efeitos para a sociedade”, atrelando a qualidade dos serviços aos efeitos de mobilização dos atores envolvidos e avaliados. A abertura introduzida por esses indicadores está relacionada a outro princípio do “Choque de Gestão” que é o da mobilização de recursos e parcerias para se alcançar o ideal perseguido. Às gestões descentralizadas foi imputada a obrigação de captação de parcerias para possibilitar o alcance das metas, através da instituição de parcerias público-privadas com institutos educacionais vinculados a bancos, ONG’s, etc. No entanto, tais parcerias foram tecidas, muitas vezes, sem uma ligação ao projeto político-pedagógico da escola. A oferta material, de serviços pedagógicos e de gestão de pessoal acabou sendo aceita como uma solução ou alternativa para o alinhamento da escola às demandas sociais e da Nova gestão pública, agindo na subjetividade docente e dificultando sua oposição a mesma. Shore (2009) mostra como tem sido difícil, para os profissionais, oporem-se a esses projetos imbuídos da lógica da qualidade total e do arrojamento do público pela eficiência do privado. Segundo ele, esse tipo de técnica pode ser definida como tecnologia moral, pois age silenciando posicionamentos individuais, mesmo bem fundamentados pedagogicamente, à medida que “empoderam” os usuários através do “tudo em nome do aumento de qualidade” (SHORE, 2009).

Diante das particularidades da área da educação, a efetivação da Nova Gestão Pública em detrimento da gestão burocrática em Minas Gerais pode ser considerada problemática ainda. A transposição do modelo gerencial privado para esse setor de serviços públicos precisa ser delineada considerando os contextos territoriais e regionais. Independentemente disso, os idealizadores do “Choque de Gestão” introduziram elementos desse modelo de administração pública em todos

os setores estratégicos, focando nos resultados previamente traçados. Segundo eles,

> as mudanças na administração pública resultaram no deslocamento do seu modelo burocrático tradicional, clássico (hierarquia, controle, cautela e baseado em regras fixadas) para um modelo pós-burocrático de organização, envolvendo a inovação, a flexibilidade, menos controle central, empowerment, competição, aprendizagem contínua, qualidade de serviços e orientação para resultados (MUNIZ & SILVEIRA, 2010, p. 33-34).

No fragmento acima, que se refere a um trabalho de avaliação do "Choque de Gestão", os autores binarizam os dois modelos de administração, apresentando como aspectos positivos da nova forma de gestão a competição, a aprendizagem contínua e, principalmente, a orientação para resultados. Entretanto, se pesquisarmos acerca do conceito de educação, na infinidade de teóricos que trabalham o tema, verificaremos que dificilmente tal termo encontra-se vinculado a resultados, mas, sim, a processos e, de certa forma, bem complexos. Tomando o conceito de educação em Gadelha (2009), a partir de uma leitura de Michel Foucault, encontraremos um conceito amplo, segundo o qual a educação constitui identidades, personalidades, formas de sensibilidade, maneiras de agir, sentir, pensar, possibilitando resistência ao poder por via ético-estética, estando implicada na invenção de maneiras singulares de relação interna e com a alteridade (GADELHA, 2009). A partir deste conceito, verificamos a fragilidade e a limitação da política educacional implantada pelo "Choque de Gestão", pois a mesma demanda da unidade escolar e do docente a pactuação de um resultado a ser alcançado, exclusivamente mensurado por uma avaliação padronizada, esperando com isso o alcance de uma educação de qualidade baseada somente em números. Além de limitar o conceito de educação, os pressupostos de romper com uma hierarquização não são alcançados, pois embora o direcionamento e as estratégias de poder tenham se modificado, houve o fortalecimento de uma cadeia hierárquica concomitantemente à destituição do modelo denominado burocrático.

As críticas apontadas referem-se à forma com que foram elaborados os mecanismos de *accountability* e não à importância desses instrumentos como elementos de melhoria da prestação de serviços públicos numa sociedade democrática. Como já mencionamos no início do capítulo, é imprescindível romper com as práticas de patrimonialismo, corporativismo e insulamento burocrático que

dificultam a melhoria da oferta dos serviços públicos à população. Além disso, é preciso também ampliar a transparência e a qualidade destes serviços, possibilitando aos cidadãos participarem de sua implantação e gerenciamento. Desse modo, as críticas levantadas referem-se à forma como o deslocamento das responsabilidades do estado para o servidor tem sido feito na implantação do "Choque de Gestão". Também vale ressaltar que o modelo de prestação de contas adotado define os sujeitos usuários muito mais como consumidores do que como cidadãos coparticipantes, conscientes da organização e implantação das políticas públicas.

Nos documentos de análise governamental do EpR (MUNIZ & SILVEIRA, 2010), podemos perceber também como o discurso do controle governamental é enaltecido e inserido como benevolente, uma vez que visaria oferecer um melhor atendimento ao cidadão e um aumento da autoridade de gestão. O cidadão que aparece nessas análises é sempre o consumidor-cliente, ou seja, aquele que tem o direito de averiguar a qualidade do "produto" a ser consumido a partir de dados sobre o resultado da qualidade do serviço oferecido. E é com esse discurso que os especialistas contratados pelo governo reforçam a necessidade de se criar uma "cultura de orientação para os resultados" (MUNIZ & SILVEIRA, 2010) em nome de uma autonomia para administradores públicos sobre os recursos e processos.

Além desse contexto institucional, é importante relatar que fatores externos também vêm colaborando para solidificar tais políticas. Nesse contexto, temos a questão de como o trabalho docente tem sido abordada tanto nas ciências como na mídia. Observa-se que são inúmeras as reportagens que mostram por todo o Brasil as virtudes de professores que doam tempo, oferecem espaços e executam da melhor forma possível o seu trabalho independentemente de remuneração ou de infraestrutura disponível. Assim, constrói-se nessas reportagens uma representação social que atrela a profissão de professor à vocação, e a vocação à afetividade, à capacidade de sensibilizar-se com os problemas e, principalmente, resolvê-los a qualquer custo.

A estratégia midiática de vincular acontecimentos ao nível do sensível[16], isentando os sujeitos da prática de questionar e compreender os aparatos que

[16] Marilena Chauí explicita como a mídia tem-se utilizado do recurso do sensível no contexto neoliberal no video "Ascensão conservadora SP – Um raio X da classe média paulistana". Disponivel em: <http://www.youtube.com/watch?v=e56gaJwr5AI>. Acesso em 27 set. 2012.

efetivam os mesmos, tem sido utilizada constantemente como tecnologia de subjetivação. O uso da mídia nas propagandas emocionadas do sucesso da educação em Minas Gerais; o apelo durante a maior greve da história de Minas, ocorrida em 2011, com 112 dias de duração, por parte do Estado, para o retorno dos professores às aulas, já que o piso salarial estava sendo cumprido e o envio de cartas aos professores “solicitando” compreensão e adaptação às necessidades dos alunos são alguns dos exemplos que povoaram e povoam o imaginário social e que são utilizados nas estratégias macro e micropolíticas.

Essa forma de “naturalização” ou “essencialização” do trabalho, enquanto componente intrínseco ao ser humano, dificulta a identificação de como a política e a economia instauram-se na prática de construção do que é trabalho no contexto educacional. O trabalho não é uma essência ou lógica natural do ser humano, já que as práticas de trabalho são construídas e constituem modos de subjetivação que precisam ser compreendidos. Foucault, ao falar dessa essencialização do trabalho, rebate essa concepção. Segundo o filósofo

> para que os homens sejam efetivamente colocados no trabalho, ligados ao trabalho, é preciso uma operação, ou uma série de operações complexas pelas quais os homens se encontram efetivamente, não de uma maneira analítica mas sintética, ligados ao aparelho de produção para o qual trabalham. É preciso a operação ou a síntese operada por um poder político para que a essência do homem possa aparecer como sendo a do trabalho (FOUCAULT, 2003, p. 124).

Dessa forma, a mistificação do trabalho docente como uma categoria especial de trabalho, que possui uma identidade afetiva, contribui e muito para a efetivação das estratégias do “Choque de Gestão”, empregadas e disseminadas nas diversas formas de controle utilizadas pelo governo. Essa desmistificação faz-se cada vez mais necessária, mas só será possível à medida que tais práticas forem sendo analisadas enquanto estratégias políticas pensadas e arquitetadas para a manutenção ou reorganização das relações de poder. É a partir dos efeitos de tais políticas que chegaremos a suas formas de produção e às diversas causas de efetivação de maneiras desiguais e injustas de produção da realidade.

4 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO “CHOQUE DE GESTÃO”

Este capítulo tem como objetivo analisar as práticas discursivas presentes em legislações estaduais, bem como no site/portal governamental “Dito e feito” (http://ead.educacao.mg.gov.br/ditoefeito). Embora no capítulo introdutório tenha havido uma explanação de como é feita a análise das práticas discursivas, cabe aqui apresentar algumas considerações adicionais, de modo a sanar possíveis equívocos quanto a sua analogia com as correntes de análise do discurso da linguística.

Ao analisarmos as práticas discursivas, buscamos compreender a produção do discurso em si, como ele é organizado e redistribuído e que procedimentos têm sido utilizados para dominar e exercer o poder (FOUCAULT, 2010). É neste sentido que o conceito de técnicas de si ou de tecnologias da subjetivação torna-se instrumental para a análise do discurso, pois as citadas técnicas/tecnologias são *“procedimentos propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de certo número de fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si”* (FOUCAULT, 2014, p. 349). A análise nesta perspectiva busca mapear os modos de existência do discurso, sua lógica, suas regras, determinações e produção de normas, combatendo a produção de lógicas binárias e classificatórias. (LARROSA, 2011).

Quando objetivamos analisar as práticas discursivas nos meios digitais e na legislação, queremos compreender o esforço de construção de um regime de verdade e as estratégias de produção da subjetividade, os quais organizam o jogo de saberes e poderes. Considerando a perspectiva foucaultiana, não fazemos uma análise isolada do discurso textual, mas, sim, uma análise articulada aos procedimentos institucionais e sua expertise, que inclui a desqualificação de outros discursos enquanto técnica para dominação.

Os dispositivos jurídicos, entendidos como normas, buscam fixar critérios racionais e objetivos, de modo a constituírem-se como princípios de regulação de condutas e instituto do poder, buscando com isso conter ou impulsionar, incitar ou dificultar, canalizar ou desviar. Desse modo, o uso intensivo de dispositivos normativos, no caso do “Choque de Gestão”, permite-nos afirmar que o autocontrole tem sido utilizado enquanto tecnologia de governo, procedimento típico das democracias liberais, tal como analisados por Foucault. Como afirma Larrosa, o dispositivo jurídico

> constitui, em seu funcionamento mesmo, um juiz, uma lei, um enunciado e um caso. No âmbito moral, enquanto que normativo e jurídico, ver-se, expressar-se e narrar-se convertem-se em julgar-se. E julgar-se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga (embora o sujeito seja considerado como autolegislador ou autônomo). ***Supõe que a pessoa possa converter-se em um caso para si própria, isto é, que se apresente para si própria delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma*** (LARROSA, 2011, p. 75). (grifo nosso)

Durante a observação em campo, o dilema entre *ser autônomo* e ter a incômoda sensação do controle disseminado, mas dificilmente visualizado, apareceu nas falas dos docentes, temática que se tornou pertinente e é analisada no capítulo 5. Estudando a literatura sobre as mudanças na gestão pública, na educação e na sociedade, identificamos o papel fundamental da oferta e demanda jurídica como instrumento essencial nesse modo de dominação que passa pela produção de subjetividade e pela gestão de si. A descentralização gerencial atinge seu ápice ao conseguir o (auto)controle, mesmo que este escape continuamente às indeterminações e às indesejáveis linhas de fuga, à medida que consegue administrar pela sensação de autonomia presente nos sujeitos dominados.

Nos programas “Choque de Gestão” e “Estado para Resultados”, o uso constante da legislação pela administração pública tem configurado o que Foucault chama de ritual de qualificação, no qual a prática discursiva, ao definir gestos e signos, busca fixar, na eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, efetivando coerções. O imperativo da imposição de normas, com os desdobramentos punitivos caso haja seu descumprimento, tem definido unilateralmente as práticas desejáveis e exercido a função de exclusão do discurso, à medida que nomeia, classifica, ordena, hierarquiza e o distribui (FOUCAULT, 2010, p. 24).

Nesse sentido, buscamos fazer uma análise das práticas discursivas a partir do questionamento da “verdade”, suspendendo a soberania do significante e delineando as estratégias e procedimentos que visam capturar os sujeitos para dominação e alcance de objetivos, quando estes são impostos. Desse modo, o caminho de leitura foi na direção de buscar articular o discurso com suas condições de produção e seus efeitos, ou seja, saber o que se ignora quando ele é construído e disseminado, que violência advém de sua imposição, que sistemas recobrem-no e, principalmente, quais tecnologias estão presentes nas estratégias de dominação

verificadas. Miller & Rose corroboram essa perspectiva de análise quando afirmam que

> é possível especificar e diferenciar as racionalidades políticas em termos das matrizes discursivas relativamente sistemáticas dentro das quais a atividade de governo está expressa, as linguagens particulares dentro das quais seus objetos e metas são interpretados, a gramática de análise e de prescrições, os vocabulários dos programas, os termos nos quais a legitimidade de governo está estabelecida (MILLER, ROSE, 2012, p. 44).

Sendo assim, iniciaremos a leitura das práticas discursivas de um conjunto de legislações elencados e dispostos no quadro 3, salientando que sua análise tem como suporte as práticas de observação do cotidiano dos trabalhadores docentes nas duas escolas selecionadas, a literatura pertinente aos impactos das políticas públicas no trabalhador/trabalho docente, bem como a percepção do docente pesquisador que vivenciou as mudanças impostas pelas políticas analisadas. Em seguida apresentamos a análise técnica das práticas discursivas presentes no site "Dito e feito" da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

4.1 - Trabalho e carreira docente na perspectiva da legislação do "Choque de Gestão" e suas implicações nos processos de subjetivação

Esse tópico apresenta a análise dos principais dispositivos jurídicos do programa "Choque de Gestão" que subsidiaram as mudanças na educação. Primeiramente foi feito um levantamento da legislação referente às transformações no trabalho docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais no período que vai do início da implantação do referido programa até o ano de 2013. Devido ao grande número de leis, resoluções e decretos, houve um agrupamento dos mesmos em categorias temáticas de modo a facilitar e possibilitar a análise das tecnologias da subjetivação presentes nas práticas discursivas, bem como verificar as alterações ocorridas no contexto escolar e no universo docente à medida que novas legislações foram alterando as antecessoras.

Assim como ocorreu no capítulo referente às análises das entrevistas e dos dados de campo, os nove documentos levantados foram organizados em cinco temáticas: a carreira docente e as condições de trabalho; as avaliações de desempenho; o acordo de resultados e o prêmio por produtividade; a política

remuneratória do subsídio e a fragmentação da carreira pela Lei nº 100/2007. Como não se trata de análise linguística, mas de análise das condições de produção, a organização das categorias temáticas, elencando a legislação pertinente, possibilitou o desenvolvimento da investigação pretendida e explicitada no início do capítulo. Iniciaremos com a análise da carreira docente e os desdobramentos nas condições efetivas de trabalho.

4.1.1 – A carreira docente e condições de trabalho na legislação estadual.

Em 05 de agosto de 2004, foi promulgada a Lei Estadual nº 15.293 que instituiu o Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, elencando os cargos pertencentes à carreira da educação, as formas de ingresso, as possibilidades de desenvolvimento na carreira, as gratificações, a carga horária de trabalho, dentre outras questões pertinentes ao tema.

No início da redação desta lei, no artigo 2º, a carreira é definida como o *"conjunto de cargos de provimento efetivo agrupados segundo sua natureza e complexidade e estruturados em níveis e graus, escalonados em função do grau de responsabilidade e suas atribuições*" (MINAS GERAIS, 2004). Como podemos verificar, somente os funcionários efetivos seriam regidos pela Lei nº 15.293/2004. Entretanto, os docentes contratados passam em 2007 a serem também regidos pela lei supramencionada. Tal fato deu-se com a implementação da efetivação de servidores contratados sem concurso público, pela Lei Complementar nº 100/2007, que vigorou até 2014, quando foi declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal.

Mais adiante, no artigo 4º da lei que instituiu o Plano de Carreira, verifica-se que o desempenho profissional e a formação continuada serão privilegiados em detrimento do tempo de serviço, o qual trazia como vantagem o recebimento de biênios e quinquênios, enquanto gratificações de incentivo à docência. O desempenho profissional, enquanto pilar do "Estado para Resultados", segue a tendência das reformas da administração pública em valorizar a meritocracia e o envolvimento dos servidores na oferta dos serviços, o que de fato deve ocorrer.

Essa valorização do desempenho, porém, no caso de Minas Gerais, é criticada pela morosidade com que possibilitaria a progressão na carreira se comparada ao regime anterior, no qual o tempo de serviço era o elemento primordial de ascensão (ROMANO et al, 2012). Baseada, então, na premissa da meritocracia e da avaliação dos resultados é que foi montada a política remuneratória do subsídio que, num primeiro momento, foi opcional, mas que, no pós-greve de 2011, veio a se tornar compulsória.

No inciso II do artigo 4º, são estipulados os critérios para a *"humanização da educação pública"*, ficando definidas a gestão democrática das escolas e o oferecimento de condições de trabalho adequadas como premissas básicas. Ao analisarmos, porém, as práticas escolares e as condições infraestruturais e de trabalho, verificamos que a gestão democrática das escolas tem coincidido com o processo de descentralização das responsabilidades, o qual transfere para as unidades escolares a obrigação de atender resultados e as metas estipuladas. A manutenção das eleições de direção é definida como a máxima democrática, mesmo que se utilize de critérios questionáveis, permitindo a recondução de diretores indeterminadamente nos cargos, premissa que contradiz a tendência nas instâncias executivas da política nacional, que permite apenas uma reeleição. Nesse sentido, a recondução reiterada possibilita um estreitamento entre Secretaria da Educação e o sujeito-diretor no que se refere à reprodução da lógica centralizada nas instâncias descentralizadas, ou seja, nas escolas. Nesse contexto, a direção das escolas tem assumido o papel de extensão das mentalidades governamentais, reproduzindo no cotidiano escolar a lógica da responsabilização/culpabilização docente e da necessidade de adequação à nova gestão/administração por resultados. Esse novo papel do gestor foi criticado por grande parte dos docentes das duas escolas observadas e aparece na análise dos dados do capítulo 5.

Quanto às condições de trabalho, são constantes as queixas da falta de condições materiais para o atendimento com qualidade a grande maioria dos educandos no estado de Minas Gerais, além da redução dos investimentos na folha de pagamento (ROCHA, 2013). Essa piora deu-se pela inversão de prioridades orçamentárias do governo de Minas e pela produção do discurso da necessidade imediata de maximizar o uso dos recursos públicos com a minimização dos gastos, principalmente com pagamento de salários ao funcionalismo. Gontijo (2013) em sua análise sobre a economia política do governo de Minas no período do "Choque de

Gestão" afirma que o governo reduziu de 73,1% os gastos com folha de pagamentos de 2002 para 52,2% em 2005, quando alcançou a meta estipulada. Tal estratégia, porém, foi acompanhada de uma ampliação da dívida pública e dos gastos com publicidade para divulgação, nos meios de comunicação de massa, dos avanços na educação considerados pelo ponto de vista dos índices governamentais (GONTIJO, 2013). Essa análise demonstra como o aparato discursivo foi construído para apresentar uma realidade fundamentada em um conjunto de dados numéricos organizados com esse propósito e como isso mostrou-se um eficiente modelo de gestão em várias instâncias, principalmente pelos cidadãos usuários. Entretanto, o que se verificou foi que houve um "choque" basicamente no que diz respeito aos investimentos em setores básicos como educação, em paralelo ao crescimento da dívida pública e da ampliação dos gastos com marketing, revelando o paradoxo entre discurso e prática (GONTIJO, 2013).

Analisando as premissas dadas pelo texto normativo da política do "Choque de Gestão", verificamos nelas uma prioridade dada às estatísticas numéricas em detrimento das peculiaridades das realidades locais. O caráter pedagógico é negligenciado na legislação, não estando consubstanciado em normas que delimitam práticas, mas, apenas em expressões vagas como "humanização", "gestão democrática", "valorização docente compatível", entre outras.

Pela Lei nº 15.293/2004, o docente ao ingressar na carreira é posicionado no nível referente ao grau de escolaridade, sendo o nível I, referente aos docentes com nível médio de escolaridade, nível II ao docente graduado e o nível IV, àquele que possui o acúmulo de graduação e mestrado na área de educação ou afim. O docente com outra escolaridade, como pós-graduação *lato sensu* ou doutorado, é posicionados no nível anterior e só ascendem à carreira após cumpridos os prazos mínimos para promoção.

A ascensão na carreira do docente é organizada de duas formas: por progressão, que se dá por tempo de serviço, mudando o servidor de grau, e pela promoção por escolaridade, quando o mesmo altera seu nível vertical através de apresentação de documento de escolaridade superior a que possui. Em ambos os casos, a avaliação de desempenho individual satisfatória, em todo o período, é pré-requisito para a ascensão. Para o alcance da progressão, é preciso dois anos de efetivo exercício, excluído o tempo de afastamento, exceto por motivos de saúde, e,

para a promoção, são necessários cinco anos no mesmo nível para pleitear a mudança (MINAS GERAIS, 2004).

No parágrafo 3º do artigo 18 da Lei nº 15293/2004, é definido o critério para o posicionamento na carreira quando ocorre a promoção. Segundo sua redação, *"o posicionamento do servidor no nível para o qual foi promovido se dará no primeiro grau cujo vencimento básico seja superior ao percebido pelo servidor no momento da promoção"* (MINAS GERAIS, 2004). Essa determinação, ao retardar a valorização do docente pela sua escolaridade real, em prol de uma desoneração dos custos orçamentários, desestimula principalmente a permanência de docentes com pós-graduação *stricto sensu,* bem como a procura dos professores pela formação continuada. Pela forma como se organiza a carreira, um professor localizado no nível graduado, ao apresentar um título de doutor, terá primeiramente que esperar o vencimento dos três anos do estágio probatório para requerer a mudança. Na primeira mudança, seu nível será alterado para aquele referente ao especialista em educação ou área afim, depois de cinco anos como mestre e em mais cinco anos, finalmente, como doutor. Ou seja, a promoção é dada através de interstícios e não automaticamente para o nível de escolaridade real no qual se encontra o docente. Como comparativo, na carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica da Rede Federal de Educação, o professor, ao ser nomeado é posicionado imediatamente no nível da sua escolaridade, fazendo com que o docente perceba, desde o início, a valorização financeira da sua formação real. Assim, percebe-se que esse tipo de estratégia de desoneração utilizada pelo governo de Minas Gerais, contradiz a lei que explicita a valorização docente como pilar da nova carreira, pois além da percepção salarial ser aquém do esperado para o nível de complexidade exigida (R$ 1.932,61 para um doutor em início de carreira para 24 horas semanais), o alcance do nível máximo na mesma não se dá de modo automático, sendo controlado por interstícios que retardam a percepção dos valores referentes à promoção.

A carga horária semanal de trabalho do docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REEMG) pela Lei nº 15.293/2004 era de 18 horas/aula acrescidas de 6 horas destinadas a reuniões e outras atribuições e atividades específicas do cargo. Entretanto, pelo Decreto nº 46.125/2013, a carga horária semanal de regência foi alterada para 16 horas/aula e aquela destinada às outras atribuições do cargo para 8 horas, sendo apenas 4 horas semanais de livre escolha do professor e 4 horas a serem cumpridas em local definido pela direção da escola,

sendo duas horas obrigatoriamente destinadas às reuniões pedagógicas/administrativas (MINAS GERAIS, 2013). Apesar de ter sido imposta pela Lei Federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que diz no § 4º de seu artigo 2º que *"Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite* ***máximo*** *de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos*" (grifo nosso), a implementação da redução da carga horária docente dentro de sala de aula em Minas Gerais só se efetivou após intensa pressão sindical e da categoria docente, mas ainda permanece não totalmente respeitada tendo em vista os meandros da composição do quadro de aulas pelo docente.

Com amparo na Lei Estadual nº 20.592 de 28 de dezembro de 2012, que alterou a Lei nº 15.293/2004, a SEEMG exige que seja feita complementação de aulas em outra escola caso não haja número suficiente de aulas do conteúdo na instituição escolar na qual o docente esteja lotado, obrigando o professor a um deslocamento compulsório, sem preocupação com os ônus financeiros e pedagógicos advindos desta movimentação espacial. Nota-se que o trabalho docente em escolas diferentes atua na precarização do mesmo, uma vez que demanda do sujeito a inserção em contextos diversos e adoção de práticas diferenciadas, caso tenha preocupação com a qualidade na execução pedagógica. Ao estipular o **máximo** de 2/3 da carga horária docente em sala de aula e não o mínimo, a lei federal oferece a possibilidade de que, em nome de uma organização pedagógica que não comprometa a qualidade das condições de trabalho e do processo educativo, seja cumprido um menor número de aulas na escola para qual se trabalha. Segundo orientações da SEEMG, o professor deve assumir o mínimo de 16 aulas em sala, devendo procurar outra unidade escolar para complemento das mesmas, caso não tenha este quantitativo disponível na escola de origem. Por outro lado, caso não seja possível a composição do número exato de 16 horas/aula semanais, o professor deve assumir compulsoriamente as aulas que excedem a este montante com o nome de "Exigência curricular". Embora o docente receba o valor proporcional no salário, ainda assim continua a assumir uma sobrecarga de trabalho.

Além da exigência curricular, a legislação estadual permite a extensão de carga horária do docente em sala de aula em até vinte e quatro horas semanais, o que é aceito por inúmeros docentes para aumentar a renda, uma vez que o salário vem sendo corroído pela política do subsídio e pelo reajuste abaixo da inflação.

Nesse sentido, essa precarização existente nos meandros da legislação vem contribuindo para a seguinte conclusão trazida por Souza & Rozemberg:

> Os estudos que tratam do trabalho em escolas mencionam diversos problemas de saúde relacionados com as seguintes condições: salas inadequadas com superlotação de alunos, trabalho repetitivo, ritmo acelerado, sobrecarga e intensificação de trabalho com a invasão das horas de descanso e lazer, ausência de materiais e equipamentos adequados, barulho excessivo, entre outras (SOUZA & ROZEMBERG, 2013, p. 435).

Os salários pouco atrativos e a constatação recorrente das condições precárias de trabalho continuam sendo apontados como questões desestimulantes na escolha e permanência no magistério, tanto na rede pública estadual, quanto nas diversas redes espalhadas pelo país. Recentemente, um estudo do professor José Marcelino Pinto, da Universidade de São Paulo (USP), apontou que, embora tenha havido um alarde sobre a escassez de professores nos veículos de comunicação, na atualidade verifica-se que há licenciados suficientes para a demanda brasileira, na maioria das áreas de conhecimento, sendo, entretanto, a baixa atratividade das carreiras e o desgaste sofrido no exercício profissional, os grandes desestimuladores destes profissionais optarem pela permanência no magistério[17].

Na pesquisa realizada nas duas escolas, ao constatarmos que muitos docentes se submetem a dupla ou tripla jornada de trabalho, verificamos que esta "escolha" se traduz em sobrecarga de trabalho e principalmente em empobrecimento da categoria, que refletem a impossibilidade/incapacidade de atender com qualidade efetiva as atribuições da regência. Nos últimos anos, o SIND-UTE/MG vem apresentando os paradoxos existentes entre a Lei Federal nº 11.738/2008, que institui o piso salarial do magistério federal e outras atribuições, e a prática discursiva do governo de Minas Gerais. No artigo 5º da lei federal acima descrita está estipulado que

[17] Os resultados dos estudos do professor José Marcelino de Rezende Pinto, da Universidade de São Paulo (USP), não foram divulgados até a escrita deste capítulo. As informações foram coletadas na reportagem *"Falta interesse por carreira de professor, indica estudo"*, do Jornal Zero Hora, disponível em <http://zh.clicrbs.com.br >. Acesso em 02 set. 2014.

> o Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir de 2009.
> Parágrafo único. A atualização de que trata o *caput* deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº.11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2008).

Neste sentido, apesar do uso constante de legislações como forma de normatizar a administração pública, o Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais (SIND-UTE/MG) tem apresentado dados sobre o descumprimento de leis de âmbito federal em prol de critérios estaduais promulgados. No que se refere à perda de poder aquisitivo dos docentes e a consequente precarização e sobrecarga de trabalho, o sindicato divulgou uma tabela mostrando a relação entre os reajustes efetuados pelo governo estadual nos últimos anos e o valor determinado pelo Ministério da Educação para reajuste, conforme a Lei Federal nº 11.738/2008. Os dados divulgados estão dispostos na tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Relação entre reajuste salarial e custo aluno em MG

Ano	Reajuste do governo de MG	Reajuste do piso de acordo com o custo-aluno - MEC
2010	**10%**	**7,86%**
2011	**0%**	**15,84%**
2012	**5%**	**22,22%**
2013	**5%**	**7,97%**

Fonte: SIND-UTE/MG, 2013.

Na análise das tecnologias discursivas na implantação da política de subsídios (capítulo 4.2.4), mostramos que durante todo o processo de mudança de carreira foi divulgado à sociedade que haveria um ganho na opção pela nova carreira e que o servidor poderia optar pela manutenção na carreira anterior. Acuado diante da análise aprofundada da carreira feita pelo sindicato da categoria e da constatação de que se tratava de uma estratégia para “driblar” a obrigatoriedade do pagamento do piso como vencimento básico, na qual as promoções e progressões deveriam ser acrescidas em outra parcela de pagamento, o governo mineiro vetou o retorno à carreira anterior como estratégia a evitar uma migração em massa de

docentes para o modelo anterior, propagandeado pelo próprio governo como pior e desvantajoso. Podemos avaliar essa atitude como prática unilateral e autoritária que desvelou o discurso tecido para implementação da nova política salarial. A percepção bruta, acumulada pelas vantagens do servidor, passou a ser utilizada como elemento para justificar o pagamento do piso, sendo esta a interpretação dada pelo governo estadual, de que não precisaria ser vencimento básico a parcela considerada como piso salarial. Além disso, como verificamos na análise da tabela 4, os reajustes para evitar as perdas inflacionárias não foram repassados, impactando novamente negativamente o docente.

Voltando ao plano de carreira instituído em 2004, é importante destacar que, além da sobrecarga advinda da necessidade do desdobramento em jornadas múltiplas de trabalho, aos docentes foram atribuídas diversas funções para além da regência. Segundo o anexo II da Lei Estadual nº 15.293/2004, o professor da educação básica deve também:

> participar do planejamento, elaboração, execução, controle e avaliação do projeto político-pedagógico e do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola; participar da elaboração do calendário escolar; exercer atividades de coordenação pedagógica; atuar na elaboração de projetos educativos ou na formação continuada de educadores; participar na elaboração e implementação de projetos de integração com os pais e comunidade; participar de cursos de capacitação quando convidados ou convocados; acompanhar e avaliar o processo ensino-aprendizagem e **exercer outras atribuições integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola** (MINAS GERAIS, 2004). (grifo nosso)

Ao ser analisado, o conjunto de atribuições do cargo apresenta o trabalho docente como um emaranhado complexo e dinâmico de práticas, no qual a autonomia gerencial e pedagógica é reforçada, pois trata-se de uma tendência na gestão do processo e planejamento de trabalho, tanto no setor público quanto no privado. O professor deve planejar, elaborar, executar, controlar e avaliar o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento pedagógico institucional da escola, mas quase nunca é convidado, motivado ou acolhido nas instâncias deliberativas. Como analisa Gaulejac, o indivíduo é estimulado a centrar-se sobre si mesmo, “esquecendo” de interrogar sobre o funcionamento global da empresa, particularmente sobre a violência que nela reina, dificultando o entendimento e o agir a partir deste mal estar (GAULEJAC, 2007).

Apesar de numerosas, as funções enumeradas no anexo II, da Lei Estadual nº 15.293/2004 são apontadas por Augusto como positivas, pois são a base da gestão democrática e compõem a função mediadora necessária para a formação do aluno (AUGUSTO, 2004). Essas funções, porém, são limitadas na prática pelos inúmeros entraves que levam ao distanciamento entre trabalho prescrito e trabalho real. Segundo Augusto, o que se tem apresentado são condições de trabalho inadequadas, classes numerosas, tempo de trabalho insuficiente, falta de recursos materiais e ampliação da carga horária do docente, comprometendo a realização de tudo que lhe é atribuído, principalmente com qualidade (AUGUSTO, 2004, p. 35).

Com relação à formação continuada, indiscutivelmente esta deveria ser uma constante no universo docente, pois é o que possibilita relacionar a prática e as mudanças na realidade, permitindo uma reflexão sobre o ensino, bem como a inserção da inovação no *modus operandi* pedagógico. Essa formação apesar de elencada como obrigação do servidor, que deve estar disponível para convites e convocações, tem sido problemática tanto na oferta quanto na valorização daqueles que a perseguem. Durante a pesquisa nas escolas, observei que no quadro de avisos da sala dos professores havia convites e convocações para cursos oferecidos pela Escola Magistra[18], porém tais cursos só eram disponibilizados no extra-turno ou aos sábados para o docente. Além de não influenciar no aumento dos vencimentos, o que só ocorre se o docente possuir curso de pós-graduação, no caso dos graduados, a formação oferecida pela Escola Magistra demanda uma reorganização do tempo fora da escola por parte dos professores, tornando-se uma sobrecarga de trabalho.

Durante a pesquisa, a grande maioria dos professores viu como importante a formação continuada, mas muitos deles se queixam das dificuldades interpostas pela escola para que a mesma aconteça como parte das atribuições do cargo. Além disso, alguns professores que demonstraram mais interesse na formação continuada, como a professora Teresa, afirmaram que desejariam fazer as próprias escolhas, dentro da área, e ter a possibilidade de verticalizar seus estudos com

[18] A Escola Magistra é " a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Tem como objetivo promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE), nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica" (Disponível em <http://magistra.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 25 mar 2014. Para a formação dos docentes, a escola conta com o apoio pedagógico e logístico de instituições privadas, buscando transpor modelos deste setor para a lógica do setor público.

apoio do governo. Segundo a professora supramencionada, o docente deve ter autonomia para especializar-se naquilo que é objeto de seu interesse, dentro, é claro, da sua área de conhecimento. Esses problemas, com relação a formação continuada, também foram apontados por Romano et al. em seu estudo sobre as condições de trabalho na carreira docente em Minas Gerais. Segundo elas

> a participação dos professores da REEMG em programas de formação continuada está abaixo da média nacional, refletindo além das dificuldades na oferta, que deveria se dar no horário de trabalho, bem como o reflexo dos baixos salários, das mudanças na carreira, dos níveis de decisão e participação do docente na vida escolar atualmente (ROMANO et al, 2012, p. 76).

O último ponto das atribuições do cargo, que se refere ao exercício de outras atribuições integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola não define claramente quais tarefas serão agregadas ao trabalho docente. Como este plano de desenvolvimento é continuamente agregador de novos projetos impostos pela Secretaria de Educação, fica aberta a responsabilidade de o docente aceitar possíveis obrigações descritas como inerentes ao seu trabalho, levando ao processo criticado por Antonio Nóvoa e intitulado pelo mesmo como *o transbordamento da escola*, que será abordado no tópico 5.5 deste trabalho.

Querer limitar as atribuições prescritas não significa empobrecer as funções do docente, mas, sim, buscar minimizar os impactos da culpabilização que permeiam o cotidiano docente. Tal limitação também evitaria as estratégias docentes de burlar o sistema, que servem como mecanismos de fuga tais como: saídas de sala durante a aula, licenças médicas constantes, faltas sem justificativas, absenteísmo pedagógico, entre outras práticas nefastas para o cotidiano escolar. Além disso, esse *retraimento* da escola possibilitaria, ao mesmo tempo, um investimento qualitativo maior do docente nas funções relacionadas ao manejo das múltiplas formas de conhecimento e dos processos de ensino, elementos-chave do papel da escola na/para a sociedade.

Além do plano de carreira e dos decretos para sua regulamentação, outros documentos legais são produzidos pela SEEMG no intuito de regulamentar, regular e padronizar o trabalho docente, desconsiderando a “autonomia” do professor prevista nas atribuições do cargo. Dentre esses documentos, gostaríamos de destacar de que modo a Resolução SEEMG nº 2253 de 09 de janeiro de 2013

estabelece as normas para enturmação no Ensino Médio da REEMG. Segundo a resolução, a enturmação nesse nível de ensino deve ser feita com 40 (quarenta) alunos por turma, que representa um número elevado para um sistema que discursa sobre a qualidade e a obrigação de resultados. Esse número, porém, pode chegar ao quantitativo de 50 (cinquenta) alunos/turma, uma vez que no artigo 1.2 fica estabelecido que somente *"se o número de alunos ultrapassar em 10 (dez) (...), a turma deverá ser desdobrada, desde que haja espaço físico disponível, observando-se, para tanto, o indispensável parecer favorável da SRE e a liberação da SEE para lançamento no SIMADE"* (SEEMG, 2013). Ou seja, não há qualquer possibilidade de a escola ou de os docentes terem sua opinião acatada quanto à inviabilidade pedagógica de se trabalhar com 50 alunos numa classe. As decisões quanto às condições de trabalho que compõem o fazer pedagógico, na prática, não são socializadas com os docentes, pois estão vinculadas ao planejamento e articuladas num plano de economia da educação. Miller & Rose identificaram em outros contextos liberais essa estratégia e a denominam como uma *tecnologia de governo*. Segundo eles

> o acúmulo de inscrições em determinados locais, por determinadas pessoas ou grupos, torna-os poderosos no sentido de que lhes confere a capacidade de ocupar-se com determinados cálculos e de alegar legitimidade para seus planos e estratégias porque eles têm, em sentido real, *conhecimento exclusivo* daquilo que procuram governar (MILLER & ROSE, 2012, p. 85).

Essa descentralização das responsabilidades paralelamente à ampliação do controle centralizado das deliberações e das informações estratégicas compõe o jogo de forças que vem se estabelecendo no contexto da educação pública estadual em Minas Gerais. Tal descentralização/centralização estabelece técnicas de governo que atuam em duas direções: no controle legitimado e regulamentado do trabalho e na administração "fora da política" pela "autonomia" (MILLER & ROSE, 2012, p. 78).

Analisando, então, de modo geral, o plano de carreira e seus desdobramentos encontramos um paradoxo existente entre a exigência crescente do investimento e envolvimento docente no trabalho ampliada pelas demandas dos órgãos internacionais, governos e sociedade em geral, e a precarização das condições de trabalho. Romano et al. identificam também essa precarização e afirmam que o plano de carreira, apesar de complexo, não apresenta sofisticação alguma, pois não

promove efetiva valorização docente, que está pautada no investimento à dedicação exclusiva com real valorização e melhoria das condições físicas e materiais (ROMANO et al, 2012, p. 85).

Como parte do plano de carreira e como base para a implantação da política do Estado para Resultados e do Prêmio por produtividade, as avaliações de desempenho serão analisadas a seguir no item 4.2.2.

4.1.2 – As avaliações de desempenho.

No capítulo 3, sobre as reformas do setor público e as políticas públicas em educação, discutimos como a avaliação de desempenho tem ganhado destaque em vários países, bem como os benefícios e problemas do seu uso em vários contextos. Verificamos em estudos sobre análise das avaliações de desempenho, em várias partes do globo, que algumas semelhanças têm sido encontradas em diversos setores públicos como o foco nos resultados, o uso de relatórios comparativos entre a realidade e as metas, níveis múltiplos de *accountability,* a orientação para o mercado com incentivos financeiros por desempenho e incitação do controle da ponta dos serviços pelo cidadão-cliente (HEINRICH, 2010, p. 61; VELOSO, 2011).

Seguindo a tendência apresentada e, inclusive, defendida pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Plano de Carreira dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (Lei nº 15.293/2004), no inciso IV do artigo 4º, passou a instituir a avaliação periódica de desempenho individual como *"requisito necessário para o desenvolvimento na carreira"* , podendo resultar na possibilidade de "*promoção e progressão, com valorização do desempenho eficiente das funções atribuídas à respectiva carreira*" (MINAS GERAIS, 2004).

Como cabia à Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Minas Gerais (SEPLAG) e à Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), como parte dos requisitos para a efetivação da política do Estado para Resultados, definirem a metodologia de Avaliação de Desempenho Individual - ADI – e Avaliação Especial de Desempenho - AED - dos servidores em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, foi promulgada em 06 de julho de 2009 a Resolução nº 7110.

Pela resolução supramencionada, todos os servidores efetivos, em estágio probatório ou não, bem como os servidores efetivados pela Lei nº 100/2007, regulamentada pelo Decreto nº 44.674 de 13 de dezembro de 2007, deveriam ser avaliados anualmente, juntamente à chefia imediata, devendo a avaliação ser instruída e formalizada com um termo e um Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI), no qual deveriam constar as metas pactuadas, nos moldes do acordo firmado entre as instituições. Os servidores em estágio probatório participam da Avaliação Especial de Desempenho (AED), em três etapas anuais, e os demais servidores da Avaliação de Desempenho Individual (ADI), também anualmente.

A terceira categoria de docente, ou seja, os designados, não são contemplados pela resolução, embora possuam obrigações e possam ser desligados a pedido ou por alguma infração cometida, conforme artigo 58 da Resolução nº 2.253/2013[19].

Os critérios estipulados para avaliação, descritos no artigo 5º da Resolução SEPLAG/SEE nº 7.110/2009, são divididos em quatro categorias intituladas: Desenvolvimento profissional (15 pontos), Relacionamento interpessoal (15 pontos), Compromisso profissional e institucional (20 pontos) e habilidades técnicas e profissionais (50 pontos). Entretanto, além de não haver nenhuma descrição do que será avaliado em cada um desses critérios, verificamos uma valorização ampliada dos quesitos: "habilidades técnicas e profissionais" e *"compromisso profissional e institucional"*, que estão diretamente vinculados à pressão sofrida pelo servidor para o alinhamento às metas e à convocação para envolvimento do docente para o alcance dos resultados esperados.

Em seu artigo sobre a diferença entre as escolas públicas e particulares, Libâneo sinaliza a transformação da demanda do governo e secretarias de educação sobre o trabalho do professor, no contexto maior de "universalização" das matrículas e adequação do espaço escolar ao perfil de um novo público, antes

[19] Art.58 A dispensa de ofício do servidor ocorrerá nas seguintes situações: I - redução do número de aulas ou de turmas ou de setores de inspeção escolar; II - provimento do cargo ou remanejamento de servidor; III - retorno do titular; IV - ocorrência de faltas no mês, em número superior a 10% (dez por cento) de sua carga horária mensal de trabalho; V - transgressão ao disposto nos artigos 217 da Lei nº 869, de 1952, e/ou art. 173 da Lei nº 7.109, de 1977; VI - designação em desacordo com a legislação vigente, por responsabilidade do Sistema; VII - designação em desacordo com a legislação vigente, por responsabilidade do servidor; VIII – alteração da carga horária básica de professor efetivo; IX - alteração da carga horária do professor designado, sem prejuízo das aulas já assumidas por ele anteriormente; XI – não comparecimento no dia determinado para assumir exercício; XII – em decorrência de decisão proferida em processo administrativo; XIII – apresentação de documentação, com vício de origem, para lograr designação.

excluído do processo. Para o referido autor, nos últimos anos, o docente vem sendo pressionado a direcionar o seu trabalho para aplicação de técnicas, a partir da adoção dos chamados "*kits de sobrevivência"*, como material didático padronizado e também como concretizador de um currículo mínimo. Além disso, Libâneo destaca uma maior cobrança pelo envolvimento do docente em um projeto de "humanização", o que significa o acolhimento social dos mais pobres em detrimento do investimento em ações pedagógicas e manejo dos processos de enfrentamento didático-pedagógico dos mecanismos de seletividade e exclusão (LIBÂNEO, 2012, p. 23-24).

Com relação à formação das comissões de avaliação, estas são instituídas pela direção da escola e são compostas por servidores indicados pelos pares, pela chefia imediata e por um membro indicado pela escola/colegiado escolar. No processo avaliativo, percebemos que há uma estratégia de empoderamento da direção escolar, pois é a responsável por direcionar o processo, dar conhecimento das normas aos servidores imediatamente subordinados, coordenar o processo de formação das comissões, comunicar aos servidores o início dos trabalhos, preencher o PGDI juntamente com o servidor, delimitando os limites e possibilidades das metas a serem pactuadas, uma vez que devem estar alinhadas com o acordo firmado com o órgão central e, finalmente acompanhar o cumprimento e desempenho do servidor. Nesse sentido é que verificamos como a direção é inserida como elemento de reprodução dos moldes gerenciais implantados no estado, efetivando a tendência apontada por Miller & Rose da mudança do governo como centro para os centros de governo, através de dispositivos, tramas, alianças e correntes que fazem funcionar suas estratégias. O processo de recondução indeterminada dos diretores ao cargo e sua função central no processo de avaliação e controle das metas pactuadas têm contribuído para essa estratégia de descentralização (MILLER & ROSE, 2012, p. 84).

Como parte da avaliação de desempenho, os servidores precisam, juntamente com a direção da escola, preencher o PGDI, no qual conterá uma análise das metas cumpridas ou não, bem como o registro das novas propostas para o ano subsequente, com o compromisso de efetivá-las. Entretanto, as metas a serem estipuladas devem estar de acordo com aquelas pactuadas entre a direção da escola e a Secretaria de Educação. Apesar da existência do registro individual das metas, estas devem estar alinhadas com àquelas definidas pela gestão

imediata, reduzindo a participação efetiva e coletiva do docente nas decisões relacionadas ao seu trabalho direto. Como tecnologia de governo, essa *expertise* é utilizada como forma de maximizar o controle com a utilização do controle sobre si, do governo de si. Segundo Miller & Rose

> fazer com que as pessoas registrem coisas e as contem – registrar nascimentos, relatórios de rendimentos, preencher censos – é, em si mesmo, um modo de governá-las, um estímulo a que os indivíduos interpretem suas vidas de acordo com tais normas. Por meio de tais mecanismos, as autoridades podem influenciar e arregimentar os que estão distantes delas no espaço e no tempo, na busca dos objetivos sociais, políticos ou econômicos, sem invadir a "liberdade" ou a "autonomia" delas (MILLER & ROSE, 2012, p. 87).

Isto quer dizer que através do uso de uma técnica de governo chega-se a uma tecnologia da subjetivação de grande eficácia no controle do processo, na perspectiva de alcance dos resultados e na produção de subjetividades, ao mesmo tempo em que, discursivamente, sustenta-se que se "preserva" a "autonomia" dos sujeitos na condução da sua própria história profissional.

Apesar da resistência de grande parte dos docentes à avaliação de desempenho, reforçada pelo discurso oposicionista sindical e pela constatação de que modelos equivocados foram implementados em diversas redes, alguns pesquisadores apontam a importância e a necessidade deste instrumento para a melhoria da qualidade do trabalho e dos serviços públicos oferecidos (BAUER, 2013; GATTI, 2013; GUBA & LINCOLN, 2011).

Nesta perspectiva, estes pesquisadores acreditam que é preciso construir coletivamente o modelo de avaliação de desempenho a ser adotado, dialogando com a academia, sindicatos e governo, primeiramente acerca do que se espera do professor e da educação para a sociedade atual. Com isso, acredita-se que a resistência à participação do processo avaliativo e a representação social negativa da avaliação como instrumento efetivo de punição, por parte dos docentes, seriam minimizadas, pois se tornaria um importante instrumento para se repensar e reorganizar o trabalho. Assim, Torrecilla, citado em Bauer, defende que

> em primeiro lugar, é necessário criar uma imagem construtiva da avaliação, difundindo o pressuposto de que ela está a favor do professor e de sua atuação profissional. Isso implica passar de um enfoque mais burocrático a outro mais profissional. O início de um sistema de avaliação de desempenho docente deveria sempre ser precedido de um debate profundo, e esse sistema só deveria ser implantado após um aceite geral por parte da comunidade educativa, fundamentalmente dos professores. Sem dúvida, os sistemas de avaliação impostos não atingem o objetivo de melhorar a qualidade do ensino (Torrecilla citado em BAUER, 2013, p. 37).

Além de uma maior participação dos sujeitos envolvidos, ou em risco como preferem Guba & Lincoln (2011), a avaliação deveria considerar, como uma de suas etapas, também a realidade contextual das escolas. Assim, seria possível avaliar o desempenho numa etapa externa, em que seriam privilegiados os critérios de mérito do docente, *"com ênfase em conhecimentos e habilidades desejáveis aos professores, definidos nacional ou regionalmente"* (BAUER, 2013, p. 34), e outra etapa institucional focalizando a qualidade do professor em relação à instituição em que atua. Com esse desenho, os pesquisadores que defendem a avaliação de desempenho participativa acreditam que o uso potencial dos resultados para repensar a prática na resolução de problemas seria ampliado, minimizando o caráter culpabilizador e individualista predominante na atualidade.

Assim como Bauer, Gatti também defende a avaliação participativa e acrescenta que esta só pode existir se for realizada com *"propósitos de valorização desse trabalho, de oferecer elementos para o desenvolvimento profissional de professores na direção de um avanço contínuo em suas condições profissionais"* (GATTI, 2013, p. 158). Com a adoção desse modelo, acredita-se que haverá um reposicionamento positivo de poderes e maior engajamento do docente para o alcance da qualidade do trabalho, mas essa nova avaliação deverá associar-se ao atendimento de outras demandas apontadas, como condições de trabalho, carreira, entre outros elementos sociais.

No contexto estudado, as avaliações aparecem mais na retórica do que nas práticas efetivas, possibilitando baixa participação na elaboração e incorporação da mesma como lógica inerente ao trabalho docente. Desse modo, para entendermos o modelo de avaliação de desempenho adotado em Minas Gerais, é importante primeiramente apresentarmos como se organiza a comissão avaliadora. Dentre as competências atribuídas às comissões nomeadas, da qual faz parte também a direção escolar, na execução dos trabalhos de avaliação, destaca-se o uso da entrevista como instrumental para preenchimento do Termo de Avaliação, bem como

a divulgação para o servidor das notas atribuídas pelos membros componentes da comissão avaliadora.

De posse do resultado da avaliação, dado pela comissão nomeada, os servidores têm direito a pedir reconsideração da nota à comissão de avaliação da unidade escolar, etapa chamada de recurso de primeira instância. Caso o servidor sinta-se prejudicado, mesmo após análise do recurso, poderá interpor recurso em segunda instância, intitulado Recurso Hierárquico. O recurso de segunda instância é avaliado por comissão da SRE que avalia também recurso referente à avaliação de infrequência do servidor (SEPLAG/SEE, 2009).

Como podemos perceber, há todo um protocolo padronizado na execução das avaliações de desempenho, que são utilizadas para as progressões, promoções e permanência na carreira. Esse formato, porém, além de não captar toda a complexidade do fazer docente e as indeterminações peculiares deste trabalho, fica restrito ao viés punitivo ou é utilizado unicamente para premiações. A avaliação precisa estar pautada na inserção do avaliando em todos os processos para realmente trazer melhoria individual e dos serviços públicos prestados, sendo a premiação elemento importante como meio e não como um fim em si mesmo. Nessa linha, Augusto (2010), ao avaliar a política das avaliações de desempenho no estado de Minas Gerais, conclui que esse instrumento

> deve salvaguardar interesses fundamentais, e ser justa. A sua assunção deveria ser voluntária, e não instrumental e gestionária, com consequências negativas, para não se tornar um anátema, trazendo uma imagem potencialmente punitiva para a comunidade de profissionais da educação. Deveria ser (...) leve, criativa, fundamentada em valores como justiça, transparência, participação, direitos inalienáveis das pessoas. Em tal situação, a obrigação de resultados em educação seria vista, não como punitiva, mas como a responsabilidade profissional dos professores pelo seu trabalho, perante os alunos, os pais, a instituição que os remunera e a sociedade em geral. Em tal situação ela não poderia ser imperativa, como vem ocorrendo em Minas Gerais, e sim, incitativa à melhoria das escolas e do sistema (AUGUSTO, 2010, p. 177).

Assim como apresentado pela pesquisadora, acreditamos também que as avaliações do trabalho devem estar inseridas no contexto escolar, pois agregam reflexões e autorreflexões sobre o trabalho, que possibilitariam a reescrita das ações e do planejamento escolar como um todo. O grande problema encontrado, porém, no modelo de avaliação de desempenho adotado pela SEEMG refere-se ao caráter

impositivo e punitivo deste instrumento. Além disso, observa-se a ampliação descentralizada do controle sobre o trabalho, que por se diluir nos processos de subjetivação e na figura da gestão das unidades escolares, apresenta-se continuamente como elemento presente em todas as ações, seja de reprodução dos modelos, seja na tentativa de resistência para criação de um novo, enquanto uma educação *menor*[20].

Analisaremos agora as práticas discursivas encontradas na legislação pertinente às mudanças advindas da implantação do "Acordo de Resultados" e do "Prêmio por Produtividade".

4.1.3 – Acordo de Resultados e Prêmio por produtividade.

Em 2003, com a promulgação da Lei Estadual nº 14.694, foi definida a instituição do Acordo de Resultados como parte da reforma administrativa proposta pelo programa "Choque de Gestão". Já em 2008, com a publicação da Lei Estadual nº 17.600/2008, foram estabelecidos os parâmetros disciplinares para o "Acordo de Resultados" e para o "Prêmio por Produtividade" no âmbito do Poder Executivo.

Primeiramente iremos analisar os objetivos definidos na legislação para o Acordo de Resultados, para em seguida verificar nos seus desdobramentos as tecnologias de subjetivação percebidas na relação entre prática discursiva e os impactos observados.

No artigo 4º da Lei Estadual nº 17.600/2008 são definidos os objetivos do Acordo de Resultados, os quais iremos analisar nesta seção. No primeiro objetivo ***"viabilizar a estratégia de governo, por meio de mecanismos de incentivo e gestão por resultados",*** verificamos que se parte da retórica de que a gestão por resultados deve ser a premissa que norteará o trabalho dos servidores do estado, criando com isso o direito de os usuários, a partir do que foi estipulado, cobrar dos fornecedores a execução do serviço. Delpino nos alerta sobre como essa retórica vai se imbuindo de sentido de democracia através de mecanismos que parecem cada

[20] *Educação menor* é um termo utilizado por Silvio Gallo para designar o tipo de educação que ele acredita como aquela que possibilita a fuga ao instituído, aos modelos territorializadores. Gallo apropria-se da obra de Gilles Deleuze "*Kafka - por uma literatura menor*" para elaborar seu conceito. Segundo Gallo, *"uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional"* (GALLO, 2008, p. 64-65).

vez mais democráticos, cada vez mais imanentes e distribuídos pelos cidadãos (DELPINO et al, 2009, p. 114), configurando na verdade um governo da conduta ou, como chamava Foucault, uma *governamentalidade.*

A gestão por resultados, assim como a retórica do Choque de Gestão e do Estado para Resultados, foram construídas por um corpo de pessoal contratado para esse fim sob a consultoria de outros especialistas e consultores internacionais, que trouxeram um modelo que seria transplantado independentemente do contexto. Além disso, tais programas portavam um discurso que enfatizava o sucesso do modelo de gestão privado em detrimento do público. Esse discurso, porém, é analisado em vários contextos, inclusive em países desenvolvidos como Estados Unidos, por Horta Neto (2013), que conclui ser um mito a afirmação de que a administração privada consegue melhores resultados que a pública, principalmente na área de educação. Segundo o autor anteriormente citado, para "mascarar" resultados de eficiência na educação, houve nos Estados Unidos segregação de alunos e instauração de uma competição predatória entre escolas, o que desvirtua o sentido democrático de educação enquanto política pública e direito de todos (HORTA NETO, 2013, p. 72).

Com relação ao uso do termo "estratégia de governo", o grifo deu-se para destacar a relação paradoxal existente entre o papel centralizador do governo e a descentralização das responsabilidades. Verificamos como se instaura a tecnologia do saber-poder, da verdade, pela imperatividade do discurso que, como afirma Pinto & Saraiva (2010), será melhor se for bem "compreendido" por todos.

O segundo objetivo do Acordo de Resultados é ***"alinhar o planejamento e as ações do acordado com o planejamento estratégico do governo, com as políticas públicas instituídas e com os programas governamentais***". Neste objetivo, o verbo **alinhar** tem como fundamento buscar trazer o que desvirtua ou atrapalha a viabilização das estratégias para o eixo central. Ao objetivar o alinhamento do que se planeja, através de ações acordadas com o planejamento estratégico do governo, verificamos pouco ou nenhum espaço democrático ou dialógico de fato, uma vez que este verbo difere-se do **construir**, **planejar**, etc. Novamente o paradoxo existente entre descentralização democrática e verticalização da gestão aparece. Nota-se que não há neste objetivo a busca da construção coletiva de um planejamento ou o uso do que se propõe a pactuar como pauta de discussão na elaboração da política. A hierarquização entre planejamento

estratégico, previamente construído pelos especialistas, e as ações acordadas é perceptível e mostra de que forma os acordos são feitos nas políticas públicas estaduais. Assim, o alinhamento desejado desconsidera inclusive as atribuições do cargo docente, pois não permite a adoção de práticas contextuais, caso as mesmas sejam contrárias à macropolítica utilizada como referência para o alinhamento.

O terceiro objetivo refere-se a ***"melhorar a qualidade e a eficiência dos serviços prestados à sociedade".*** Essa premissa, por representar a democratização da educação básica defendida nas últimas décadas e por ser proposta por, praticamente, todos os estudiosos da área de administração pública deve ser analisada positivamente. Acreditamos que a melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade, bem como sua eficiência, sejam objetivos perseguidos tanto pelos gestores quanto pelos servidores públicos. Ao analisarmos, porém, tal objetivo, precisamos problematizar os conceitos de qualidade e eficiência aqui empregados.

Horta Neto (2013) problematiza uma possível evidência do significado de "qualidade" e aponta as mudanças nas práticas discursivas e no uso desse conceito ao longo da história das políticas públicas em educação, discussão essa tecida no item 5.5 desta tese. Além disso, nota-se que a qualidade educacional é composta por vários elementos e que para sua construção devem ser convocados não apenas os servidores ou aqueles que estão na ponta do serviço, mas todos os sujeitos e instâncias envolvidas no processo, especialmente o Estado. O próprio relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), intitulado *"Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica",* aponta quais são as condições básicas que uma escola de qualidade deve ter. Segundo INEP são necessários para isso

> quadro de professores qualificado; existência de carga horária disponível para o desenvolvimento de atividades que não sejam de aulas; **dedicação dos professores a uma só escola; aumento de salários de acordo com a formação continuada e titulação; corpo docente pertencente ao quadro efetivo com entrada por meio de concurso público; dedicação dos funcionários a uma só escola; instalações bem conservadas; existência de biblioteca e laboratórios; motivação para o trabalho;** diretor eleito e com experiência docente e de gestão; participação da comunidade escolar; integração da escola com a comunidade local e existência de Conselho Escolar ou equivalente, atuante; cuidados com a segurança da comunidade escolar e desenvolvimento de projetos especiais com governos e comunidade local (INEP citado em AMARAL, 2012, p. 178-179). [grifo nosso]

Analisando os elementos apontados pelo INEP e fazendo uma analogia com as condições encontradas nas escolas observadas e com a literatura que discute tal questão em âmbito estadual, verificamos que grande parte dos itens citados não está presente na realidade escolar encontrada ou quando está é ofertada com precariedade, destacando nesta condição os trechos grifados. Além disso, observamos que a existência de tais elementos depende, em sua maioria, de maiores investimentos e atuação direta do Estado. Então, ao convocar os professores para a busca de qualidade e eficiência, é preciso primeiramente suprir os espaços escolares com melhores condições para o alcance da excelência. Com melhores condições asseguradas, a avaliação de desempenho e o acordo de resultados ganham novas dimensões e poderão ser utilizados como importantes instrumentos da gestão pública.

Com relação ao termo “eficiência”, este é colocado como diretamente atrelado ao conceito de qualidade pretendido nas reformas, pois também desconsidera a importância dos elementos apontados pelo INEP como base para o trabalho docente. Normalmente a implementação de projetos baseia-se no seguinte organograma: investimento inicial, construção coletiva e busca de resultados. Entretanto, no Acordo de Resultados, essa lógica é invertida já que para o alcance dos objetivos pactuados, como a eficiência e qualidade, ignoram-se os *inputs* do processo. Assim, na maioria das vezes, as condições para obtenção da qualidade e eficiência são transformados em obrigações subjetivas de captação de recursos pelos envolvidos na ponta, abstendo o Estado das suas responsabilidades primeiras. O Estado, então, desloca seu papel de alimentador do sistema e reforça seu papel de avaliador e controlador do processo, bem como incita novos atores, no caso a sociedade, para atuar em cogestão controladora.

Na avaliação das condições para a melhoria da educação no Brasil, Amaral aponta a necessidade da aplicação de maior volume de verbas por aluno como requisito fundamental para a melhoria da eficiência dos serviços públicos na educação, o que implica na ampliação do percentual do PIB destinado à educação. Por essa análise, é possível afirmar que nem sempre fazer “mais por menos” é possível, quando nem o mínimo tem sido oferecido (AMARAL, 2012).

Algumas pesquisas na área da educação, como a de Rodrigues (2012), defendem o uso de indicadores para mensuração da qualidade do trabalho do

professor. Para a pesquisadora acima citada, é positiva a medição da qualidade docente a partir da estruturação de *"inputs (qualificação docente e características do professor), processo (prática docente) e resultado (efetividade docente)"* (RODRIGUES, 2012, p. 762). Neste tipo de modelo equacional, porém, verificamos que é forte a presença da lógica da responsabilização individualizada do docente e da subjetivação de todo um processo complexo, formado por múltiplos vetores. Na composição do que Rodrigues (2012) chama de "características ideais de um bom professor" são encontradas apenas expressões que tratam o docente como instrumento para que os alunos alcancem níveis elevados de proficiência nas habilidades de modo superlativo: *"disposição para trabalhar com afinco", "habilidade para motivar", "desejo de ajudar os estudantes", "criação de ambiente de encorajamento"*, entre outros termos motivacionais (RODRIGUES, 2012, p. 762), desconsiderando todo o conjunto de condições de trabalho e infraestrutura necessárias para o atendimento com qualidade de fato.

O quarto objetivo, ***"melhorar a utilização dos recursos públicos"*,** tem aparecido na prática discursiva dos consultores e nos documentos do "Choque de Gestão" consubstanciado no *slogan* "mais por menos". No caso da educação, observa-se uma ampliação da demanda pelos serviços, uma vez que se está na era do direito e universalização da educação básica, ao mesmo tempo em que se assiste uma redução dos gastos entendido como sinônimo de eficiência. Esse paradoxo foi analisado na seção 4.1.1 ao verificarmos a ampliação de gastos em Minas Gerais, em setores como o de publicidade, concomitantemente ao discurso da necessidade do equilíbrio das contas pela contenção das despesas com funcionalismo.

O quinto objetivo traz como pretensão ***"dar transparência às ações das instituições públicas envolvidas e facilitar o controle social sobre a atividade administrativa estadual"***. Esse objetivo, atrelado ao objetivo III, insere a política administrativa do Estado na era do *accountability* e do controle pela responsabilização, ou seja, na *"ideia de responsabilizar os atores envolvidos no processo educacional pelos resultados e, dessa forma, criar incentivos para a melhoria do desempenho"* (VELOSO, 2011, p. 222). Essa ideia vem se traduzindo no uso excessivo da mídia para informar, sob o ponto de vista governamental, os saltos estatísticos alcançados nas últimas gestões. Além disso, como veremos no tópico 4.2, o site "Dito e Feito" é utilizado para apresentar os avanços alcançados

nos diversos setores responsáveis pela oferta dos serviços públicos, como prática da *accountability* em Minas Gerais. Ao sublinharmos, porém, os termos "***dar transparência"*** e ***"facilitar o controle social"***, precisamos problematizar, a partir dos instrumentos utilizados, como eles se efetivam na prática em Minas Gerais. Rocha (2013), ao analisar a **"Terceira Geração do Choque de Gestão"**, que se refere à lógica da *accountability*, critica seu viés passivo, com relação à participação popular. Segundo o referido estudioso, quando os cidadãos participam apenas da fase da "prestação de contas", há uma redução na qualidade da cidadania, enquanto possibilidade de os sujeitos tornarem-se atores ativos nos processos de implementação das políticas públicas (ROCHA, 2013). A forma como a "transparência" e a oferta da informação tratada pelo corpo especializado da política é disponibilizada à população destoa da lógica democrática *stricto sensu,* já que serve como instrumento para intensificação do controle descentralizado sobre aqueles que estão na ponta do serviço. Além disso, cria-se uma retórica empobrecedora da cidadania e da participação popular enquanto consumo de pacotes de serviços prestados, desconsiderando as diferenças entre as características e oferta de serviço público e privado. Como afirma Rocha

> a presença das pessoas ocorreria tão somente em *links* informáticos, em conselhos meramente consultores e em reuniões com prerrogativas limitadas a detalhes ou trivialidades sem importância fulcral, assim mesmo circunscrita à esfera da medição pública exterior e, ao fim e ao cabo, submetida, seja à palavra final da hierarquia político-burocrática, que jamais diluirá seu núcleo duro nas quimeras que divulga para quem queira acreditar (...) (ROCHA, 2013, p. 31).

Na lógica neoliberal, o ***"dar transparência"*** como forma de facilitar o controle social sobre os serviços funciona como um conceito que agrega cidadania e liberdade, à medida que desonera os sujeitos da participação efetiva na construção de políticas públicas para todos. Com isso, esta etapa, ao ser delegada aos especialistas posicionados dentro das instituições públicas, faz com que os usuários-cidadãos limitem-se à verificação dos serviços e de sua qualidade. Esse empobrecimento, tanto da política em si, como da capacidade de construção de sociedades resilientes, que se dá no *fazer política* e no *conhecer política,* porém, é criticado por Bourgon em seu trabalho sobre a finalidade pública e poder coletivo. Para esta pesquisadora, a adoção de mudanças políticas, inclusive na administração pública, só se efetivará democraticamente se elas forem propostas por sociedades

resilientes, com cidadãos ativos, com massa crítica, habilidade e confiança, bem como com redes sólidas de grupos comunitários mobilizados, o que não acontece de fato no cenário latino-americano (BOURGON, 2010).

A crítica apresentada sobre a *accountability,* como forma de responsabilização e busca da melhoria da oferta dos serviços, é feita acerca do modelo implementado no estado de Minas Gerais, no qual os cidadãos são reduzidos a consumidores de informações que são trabalhadas e transformados em componentes do jogo de controle do trabalho de ponta. Tal estratégia ignora, portanto, os desdobramentos para os processos de subjetivação docente, como adoecimento, desistência, entre outros sintomas. De qualquer modo, diversos pesquisadores (ABRUCIO, 2013; VELOSO, 2011; SALOOJEE & FRASER-MOLEKETI, 2010; PETERS, 2008) têm demonstrado a importância da *accountability,* alertando, porém, para os perigos existentes caso não esteja respaldada na lógica do fortalecimento e ampliação do poder participativo da sociedade em todo o processo de construção da política pública.

O Sexto objetivo do "Acordo de Resultados" é ***"estimular, valorizar e destacar servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram suas metas e atinjam os resultados previstos"***. Nessa cláusula, chega-se à máxima pretendida pelo "Acordo de Resultados", que é o alinhamento dos sujeitos à lógica de primeiro assimilar os resultados esperados e estipulados, de modo a pautar sua prática a partir dessas metas. Quando se atrela valorização ao cumprimento dos resultados previstos, entende-se que a realidade dada é homogênea, que os contextos inexistem e que cabe apenas aos sujeitos, no *governo de si*, alcançar o sucesso e ser classificado como merecedor. Como discutimos acima, no terceiro objetivo, quando inúmeros elementos estão ausentes ou oferecidos de forma precária, o destaque de escolas e de servidores torna-se uma prática meritocrática perversa, uma vez que o panorama é de desigualdade.

Este objetivo está associado indiretamente à questão da avaliação docente, pois o processo de "destacar" para "valorizar" pressupõe desde o início, critérios de averiguação. Apesar da crítica à prática discursiva da meritocracia como geradora de constrangimentos, de ansiedade pela busca incessante por melhoras e da construção de um sentimento de desconfiança entre docentes e gestores, entre outros impactos negativos na subjetividade docente (HORTA NETO, 2013), alguns pesquisadores como Rodrigues (2012), consideram como positivo o uso da

avaliação relacionado à lógica meritocrática e à adequação dos docentes a essa tendência das reformas. Segundo ela

> a avaliação só terá real significado e utilidade se as escolas e os professores estiverem verdadeiramente engajados em analisar e avaliar o trabalho que fazem e, portanto, precisam estar conscientes de todas as etapas e procedimentos envolvidos no processo, da finalidade da avaliação, dos **padrões de desempenho que se espera deles**, terem garantia de um julgamento imparcial e **terem acesso aos seus resultados, ao que eles representam e a quais efeitos (valorativos, punitivos ou formativos) estão a ele associados** (RODRIGUES, 2012, p. 765). (grifos nosso)

Como podemos verificar, mesmo defendendo a lógica meritocrática, Rodrigues o faz considerando a avaliação como instrumento significativo para docentes, que se constrói pelo viés participativo. Além disso, essa defesa é feita a partir do momento em que as condições para o desenvolvimento do trabalho são garantidas, agindo com eficácia na motivação dos docentes. O "Acordo de Resultados", que tem como pilar o pagamento do "Prêmio por produtividade", aproxima-se desta corrente finalística da avaliação, porém o faz num contexto de precariedade e desigualdade. Na análise sobre a tendência crescente do uso do pagamento por mérito, nas reformas na administração pública e sua eficácia, Ravitch citado em Horta Neto (2013) afirma que aqueles que a defendem, *"insistem que o pagamento por mérito (merit pay) é necessário, apesar de nunca ter "funcionado" em nenhum sentido da palavra, seja elevando a pontuação dos testes, seja tornando a profissão de professora mais atraente"*. (RAVITCH, 2012 citado em HORTA NETO, 2013, p. 78). Mesmo com exemplos que comprovam sua ineficiência, em outros contextos, essa prática continua na vanguarda de grande parte das mudanças implementadas nos sistemas de educação pública.

Na elaboração do Acordo de Resultados há uma série de requisitos a serem seguidos, que mesclam imperativos de adesão voluntária com elementos de intensa busca de responsabilização e controle de todo o processo, sempre vinculados primeiramente aos resultados pretendidos. Nesse acordo, cada etapa deve vir acompanhada de prazos de vigência e parâmetros a serem verificados pela parte hierarquicamente superior neste processo. A avaliação do processo é feita por comissão, com representantes das partes, que devem prestar contas do alcance das metas e, caso não as tenham alcançado, sinalizar quais as medidas adotadas para corrigir as falhas detectadas (MINAS GERAIS, 2008, Art 11).

A obrigação de resultados assumida pelo órgão acordante é diretamente transferida para os servidores, à medida que seu cumprimento é atrelado à avaliação de desempenho institucional e individual, a qual dará origem a uma possível premiação por produtividade ou punição individualizada. A obrigação é descentralizada para os sujeitos, aos quais é dirigido um conjunto de técnicas de subjetivação que buscam se fortalecer pelo controle, responsabilização e culpabilização. O arcabouço avaliativo construído pelo estado de Minas Gerais abarca todas as instâncias e sujeitos envolvidos, mas há pouco espaço para discussão e inovação, pois trata-se de um modelo amarrado e imposto, o que empobrece e limita o uso de seus resultados. Além disso, observa-se que as etapas de avaliação são estanques e individualizadas, o que contribui para a disseminação da internalização do trabalho coletivo como algo dispensável nos atores do processo.

O Prêmio por Produtividade, descrito no capítulo IV, Lei Estadual nº 17.600/2008, é uma gratificação monetária paga aos servidores, cujo órgão tenha assinado o Acordo de Resultados, o que é o caso dos servidores da educação de Minas Gerais. Sua institucionalização visa “incentivar” os servidores a cumprirem as metas pactuadas e a atingirem um bom desempenho na Avaliação de Desempenho Individual, além, é claro, de garantir uma boa performance na Avaliação de Desempenho Institucional.

Essa estratégia, além de responsabilizar individualmente o sujeito para o alcance das metas “pactuadas” entre direção escolar e Secretaria de Educação, cria um clima de avaliação mútua e controle entre os próprios colegas de trabalho, pois, mesmo com um bom desempenho individual, o sujeito só perceberá os ganhos monetários se a instituição como um todo alcançar os índices demandados, ou melhor dizendo, os resultados pactuados.

Além do aspecto negativo dessa prática de cobrança mútua pelos resultados, outro fator deve ser considerado na crítica a essa tecnologia meritocrática, que é a fragmentação da carreira, novamente presente na legislação. Pela Lei Estadual nº 17.600/2008, apenas os servidores efetivos e efetivados têm direito a receber o prêmio por produtividade, ficando o servidor designado, apesar de obrigado a participar do alcance dos resultados, excluído da percepção deste valor.

Se considerarmos apenas os pesquisadores que defendem a valorização monetária, como forma de estímulo e melhoria na prestação dos serviços públicos,

mesmo assim o modelo adotado em Minas Gerais não escaparia das críticas negativas a ele atribuídas. Para os defensores desta prática, como Pollitt, o pagamento por desempenho deve ser garantido no momento em que se inicia o processo avaliativo do servidor, não devendo estar atrelado a uma variável futura ou à arrecadação, como acontece em Minas Gerais. Segundo o supracitado autor *"é preciso que haja alguns incentivos para encorajar os funcionários a cumprir com suas metas — se as metas forem somente cifras aleatórias constantes de documentos de planejamento, porque os funcionários, em geral, deveriam se preocupar com elas?"* (POLLITT, p. 19, s/d). Em Minas Gerais, porém, o que se verifica é justamente o contrário, o profissional é responsabilizado durante todo o processo para o alcance dos resultados e se não os alcança é penalizado, mas se consegue atingir as metas não tem garantida a percepção do prêmio, pois, segundo os artigos 35 e 39 da Lei Estadual nº 17.600/2008, o pagamento do mesmo depende de ampliação da receita e, em caso de déficit fiscal, o mesmo não será pago. Desse modo, sob qualquer corrente de análise da eficácia ou não do pagamento por produtividade, o estado de Minas Gerais encontra-se *desalinhado* com as tendências reformistas que tanto defendem. Se as estratégias do Prêmio por produtividade seguem a lógica da Nova Gestão Pública, que é baseada nos modelos privados de administração, mas não garantem o pagamento meritocrático, fere-se a lógica apregoada de valorização financeira dos sujeitos como forma de garantia de sobretrabalho e de motivação.

Por estes problemas apresentados na implementação do Prêmio por produtividade, percebemos como a racionalização violenta do Estado institucionaliza-se, fato que se tornou uma problemática constante dos estudos de Foucault e que pode ser resgatada na nossa análise. Como dizia Foucault, seu interesse não era pela história das instituições, mas pela racionalização tal como ela opera nas instituições e na conduta das pessoas. Segundo o autor francês, a violência encontra sua ancoragem mais profunda na forma de racionalidade que utilizamos, sendo o Estado moderno aquele que leva ao máximo esse paradoxo. Sendo assim, sua análise busca determinar a natureza dessa racionalidade de modo a combater a violência que existe no que aparentemente está velado (FOUCAULT, 2014).

Esse misto de racionalidade de controle individualizado dos sujeitos e busca do controle do outro em prol de uma premiação por produtividade tem levado os

profissionais da educação a uma relação muito mais de competição do que de cooperação pedagógica para melhoria do processo educativo. Além disso, verifica-se em contextos internacionais o uso de estratégias para burlar o sistema, como forma de alcançar o alinhamento necessário. O que não se traduz em movimentos de resistência criativa, aparece como formas de ludibriar o sistema. Horta Neto (2013) relata o fenômeno intitulado "*Gaming the system",* ocorrido em Atlanta e Nova Iorque em 2009, através do qual professores fraudaram resultados de testes avaliativos oficiais como forma de garantir uma boa avaliação das escolas, assegurando as vantagens relacionadas ao bom desempenho da unidade de ensino. Outro exemplo descrito por Veloso (2011) é a estratégia conhecida como "*Teaching to the test"*, que foca apenas nos conteúdos ou habilidades demandados nas avaliações externas, ignorando todos os outros componentes curriculares e garantindo com isso uma "melhor" colocação no *ranking* das escolas.

Como podemos verificar, as práticas discursivas na legislação que estabelece o "Acordo de Resultados" e o "Prêmio por produtividade" trazem inúmeros impactos para a subjetivação docente e serão retomados novamente no capítulo 5, quando será apresentada a análise das entrevistas e observações de campo. Como essa temática foi recorrente, ela será categorizada e melhor aprofundada a partir das falas.

Analisaremos na sequência as mudanças implementadas com a política remuneratória do subsídio e as práticas discursivas a elas associadas, buscando entender os paradoxos existentes entre o discurso da otimização dos recursos com a redução dos investimentos sociais e a ampliação dos gastos gerais do governo no período analisado.

4.1.4 – A política remuneratória do subsídio.

Dentre as mudanças advindas da implantação do "Choque de Gestão" e do "Estado para Resultados", aquela de maior impacto nos sujeitos docentes refere-se à mudança na política remuneratória dos servidores da educação. Essa conclusão deve-se à recorrência da queixa dos professores durante todo o processo de observação/entrevista feito nesta tese. Por essa razão, esse tópico será abordado

tanto no exame da legislação quanto no capítulo 5, quando será analisado o material de campo.

Promulgada em 29 de junho de 2010, a Lei Estadual nº 18.975, fixou o subsídio nas carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da PMMG e entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 2011, substituindo o modelo de pagamento anterior, no qual vantagens pecuniárias eram associadas a um vencimento básico.

Apesar de a Lei Federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008, conhecida popularmente como "Lei do Piso", determinar no parágrafo 1º do artigo 2º que, *"O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios* ***não poderão fixar o vencimento inicial*** *das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de,* ***no máximo****, 40 (quarenta) horas semanais"* (BRASIL, 2008), o governo estadual mineiro desconsiderou a nomenclatura e instituiu, no primeiro artigo da Lei Estadual nº 18.975/2010 a política do subsídio, no qual vários direitos historicamente adquiridos foram incorporados e fixados em parcela única de remuneração (MINAS GERAIS, 2010).

Como o vencimento básico do docente no estado de Minas Gerais sempre esteve muito aquém do desejável, chegando em vários momentos a representar menos que o valor do salário mínimo, a percepção das vantagens por tempo de serviço e por escolaridade era assimilada como uma forma de incrementar o salário ao longo da carreira. Com a entrada em vigor da "Lei do Piso", criou-se na categoria a expectativa de, pela primeira vez, ver uma ampliação do salário, pois com o reajuste do vencimento básico tal como definido pela lei supramencionada, as vantagens pecuniárias também sofreriam aumento, o que implicaria numa valorização salarial considerável. Essa mudança, porém, não ocorreu, iniciando o embate que culminou na maior greve da categoria docente mineira em 2011.

Até o dia 31 de dezembro de 2009, a lei federal admitia, em seu no parágrafo 2º do artigo 3º, o uso de vantagens pecuniárias como valor na composição do piso salarial profissional, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebiam valores acima da referida lei (BRASIL, 2008). A lei estadual do subsídio, porém, foi elaborada em 2010, e passou a vigorar a partir de 2011, e mesmo não sendo mais respaldada pela lei federal, utilizou deste instrumento para incorporar diversas

vantagens numa parcela única. A composição do subsídio como substituto do vencimento básico foi definida pela Lei Estadual nº 18.975/2010 da seguinte forma:

> Art. 2º No valor do subsídio de que trata esta lei estão incorporadas as parcelas do regime remuneratório anterior abaixo especificadas, atribuídas às seguintes carreiras:
> I - Professor de Educação Básica:
> a) vencimento básico ou provento básico;
> b) gratificação de incentivo à docência a que se referem o art. 284 da Constituição do Estado e os arts. 2 e 4 da Lei nº 8.517, de 9 de janeiro de 1984;
> c) gratificação de educação especial prevista no art. 169 da Lei nº 7.109, de 13 outubro de 1977;
> d) gratificação por curso de pós-graduação prevista no parágrafo único do art. 151 da Lei nº 7.109, de 1977;
> e) gratificação por regime especial de trabalho prevista no art. 145 da Lei nº 7.109, de 1977, e no art. 72 da Lei nº 11.050, de 19 de janeiro de 1993; (MINAS GERAIS, 2010)

A incorporação das gratificações, principalmente aquelas relacionadas ao tempo de serviço (b) e à escolaridade (d), que estavam diretamente relacionadas à progressão e promoção na carreira, impactaram negativamente de imediato na subjetividade docente. Como a "Lei do Piso", que era uma demanda nacional histórica dos professores por todo o Brasil, foi implementada em 2008, os docentes da REEMG vinham, desde esta data, pressionando o governo estadual pelo cumprimento da mesma, ou seja, pela transformação do ***vencimento básico*** como ***piso salarial***, de modo que, a partir daí as gratificações passassem a incidir sobre um valor bem maior[21] e possibilitassem uma melhora na percepção salarial. Além disso, como o piso salarial estipulado para 2008, no artigo 2º da "Lei do Piso", era de R$ 950,00 para o início da carreira do professor com Ensino Médio de escolaridade para uma carga horária de no máximo 40 horas semanais, criou-se a expectativa legal de que o vencimento básico dos docentes, em sua maioria com graduação, seria reajustado acima deste valor e que também seria respeitado o valor do piso nacional para a carga horária da REEMG, que é de 24 horas semanais, já que a lei falava de máximo de 40 horas.

Entretanto, as expectativas de melhora foram frustradas com a implantação da política do subsídio que, na verdade, tinha como objetivo "adaptar" a realidade mineira à lei federal, mas com o mínimo impacto orçamentário possível. Essa

[21] Antes da entrada em vigor da Lei nº 18.975/2010, o vencimento básico inicial dos docentes em Minas Gerais era inferior ao salário mínimo. A complementação do salário dos docentes vinha da incidência de gratificações atreladas ao vencimento básico.

transição, porém, foi acompanhada novamente de um discurso estrategicamente construído para o convencimento social dos ganhos e sacrifícios feitos pelo governo para atender à lei federal e aos anseios históricos da categoria docente. O uso da mídia novamente se fez constante para mostrar as vantagens da robustez da nova carreira e os benefícios para quem aderisse à mesma, uma vez que desta transição resultaria um reajuste de 5% para todos os servidores. Na nova carreira, os servidores foram posicionados no nível de escolaridade e no grau referente ao valor do salário que percebia até o momento da implementação desta lei. Aqueles que, mesmo com o reposicionamento, tivessem seus salários reduzidos, seriam acrescidos de uma parcela remuneratória intitulada "Vantagem Pessoal Nominalmente Identificada – VPNI". Sendo, portanto, essa "vantagem" uma medida para não reduzir o salário do servidor, estando previsto, porém, no artigo 2º, inciso II e § 7º que do valor da vantagem pessoal de que trata o § 3º poderiam ser deduzidos, na forma da lei, ulteriores acréscimos pecuniários ao subsídio do servidor.

Como forma de garantir para a sociedade e para a categoria como um todo que essa nova política remuneratória era vantajosa e representava um avanço administrativo, foi concedido ao servidor o direito de retorno à carreira anterior. Segundo o artigo 6º da Lei nº 18.975/2010:

> Art. 5º O servidor que, na data de publicação desta lei, for ocupante de cargo das carreiras a que se refere o art. 1º poderá optar pelo retorno ao regime remuneratório anterior à vigência desta lei, no prazo de noventa dias contados da data do primeiro pagamento de sua remuneração pelo regime de subsídio.
> Art. 6º O servidor que manifestar a opção pelo regime remuneratório anterior, nos termos do art. 5º, poderá requerer seu retorno ao regime de subsídio estabelecido nesta lei.
> § 1º O retorno ao regime de subsídio poderá ser requerido em período a ser fixado anualmente, conforme procedimentos a serem definidos por resolução conjunta dos titulares da SEPLAG e da SEE (MINAS GERAIS, 2010).

Como verificamos, num primeiro momento foi dada aos servidores a opção, mesmo que somente a pedido, de retorno à carreira antiga do vencimento básico. Nesse sentido, grande parte dos docentes, influenciados pelo sindicato, migrou novamente para a política remuneratória anterior. Essa estratégia tinha como objetivo retomar o processo de pressão do governo para o pagamento do piso salarial enquanto ***vencimento básico***, de modo que as gratificações, ao incidirem

sobre o novo valor, possibilitassem a percepção de uma remuneração bem superior àquela anteriormente recebida ou estipulada na política do subsídio.

O retorno em massa dos servidores à política remuneratória anterior, bem como a reivindicação maciça por reajuste do vencimento básico, entendido como piso salarial, acirrou o jogo de poder e o conflito entre a categoria e seus representantes com o governo estadual mineiro. Nesse jogo, o governo ampliou o uso das mídias, bem como do aparato jurídico e econômico, como tecnologia discursiva para o convencimento incessante da **legalidade** e da **vantagem** da nova política. Do ponto de vista jurídico, o governo utilizou-se do argumento de que não havia na "Lei do Piso" nada que impedia o uso de gratificações como complemento para se chegar à parcela única enquanto pagamento do piso. Quanto à perspectiva da vantagem como convencimento, de modo a mostrar a valorização dada aos docentes pelo governo, valeu-se do aparato econômico através do argumento da proporcionalidade:

> Art. 20. O subsídio do servidor ocupante dos cargos de provimento efetivo das carreiras de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica e de Analista Educacional que exerça a atividade de Inspetor Escolar, a que se refere a Lei n° 15.293, de 2004, e do servidor ocupante de cargo de provimento efetivo das carreiras de Professor de Educação Básica da Polícia Militar e Especialista em Educação Básica da Polícia Militar, de que trata a Lei n° 15.301, de 2004, não poderá ser inferior ao piso salarial profissional nacional a que se refere a Lei federal n° 11.738, de 16 de julho de 2008, observada a proporcionalidade em relação à carga horária de trabalho (MINAS GERAIS, 2010).

Pela lógica discursiva governamental, se o piso nacional era para uma carga horária de no máximo 40 horas semanais e a carreira estadual estava pautada em 24 horas semanais, o governo de Minas Gerais estaria pagando muito acima do que deveria. Essa interpretação, apesar de definida pelo sindicato como inadequada, não apresentava, do ponto de vista jurídico, quaisquer problemas legais ao governo. A discussão, que não aparece na justificativa governamental, e que fora utilizada pelo sindicato, passou a se basear no embate quantidade x qualidade. Segundo a entidade sindical, o entendimento adequado da lei era de que não deveria ser feito pagamento proporcional, mas sim adequar o piso à carreira de 24 horas, já existente.

Devido ao aumento da pressão docente e sindical pelo pagamento do piso salarial enquanto vencimento básico e a eclosão da maior greve da categoria,

ocorrida em 2011 e que durou 112 dias, o governo utilizou-se novamente da tecnologia legislativa. Pela Lei Estadual nº 19.837 de 02 de dezembro de 2011, aprovada no pós-greve, foi definido que o servidor que estivesse posicionado em tabela correspondente ao regime remuneratório *"anterior à Lei n° 18.975, de 2010, será reposicionado, em 1° de janeiro de 2012, na tabela de subsídio correspondente às respectivas carreira e carga horária trabalho"* (MINAS GERAIS, 2011). Na verdade, grande parte dos servidores, instruídos ou não pelo sindicato da categoria, ou por perceberem a redução da percepção de rendimentos limitada a uma única linha no contracheque, optaram pela volta ao regime anterior com vencimento base, o que provavelmente motivou a SEEMG a retirar completamente o caráter facultativo pelas carreiras. Como o aparatado midiático discursivo utilizado para o convencimento das vantagens da nova carreira encontrou a resistência presente no contra-discurso sindical e no movimento grevista irredutível, houve um endurecimento por parte do governo que se fez presente na adoção de um novo instrumento legal que culminou na promulgação da Lei Estadual nº 19.837/2011.

A construção macropolítica da lei do subsídio, com relação ao convencimento da vantagem no posicionamento do subsídio em detrimento da lógica do vencimento básico, deu-se também através do fragmento da lei supramencionada que estipulava que nenhum servidor poderia ser posicionado na nova carreira e perceber um valor remuneratório menor do que aquele percebido com a carreira anterior. Além disso, a política do subsídio garantiria um reajuste de 5% no vencimento (Artigos 4º e 6º). Num contexto de escassos reajustes salariais, essa estratégia de convencimento e incentivo aos servidores a não solicitarem o retorno à carreira anterior foi utilizada de forma capciosa. Como a incorporação de benefícios deu-se principalmente com relação à evolução por tempo de serviço e por pós-graduação, a qual ocorria lentamente, o prazo de noventa dias certamente seria irrisório para uma análise prática entre carreiras. Além disso, a forma como foi redigida a lei, em nenhum momento dava ensejo à interpretação de perda imediata de direitos/benefícios ou uma piora com relação à carreira anterior. Nesse contexto, porém, o sindicato da categoria, ao analisar os impactos a longo prazo da mudança na carreira, iniciou uma divulgação entre os docentes de sua análise, que definiria a incompatibilidade entre a política de subsídios e a determinação federal da obrigatoriedade do pagamento do piso salarial. Com isso, exigiu-se o retorno no contracheque da terminologia vencimento básico, ou a definição do subsídio como parcela salarial na

qual incidiriam reajustes e a percepção de vantagens por tempo de serviço e pós-graduação.

Outra mudança imposta pela Lei Estadual nº 19.837/2011, que pode ser entendida como uma resposta autoritária para a recusa da categoria em adaptar-se à nova carreira, foi o reposicionamento na carreira e o parcelamento do recebimento de vantagens adquiridas, se após o reposicionamento na tabela houvesse uma diferença positiva a receber, previstas no artigo 17 da referida lei. Nesse sentido, foi escalonado até 2015 o recebimento do valor, dividido em quatro parcelas anuais. Essa parcela, intitulada Vantagem Temporária de Antecipação de Posicionamento – VTAP, que fazia parte da percepção dos valores pelos servidores, foi retida e teve sua devolução dividida em quatro etapas. Além disso, novas progressões e promoções foram congeladas até o ano de 2016, desvirtuando a função atribuída às avaliações de desempenho individual como pré-requisitos para a evolução na carreira (artigo 19).

Em 2013, uma nova lei foi promulgada: Lei Estadual nº 21.058/2013, que em seu artigo primeiro determinou que os subsídios dos servidores, *"ficam reajustados em 5% (cinco por cento), a partir de 1º de outubro de 2013"*. Com isso, novamente emergem as críticas do sindicato e o descontentamento da categoria, pois, conforme vimos na tabela 4, o reajuste, a partir da "Lei do Piso", deveria ser feito de acordo com o reajuste federal do custo aluno e isso não tem sido feito nos últimos anos. Mais uma vez o governo utiliza-se da estratégia de conferir ***vantagem,*** ao definir o reajuste em outubro como um adiantamento que só ocorreria no ano subsequente, entretanto naquele ano (2013) não tinha sido concedido reajuste algum. Essa prática de exaltar as mudanças, à medida que elas são apresentadas, tem sido um dos pilares discursivos da administração do "Choque de Gestão", ampliando os mecanismos que transformam o contra-discurso em algo radical, vitimizador e ilegal. Em todas as mudanças ocorridas na carreira, houve cobertura da mídia televisiva e radiofônica para anunciar, a partir do discurso prévio da "valorização do servidor", a preocupação por parte do governo com a melhoria dos índices da educação em todas as suas dimensões.

A Lei Estadual nº 15.293/2004, além de exigir concurso público de provas ou de provas e títulos para provimento do cargo de professor estipula que no edital sejam apresentados o vencimento básico do cargo e carga horária de trabalho (art. 13, incisos VIII e IX). Como vimos, essa política é alterada ao longo de anos e

continuamente respaldada por novas leis, que vão sendo promulgadas para atender os interesses governamentais de redução dos investimentos com folha de pagamento para se obter uma pretensa eficácia. A política remuneratória do subsídio em Minas Gerais surge como tentativa de driblar os impactos financeiros da implantação da “Lei do Piso”, a qual busca valorizar a profissão docente no país, a partir da melhoria na sua remuneração. O arsenal discursivo construído tem encontrado resistência do grupo sindical e de uma parcela significativa do corpo docente, levando ao reforço da estratégia como modo de dominação e manutenção do poder. Entretanto, estudiosos das reformas na administração pública pelo mundo, como Pollitt & Bouckaert, mostram que as reformas mais radicais e nefastas ocorreram nas nações que justamente impuseram maior redução nos gastos com o funcionalismo público, sinalizando que esta estratégia não é uma prática de todos os modelos adotados, nem significa que a prática levou a resultados positivos (POLLIT & BOUCKAERT, 2002, p. 19-20).

No último ponto de análise da legislação, debruçaremos sobre a questão da fragmentação da categoria docente com foco principalmente no uso recorrente da contratação temporária como algo negativo e na questão da efetivação de servidores temporários pela Lei Complementar nº 100/2007, cuja inconstitucionalidade foi decretada em 2014.

4.1.5 – A fragmentação da categoria docente.

O último ponto a ser analisado na legislação, pertinente ao trabalho docente, refere-se à fragmentação da categoria docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. O artigo 11 da Lei Estadual nº 15.293/2004, assim como o artigo 37 da Constituição Federal de 1988, define que o ingresso na carreira docente *“depende de aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos”* (MINAS GERAIS, 2004). Na REEMG, porém, existiram, de 2007 a 2014, três categorias diferenciadas de docentes de acordo com seu vínculo empregatício: os ***efetivos***, aprovados em concurso público de provas ou de provas e títulos; os ***designados***, que são contratados anualmente para suprir as vagas não preenchidas pelos efetivos e os ***efetivados***, categoria criada pela Lei Estadual Complementar nº

100/2007, que foi, entretanto, declarada, em 26 de março de 2014, parcialmente inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.876.

Durante o período de pesquisa nas escolas, as três categorias compunham a realidade escolar. Os efetivados pela Lei Complementar nº 100/2007, que desde 2007 só escolhiam turmas após os efetivos, passaram a ter o mesmo direito de prioridade de escolha a partir de 2012, após a derrubada da liminar do SIND-UTE/MG pelo governo de Minas Gerais. Esse embate ampliou a relação conflituosa entre as duas subcategorias – efetivos e efetivados –, contribuindo para a fragmentação da categoria como um todo. Outra questão que mostra os problemas dessa divisão refere-se ao direito de gozar a estabilidade após findado o estágio probatório, restrito apenas aos efetivos por concurso público. Já os designados, com vínculo precário e temporário, não tinham garantidos os direitos de estabilidade nem de progressão na carreira, restringindo-se à fragilidade do vínculo contratual. Nesse sentido, é importante entender o contexto da formação da fragmentação da categoria docente, buscando compreender os meandros advindos desta subdivisão no contexto escolar.

A categoria dos ***efetivados*** foi criada, em 2007, pela Lei Complementar nº 100 que também instituiu a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência – Ceprev. Segundo notícia publicada em 26 de dezembro de 2012, no jornal "Estado de Minas", *"a efetivação e inclusão desse pessoal no Ipsemg foi parte de um acordo com o Ministério da Previdência Social que deu ao governo mineiro um certificado necessário para celebrar convênios com a União e receber verbas federais"*[22]. Quando analisamos apenas a Lei Complementar nº 100/2007, com o intuito de entender o processo de efetivação dos servidores contratados, verificamos que não se trata de uma regulamentação da nova política contratual, mas a criação de um regime de previdência para regularização do estado de Minas Gerais perante a União.

[22] Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2012/11/27/interna_politica,332302/para-deputado-lei-que-efetivou-98-mil-servidores-do-governo-de-minas-e-fragil.shtml> Acesso em 14 abr. 2014.

Um mês depois de promulgada a Lei Complementar nº 100/2007, o Estado promulgou o Decreto nº 44.674 de 13 de dezembro de 2007, como forma de regulamentar a referida lei complementar, definindo os direitos e obrigações atribuídas àqueles enquadrados na categoria dos efetivados. No artigo 3º do supracitado decreto, foi concedida a efetividade aos

> III - designados para o exercício de função pública em órgão ou entidade estadual de ensino, até 16 de dezembro de 1998, desde a data de ingresso e os IV - designados para o exercício de função pública em órgão ou entidade estadual de ensino após 16 de dezembro 1998 e até 31 de dezembro de 2006, desde a data de ingresso (MINAS GERAIS, 2007).

A estratégia inconstitucional criada pelo governo de Minas Gerais possibilitou a designação dos servidores enquadrados como ***efetivados*** e solucionou de imediato um problema recorrente entre os ***designados*****:** a incerteza da garantia de trabalho depois de findados os contratos anuais. A efetividade trouxe ao servidor uma "garantia" de continuidade na escola, caso fossem mantidas as condições anteriores de vaga e quadro de pessoal. A precariedade, porém, do vinculo do ***efetivado*** estava relacionada à prioridade dada aos ***efetivos,*** caso houvesse nomeações ou transferências para as unidades escolares. A efetividade, em hipótese alguma, sobrepunha-se à preferência legal do concursado para ocupar as vagas existentes, o que nunca foi omitido no discurso governamental.

Nesse sentido, embora tenha sido decretada a efetividade dos servidores, o Decreto nº 44.674/2007 explicita os limites da estabilidade daqueles contemplados pela Lei Complementar nº 100/2007, instituindo nos artigo 8º e 9º os motivos que poderiam levar à dispensa dos servidores:

> Art. 8º. Poderá ocorrer dispensa de servidor de que tratam os incisos III e IV do art. 3º deste Decreto, em observância ao disposto no art. 10 da Lei Complementar nº 100, de 2007, motivada por:
> I - redução do número de turmas com a consequente redução do número de vagas;
> II - provimento de cargo por servidor nomeado em virtude de aprovação em concurso público;
> III - retorno de servidor cujo afastamento preserve sua lotação na unidade de exercício;
> IV - prática de ilícito administrativo ou descumprimento de deveres estabelecidos em lei, bem como o acúmulo ilícito de cargos ou de cargos e proventos;
> V - desempenho insatisfatório comprovado mediante procedimento próprio.
> Art. 9º. Os servidores referidos nos incisos III e IV do art. 3º deste Decreto **não gozam da estabilidade no serviço público prevista no artigo 35 da Constituição do Estado** (MINAS GERAIS, 2007). (grifo nosso).

A análise dos critérios para dispensa do servidor demonstra a precariedade do vínculo do ***efetivado*** se comparado à situação do servidor ***efetivo.*** Embora internamente tenha havido a equalização da diferença entre as categorias efetivado e efetivo, no que se refere à prioridade na escolha de turmas, já que, por exemplo, um efetivado com maior tempo de escola tinha prioridade em relação àquele concursado recém-nomeado, entretanto, no que tange aos direitos de carreira, o vínculo empregatício do efetivado continuava precário como do designado. A sensação de melhoria das condições de trabalho e de igualdade de direitos, perante os efetivos, disseminada por entre os contemplados pela Lei Complementar nº 100/2007, além de criar um clima de indignação entre aqueles que ingressaram por concurso público, contribuiu para a acomodação dos sujeitos. Grande parte dos docentes efetivados não buscou neste período de validade da supracitada lei, uma colocação via concurso público, acreditando na perpetuidade da benesse concedida. Embora o sindicato da categoria, SIND-UTE/MG, tenha se posicionado contra a legislação, exigindo a realização periódica de concursos públicos com nomeações subsequentes, o uso governamental da validade e legalidade da lei acima citada, bem como o apoio da Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG)[23] a mesma, contribuíram para que muitos docentes ficassem imóveis diante da "estabilidade" criada. Com a determinação do Supremo Tribunal de Justiça para revogação de parte da Lei Complementar Estadual nº 100/2007, novamente o governo vem exaltar o papel da APPMG e atacar o sindicato como aquele que não se preocupa com os direitos dos servidores. O fragmento a seguir, de um informe publicitário governamental, ilustra o embate e o modo como tem-se buscado construir o discurso de verdade a partir do instituído pelo governo:

[23] Historicamente a Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG) tem sido definida pelo governo como a "legítima defensora dos direitos dos servidores", como na reportagem publicada pelo site de publicidade do Estado sobre a busca de alternativa do governo para os problemas advindos do julgamento de inconstitucionalidade da efetivação de servidores sem concurso público. Disponível em <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/associacao-de-professores-apoia-governo-de-minas-na-busca-de-solucoes-para-efetivados-pela-lei-100/>. Em 2002, essa associação também esteve à frente da defesa da anulação do concurso público para o cargo de Auxiliar de Serviços Gerais e a manutenção dos contratos daqueles não aprovados. Como essa instituição tem se posicionado ao lado dos interesses do governo, tem sido premiada como instituição de excelência pelo governo e definida como legítima representante da categoria, descaracterizando o Sind-UTE/MG como real defensor dos direitos dos servidores da educação.

> A secretária de Estado de Educação recomendou que as pessoas tentem manter a calma. “O Governo de Minas vai manter a sociedade informada, como sempre fizemos. Este é o nosso compromisso. **Há pessoas e entidades que estão se aproveitando deste drama que estamos vivendo e fazendo uso político do julgamento do STF**. Hoje, estou me reunindo com a APPMG porque **esta entidade é a legítima interlocutora dos antigos servidores efetivados**. Ao contrário do SIND-UTE, que chegou a entrar na Justiça na tentativa de derrubar resolução da Secretaria, na qual efetivos e efetivados passaram a ter os mesmos direitos na distribuição das turmas, horários e aulas, estabelecendo-se a igualdade entre esses servidores”, afirmou (AGÊNCIA MINAS, 2014).

O discurso de verdade construído pelo governo a partir do embate entre as duas instituições é feito buscando-se assentar nos efeitos práticos, artificialmente construídos pelo Decreto nº 44.674/2007 enquanto estratégias que possibilitaram a equalização das carreiras de efetivos e efetivados. Como é de costume na prática do governo em análise, toda oposição, mesmo que assentada nos princípios defendidos por eles, como o da legalidade e da judicialização da vida, quando foge a seus interesses políticos, é definida como nefasta e contrária ao estado de direitos. Além de utilizar uma lógica discursiva que afirma haver uma equalização entre efetivos e efetivados, que analisamos como precária, o governo mineiro tem buscado construir também por via de sensacionalismos a lógica do binarismo governo de direitos x oposição. Na mesma reportagem, no trecho transcrito abaixo há uma desqualificação da luta de direitos pelo sindicato:

> A presidente da APPMG declarou que **respeita a decisão do Supremo**, mas que continua a defender a Lei que, segundo ela, era **reparadora de direitos**. “Nós lutamos muito para fazer uma lei para proteger o pessoal designado. Essas pessoas (efetivados) **são as mais humildes**. É gente simples, que ganha pouco, mas que precisa desse sustento para as suas famílias”, afirmou (AGÊNCIA MINAS, 2014).

Como verificamos, em nenhum momento há um discurso desqualificador do estado de direitos ou da atitude do Supremo Tribunal Federal em considerar a Lei Complementar Estadual nº 100/2007 inconstitucional, uma vez que a governança mineira pauta-se na gestão por promulgação de legislações como tecnologia de governo para a instituição de suas políticas públicas. O que verificamos, porém, é que na hora de defender a instituição da legislação que fragmentou a carreira e feriu o princípio da igualdade, pela não realização de concurso público periódico com nomeações suficiente para o preenchimento das vagas existentes, busca-se apoio na dramatização das consequências da suspensão dos efeitos da lei que apenas

ressaltou o erro na resolução de um problema, o das contratações históricas e o da efetivação fora dos padrões prescritos pela Constituição Federal de 1988.

Mesmo se considerássemos a Lei Complementar Estadual nº 100/2007 como reparadora de danos históricos e necessária naquele momento, observamos que a regulamentação da mesma não foi suficiente para suprir o quadro de pessoal na REEMG. A morosidade e irregularidade na execução de concursos públicos, depois de 2007, fizeram com que continuasse a haver demandada a figura do professor designado nas escolas. Nesse sentido, se até 2007 a carreira era fragmentada em duas categorias, a partir daí tem-se mais uma fissura, configurando então um sistema de educação único, mas com três categorias de docentes: efetivos, efetivados e designados.

A Secretaria de Educação de Minas Gerais, pelo Decreto nº 46.125/13, é o órgão responsável por elaborar as normas para a organização do quadro de pessoal da educação, incluindo aquelas que se referem à designação que, apesar de ser apontada na Constituição Federal da República de 1988, em seu artigo 37, inciso IX, como ação em caráter temporário de excepcional interesse público, vem ocorrendo continuamente em Minas Gerais. Ao organizar o quadro de pessoal para o ano 2013, além de abrir novamente o precedente para as contratações temporárias, o artigo 18 da Resolução Estadual nº 2.253/13 admite várias categorias de profissionais não habilitados em licenciatura para atuarem na educação básica, fato recorrente no perfil dos designados da Rede Estadual da Educação em Minas Gerais. Essa permissividade tem atuado como mais uma forma de precarização da profissão docente, pois admite livremente o acesso à docência de profissionais não habilitados em licenciatura plena, ferindo o artigo 62 da LDBEN de 1996 que define que *"A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena"* (BRASIL, 1996).

Além desta abertura ilegal às contratações, independentemente da escolaridade mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a precarização dos direitos trabalhistas e das condições de trabalho do servidor designado é maior do que a dos efetivados e dos efetivos. Além de não ter garantia de permanência na escola, após findado o contrato, independente da qualidade do trabalho realizado, o servidor designado não tem direito a progressão e promoção na carreira. Além disso, de acordo com o artigo 57 da Resolução Estadual nº 2.253/13,

caso o servidor contratado peça dispensa do contrato firmado, só pode ser novamente designado após decorrido o prazo de 60 (sessenta) dias da dispensa.

Apesar de não ser contemplado com a estabilidade, nem evolução na carreira, a Resolução Estadual nº 2.253/13 apresenta de que forma o vínculo existente com o servidor designado se torna precário e propício às punições, caso as normas estabelecidas pelo estado sejam descumpridas, ou seja, tem-se uma categoria de servidor que é cobrada nas atribuições do cargo e na obrigação de resultados semelhantemente ao docente efetivo, mas que não goza das vantagens percebidas pelo servidor efetivo ou, como até no início de 2013, também pelos efetivados pela Lei Complementar Estadual nº 100/2007. Segundo a Resolução Estadual nº 2.253/13, no artigo 58, a dispensa de ofício do servidor designado pode ocorrer nas seguintes situações:

> I - redução do número de aulas ou de turmas ou de setores de inspeção escolar;
> II - provimento do cargo ou remanejamento de servidor;
> III - retorno do titular;
> IV - ocorrência de faltas no mês, em número superior a 10% (dez por cento) de sua carga horária mensal de trabalho;
> V - transgressão ao disposto nos artigos 217 da Lei nº 869, de 1952, e/ou art. 173 da Lei nº 7.109, de 1977;
> VI - designação em desacordo com a legislação vigente, por responsabilidade do Sistema;
> VII - designação em desacordo com a legislação vigente, por responsabilidade do servidor;
> VIII – alteração da carga horária básica de professor efetivo;
> IX - alteração da carga horária do professor designado, sem prejuízo das aulas já assumidas por ele anteriormente;
> X - desempenho que não recomende a permanência, após avaliação feita pela escola, referendada pelo Colegiado ou pelo Diretor da SRE, quando se tratar de ANE/IE;
> XI – não comparecimento no dia determinado para assumir exercício;
> XII – em decorrência de decisão proferida em processo administrativo;
> XIII – apresentação de documentação, com vício de origem, para lograr designação.

A fragilidade do vínculo do servidor designado com a REEMG está relacionada aos inúmeros motivos que podem levar ao seu desligamento e o uso disso para mantê-lo atuando conforme o esperado, ou melhor, no caso da política atual, conforme o pactuado. Essa estratégia, associada à existência de uma categoria multiforme (efetivos, efetivados e contratados), leva ao que Melo et al. definem como fatores de desmobilização dos trabalhadores docentes. Em sua pesquisa com professores da REEMG, Melo et al verificam que dentre os efetivos

apenas 8,4% responderam que “ficam em silêncio, apesar da insatisfação”, enquanto entre os contratados esse número sobe para 17,5%, ou seja, mais que o dobro. Além disso, aqueles que responderam “aceita e cumpre as exigências impostas” representam 13% dos concursados, enquanto que entre os designados o valor sobe para 26%. Quer dizer, a instituição da “legalização” da precarização e o uso deste instrumento como forma de evitar resistências desmobilizam a categoria, fragmentando-a como um todo (MELO et al., 2012, p. 130).

Os pontos analisados no item 4.1 mostraram como a prática discursiva do governo vem atuando na minimização de resistências e na propagação de uma política autoritária. Observamos que o discurso retórico de verdade é distribuído em vários canais, principalmente via legislação e através do uso da mídia televisiva e da internet, nos canais de prestação de contas oficiais.

Então, para entender melhor o discurso publicitário do “Choque de Gestão” na educação, analisaremos o site “Dito e Feito”, que se encontra no portal da Educação (http://www.educacao.mg.gov.br), e suas práticas discursivas.

4.2 - Análise das práticas discursivas do site governamental de informações “Dito e Feito”

O governo eletrônico (*e-gov*), considerado uma tecnologia para melhoria da prestação de serviços públicos, tem sido utilizado cada vez mais pelos governos. O termo, entretanto, comporta em si várias dimensões, como a disseminação de informações, a prestação de contas, o acesso às contas do governo, a emissão de guias de pagamento de taxas e impostos e a participação popular nas decisões referentes à aplicação dos recursos em obras ou serviços para a sociedade (ANDRADE et al., 2007, p. 84-85). Apesar dos vários aspectos que englobam o governo eletrônico, não é necessária a presença de todos eles para a existência de um *e-gov,* pois a presença de uma de suas dimensões já configura o uso da tecnologia a esse serviço. O objetivo primordial do governo eletrônico é oferecer informações consideradas fidedignas, do ponto de vista oficial, à população, buscando transparência nas ações e disseminação das informações, de modo a facilitar o conhecimento e participação popular na gestão pública.

Considerando as características apresentadas, o *website* “Dito e Feito”, cuja página está instalada no endereço <http://www.educacao.mg.gov.br>, pode ser

considerado um instrumento de governo eletrônico, utilizado pelo governo de Minas Gerais para, principalmente, dar acesso às informações relativas à educação, buscando ser um instrumento de comunicação com os usuários cidadãos, bem como um canal de prestação de contas deste setor público.

Além do *website* ou site “Dito e Feito”, o governo de Minas Gerais também se utiliza do site do “Choque de Gestão”, cujo endereço é <http://www.choquedegestao.mg.gov.br> para, além de apresentar todo o projeto de reestruturação da máquina administrativa estadual, apresentar dados de todos os serviços públicos oferecidos como forma de prestar contas à sociedade.

De modo a utilizar a nomenclatura adequada à área de estudo das Tecnologias da Informação, chamaremos o *website* do “Choque de Gestão” como um ***portal de governo eletrônico*** que, segundo Duarte, citado em Andrade et al (2007), é um

> veículo de comunicação via internet, concebido e administrado por um órgão, ou por uma instituição de governo, para agregar informações e serviços, fornecendo-os diretamente, ou facilitando sua localização em diversos *sites* especializados (DUARTE, citado em ANDRADE et al., 2007, p. 85).

Nesse sentido, o portal de governo eletrônico do Choque de Gestão, ao agregar informações referentes ao andamento dos projetos, bem como a avaliação dos mesmos através dos indicadores existentes, configura-se como importante instrumento para análise da macropolítica existente. Focaremos na análise do website “Dito e Feito”, que é o canal específico de divulgação de notícias sobre a educação.

Chamaremos de site governamental e não de portal, o endereço eletrônico “Dito e Feito” (http://ead.educacao.mg.gov.br/ditoefeito), uma vez que o mesmo não agrega todos os serviços específicos de um portal eletrônico. Este site, além de informativo, tem como objetivo “esclarecer” o público em geral acerca das críticas dirigidas às mudanças implementadas pela política no trabalho docente, principalmente com relação à carreira docente e à política do subsídio, pontos mais tensos das reformas. Construído no formato jornalístico, com seções incluindo perguntas e respostas, este site, que está *linkado* na página da Secretaria de Educação de Minas Gerais (http://www.educacao.mg.gov.br), traz em linguagem acessível um esclarecimento governamental sobre as críticas feitas, principalmente,

pelo sindicato da categoria. Essa estratégia utiliza-se de um modo de produção de discurso de verdade que se apropria da existência do que Fairclough (2008) chama de desigualdade entre o direito de falar e a habilidade para entender nos grupos sociais (FAIRCLOUGH, 2008, p. 74), ou seja, como a complexidade existente no entendimento da "verdade" dada pelas normas entra no jogo da dominação e no confronto interpretativo da prestação de contas às massas-cidadãs. Nesse sentido, utilizando a análise das condições de produção dos discursos, é pertinente englobar esta página na análise pretendida neste capítulo pelo seu objetivo estratégico de produção de uma verdade interpretativa.

Primeiramente, faremos uma análise das características funcionais e de desenho do site, inspirada em Vaz (2007), para averiguarmos a acessibilidade do site à população e checarmos, se do ponto de vista técnico, o mesmo cumpre sua função social. Em seguida, será apresentada uma análise da prática discursiva em notícias relevantes selecionadas do site "Dito e Feito" até a data de 22 de abril de 2014. Foram contabilizadas 327 notícias, das quais 45 foram selecionadas pela relevância temática para objetivos da tese. A análise das reportagens será feita a partir da categorização das notícias em seis grandes eixos de relevância, sendo eles: 1) Lei Complementar Estadual nº 100/2007 e fragmentação da carreira; 2) Modelo de gestão pública e prestação de contas; 3) Carreira e política do subsídio; 4) Formação continuada e participação docente e 5) Avaliações externas.

4.2.1 – Análise técnica do site "Dito e Feito"

Um dos critérios utilizados para o estudo de *websites* ou portais governamentais é a análise técnica de suas características funcionais e de desenho. Essa análise permite avaliar o nível de acessibilidade à população, mensurando a atratividade e os quesitos relacionados à garantia de retorno dos acessos por indivíduos (VAZ, 2007). Primeiramente, descreveremos de que modo se organiza o site "Dito e Feito", para, em seguida, iniciarmos a análise técnica e das práticas discursivas presentes no mesmo.

Ao acessarmos o site "Dito e Feito", encontramos a página inicial mostrada na figura 3 a presença de um *menu* em sua parte superior, dividido em 7 links, que

direcionam o usuário às notícias publicadas no site, além de matérias em destaque acompanhadas de imagens fotográficas.

O primeiro link que aparece ao lado da item “Página inicial” é o “Quem Somos”. Nele há uma descrição dos objetivos da criação do site, bem como os pressupostos técnicos utilizados para facilitar o acesso do usuário, sendo as palavras-chave do mesmo as seguintes: “Simples e direto”. Segundo o editorial, o citado *website* “*nasceu com a missão de ser o caminho mais curto entre o cidadão e o conhecimento sobre o que tem sido feito pela educação no Estado de Minas Gerais”,* trazendo com isso a promessa de um *accountability.*

Na página “Investindo em você”, inicialmente são mostradas as principais notícias, por relevância temática. No *menu* à direita há um link intitulado “Ver todas”, o qual estão disponíveis todas as notícias postadas pelo governo. Ao clicarmos neste link, encontramos, até o dia 22 de abril de 2014, 327 notícias referentes aos projetos e informações sobre a educação em Minas Gerais. As páginas de acesso são divididas a cada 50 notícias, com as notícias mais recentes aparecendo em primeiro lugar, com exceção da primeira página, onde não há uma ordem lógica das datas. Nesta página, podemos notar que há uma seleção de notícias, predominando aquelas que se referem às temáticas de maior relevância ou aquelas mais presentes na mídia, como por exemplo, a questão da declaração da inconstitucionalidade da Lei Complementar Estadual nº 100/2007 pelo Supremo Tribunal Federal.

Figura 3: Página inicial do website “Dito e Feito”

Fonte: www.educacao.mg.gov.br. Acesso em 20 abr 2014.

Nos links “Orgulho de Minas” e “Que fique bem claro!” são apresentadas algumas notícias em destaque e, novamente o link “Ver todas”, que nos direciona para as mesmas 327 notícias do item “Investindo em você”. O “Orgulho de Minas” tem como foco os destaques dos educandos em projetos, avaliações e eventos pelo país. A página “Que fique bem claro!”, por sua vez, traz além das notícias relacionadas, dois painéis intitulados “Perguntas e respostas sobre a educação em Minas Gerais” e “Perguntas e respostas sobre a Lei 100”. Nessa seção também foram encontrados textos relativos às questões polêmicas, como a inconstitucionalidade da Lei Complementar Estadual nº 100/2007 e o apoio da Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais – APPMG ao governo negado pelo SIND-UTE/MG.

O atalho “Avanços da Educação” traz uma compilação cronológica, bem sintética, das principais ações do governo de Minas desde o início da política do “Choque de Gestão”, destacando o uso de gráficos, índices e indicadores quantitativos para mostrar as melhorias na carreira docente, no nível de educação, na ampliação da escolarização da população, com uma autoexaltação constante dos esforços do governo para a inserção de Minas Gerais no topo do modelo de administração pública nacional e internacional.

Nesta seção, percebemos, mais uma vez, a prática do uso da *expertise* e de dados quantitativos para apresentar os resultados postos como ideais, focando na prática da analogia cronológica para mensuração das melhorias. Pollitt & Bouckaert (2002) alertam para uma prática existente em vários contextos de reforma da administração pública pelo mundo, cujo processamento de informações frequentemente ignorou as partes (ocultas) do sistema que pagaram o preço da melhoria de outras partes (POLLIT & BOUCKAERT, 2002).

Além dessa “ocultação” de realidades, há outra crítica feita pelos supramencionados autores que se aplica ao *modus operandi* utilizado nas reformas em Minas Gerais, que é o uso do NPM (*New Public Manager)* como uma “religião”, cujas ações e valores são ontologicamente democráticos por si mesmos. Nesse sentido, verifica-se uma acomodação política pelo uso de um aparato discursivo e prático previamente montado: *“Declaração de Cidadãos, empowerment, inclusão, parceria, soluções em rede e accountability”* (POLLIT & BOUCKAERT, 2002, p. 25). Com essa tendência, percebemos que se torna cada vez mais desafiador e difícil

criticar as estratégias e tecnologias de governo e de subjetivação, a partir das práticas governamentais, pois as mesmas são montadas num “eficiente” modelo discursivo. Como afirmam os autores acima mencionados, *“os governos representam as reformas gerenciais como se estivessem promovendo um papel mais orientador, menos autoritário, mais parceiro, menos exclusivos para si próprios”* (POLLIT & BOUCKAERT, 2002, p. 25), o que constantemente pode ser questionado por um olhar micropolítico.

Ao lado do link anterior, encontra-se o “Fale Conosco”, no qual são informados os telefones do “Disque Denúncia”, endereços de Twitter e Facebook, bem como um formulário para esclarecimento de dúvidas aos usuários, com a promessa de retorno de resposta em dois dias úteis.

Para a análise desta seção, foi utilizada a obra de José Carlos Vaz (2007) que traz um estudo da eficiência de um portal municipal, do ponto de vista da acessibilidade e conteúdo. Nesta obra, o citado autor, a partir de especialistas nacionais e internacionais, elabora um conjunto de critérios intitulados como características funcionais e de desenho do site, que buscam avaliar a atratividade e facilidade de acesso pela população usuária dos serviços. Com base em sua obra, adaptamos os pontos elencados transformando-os em critérios mensuráveis qualitativamente e utilizando-os para a análise do site “Dito e Feito”. Os critérios e a descrição dos mesmos estão organizados no quadro 5.

Os parâmetros de mensuração dos dados foram elaborados a partir da metodologia estatística intitulada de **qualitativa ordinal**. Neste sentido, foram criados quatro níveis de satisfação diante do critério analisado: muito satisfatória, para a plena eficiência de todos os quesitos analisados; satisfatória, quando maioria dos quesitos foram contemplados; pouco satisfatória, quando a menor parte correspondeu à demanda e insatisfatória quando não houve retorno positivo em nenhum dos pontos.

Iniciando pelo critério **simplicidade**, avaliamos o site “Dito e Feito” como SATISFATÓRIO. O site apresenta bom nível de informações gráficas, que são carregadas com facilidade em qualquer navegador, mas, entretanto, não possui quase nenhum recurso audiovisual. O uso intenso de imagens possibilita uma navegação mais rápida, porém, pelo número excessivo de reportagens, não organizadas tematicamente, há um pouco de dificuldade para o usuário encontrá-las online.

Do ponto de vista da **atratividade do site,** classificamos como SATISFATÓRIA, pois o mesmo é bem objetivo, com baixo índice de itens no *menu*, o que facilita a exploração pelo usuário. Entretanto, esse caráter sintético prejudica o critério de localização rápida por temática, uma vez que não há um mecanismo de busca para filtrar as informações úteis requeridas pelo usuário.

Quanto à **estabilidade do site,** avaliamos como MUITO SATISFATÓRIA. O site foi acessado inúmeras vezes e o formato apresentado inicialmente não sofreu modificação. A atualização do site restringiu-se às novas notícias que foram publicadas no mesmo *menu* anteriormente a elas destinado.

Do ponto de vista da **estruturação e clareza da denominação das seções,** pontuamos a mesma como MUITO SATISFATÓRIA no site “Dito e Feito”. O objetivo do site de ser um canal de comunicação com a população usuária é estruturado de forma coloquial, com seções elaboradas no sentido de criação de um panorama dialógico, via noticiário, entre governo e cidadãos.

O item **consistência da navegação** foi avaliado como POUCO SATISFATÓRIO. No site supramencionado, os links direcionam para as páginas iniciais com as notícias principais, mas o conteúdo total das notícias está concentrado numa única página. Nâo há uma diferenciação clara das notícias por temática ou *menu.* Além disso, vários links de notícias apresentaram problema no acesso, pois reportaram para páginas sem conteúdo. Por fim, não há um mecanismo de busca no site, dificultando a localização das reportagens. É preciso percorrer todas as reportagens para se chegar ao que se procura.

O último ponto, **interatividade,** foi classificado como POUCO SATISFÁTORIA, pois o site apesar de apresentar vários canais de comunicação possíveis com a ouvidoria: facebook, twitter, disque denúncia e fale conosco, não traz o retorno anunciado. Nesse sentido, fizemos um teste com o “Fale conosco”, postando algumas questões sobre a política do subsídio, com críticas embutidas nas mesmas. Embora mencionado no site que as mesmas seriam respondidas por e-mail em até dois dias úteis, não obtivemos nenhuma resposta.

Considerando os dados apresentados, o site pode ser avaliado genericamente como de baixa complexidade, de acesso simplificado e com um objetivo específico: informar o cidadão, do ponto de vista governamental, sobre as ações no campo da educação. Como foi dito, os links nos encaminham para um conjunto de 327 notícias, mas, após triagem, selecionamos apenas 45 publicações

para análise, as quais foram divididas em seis categorias. Esta análise será feita na próxima seção.

Quadro 5: Critérios para Análise de características funcionais e de desenho do site

Critério	Descrição do critério	Avaliação
Simplicidade	A forma deve subordinar-se ao conteúdo e o uso de recursos de edição do texto e recursos adicionais como som, imagens e animações deve ficar restrito ao mínimo essencial, para evitar não somente a lentidão do acesso que é inibidora da utilização como também para garantir ao usuário a suficiente concentração no conteúdo.	Muito satisfatória Satisfatória Pouco satisfatória Insatisfatória
Atratividade do portal ou site	Relaciona a concisão à relevância do conteúdo, destacando a importância de que as informações e serviços oferecidos no website sejam realmente úteis e restritas aquilo que realmente importa aos usuários. Objetividade na navegação do portal, levando o usuário o mais rapidamente possível à informação ou serviço que necessita.	
Estabilidade do portal ou site	Nível de mudança no conteúdo, sendo negativa a mudança exagerada no mesmo.	
Estruturação e clareza da denominação das seções	Uso de padrões visuais e de organização que podem ser facilmente captados pelos usuários, permitindo-lhes interagir intuitivamente com os recursos.	
Consistência da navegação	Interligação entre as páginas e recurso de busca eficiente. *Links* em funcionamento.	
Interatividade	Informações sobre acesso ao usuário: fale conosco, *chat*, email ou telefone para contato, informando os motivos pelos quais pode ser acessado.	

Fonte: VAZ, 2007 (adaptado)

4.2.2 – “Dito e feito”: a “verdade” das mudanças na educação em Minas Gerais e na carreira docente.

Como vimos na seção 4.2.1, o site “Dito e Feito” é o canal de comunicação do governo de Minas Gerais e de sua Secretaria de Educação com a população usuária de seus serviços. Tal projeto faz parte da terceira etapa do “Choque de Gestão”, a qual busca ampliar os canais de divulgação dos resultados alcançados e a transparência na apresentação das mudanças advindas dos programas implementados. Ao analisarmos o site, verificamos que seu objetivo vai além desta apresentação de dados, sendo também utilizado para rebater as críticas apresentadas pelo sindicato da categoria. Nesse contexto, encontramos diversas notícias com o intuito de desqualificar os discursos e críticas feitos a quaisquer ações ou políticas decretadas pelo governo, configurando essa prática como discurso da verdade. Com o mesmo teor acusador utilizado pelo sindicato em seu portal, o site “Dito e Feito” incrementa o embate ideológico, utilizando-se de dados oficiais e da máquina estatal como elementos para legitimação de seu discurso.

Segundo a perspectiva da cientista política Núria Grau (2013) sobre a necessidade da transparência nos modelos de Nova Gestão Pública, apresentada no 2º Seminário Internacional de Gestão Pública, ocorrido em novembro de 2013, em Belo Horizonte, observa-se que a publicização dos acontecimentos não garante a transparência da gestão. Segundo a pesquisadora citada, para que a informação seja realmente transparente, é preciso que os cidadãos possuam três capacidades: a capacidade de receber a informação, o que é garantido pela construção da cultura e universalização do acesso a mesma; a capacidade de compreender a informação, que demanda sujeitos críticos e com conhecimento para problematizar os dados apresentados e a capacidade de agir a partir da informação, que está relacionada à viabilização de espaços para debate e deliberação sobre encaminhamentos políticos para melhoria da realidade apresentada.

Com relação a este estudo, observa-se, na construção e análise dos dados utilizados pelo site, um distanciamento entre governo, trabalhadores e sociedade, e um enfraquecimento dos espaços deliberativos, como aponta Linhares & França Jr. (2013). Além disso, o site não contempla de fato o processo emergente da prestação de contas ou *accountability.* Segundo os autores supramencionados, a instância deliberativa, que deveria ser o Conselho Estadual de Educação, além da não possuir

paridade no percentual de pais, alunos e trabalhadores, traz na sua composição um grande número de sujeitos que representam apenas os interesses do setor privado. Outro problema apresentado por Linhares & França é a mudança ocorrida na nomeação e recondução dos conselheiros, que atualmente não passam mais pelo crivo da assembleia, ficando a cargo do executivo a recondução dos mesmos (LINHARES & FRANÇA JR, 2013).

Os limites à participação popular nas decisões políticas e na construção da agenda da educação têm sido respaldados pela sobrevalorização da dimensão econômica da política. O uso de dados econômicos como justificativa para a ação do Estado hoje vem esvaziando o debate político, restringindo-o ao processo de adaptação ao que é financeiramente viável. Nesse sentido, entra-se na ditadura da contabilidade, na qual os números são colocados como elementos que determinarão as condutas, sem espaço para discussão sobre o sentido dos mesmos. Nesse contexto, constrói-se um discurso do desejo de poucos como sendo o desejo de todos, como tecnologia de governo eficiente e desejável (GAULEJAC, 2007; MAGALHÃES, 2013).

Considerando, então, o modelo de transparência e prestação de contas adotado pelo projeto do “Choque de Gestão” do governo de Minas Gerais, analisaremos o site “Dito e Feito” como um dos instrumentos lançados para esse fim. Com o intuito de facilitar e viabilizar a análise das práticas discursivas dos dados, apresentados como a “verdade de fato”, primeiramente selecionamos entre as 327 notícias publicadas, aquelas que estão relacionadas às temáticas das reformas no setor público mineiro e do trabalho docente, as quais já vêm sendo trabalhadas, tanto na análise das legislações quanto no tratamento das entrevistas e observações de campo. Assim, das 327 notícias escolhemos 45 as quais foram distribuídas em cinco grandes temas para análise. Por sua vez, esses eixos temáticos, que acompanham toda a análise desse trabalho, foram elencados a partir da observação feita nas escolas durante o período do trabalho de campo e são os seguintes: Lei Complementar Estadual nº 100/2007 e fragmentação da carreira; Modelo de gestão pública e prestação de contas; Carreira e política do subsídio; Formação continuada e participação docente e Avaliações.

O primeiro eixo temático refere-se às publicações acerca do debate travado entre sindicato, categoria e governo sobre a Lei Complementar Estadual nº 100/2007 e a fragmentação da carreira criada por essa legislação. Das quarenta e cinco

reportagens selecionadas, verificamos que nove delas tratavam desta temática. Apesar de sua quantidade ser aparentemente pouco representativa com relação ao total de publicações, tais reportagens ocupam lugar de destaque nas páginas iniciais do site e possuem uma redação extensa e incisiva sobre a questão.

Dentre os eixos pesquisados, esse pode ser considerado como aquele que traz o maior embate, pois as reportagens em sua maioria tinham como objetivo rebater as críticas sindicais feitas em relação aos problemas criados pela promulgação da Lei Complementar Estadual nº 100/2007. Nessas publicações o governo aponta o sindicato como a instituição que de fato fomentou a fragmentação da categoria docente, pois, não aceitou a criação de uma nova subcategoria – a dos efetivados. Ou seja, o uso da Lei Complementar Estadual nº 100/2007 como instrumento de fragmentação da carreira foi uma crítica feita tanto pelo sindicato da categoria (SIND-UTE/MG) quanto pelo governo, mostrando a similaridade no uso do discurso de acusação por ambas as partes. Como vimos no capítulo 4.1, a criação da Lei Complementar Estadual nº 100/2007 teve como objetivo a correção de um problema previdenciário do governo de Minas Gerais com a União para a liberação de recursos ao estado. A dita lei resultou na efetivação de aproximadamente cem mil servidores públicos contratados sem concurso público de prova e/ou de provas e de títulos, em desacordo, pois, com o que determina o art. 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988. Apesar de reduzir alguns problemas cotidianos do contratado, como a necessidade de anualmente buscar uma colocação em alguma unidade de ensino, a Lei Complementar Estadual nº 100/2007, desde o início mostrou-se inconstitucional, pois feria claramente o dispositivo legal que condiciona a investidura em cargo público à prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos. Nesse sentido, o sindicato da categoria posicionou-se contrariamente à referida lei, por entender que a criação de mais uma subclasse, a dos efetivados, intensificaria a fragmentação da carreira ao invés de resolver o problema histórico da falta de concursos públicos para efetivação de fato de docentes e profissionais da educação. Por outro lado, o discurso governamental dirigiu-se à defesa da extensão dos direitos àqueles que haviam contribuído para a construção da educação no Estado (os efetivados) e ao ataque do sindicato como aquele que estava contra os trabalhadores que formavam a nova subcategoria. Concomitantemente a esse processo, a Associação dos Professores Públicos de

Minas Gerais (APPMG) colocou-se a favor da lei e do governo, fomentando o embate entre as partes no discurso publicitário.

Na análise da construção discursiva das reportagens acerca da Lei Complementar Estadual nº 100/2007 e sua influência na fragmentação da carreira docente encontramos basicamente o seguinte modelo de: introdução, contendo as vantagens e benesses "pessoais" concedidas pelo governo; desenvolvimento do tema, respaldado em dados e indicadores econômicos; críticas incisivas àqueles que se oponham às vantagens apresentadas e, em algumas delas, a exaltação dos parceiros que apoiavam as decisões governamentais. Em várias reportagens foi encontrada também uma conclusão, reforçando o compromisso do governo com a verdade, bem como inserções de falas de servidores beneficiados com a referida lei.

Analisando primeiramente a introdução dos textos, encontramos de forma recorrente expressões como *"o governo agiu com responsabilidade"*, *"o objetivo é corrigir distorções e garantir direitos aos servidores que prestaram serviços à sociedade mineira", "o governo respeitou a história e a contribuição dos servidores"*. Esse modelo discursivo sinaliza para o leitor a intencionalidade benéfica e transparente do governo ao adotar uma perspectiva legal e amparada na lógica da eficiência. Apesar de mencionar que a Lei Complementar Estadual nº 100/2007 tem como objetivo alterar o vínculo precário de trabalho, melhorando apenas em parte a situação dos docentes, não encontramos menção à necessidade de concurso público como forma para correção do problema nem a informação de que tal precariedade fora criada pelo próprio Estado, estratégias que fazem com que o governo atual e a Nova Gestão Pública pareçam desvinculados de todo o processo histórico vivido em Minas Gerais.

O embate entre as instituições SIND-UTE/MG e APPMG é fomentado pelo governo em quase todas as reportagens selecionadas. A APPMG é definida como a *"real interlocutora dos efetivados",* por apoiar a Lei Complementar Estadual nº 100/2007, e o sindicato como instituição que ataca a "igualdade" entre os docentes. Este é o grande paradoxo existente neste debate, o conceito de "igualdade" e "fragmentação". Para o governo, a "igualdade" entre os docentes estava respaldada pela extensão da carreira do subsídio aos efetivados, bem como pela emissão de resoluções que determinavam que efetivos e efetivados deveriam ter o mesmo direito à escolha de turmas. Para o sindicato, ao criar mais uma subclasse, cujo acesso deu-se sem concurso público e sem o direito à estabilidade, estaria criada

sim uma fragmentação da carreira e não uma ampliação da igualdade entre docentes. Na análise feita nas nove reportagens sobre o tema, encontramos em oito delas a afirmação do governo de que o sindicato usou de “má fé” ao impetrar no Tribunal de Justiça de Minas Gerais um mandato de segurança com pedido de liminar contra a resolução que igualava o direito na escolha de turmas entre efetivos e efetivados. O julgamento da referida ação a favor do governo foi utilizado nas oito reportagens, reforçando o discurso da importância da igualdade de direitos.

Verificamos também a inserção de falas de servidores beneficiados pela Lei Complementar Estadual nº 100/2007 como argumento a favor da “benevolência” governamental. Em uma das reportagens é transcrita a fala de uma auxiliar de serviços gerais que, com a promulgação da Lei Complementar Estadual nº 100/2007, teve o direito de aposentadoria garantido: *“se não tivesse feito essa Lei 100, o que seria de nós? Eu iria conseguir serviço mais onde? Eu nem consigo imaginar como seria sem essa Lei. Seria péssimo para nós. A gente estaria passando necessidade”.*

Mesmo com a inconstitucionalidade da lei declarada pelo STF, as duas reportagens veiculadas no site “Dito e Feito” trouxeram novamente o embate entre o governo e o sindicato docente, ao afirmar que: *“é importante esclarecer quem tem o compromisso com a verdade e está, realmente, preocupado em assegurar cumprimento da decisão da Justiça e, ao mesmo tempo, em garantir a continuidade das atividades nas escolas estaduais”.* Não há crítica direta à decisão do STF como sempre houve ao sindicato, mas o desejo de colocar esta última como contrária aos docentes.

Sobre essa temática, concluímos que há um paradoxo latente, pois o governo foi responsável pela criação de uma terceira subcategoria, com direitos diferenciados, mas manteve o discurso a favor da igualdade entre os servidores, tendo como subsídio argumentativo a concessão de direitos parciais a categoria dos efetivados. A permanência, porém, dos contratos precários ampliou apenas o número de subcategorias de duas para três, configurando, sim, uma fragmentação da carreira. Apesar disso, verificou-se um projeto de desqualificação e descaracterização do sindicato por parte do governo, a partir da construção de um contradiscurso em que ser favorável a uma carreira única só com efetivos, tornou-se sinônimo de desejo pelo extermínio dos profissionais das outras subcategorias (efetivados e contratados).

O segundo eixo temático refere-se ao modelo de gestão pública e à prestação de contas. Para análise deste conjunto, foram elencadas treze reportagens, agregadas por focarem no reconhecimento social e midiático da política e por ressaltarem os avanços na prática da prestação de contas como sinônimo de disseminação de informações para os cidadãos.

Assim como no primeiro eixo temático, neste grupo de notícias verificamos novamente o embate entre entidades sindicais e o governo sendo fomentado. As questões de carreira e as críticas são rebatidas em nome da "verdade" governamental, desqualificando como "equivocadas" e "infundadas" as informações destas instituições. Dentre as reportagens, chama atenção a introdução do texto "Dossiê da Educação em Minas Gerais", construído para responder a cada um dos questionamentos feitos ao governo:

> O pretenso "Dossiê da Educação em Minas Gerais" não traz nada de novo. Apenas, requenta uma vez mais as acusações sem fundamento do SIND-UTE/MG, destinadas a desacreditar o Governo de Minas, com fins político-partidários, em um ano marcado por eleições municipais. Não é foco do SIND-UTE/MG contribuir para melhorar a educação em Minas, mas tão somente reprisar o discurso oposicionista. Isso é um direito na sociedade democrática, mas sabemos que nem mesmo as autoridades do governo federal, parceiro de nosso estado em diversas iniciativas de envergadura, compartilham do teor das críticas da entidade.

Além do "Dossiê da Educação em Minas Gerais", destacamos como reportagem direcionada às críticas ao sindicato a matéria "Perguntas e respostas sobre educação em Minas Gerais", que traz um conjunto de perguntas, como se o usuário estivesse em dúvida diante das críticas dirigidas ao governo e a sua política. Nesse contexto, as respostas eram sempre favoráveis à gestão estatal, utilizando novamente a desqualificação do discurso oposicionista.

Neste grupo de reportagens, além da continuidade do embate observado encontrado no primeiro eixo temático, encontramos um conjunto de textos exaltando os princípios básicos da nova gestão pública em Minas Gerais, buscando ressaltar a fonte de onde vem este reconhecimento como garantia da veracidade das informações prestadas. É comum a citação de reportagens feitas por revistas semanais de grande circulação, como a "Revista Veja" ou os jornais como o "Estado de Minas", os quais trazem o modelo de gestão pública da educação mineira como exemplo e destaque no cenário nacional.

Nas reportagens selecionadas há aquilo que Pollit & Bouckaert chamam de o uso de tipos ideais na retórica (POLLITT & BOUCKAERT, 2002). Como exemplos da referida retórica, podemos elencar algumas expressões ou conceituações comumente encontradas no site: a exaltação da meritocracia como sinônimo de melhoria da qualidade e fim do partidarismo; o destaque de Minas nas avaliações internacionais; Minas Gerais como a melhor educação básica do país; melhoria da infraestrutura; valorização salarial do docente pelo pagamento do piso; exaltação à inovação e importância da relação entre resultado das avaliações e a qualidade educacional.

Dentre os pilares do “Choque de Gestão”, a prestação de contas foi assumida pelo governo como a ampliação de canais de comunicação com a população usuária, principalmente com o uso da publicidade para divulgação de sua leitura sobre os resultados alcançados. Dentre as reportagens do site, verificamos que algumas tinham como objetivo divulgar os canais do governo nas redes sociais e afirmar que transparência seria sinônimo de publicização de dados. Esse uso constante da publicidade, como tecnologia de governo, é apontado por Gontijo como exagerada, do ponto de vista dos gastos, e paradoxal, uma vez que o “Choque de Gestão” se apoia no enxugamento da máquina pública (GONTIJO, 2013). Na tabela 5 podemos visualizar o incremento nos gastos com publicidade feita pelo governo mineiro, principalmente no período da implantação da etapa “Estado para Resultados”.

Como podemos perceber, houve um aumento considerável nos gastos com publicidade do início do “Choque de Gestão” até o ano de 2011, com um incremento no período referente à implantação do “Estado para Resultados”. Embora o uso midiático tenha sido assumido, no programa do governo, como instrumento para a “prestação de contas”, em nenhum texto do site, porém, foram encontrados dados referentes a estes gastos. A redução do investimento percentual na educação, como sinônimo de eficiência, também não fora propagandeado, mostrando os limites da automatização da equação redução de gastos - eficiência comum no discurso do NPM (*New Public Manager)*. Como diz Rocha, a omissão muitas vezes revela mais que a verbalização, convocando assim a tomar a mitificação da eficiência como um dado sempre a ser questionado e visto por várias perspectivas (ROCHA, 2013).

Tabela 5: Gastos com publicidade Setor Público e Empresas Controladas pelo Governo de Minas Gerais, 2003 – 2011 em R$ mil

Ano	Setor público	Empresas controladas	Total
2003	47,12	19,85	66,97
2004	86,38	66,15	152,53
2005	115,23	44,60	159,83
2006	81,70	66,22	147,92
2007	124,91	80,41	205,32
2008	129,53	87,78	217,31
2009	123,16	94,09	217,25
2010	95,62	79,62	175,24
2011	107,81	57,62	165,43
Total	**911,46**	**596,34**	**1.507,80**

Fonte: GONTIJO, 2013, p. 63.

Sobre este eixo temático concluímos que há uma intensificação no embate entre sindicato e governo. Continuamente o sindicato é mencionado como ineficiente, mentiroso e equivocado, visto que não se apoia em equipamentos discursivos de referência, como revistas e jornais tradicionais. Por outro lado, o sindicato rebate, através dos meios de comunicação: *outdoors, site* oficial e jornais, as informações veiculadas, julgando-as como falsas.

O terceiro eixo temático refere-se à carreira e à política do subsídio. Neste conjunto elegemos quatorze reportagens que foram agregadas por divulgarem as mudanças ocorridas com a implantação da nova carreira e seus impactos positivos na valorização docente, na visão do governo.

Pela análise das reportagens, consideramos este eixo o que maior uso fez de dados estatísticos para respaldo da verdade criada pelo governo. Das quatorze notícias elencadas, nove apresentam as vantagens da nova carreira no que se refere ao pagamento do piso. Apesar de o valor destoar de um texto para outro, em todos eles o valor do subsídio superou em 40% o valor do piso nacional. Segundo a justificativa, o piso seria para 40 horas semanais e o estado estaria pagando acima do valor necessário, pois o faz para uma jornada de 24 horas.

Neste ponto, a Lei do Piso – Lei nº 11.738/2008, apesar de legislar para a totalidade da realidade brasileira, deixa uma brecha interpretativa para os governos, pois ao mencionar que o piso se refere ao vencimento inicial das carreiras de

Educação Básica, para jornada de no máximo 40 horas semanais (BRASIL, 2008), deixou que as redes públicas com jornada semanal inferior utilizassem da proporcionalidade como elemento legal de adequação ao que deveria ser pago. Nesta lógica, apesar dos problemas advindos da incorporação de benefícios ao subsídio, o governo mineiro fez uso desta redação legal para sustentar a tese do pagamento acima do piso, fragilizando o discurso sindical neste ponto.

Além destes números, são apresentados outros dados como o crescimento da folha de pagamento no período da vigência do programa "Choque de Gestão", que foi de 72,5%, acima da inflação acumulada de 26,2% e o valor de R$ 1,7 bilhão gastos no reposicionamento dos profissionais da Educação na nova carreira.

Nesse sentido, a crítica apresentada pelo sindicato e os motivos apresentados para eclosão da greve de 2011 são enfraquecidos socialmente, uma vez que é do senso comum tomar o discurso institucional do estado como discurso de verdade. O uso dos dados impactantes e o reforço contínuo do governo como aquele que vem buscando o diálogo com as entidades representativas dos docentes, bem como aquele que vem melhorando a carreira destes servidores, resume a lógica da construção dos textos elencados neste eixo.

Com relação à abertura ao diálogo pelo governo, por parte do governo, foram encontradas reportagens com os seguintes títulos: *"Governo de Minas convida entidades para reunião para dialogar", "Governo de Minas marca mais uma reunião com entidades representativas dos servidores da Educação", "Governo se reúne com SIND-UTE para esclarecer dúvidas sobre o modelo unificado de remuneração", "Governo de Minas se reúne com representantes do Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação" e "Governo de Minas abre rodada de negociações com Sindicato dos Trabalhadores da Educação"*. Em todas as reportagens, há uma exaltação da postura dialógica do governo em relação às entidades representativas dos interesses dos docentes, ocultando a pressão sindical por uma participação na elaboração das mudanças na nova carreira. Novamente, verificamos que a participação dos órgãos de representação docente, quando é viabilizada, tem sido apenas para o esclarecimento de dúvidas e a busca do convencimento das vantagens adquiridas. Como diz em um dos textos:

> Para os representantes do Governo, é consenso a importância da abertura de um espaço de diálogo permanente com as entidades sindicais, fórum este dedicado ao debate e à conversa franca, elementos que serão capazes de atender, de forma mais justa, os atores sociais envolvidos.

Reafirmando sempre o caráter democrático do governo e, por outro lado, a manipulação de dados por parte das instituições sindicais, o site “Dito e Feito” conduz exaustivamente o cidadão que o acessa à conclusão de que há um embate entre o bem e o mal. O mesmo recurso maniqueísta é utilizado pelo sindicato em seu portal, demandando, pois, do usuário a verificação e a problematização externa dos dados encontrados nos dois canais de comunicação, para averiguação da realidade e dos limites dos discursos apregoados.

Outra estratégia comum nas reportagens refere-se ao ataque à crítica feita pelo sindicato como forma de construção da representação de um governo benevolente e preocupado com os sujeitos e sua história. Percebemos que vários textos falam da valorização, por parte do governo, justamente de pontos que o sindicato propagandeia como negativos ou nefastos aos servidores, como podemos verificar nestes fragmentos:

> Política remuneratória mais transparente e eficiente do ponto de vista administrativo, o modelo preservou a progressão e a promoção na carreira, levando em consideração o tempo de serviço e o nível de escolaridade, bem como a avaliação de desempenho.

Sobre o descongelamento da carreira de 2016 para 2014:

> O Governo deseja valorizar o servidor da educação com mais tempo de casa. Essas pessoas são muito comprometidas com a causa da educação pública e são responsáveis pelos excelentes indicadores na educação básica que Minas tem apresentado nos últimos anos.

Como podemos perceber, os textos trazem a mesma lógica da eficiência, transparência e preocupação com os servidores e com a qualidade da educação como pautas do governo. Pela leitura dos textos, o cidadão é convencido de que houve melhorias consideráveis na educação, pois a escrita apoia-se em dados quantitativos respaldados, inclusive, pelo Ministério da Educação. A oficialidade do portal opera com maior eficácia na construção do discurso de “verdade”, já que traz a proposta de prestação de contas a todo o momento.

Apesar da linguagem simplificada dos textos, em vários momentos percebemos que várias terminologias da carreira são apresentadas sem o devido esclarecimento sobre seu significado aos usuários. Ao falar da antecipação do descongelamento da carreira, por exemplo, a reportagem fala da Vantagem Temporária de Antecipação do Posicionamento (VTAP), sem esclarecer o que isso representa com relação à carreira antiga. O reforço exaustivo da preocupação com a vida do servidor por parte do governo supera a qualidade conceitual das informações apresentadas, comprometendo uma análise aprofundada por parte dos usuários.

Por fim, neste eixo encontramos também duas reportagens falando do quão concorrido é o concurso para seleção de docentes para a REEMG, exaltando a relação de dez candidatos/vaga, não mencionando, porém, as disparidades existentes nas microrregiões do estado, onde várias áreas, principalmente química e física, não tiveram candidatos inscritos. Além disso, o site traz diversas entrevistas com candidatos ao concurso público, estudantes de licenciatura, e seus relatos sobre a atratividade da carreira no que se refere à formação continuada e valorização docente. Os entrevistados ou eram estudantes, que normalmente sujeitam-se a uma remuneração inicial menor, ou eram servidores do próprio estado que buscam uma ascensão de cargo nível médio para nível superior.

O quarto eixo temático refere-se à formação continuada e à participação docente no processo pedagógico. Para compor esse conjunto, foram encontradas apenas três reportagens, demonstrando como tal questão é subvalorizada no site. A participação docente é restrita à discussão do projeto “Reinventando o Ensino Médio”, por um pequeno grupo de professores. Assim, concluímos que a participação docente realmente é um ponto negligenciado no site, sinalizando o baixo interesse do governo nestas questões e no protagonismo dos professores para a construção de um aparato pedagógico macropolítico.

Com relação à formação continuada, as reportagens apenas divulgam a *Escola Magistra*, criada pelo governo para formação continuada dos professores. Entretanto, a autonomia docente para a busca de qualificação *stricto sensu* não é mencionada nas matérias, ficando restrita à convocação ou convite aos cursos direcionados para as políticas educacionais de interesse imediato do governo: elaboração de questões com base nos CBC’s, avaliações com base nas habilidades, entre outras questões.

Para formação do quinto e último eixo temático, que se refere à avaliação externa da educação de Minas Gerais, foram elencadas seis reportagens, todas elas reportando à mídia escrita ou televisiva sobre o destaque da educação mineira nas avaliações externas.

Uma das reportagens que se destaca é aquela que traz a capa da revista "Veja" intitulada "*Luxo zero, resultado 10*", de 22 de agosto de 2012. A dita matéria exalta o destaque de Minas Gerais no alcance do melhor IDEB das séries iniciais, no comparativo com as demais redes estaduais, acima inclusive da média nacional. Pela reportagem, percebe-se que o editorial ressalta a lógica do "mais por menos" de forma automatizada e não problematiza os elementos que constituem o IDEB. Outras cinco reportagens também trouxeram a questão do destaque de Minas Gerais como referência na educação, definindo o IDEB como índice de mensuração da qualidade da educação: "Bom Dia Minas – Globo: Minas como referência em educação"; "Folha de São Paulo: Minas no topo do ensino fundamental segundo IDEB"; "Hoje em Dia – Minas acima do IDEB nacional na Educação Básica inicial"; "Estado de Minas: Minas tem o melhor ensino básico do país" e "Estado de Minas – Avaliar é preciso".

Pelas reportagens, é possível avaliar que houve avanços significativos na implementação de projetos relacionados à alfabetização nas séries iniciais da Educação Básica e que a melhoria do rendimento dos alunos nas avaliações externas, no caso a Prova Brasil, contribuiu para o incremento do IDEB nesta etapa de ensino. É preciso, porém, entender quais são os elementos que compõem o cálculo do IDEB, para que a relação imediata entre qualidade e índice seja melhor entendida.

O cálculo do IDEB é medido pelo resultado do desempenho e do rendimento dos alunos. O desempenho está relacionado à proficiência alcançada em Língua Portuguesa e Matemática, na *Prova Brasil*, e o rendimento está relacionado às taxas de aprovação, abandono e reprovação dos alunos (SOARES & XAVIER, 2013).

Nesse contexto, o uso deste índice isolado como sinônimo de qualidade do ensino pela mídia, pelos governantes e pela sociedade é problematizado e criticado por vários pesquisadores da área da educação. Soares & Xavier, em seu estudo sobre o IDEB, apresentam as vantagens da criação do índice para conhecimento das realidades das diversas redes de educação, mas rechaçam o ao uso isolado deste índice como tem sido prática.

Primeiramente, Soares & Xavier apontam como aspectos falhos o fato de a frequência de 50% dos alunos nos exames já garantir a amostragem mínima prescrita pelo INEP. A segunda crítica relaciona-se à valorização maior da avaliação de matemática em detrimento da compreensão de textos. Segundo os referidos autores, é sabido que no Brasil há um domínio maior da competência matemática em detrimento da compreensão leitora, o que já pressiona positivamente o resultado dos dados. O terceiro ponto crítico refere-se à generalização existente ao relacionar desempenho e rendimento, podendo mascarar índices de evasão e reprovação ou nivelar desempenhos, pressionando para a existência de resultados medíocres (SOARES & XAVIER, 2013).

Outros problemas com relação ao uso do IDEB como referência para o alcance da qualidade, também são apontados: o uso da Prova Brasil como dispositivo de controle do currículo escolar, limitando a autonomia; a centralização do controle dos resultados comprometendo a gestão democrática das escolas e a hierarquização de escolas incentivando o *ranquiamento* e a competitividade negativa (SOARES & XAVIER, 2013).

A partir destas críticas, corroboramos as ideias de Daniel Cara ao afirmar que:

> o IDEB é um termómetro que revela se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional, mas não considera aspectos que têm impacto sobre a qualidade, como a valorização dos profissionais e a infraestrutura (Avancini citado em SOARES & XAVIER, 2013).

Assim como o pesquisador acima mencionado, acreditamos que as avaliações são necessárias para se conhecer o perfil dos alunos e impulsionar o processo de busca da qualidade dos serviços. Entretanto, o IDEB apresenta vários limites que empobrecem a noção de qualidade educacional, pois desconsidera elementos fundamentais para o bom andamento do processo educativo.

O discurso tecido pelos governos, incluindo o governo de Minas Gerais, acerca do IDEB como sinônimo de qualidade, mostra os perigos do distanciamento das políticas públicas dos problemas históricos como de infraestrutura e de valorização dos docentes. No capítulo 5, discutiremos com maior profundidade os meandros acerca das avaliações externas e de desempenho, sinalizando a importância destes instrumentos para o trabalho docente, mas apresentando os problemas da forma como os modelos têm sido implementados.

Sendo assim, podemos concluir que do ponto de vista técnico e de acessibilidade, o site “Dito e Feito” apresenta boa qualidade e atratividade. Como instrumento de publicação dos projetos desenvolvidos no estado de Minas Gerais, também verificamos que o canal facilita o conhecimento, pela população, do que vem sendo desenvolvido na REEMG.

Com relação ao teor discursivo, o site cumpre o papel de rebater as acusações feitas pelo sindicato, nos inúmeros meios de comunicação utilizados por esta instituição, e de divulgar os avanços numéricos, a partir da sua concepção de eficiência e eficácia.

No próximo capítulo, buscaremos em outras fontes de dados: observação das escolas e entrevistas, estratégias para ampliar a leitura da questão do trabalho docente na rede pública de educação do Estado de Minas Gerais.

5 – O TERRITÓRIO-ESCOLA E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA ERA DO “CHOQUE DE GESTÃO” E DO “ESTADO PARA RESULTADOS”

Este capítulo traz a análise das observações feitas e registradas no diário de campo, bem como das entrevistas com os docentes que aceitaram o convite, que fora inicialmente estendido a todos os professores observados. O objetivo inicial era elencar o maior número possível de docentes para as entrevistas, mas, infelizmente, por inúmeros motivos, só conseguimos o quantitativo de treze sujeitos, sendo sete na escola 1 e seis na escola 2.

Para análise do material, num primeiro momento percorremos um caminho metodológico semelhante ao dos pesquisadores Souza & Rozemberg (2013), que o descrevem da seguinte forma:

> O nosso critério de organização dos materiais foi empírico, ou seja, constituímos categorizações, retirando das próprias falas os matizes de sentido atribuídos ao tema, ressaltando o ponto de vista dos profissionais da educação e analisando homogeneidades e diferenciações. Daí chegamos a um texto construído por unidades temáticas com análises interpretativas de caráter teórico-crítico (SOUZA & ROZEMBERG, 2013, p. 437).

Primeiramente, os dados foram separados pelo assunto específico a que se referiam, o que resultou em dezesseis seções. Pelo grande número elencado de seções, fizemos um agrupamento em eixos temáticos de maior abrangência, chegando ao quantitativo de cinco categorias de análise. Esse agrupamento foi necessário para facilitar e possibilitar a análise dos dados com o apoio das categorias conceituais apresentadas na tese. Daí em diante, seguimos um caminho diferente dos pesquisadores citados anteriormente, pois objetivamos verificar nas estratégias e tecnologias de governo, bem como nas práticas discursivas, os modos de construção dos mesmos e seus efeitos na subjetivação docente. Desse modo, tentamos nos desvencilhar de uma análise, baseada na lógica do significante-significado, uma vez que facilmente tal caminho enseja uma leitura da realidade apoiada na lógica binária, que no caso da educação é comumente utilizada também como uma tecnologia de subjetivação.

Para facilitar o entendimento do que foi exposto, podemos utilizar como exemplo o discurso emergente da “inovação”, que apesar de apresentar diversos problemas em sua implementação, ao ser questionado diretamente, direciona seus

críticos para a esfera do grupo dos “nostálgicos atrasados” ou dos “insensíveis e preconceituosos”, enfraquecendo o debate imanente dos problemas advindos da má execução dos projetos na ponta do sistema. É preciso, pois, ter um olhar crítico para entender os vários lados do polígono que compõe a realidade, evitando a condenação ou exaltação em bloco de algo que, na realidade, mostra-se ineficiente ou insuficiente.

Deste modo é que tentamos construir uma análise a partir dos efeitos das políticas nos processos de subjetivação docente, para em seguida nos apoiar na literatura e no modo de implementação das mesmas, com suas práticas discursivas, para entendermos de fato as condicionantes para a situação agravante da educação em Minas Gerais, principalmente no que se refere ao trabalho e ao trabalhador docente. Mesmo com o Estado desempenhando o papel de regulador, Foucault já mostrava de que modo essa regulação vem se difundindo por toda a sociedade, o que dificulta uma análise baseada na lógica significante-significado. Diante disso, tentou-se compreender os eventos e seus efeitos pela via do diálogo com a literatura da área e pelo desvelamento dos inúmeros paradoxos discursivos presentes neste campo de análise. Além disso, buscou-se dar maior atenção à multiplicidade de fatores que compõe a realidade, fugindo da lógica causa-efeito.

Durante o período de observação, percebemos inúmeros paradoxos entre falas/ações espontâneas e os registros das entrevistas. Dessa forma, foi importante, em alguns momentos, apontar os contrapontos verificados, de modo a não tomarmos as queixas como verdades imediatas. Fairclough (2008) nos alerta sobre como a confissão, uma técnica aparentemente utilizada como resistência, por funcionar como uma terapia libertadora, pode também expor os sujeitos ao domínio do poder. Isso ocorre porque o discurso pode trazer uma tentativa de enquadre num modelo ideal de docência, que nem sempre se baseia num projeto de autonomia *stricto sensu*.

Esses modelos de enquadre vêm imiscuindo-se na sociedade e nos sujeitos, a partir de metanarrativas de cunho econômico e baseados na lógica da Teoria do Capital Humano. A sociedade vai, pois, se organizando na lógica de uma vasta empresa, minimizando resistências e integrando os que são úteis em detrimento da rejeição dos demais (GAULEJAC, 2007). Todas as tecnologias em prol deste grande projeto justificam-se pela necessidade de os países percorrerem o caminho do

desenvolvimento na lógica pós-industrial, secundarizando as questões sociais. Segundo Peters

> sob o imperativo econômico, as questões de igualdade e justiça social sofrem um recuo. Essa nova metanarrativa está baseada numa nova visão do futuro. A linguagem usada para sustentar essa visão é uma linguagem de “excelência”, “inovação, melhoria da modernização”, “obter mais com menos”, “alfabetização tecnológica”, “revolução na informação e nas telecomunicações”, “marketing e gerência internacionais”, “treinamento de habilidades”, “desempenho” e “empresa” (PETERS, 2011, p. 221)

O desenvolvimento econômico e as mudanças sociais trazem novas demandas para a educação e para as políticas públicas, sendo a elaboração de novas ações educativas e a busca de inovação e de melhorias na oferta dos serviços gradativamente ampliadas.

Conforme aponta Peters (2011), a educação é acionada como setor que precisa atender às novas demandas e adequar-se à nova lógica mercadológica. Sendo assim, conceitos e discursos tornam-se instrumentos de elaboração de tecnologias para minimização da autonomia e maximização da responsabilização/culpabilização dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Como sugere Gaulejac (2007), chegamos ao ponto dos sujeitos demitidos da empresa assumirem o discurso da culpa e merecimento da sanção por não ter sido “bom o bastante” para a atividade que ocupava.

Sendo assim, a análise das práticas discursivas e das tecnologias de governo mostra que esse modelo gerencialista foi utilizado como balizador para elaboração dos projetos de reformas no setor público. Tal modelo deve ser entendido como aquele que agrega elementos necessários para a superação dos problemas burocráticos, bem como o que melhora a eficiência dos serviços públicos prestados, mas que, no entanto, também traz falhas e impactos negativos na sua execução.

Inicialmente, é interessante destacar como foi a entrada em campo, ou seja, nas escolas. Primeiramente, foi feito o contato com as diretoras responsáveis pelas unidades, pleiteando a autorização para a realização do trabalho. Solicitamos às gestoras que conversassem com os professores na minha ausência, de modo que eles pudessem se sentir a vontade para participar ou não da pesquisa. Após alguns dias, entramos em contato novamente para obter a resposta quanto à solicitação, sendo as duas diretoras enfáticas ao dizer que tinham conversado com os professores, mas que não precisaria dessa conversa, pois estávamos de antemão

liberados para pesquisar. Após inserção no campo, pudemos perceber que essa conversa foi feita apenas na escola 1 e que, na outra escola a direção autorizou sem consulta aos docentes.

A entrada em campo não foi um processo fácil, principalmente nos primeiros dias. Na escola 1, por ser uma escola com um número menor de professores, dos quais já conheciámos alguns, a presença do pesquisador “diluiu-se” mais facilmente entre os docentes. Na escola 2, essa entrada em campo foi muito mais complicada, pois nitidamente percebemos que a grande sala dos professores dividia-se em vários microespaços territorializados por grupos formados por afinidades políticas internas, ou pelo fato de trabalharem com turmas ou disciplinas semelhantes. A presença observadora causou, num primeiro momento, um clima de desconfiança, como se a observação feita representasse uma “ameaça” à estabilidade dos mesmos. Isso pôde ser percebido através do silêncio insistente durante os intervalos e dos olhares e entreolhares dirigidos a nós, principalmente nas primeiras semanas. Foram várias semanas convivendo com a atividade incômoda de estarmos observando e ao mesmo tempo solicitando adesão ao trabalho e explicando o projeto individualmente a cada um que se aproximava.

Quanto à organização física da sala dos professores, com exceção do tamanho e do número de mesas, as duas escolas apresentam algumas similaridades. Em ambas, o espaço era composto de armários para os professores guardarem seus materiais e lanche na hora do intervalo. Havia grandes quadros brancos de aviso, nos quais estavam afixados: o calendário escolar; o horário das aulas; os resultados alcançados pelas avaliações externas do SIMAVE (PROEB); a relação entre o resultado da escola e as metas estipuladas para a mesma, comparando a instituição com as demais escolas da rede; convites para cursos de formação no extraturno sobre avaliação, currículo por competências, Teoria de Resposta ao Item[24], avaliações do governo, entre outras temáticas, sempre como um convite àqueles que pretendem investir em si mesmos. Além disso, são afixadas

[24] Segundo o portal do Ministério da Educação “A teoria da resposta ao item (TRI), metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens)”. Segundo essa teoria, seu uso permite "estimar a habilidade de um candidato avaliado e de garantir que essas habilidades, medidas a partir de um conjunto de itens, sejam comparadas com outro conjunto na mesma escala, ainda que eles não sejam os mesmos e que haja quantidades diferentes de itens usados para o cálculo". Disponivel em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 12 mar. 2013.

as resoluções emitidas continuamente pelo Estado, mas que raramente ou quase nunca são discutidas com o coletivo. Em vários momentos no campo, os professores referiam-se à forma de organização do trabalho como algo imposto e apenas informado pelo tal “quadro de recados”. Diversas ações impostas sejam pela gestão imediata, sejam pelo Estado, apesar de questionadas verbalmente por vários docentes, acabavam sendo acatadas.

Foi nesse contexto que o contato com e nesses espaços foi sendo construído ao longo do semestre observado. Algumas questões foram sendo melhor compreendidas ao longo das observações e outras, no momento das entrevistas. Entretanto, nas duas escolas foram encontradas objeções permanentes às tentativas de coleta de dados, concretizadas através de recusa à participação das entrevistas ou através de barreira subjetiva construída para um contato mais informal. Essas ações, no caso desta pesquisa, também foram consideradas na análise dos impactos do “Choque de Gestão” na subjetividade docente. Nesse sentido, diante do material coletado, foram selecionados para análise cinco grandes eixos temáticos, que estão divididos em subtópicos para melhor organização do trabalho, são eles: “Participação e autonomia docente”; “Atividade docente e organização territorial da escola”; “As tecnologias e impactos da reorganização da carreira no trabalho docente”; “A política das avaliações externas e o (auto) controle como política” e por último “O transbordamento da escola e a subjetivação docente”. Os critérios utilizados para a escolha das categorias foram: o grau de ocorrência da temática durante a observação em campo; a ênfase dada pelos entrevistados às questões formuladas e a seus temas correlatos e os elementos de maior impacto no trabalho docente avaliados na literatura acadêmica sobre o tema.

5.1 - Participação e autonomia docente

Este subtópico tem como proposta apresentar a análise sobre como tem sido a participação dos docentes na elaboração e execução do trabalho pedagógico nas escolas com o advento do programa “Choque de Gestão”. Neste sentido, buscamos avaliar de que modo eles são convocados a participar, que espaços e tempos são disponibilizados para tal participação e engajamento dos mesmos. Discutimos, também, de que modo os professores concebem a autonomia do seu trabalho,

problematizando esse conceito e suas práticas no contexto das mudanças políticas e sociais dos últimos anos.

A questão da autonomia é uma temática que vem ganhando espaço nas discussões acerca dos processos de subjetivação na atualidade, bem como nas discussões acerca do trabalho docente no contexto político atual (MILLER & ROSE, 2012; OLIVEIRA & VIEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2003). A preocupação, com esse tema, deve-se aos impactos das estratégias dos governos para adequação do modelo educacional aos ditames internacionais, principalmente no que se refere à expansão do atendimento sem aumento de gastos públicos nesse setor. Porém, como já mencionado por MILLER & ROSE, no capítulo 3, a autonomia não se torna neste "jogo" uma antítese do poder político, mas um termo-chave para o seu exercício (MILLER & ROSE, 2012, p. 71).

Em Minas Gerais, do início do projeto do "Choque de Gestão" até o presente ano, houve uma diminuição do investimento da receita líquida em educação de 30% para 16% do valor total disponível (FERNANDES, 2014). Essa redução, combinada com a reorganização do plano de carreira e a adoção da filosofia gerencialista, trouxe impactos diretos ao trabalho e ao trabalhador docente. Entretanto, o período mencionado traz uma peculiaridade, pois, além da redução relativa de investimentos materiais, houve mudanças no papel do Estado, da gestão escolar e da ampliação da demanda e controle sobre o professor, através de estratégias de responsabilização/culpabilização. Nesse cenário, a autonomia e a participação docente na organização do seu trabalho tornaram-se questões de primeira grandeza, o que pôde ser verificado durante o trabalho de campo.

A temática da autonomia foi inserida no roteiro de entrevistas bem como na pauta das observações de campo. O objetivo era sondar se os docentes consideravam-se autônomos, num questionamento espontâneo, e perceber sua justificativa a partir de um pós-questionamento indutivo, aproveitando, inclusive, falas queixosas anteriores sobre a interferência das políticas ou dos efeitos micropolíticos no seu cotidiano. A grande maioria dos entrevistados afirmou que possui autonomia no seu trabalho, sendo inclusive observada a alteração no tom de voz dos mesmos para reforçar seu controle na sala de aula enquanto território de seu domínio. Para a ampla maioria, a autonomia resume-se a não interferência direta de outros profissionais no seu trabalho e na execução dos trabalhos com os alunos. As questões referentes às mudanças nos modos de avaliação, à pactuação

de metas, à inserção do Curriculo Base Comum (CBC) e à minimização das decisões na organização do seu trabalho, apesar de aparecerem como queixas em grande parte dos relatos, não foram consideradas como elementos de interferência no questionamento indutivo sobre a autonomia.

Duboc & Santos (2007), ao pesquisarem a concepção de autonomia para professores da Educação Básica, mostraram que grande parte dos docentes concebe autonomia como processo de decisão individualizada do trabalho pedagógico em sala de aula. Para os docentes, as discussões com os colegas de profissão fazem parte das atribuições da sua prática, mas salientam que, apesar disso, a decisão deve ser tomada por cada um na sua classe, como garantia de autonomia (DUBOC & SANTOS, 2007). Ao individualizar o trabalho pedagógico, essa concepção dificulta a execução de projetos inter e transdisciplinares, restringindo o conceito de autonomia à tarefa do controle disciplinar e do conteúdo a ser dado em sala de aula.

Nas escolas pesquisadas neste trabalho, também verificamos o predomínio desta concepção individualista de autonomia, como se o trabalho em sala de aula não dependesse dos condicionantes externos. Nesse sentido, ao indagarmos sobre a relação entre autonomia e as mudanças na organização curricular, a professora Lúcia afirmou: *“Eu sinto que existe (autonomia). Eu tenho, tenho. Tem o CBC né, que às vezes eu dou uma olhada, mas eu tenho autonomia. Ninguém nunca interferiu não”.* A autonomia para essa docente resume-se a não interferência direta de outro profissional em seu trabalho, o que é reafirmado mais adiante durante a entrevista. Para ela, a perda da autonomia é culpa do docente que pergunta à administração ou à supervisão pedagógica sobre o que deve ser modificado no seu trabalho com a implantação das mudanças curriculares. Assim, a estratégia de não adoção das mudanças soa como proteção à autonomia, independentemente dos mecanismos de controle externo empregados externamente para averiguação do cumprimento ou não do que é normatizado. O reforço ao trabalho individualizado prevalece como tática subjetiva do docente ante o ataque contra a autonomia, o que foi verbalizado continuamente nos intervalos e nas falas informais. Duboc & Santos (2007) mostram que o conceito de autonomia deve extrapolar essa concepção individualista e considerar também outros elementos no conjunto de atravessadores que perpassam a escola. Sendo assim, elas concluem que a autonomia

> deve ser abordada na dimensão que permite ao sujeito ter a clareza de analisar os problemas educativos à luz dos problemas sociais, ou seja, entender que no seu espaço de trabalho existem condicionantes decorrentes do sistema educacional e da organização da unidade de ensino. Para tanto, levamos em consideração o professor como um intelectual autônomo, que investiga, propõe e busca novas formas de agir numa ação coletiva e não de forma isolada (DUBOC & SANTOS, 2007, p. 22).

Como podemos verificar, o conceito de autonomia para as citadas pesquisadoras deve levar em conta a viabilização de espaços para discussão e a abertura do sujeito-docente à investigação ativa da problemática coletiva relacionada à escola, de modo que sua ação em sala de aula seja um componente integrado ao contexto escolar e social.

Dentre os professores entrevistados, dois, Sérgio e Andressa, ambos docentes da área de ciências humanas e sociais, trouxeram colocações que destoaram da visão que a maioria dos professores tinha de autonomia autonomia como algo intocável. Segundo Sérgio, tem havido uma perda de autonomia no trabalho concomitantemente ao aumento do controle sobre o trabalho, principalmente nos últimos dez anos. Sua avaliação carrega, por um lado, a compreensão de que a gestão do trabalho escolar se dá em um âmbito coletivo e adentra em todos os espaços, inclusive na sala de aula. Mas, por outro, mantém a defesa de certa autonomia individual, opondo o indivíduo à gestão central, e sustentando uma visão convencional e hierarquizada do ambiente escolar. Para o mencionado docente, esse decréscimo na autonomia reflete uma ampliação da *"falta de respeito para com o professor",* uma vez que traduz a descrença no potencial inventivo e técnico do docente por parte das demais esferas de poder. Para a professora Andressa, a perda da autonomia está relacionada com as questões apresentadas pelo professor Sérgio, mas também com implantação de sistema de monitoramento físico no espaço escolar. Segundo ela, os próprios professores tem sido responsáveis pela ampliação do controle do seu trabalho por não resistirem de fato a essas imposições. O incômodo relativo à implantação de câmeras pelo espaço da escola, inclusive no local onde o livro de ponto era assinado, tem sido respondido com ironias individuais, gestos como de "mandar beijos para a câmera", bem como a aceitação de que por "se garantir" não teme a implantação da monitoração. Além disso, foi relatado que uma das gestoras continuamente "lembrava" aos professores que tinha acesso remoto a todas as imagens capturadas

pelas câmeras, o que mostrava a transformação do monitoramento de segurança em biocontrole. Aqui temos uma crítica que demonstra que as decisões dos gestores são tomadas de modo não participativo e impõem um controle intimidador, não havendo dessa forma colaboração ativa dos professores na construção dos processos de trabalho na escola.

No campo das discussões sobre a relação entre trabalho e educação, tem-se ressaltado a importância de considerar-se a dimensão da gestão do trabalho docente para além da lógica da organização administrativa e dos programas estipulados. Com isso, defende-se o deslocamento da gestão escolar para o *"registro da experiência de si em situação"*, de modo que a motivação para o trabalho não seja considerada um componente da essência humana a ser externalizado pela intencionalidade individual, mas um construto de cogestão dos sujeitos trabalhadores (MOURA, 2009).

Apesar de os professores Sérgio e Andressa terem sido os únicos a problematizarem a questão da autonomia, relacionando-a com a questão do controle dos espaços e tempos, observou-se durante o período de campo uma discussão, na Escola 2, sobre o projeto de implantação das câmeras por toda a escola. Apesar do alto grau de ironia em relação ao projeto, mostrando uma crítica à desconfiança instaurada no território escolar, percebemos que vários professores finalizavam suas colocações com um discurso da indiferença, uma vez que essa monitoração não atacaria sua autonomia nem ameaçaria seu trabalho, pois davam garantia da qualidade do mesmo. Apenas a professora Andressa posicionou-se contrariamente ao projeto, problematizando a falta de resistência por parte dos docentes e discutindo sobre como aquilo representava um ataque à autonomia docente pela lógica do controle e da desconfiança. Essa estratégia de indiferença dos docentes omissos pôde ser percebida em vários momentos como um modo de autoproteção diante dos demais colegas de trabalho. Entretanto, isso só contribui para o reforço ao trabalho individualizado, facilitando o modo de operacionalização das tecnologias de subjetivação presentes nos projetos internos e externos à escola.

Com relação à autonomia e à participação docente na elaboração e execução do seu trabalho, verificamos que, em todas as entrevistas, os docentes afirmaram que não há espaços para a discussão coletiva do trabalho que considere o docente como protagonista das ações pedagógicas. Aqueles docentes que relataram a ocorrência de reuniões esporádicas ponderaram que muitas delas se restringiram ao

preenchimento de planilhas de elaboração de projetos, que posteriormente foram arquivadas. Além disso, tais momentos têm sido utilizados, predominantemente, para o gestor comunique aos professores as determinações advindas das mudanças nas legislações.

Ao serem questionados sobre o porquê da pouca participação dos docentes nas decisões pedagógicas e do baixo grau de reatividade a esta realidade constatada, os docentes relataram alguns fatores para a ocorrência dessa situação. Primeiramente, a causa dessa indiferença estaria relacionada à inexistência de espaço para discussão dos informes, pois uma vez que estes são colocados como determinações legais, a discussão restringir-se-ia ao cumprimento das ordens. O segundo fator apontado refere-se à desmotivação para a apresentação das demandas, visto que estas são desconsideradas ou refutadas, sob o argumento de que havia limitações legais para considerá-las. E o último fator está relacionado à individualização do trabalho docente e à criação de estratégias pessoais para manter-se no sistema. Dentre os entrevistados, o docente Carlos relatou:

> A gente, nas reuniões que a gente tem, às vezes é até aberto espaço pra propostas, aí quando a gente faz as propostas que não são totalmente iguais as propostas da direção, você percebe que sua proposta não é aceita, te enrolam, não tem espaço. Não sinto com espaço, não me sinto ouvido aqui não (Professor Carlos).

Zarifian (2003), ao se referir às mudanças necessárias à constituição de um ambiente escolar que realmente avance na melhoria da participação dos docentes e ao seu engajamento no trabalho, cita a importância da implicação dos sujeitos no processo. Para ele, o “dar voz” ou a chamada pela “motivação”, pelo “envolvimento subjetivo” só acontecem se os sujeitos sentirem-se ouvidos de fato. O engajamento dos sujeitos com o trabalho ocorre quando a pertinência coletiva se efetiva, o que contribui gradualmente para a redução da distância entre o trabalhador e o significado do seu trabalho (ZARIFIAN, 2003). A colocação do professor Carlos exemplificou uma característica presente na escola 1 e também percebida na escola 2 com outros professores, qual seja, a baixa participação docente no processo decisório. Porém, na escola 1, presenciamos um convite maior às falas dos docentes, mesmo que refutadas, como descritas pelo professor na citação acima.

Com relação ao papel do gestor neste contexto, observa-se que o diretor escolar, nos últimos anos, vem agregando cada vez mais as funções de um gestor

empresarial em detrimento de seu papel de coordenador pedagógico, fato que vem reconfigurando a organização do trabalho escolar. Essa problemática é apontada por Augusto (2010) quando afirma que os gestores têm sido encorajados e estimulados pelos dirigentes dos órgãos intermediários a irem em busca dos resultados dos professores, independentemente dos problemas contextuais (AUGUSTO, 2010).

O novo papel do gestor escolar como aquele que viabiliza e fiscaliza as ações planejadas em nível estatal está, contudo, de acordo com o modelo de construção do projeto “Choque de Gestão”. Para a elaboração do mesmo, foram contratados, sem concurso público, diversos Coordenadores Executivos e Empreendedores Públicos que, por não possuírem “vícios”, foram considerados os especialistas ideais para tal função (ROCHA, 2013; BECHELAINE, 2012). Essa questão será retomada no item sobre atividade docente e organização territorial da escola.

A gestão pública, baseada na busca da especialização gradual para resolução dos problemas, tem sido alvo de críticas por alguns pesquisadores da área como Pollitt (sd). Segundo ele, o discurso político nesta direção ignora outras formas de resolução dos problemas, pois, ao seguir na mesma perspectiva, pode estar ignorando atores e componentes sociais que, por outra via, poderiam ser agregados, como por exemplo, os próprios servidores da ponta.

Apesar de observarmos e verificarmos nas escolas e nos relatos docentes como as recentes mudanças na organização territorial e político-pedagógica da escola tem impactado negativamente na subjetividade e no trabalho docente, a análise do governo de Minas Gerais sobre os resultados desses programas aponta diversas vantagens. Primeiramente, como afirma Pinto & Saraiva (2010)

> hoje, com metas claras acordadas com cada escola, profissionais mais bem preparados e mais comprometidos com sua atividade profissional e com uma rede de ensino e escolas mais bem monitoradas, avaliadas e geridas, o esforço coletivo começa a produzir consequências positivas na educação (PINTO & SARAIVA, 2010, p. 114).

O processo de pactuação de metas nas escolas tem sido feito a partir do preenchimento de formulários estruturados em eixos temáticos, nos quais as unidades de ensino devem descrever os resultados a serem alcançados, fixados por meio de indicadores de eficácia, efetividade, metas e ações, com prazos definidos para o seu alcance. Além disso, devem constar nos formulários a sistemática de

acompanhamento, controle e avaliação e a busca de autonomia orçamentária na captação de recursos, quando for o caso. Após firmado o acordo, os servidores devem buscar o alinhamento de seu trabalho às metas pactuadas, ficando a Avaliação de Desempenho Individual vinculada à prestação de contas institucional sobre o alcance das metas e o Prêmio por Produtividade dependente de tal avaliação (MINAS GERAIS, 2008).

Ao dialogar com os professores nas escolas, podemos perceber, sim, um maior monitoramento das escolas, concretizado num conjunto crescente de normas e leis limitadoras e reguladoras. Por outro lado, há uma discrepância entre a visão apresentada pelos avaliadores do "Choque de Gestão" de que o planejamento e gestão estratégica estimulariam a capacidade empreendedora e a mobilização criativa dos sujeitos envolvidos (GUIMARÃES et al, 2009) e aquela apresentada pelos docentes. Na pesquisa efetuada nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais, o que temos encontrado são docentes cansados, desanimados, desestimulados e descrentes dos rumos da educação, diante das mudanças implementadas nos últimos anos. Esse profissional vê seu poder decisório diminuído e atrelado à execução de um conjunto de procedimentos focados no alcance de números estipulados pela Secretaria de Educação, sem questionamento ou abertura para a modificação ou adaptação dos mesmos à realidade local. São comuns queixas acerca do cansaço, da altíssima carga horária, do baixo salário[25], do excessivo número de alunos em sala, da falta de tempo para encontro com os demais colegas de trabalho, do excesso de avaliações enviadas pelo governo para testar habilidades e competências dos alunos, do crescente volume de estratégias de recuperação de aprendizagem e notas dos alunos exigidas pela Secretaria de Educação, entre tantas outras enumeradas pelos professores. Devido a essa busca excessiva de resultados mensuráveis e quantitativos em detrimento da construção coletiva do processo, são comuns falas espontâneas como a de um professor de uma das escolas observadas: "*É preciso passar o aluno de ano a qualquer custo, segundo um amigo meu, aluno na escola é gasto, então você passa e pronto. É isso que o Estado quer".* É do conhecimento prático e pedagógico que a evasão e a retenção não são processos que sinalizam a eficiência e a qualidade da educação.

[25] Com a nova carreira implementada em Minas Gerais, os professores não possuem mais salário base. Seus vencimentos foram transformados em subsídio, incorporando benefícios e direitos conquistados anteriormente. Essa retirada de direitos foi motivo da maior greve da história na Rede Estadual de Minas Gerais que durou mais de 110 dias.

Entretanto, a rigidez com que são impostas as mudanças na escola, com um viés de culpabilização dos docentes pelos resultados e sem discussão do processo e seus condicionantes, propicia a emergência de discursos que tornam o que deveria ser o ponto focal das mudanças na educação (o fim da evasão e da reprovação), inclusive como projeto individual do docente, em mecanismos a serem extintos para a resolução dos problemas, o que se torna absurdo.

Ignorando esses problemas, o governo de MG apresenta os resultados positivos do "Choque de Gestão", como um conjunto de dados que transformam qualidade em educação num grande equipamento estatístico. Tais resultados seriam os seguintes: maior número de crianças de seis anos na Educação Básica; implantação de um Currículo Básico Comum (CBC) a ser trabalhado por todos os professores; implantação de plano de carreira com promoções por mérito e não por tempo de serviço; possibilidade de extensão de jornada; maior controle dos resultados; divulgação de resultados das provas avaliativas para estimular a concorrência (e os constrangimentos) entre escolas, de modo que as mesmas busquem melhorias e, por último, ganho de eficiência pela redução nos gastos (PINTO & SARAIVA, 2010).

Sabe-se que os dados estatísticos na macroescala são essenciais para o planejamento governamental acerca das ações a serem tomadas na elaboração de políticas públicas. No entanto, a crítica ao uso dos dados quantitativos refere-se à utilização isolada das variáveis sem sua problematização ou consideração de sua relação com as realidades microescalares. Amaral (2012) sinaliza os perigos do uso dos números na educação pelo discurso da necessidade da elevação do percentual do PIB para a educação. Ao comparar o Brasil com outros países, o autor mostra-nos que não adianta usar como parâmetro para aferir a qualidade do ensino apenas a variável percentual do PIB, pois outros elementos compõem o volume a ser aplicado na educação. É preciso, pois, verificar também qual a riqueza real expressa pelo PIB e a quantidade de pessoas em idade escolar, de modo que se chegue ao valor investido por aluno. Soma-se a essas três variáveis, o debate sobre a desigual distribuição de recursos públicos entre as diversas redes de educação pública pelo país, variando o custo-aluno-ano médio nas escolas de Ensino Médio de R$ 552,00 a R$ 6.574,00[26] (AMARAL, 2012). Nesse sentido, uma longa discussão deve ser

[26] Dados do INEP referentes a 2006.

feita sobre os limites e as possibilidades do uso dos dados quantitativos para análise e avaliação de políticas públicas, buscando romper com o dualismo, existente em muitas análises, que considera o qualitativo como ideal e o quantitativo como o "ideologicamente inadequado".

Ainda sobre a participação docente na escola, a professora Andressa relata como a autonomia no trabalho tem ficado cada vez mais restrita. Essa restrição está ligada à forma como as mudanças na educação vêm sendo implementadas e seu impacto nas decisões da chefia descentralizada, que reproduz o que lhe é imposto de forma automatizada na escola. Para ela

> a autonomia é a gente poder participar da elaboração do projeto político pedagógico que a gente não participa. Autonomia é poder ser convidada pra alguma reunião que seja importante pra escola, e a gente não participa. Autonomia é poder escolher o currículo que é dado aqui, e a gente também não participa da construção do currículo. Do calendário escolar, a gente recebe o calendário pronto no dia primeiro de fevereiro. Toma, cumpra. A gente não pode escolher um dia de recesso, um dia de Módulo II.

Adriana Duarte (2014) apresenta os resultados de uma pesquisa quantitativa do GESTRADO da Faculdade de Educação da UFMG realizada em sete estados brasileiros, com mais de oito mil docentes das redes estaduais, incluindo Minas Gerais, relatando que na etapa da formação de grandes grupos focais percebeu que os docentes mineiros queixavam-se quanto à inexistência de uma gestão democrática e quanto ao comprometimento da autonomia docente ante à aplicação da política das metas e do Estado para resultados. Tal percepção coincidiu, portanto, com o panorama encontrado nas duas escolas observadas nesta tese. O que se observa é que o docente, desestimulado a trabalhar no coletivo, deixa de ser agente do processo e torna-se sujeito diagnosticado pelas metodologias da busca de resultados (LINHARES & FRANÇA JR., 2013). Como aponta Pignatelli, "o sujeito é visto mas não vê, ele é objeto de informação, nunca um sujeito na comunicação" (PIGNATELLI, 2011, p. 130).

Através da descentralização, o projeto da reforma da educação em Minas Gerais elegeu como peça fundamental a figura do gestor escolar, que se transformou em agente de fiscalização e de sedimentação do discurso das mudanças impostas pelas superintendências da Secretaria de Educação. Numa organização hierarquizada, o gestor é convocado a construir a cultura da responsabilização através do convencimento da idealização da educação por

resultados. Nesse contexto, percebemos que os espaços para participação coletiva docente têm sido minimizados e reduzidos à prática de auditoria e de disseminação de informações. Nesse sentido, duas colocações de docentes, um de cada escola, representam a insatisfação verificada durante todo o período observado:

> Pois é, nesse dia D a direção da escola deixou bem claro, vocês... eu não entendo como que um professor de história tem notas, tem os alunos com notas muito boas e outro professor com notas muito ruins. O que que tá acontecendo pra isso acontecer? E assim, deu vários exemplos, né? Falando que a gente tem que melhorar, que a gente tem que fazer provas mais qualitativas, porque a gente não pode ter tanta reprovação como tem nessa escola, mas vou te ser sincera, a gente cobra o mínimo do aluno. O menino não entrega o trabalho o que é que eu vou fazer? Só se eu der uma nota fictícia pra ele. Às vezes eu acho que é isso que eles querem (Professora Andressa).

> Eu acho bem fortes as imposições e o tom dos informes, às vezes, da Secretaria de Educação, de inspetoras são ameaçadores: ah vai acontecer isso aqui, se não fizer isso aqui vai acontecer aquilo lá (Professor Carlos).

Cris Shore (2009) ao criticar as políticas de responsabilização, alerta-nos justamente sobre essa a questão do caráter alimentador da desconfiança que a governança iliberal traz ao ambiente auditorado e sobre como, apesar de gerarem uma insatisfação generalizada, essas práticas mantêm os sujeitos na passividade. Tal passividade conduz, por sua vez, à perda de criatividade e iniciativa, que fundamentam o princípio da autonomia (SHORE, 2009), bem como "à diminuição brutal dos possíveis, à restrição do aleatório, do acaso, da imprevisibilidade" (GIL, 2009, p. 52), fundamentais para o ambiente escolar e para a prática pedagógica.

Apesar do predomínio das críticas quanto à forma com que a gestão escolar tem participado da minimização da autonomia docente, encontramos uma docente, da escola 2, que relatou haver espaço para discussão interna das questões pedagógicas. É pertinente considerarmos sua colocação, pois será possível levantar algumas ponderações sobre sua fala a partir das anotações das observações efetuadas:

> dentro da escola tem o módulo, né? Dentro desse módulo é passado todas as informações necessárias, o que é que tem que fazer, como tem que fazer, pra que é que tem que fazer, né? Por que é que tem que fazer. É... a diretora tem o seu tempo pra conversar com a gente, tirar dúvidas, informar, esclarecer, depois tem a parte pedagógica que nos dá assistência, que nos orienta, que nos traz algo novo, que nos escuta, assim (Professora Letícia).

Como podemos perceber, a participação do docente, mesmo no espaço disponibilizado para isso, restringe-se ao esclarecimento de dúvidas sobre o que deve ser feito e sobre o que é estipulado pelo instituído. Em nenhum momento, notamos a configuração de um coletivo propositivo na sua descrição. Além disso, verificamos que a escola 2 ainda se encontra dividida entre os grupos de apoio e os de oposição à chapa da direção eleita, contaminando o discurso em defesa da mesma. Em vários outros momentos, averiguamos o enquadramento do discurso da docente no modelo discursivo apregoado pela gestão.

Com relação à participação externa, uma docente informou-nos que acessa continuamente o site da Secretaria da Educação de Minas Gerais (http://www.educacao.mg.gov.br) e tem percebido que há eventos importantes como cursos e premiações, para os quais professores são convidados, mas que ela não participa por desmotivação ou falta de tempo. Ao averiguarmos tal informação, foi constatado que há realmente convites para participação em tais eventos, o que, entretanto, não modifica a realidade percebida pelos docentes de um modo geral.

Durante a pesquisa, ao observarmos um descontentamento generalizado dos docentes em relação à forma com que a gestão tem atuado nas escolas, convidamos as gestoras para a etapa da entrevista e uma delas aceitou. Ao ser questionada sobre o seu papel no projeto do “Estado para Resultados”, ela se posicionou da seguinte forma:

> Existe uma cobrança do lado de fora de que o menino tem que ver conteúdo, menino tem que ter nota, o menino tem que ter passado por uma recuperação, tem menino que tem que trabalhar diferenciado, mas não tem como o diretor entrar lá dentro e ficar cobrando isso do professor, estou tirando a autoridade dele, a autonomia dele dentro da sala, isso eu não vou fazer. Mas o certo seria fazer, né? A cobrança pra nós é essa né? O diretor tem que estar dentro da sala de aula vigiando o professor: o que que ele está fazendo lá? (...) A parte pedagógica do diretor é entrar dentro da sala de aula, acompanhar o professor: como é que está a aula dele? Ele trabalhou diferenciado com aquele menino? (Professora Carmen).

O discurso da diretora que, mesmo ocupando outra função, também é uma docente, traz implícito o mesmo conceito de autonomia encontrado na fala dos docentes, ou seja, a autonomia só é ameaçada diante de uma intervenção direta no trabalho do professor. Nesse sentido, acredita-se que, mesmo reproduzindo um modelo não-participativo no interior da escola, a “autonomia”, entendida como algo valioso no discurso de todos os docentes, tem sido mantida pela resistência da

gestão contra colocar em prática as orientações para fiscalização do trabalho em sala de aula.

Ao atrelar-se à “autoridade”, a “autonomia”, sofre um reducionismo em seu conceito que, inclusive, vai na contramão do discurso gerencialista. Gaulejac (2007), em sua crítica aos efeitos do gerencialismo, pondera que há um progresso quando se compara o conceito de “autonomia” desta lógica com o do modelo hierárquico de gestão. Segundo ele, o gerencialismo, ao defender a iniciativa, a eficiência, a responsabilidade, a comunicação e a mobilidade, traz um conceito de “autonomia” mais ampliado e desejável. Entretanto, segundo o citado autor, as tecnologias de culpabilização advindas do *modus operandi* utilizado para a viabilização dos supradeclinados conceitos, levam a um paradoxo entre discurso e prática. Com críticas sistemáticas ao comportamento dos gestores, objetivos inacessíveis e subjetivados, avaliações negativas pelos resultados, Gaulejac (2007) aponta os sintomas psicológicos atuais, que adentram o universo dos setores públicos com a operacionalização deste modelo de gestão e resultam na *““desmotivação – “não suportamos mais”, no ceticismo “não cremos mais”, na desvalorização – “somos caros demais”, na denigração dos dirigentes – “eles mentem”, a perda de autoestima e identidade profissional – “somos demais””* (GAULEJAC, 2007, p. 203).

O paradoxo existente entre a lógica gerencialista de valorização da autonomia e os efeitos verificados nos sujeitos que suportam esse discurso reforça a necessidade das microanálises e da problematização do “como” se dá a passagem do instituído para o que é efetivado. Miller & Rose (2012) sinalizam que a inversão do controle direto pelo controle dos produtos trouxe a sensação aos sujeitos da manutenção da autonomia na realização dos processos. O que houve, de fato, foi que estes, ao invés de “súditos do poder”, passaram, na verdade, a desempenhar uma função em suas operações, limitando de fato seu campo de ação (MILLER & ROSE, 2012).

Dalila Oliveira (2003) mostra que a prática de padronização de processos e produtos na educação tem sido uma constante adotada nos governos nas últimas décadas como justificativa para facilitar a expansão e massificação da educação, o que, contudo, tem afetado negativamente a autonomia docente (OLIVEIRA, 2003, p. 27). Entretanto, essa padronização disseminada, apesar de perpassar a prática cotidiana, não é explicitamente colocada. O apelo à necessidade da implantação de padronização dissemina-se através do uso de *check-lists,* com todo o processo de

execução das políticas já pré-definidos, desde a concepção à criação de indicadores de avaliação. Nessa lógica, tornam-se comuns comunicados, estabelecidos pelos consultores governamentais mineiros, como o que se segue: *"serão maiores as chances de sucesso se as propostas de mudanças* ***forem bem compreendidas pelos servidores da escola*** *e pela comunidade escolar e consideradas por eles como factíveis e frutíferas"* (PINTO & SARAIVA, 2010, p. 115) *(grifo nosso).*

A noção de autonomia aparece no discurso do governo de Minas Gerais constantemente, porém sempre vinculada às ações relativas à necessidade primordial de alinhar o corte de gastos com a busca de resultados mensuráveis através de índices educacionais como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ou através da relação do número de alunos por sala ou por escola. Entretanto, quando trata da autonomia do docente com relação ao seu trabalho, o discurso governamental traz uma limitação brusca, uma vez que a independência intelectual dos professor poderia desalinhar os sujeitos das metas pactuadas e idealizadas. Apesar de intitularem o projeto como "Acordo de Resultados", o que encontramos foi um conjunto de normas e objetivos pré-estabelecidos que deveria ser assumido pelo servidor, sob pena de sua exclusão do Prêmio por Produtividade[27] oferecido anualmente. Além disso, a recusa do servidor em cumprir as metas estabelecidas poderia levá-lo a sanções como estagnação na carreira ou participação de uma "reciclagem" formativa. A prática ilustrada é apenas um exemplo das estratégias utilizadas pelo governo de Minas Gerais, para governar indivíduos livres de forma tal que eles exerçam sua liberdade de forma apropriada (ROSE, 2011, p. 49), ou seja, o servidor é "livre" para assumir suas escolhas, metas e formas de trabalho, mas é "apropriado" que o faça dentro das orientações do governo. Esse é o grande atravessador das normas e sugestões feitas ao docente: você possui autonomia, mas, se você seguir o que esperamos de você, haverá ganhos para todos, inclusive para você.

Em sua pesquisa quantitativa com docentes de vários estados do Brasil, incluindo a aplicação, em 2009, de questionários a 1385 sujeitos docentes da Rede

[27] O Prêmio por Produtividade refere-se à remuneração extra oferecida aos professores das escolas estaduais de Minas Gerais, caso os mesmos alcancem as metas pactuadas previamente. O valor varia de acordo com o resultado alcançado pelas escolas, criando um clima de competitividade entre as mesmas. Esse pagamento é chamado pelos professores de 14º salário e só é pago, também, caso haja disponibilidade de recursos no caixa do governo. Em 2012, o governador discursou na mídia no dia 25/09 dizendo que já tinha dinheiro para o pagamento do 13º salário, mas que para o Prêmio por Produtividade ainda não.

Estadual de Educação de Minas Gerais (REEMG), OLIVEIRA & VIEIRA (2012) apresentam dados que ratificam os impactos mencionados acima. Assim, sobre as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, elas concluem que

> Minas Gerais é o estado onde mais docentes observam a competição entre as escolas por melhores índices de qualidade (48,9%). Também é o estado onde os docentes mais percebem o aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos (70%) (OLIVEIRA & VIEIRA, 2012, p. 19).

A relação entre o desempenho dos alunos e a qualidade do trabalho deveria ser aferida levando-se em conta também a autonomia dos docentes no planejamento pedagógico e sua efetiva participação na construção de políticas públicas. Não se trata de afirmar a necessidade de suplantar a lógica da busca por resultados, o que seria absurdo do ponto de vista pedagógico. A crítica feita pelos estudiosos do campo das políticas públicas, bem como pelos docentes, refere-se ao caminho inversamente proporcional entre autonomia e exigência de resultados. Assim, assiste-se a uma ampliação da exigência de resultados que teria como fundamento um discurso da horizontalidade na pactuação de metas, mas o que se percebe, na verdade, é uma verticalização das decisões no planejamento em favor de um maior controle do processo de trabalho pelo resultado. Como estratégia para superação da perda da autonomia docente, estudiosos da subjetividade apontam a tomada de decisão por parte dos sujeitos. Para eles

> só haverá uma verdadeira autonomia, uma verdadeira reapropriação da vida, na medida em que os indivíduos, as famílias, os grupos sociais de base, os grupos sociais primários forem capazes de escolher por si próprios o que querem como equipamentos (GUATTARI & ROLNIK, 2010, p. 173).

As diretrizes do Choque de Gestão trazem consigo a necessidade da passagem de um Estado provedor para um Estado regulador e descentralizado. Com isso, buscou-se empoderar a população para o controle da qualidade, mas de uma qualidade previamente estipulada pelo próprio organismo estatal que a produz e a avalia.

Neste contexto, algumas estratégias de resistência podem ser apontadas como intervenções nesses processos de subjetivação. Segundo Pignatelli, é necessário um engajamento para além do reflexivo por parte do docente, buscando

moldar sua existência sob formas ainda não pensadas e dominadas. Para isso, ele afirma que

> o importante está em desarranjar a mesmice, a monótona paisagem, para instigar diferentes formas de ver e ser visto. Inventar formas de problematizar a sólida e persistente monotonia de formas rotinizadas e pensar sobre o que é possível e a forma pela qual o poder, na forma de controle técnico e práticas autonormalizadoras, pode ser revertido (PIGNATELLI, 2011, p. 144).

Nesse percurso da busca de reversão das práticas autonormalizadoras e melhor compreensão de como elas têm sido administradas de modo útil para a perpetuação do modelo, as estratégias de Foucault de autoanálise pela formulação de questões para pensar práticas de resistência são importantes instrumentos a serem inseridos no contexto da luta docente contra a perda da autonomia. Para ele, não devemos pensar “quem sou eu?”, mas “quem somos?”, uma vez que, se os sujeitos começarem a falar sobre como têm sido constituídos e administrados, novas práticas de resistência individual e coletiva podem ser suscitadas (PIGNATELLI, 2011).

Como já foi relatado, e como será melhor abordado na próxima seção, as práticas de resistência na escola têm sido reduzidas às queixas, ironias e ameaças de não cumprimento de protocolos avaliados pelo docente como ineficazes para a prática. Podemos ilustrar esse tipo de resistência com o comportamento da professora Patricia que continuamente gritava na sala dos professores que não preencheria mais tantos formulários.

A resistência, como abordado anteriormente, é um conceito que ora pode ser utilizado como prática produtiva e inovadora, ora pode ser entendido como forma de desistência ou renúncia à execução do que é exigido. Em outra vertente, Souza & Rozemberg apontam como positivas algumas práticas observadas nas escolas que, considerando mais os processos que os produtos previamente almejados, reorganizam o trabalho efetivo. Segundo eles,

> no modelo de organização do trabalho contemporâneo, os trabalhadores, para lidar com as variadas e complexas situações, em geral, desenvolvem estratégias que muitas vezes burlam as normas, mas propiciam melhores resultados na execução da atividade e na economia psíquica dos sujeitos (SOUZA & ROZEMBERG, 2013, p. 435).

Assim, verificamos a existência de dois modelos de resistência, sinalizando que, mesmo com os ataques à autonomia vivenciados pelos docentes, a opção pelo caminho da desistência não se configura como o melhor caminho, em se tratando de práticas relacionadas à educação pública. Ainda que Pollit & Bouckaert relatem a prática comum dos governos em destacar apenas os sucessos, invisibilizando os servidores na socialização dos dados da prática (POLLIT & BOUCKAERT, 2002), é preciso pensar que há sempre estratégias de resistência possíveis e necessárias, que podem dar maior visibilidade ao que vem acontecendo nas escolas e com o trabalhador docente.

Como podemos perceber, o programa “Choque de Gestão” e a implantação do “Estado para Resultados” trouxeram mudanças diversas na organização da escola e nos processos de subjetivação docente. Alguns desses impactos na subjetividade docente referem-se à atividade docente, à organização territorial da escola e às mudanças na carreira docente, temas esses que serão abordadas a seguir a partir do confronto das observações e entrevistas com o discurso apregoado pelo governo.

5.2 - Atividade docente e organização territorial da escola

Este tópico tem como objetivo analisar de que modo a organização hierárquica, a qual a escola está submetida, está configurada e de que modo seus atravessadores influenciam no trabalho docente. Ressalta-se que o termo “organização territorial” é utilizado para elucidar como os efeitos da macropolítica compõem o quadro de indeterminações no cotidiano escolar e como as relações de poder desenham a escola enquanto um campo de forças.

Antes de apresentarmos a análise dos dados, mostraremos uma descrição breve da organização das escolas observadas, evidenciando as similaridades e as diferenças entre os dois espaços utilizados na pesquisa. Em seguida, ainda como introdução da análise, relataremos a experiência de observação de uma das reuniões pedagógicas que ocorreu na escola 1 e que ilustra o campo de forças presente nas escolas em seus raros momentos de discussão coletiva.

No espaço destinado aos docentes na escola 1, havia uma grande mesa, com cadeiras para todos os docentes, escaninhos de aço para a guarda do material utilizado por eles e um quadro branco de avisos. Neste quadro, além do calendário

escolar, eram afixados os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas e as metas alcançadas e as previstas para os anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. O tempo de intervalo era controlado pela supervisão que, caso observasse atrasos na saída dos docentes para as salas de aula, prontamente os convocava a deslocarem-se para as mesmas. Como o grupo de professores variava de acordo com o dia da semana, havia um rodízio na organização dos docentes nesse espaço, configurando grupos diferenciados a cada dia.

A escola 2, tal qual a escola 1, disponibilizava na sala dos professores escaninhos individualizados para os docentes e quadro branco para afixação das metas, resultados e convites para cursos oferecidos pela Escola Magistra. Nesta sala, entretanto, verificamos a presença de três grandes mesas, nas quais os docentes, nos intervalos, distribuíam-se por grupos de afinidade ideológica, afetiva ou disciplinar, o que comprometia a integração e interação do grupo como um todo. A prática da vigilância do horário de entrada dos professores para a sala de aula, tanto no início do turno quanto após o término do intervalo, também foi constatada continuamente nesta escola sendo, porém, neste caso, executada pelo vice-diretor. Na referida escola, obtivemos relatos incisivos da prática de corte salarial pela direção, inclusive na fração de minutos, o que não ocorria na escola 1. A questão do endurecimento no rigor do controle do tempo para entrada na sala de aula e da frequência, em vários momentos, foi observado tanto nas falas espontâneas, quanto nas entrevistas e na forma com que os professores buscavam estender aos alunos tal inflexibilidade. Em uma das observações, uma docente exigiu atestado médico de uma aluna que não pôde comparecer à aula por motivos de saúde, alegando que se havia aquela exigência para ela, também deveria haver para os alunos. Percebemos que com este tipo de ação, os docentes buscavam chamar a atenção da direção da escola para os excessos de rigidez cometidos por ela mesma e insatisfação para com essa prática, o que, no entanto, não surtiu efeitos reais durante o período observado.

Nas duas escolas, a vigilância quanto ao horário de entrada do professor para sala de aula e a baixa flexibilidade na reorganização dos tempos e dos espaços foram apontadas pelos docentes como entraves ao processo de desenvolvimento de projetos diferenciados. Assim, formava-se um paradoxo: de um lado a rigidez no controle do tempo , de outro a cobrança pela inovação e criatividade para o atendimento ao desejo e as características identitárias dos adolescentes.

Vale ressaltar que as duas escolas foram selecionadas pelos perfis diferenciados de atendimento ao público. A escola 1 foi escolhida por ser uma escola de comunidade, de porte menor e de maior proximidade com o pesquisador e a escola 2, pela diversidade do público alvo e por ser considerada uma escola referência dentro da Rede Estadual de Ensino. Pela característica citada, a escola 2 é procurada por inúmeros pais que almejam uma escola de qualidade para os filhos, independentemente da distância entre sua casa e a escola. Acreditávamos que essa diferença traria dados muito diferenciados em relação à escola 1, hipótese que não se confirmou a partir da observação e análise dos dados, pois a política implementada e sua rigidez forçaram a similaridade entre espaços tão diferenciados dentro da mesma rede.

Para iniciar a análise, apresentamos o relato de uma reunião pedagógica/administrativa ocorrida na escola 1, logo nos primeiros dias de observação. Primeiramente houve a apresentação de um texto motivacional sobre como pensar o possível diante do impossível, no qual o autor colocava a seguinte questão aos leitores: ***"Como cada um pode fazer o seu melhor com o que tem, buscando a excelência?"*** Após a leitura, foi solicitada aos professores uma reflexão a partir dessa questão, o que suscitou um silêncio total na sala de reunião. Diante do silêncio, a condutora da reunião começou a tecer comentários sobre o texto, apontando algumas dicas do que poderia ser feito por cada um. Após esse momento, foi exibido aos docentes um vídeo que apresentava uma escola em que os professores mostravam formas diferenciadas de lecionar, o que configurava uma apologia à importância da "doação" enquanto característica intrínseca do trabalho docente. No vídeo, todos os depoimentos, tanto de alunos quanto de professores, mostravam a inovação em todas as aulas e a interdisciplinaridade como práticas necessárias. Essas falas eram complementadas com outros depoimentos que traziam críticas àqueles profissionais que não se alinhavam a essas práticas. No entanto, em nenhum momento do vídeo, foram apresentados os problemas oriundos das precárias condições de trabalho docente, nem críticas destes com relação às dificuldades enfrentadas para se atingir a inovação e a interdisciplinaridade propaladas. Durante a exibição do vídeo, diversos professores presentes na reunião da escola 1 comentavam em voz baixa sobre a impossibilidade de adequação diária das aulas às novas técnicas de "inovação", mostrando sua insatisfação com o teor do vídeo. O apelo reproduzido na tela da TV era sempre voltado para a forma como

os professores podem trabalhar o real a partir do que tem disponível, devendo fazer o melhor, uma vez que serão avaliados. Assistia-se, pois, a uma apologia da eficiência como valor maior: como fazer mais com menos, em vez de uma discussão mais global acerca da educação. O que se via era um jogo constante de chamada à responsabilização, não havendo espaço para discussão de estratégias de mobilização ou possibilidades de recriação a partir do que é proposto.

Num segundo momento da reunião, ao serem convocados a posicionarem-se diante das estratégias de melhoria do trabalho docente apresentadas no vídeo, os professores começaram a manifestar-se com as seguintes reclamações acerca das condições de trabalho, tanto relacionadas à escola quanto às políticas do governo: limitação do uso dos espaços na escola; precariedade da infraestrutura e condições de trabalho; a emissão constante de regulamento sempre revogando o anterior e alterando algum benefício/direito, entre outras. Essa última reclamação vai aparecer também em diversas entrevistas e em publicações do sindicato da categoria, o SIND-UTE/MG. Por exemplo, no boletim Informa do mês de março/13 do sindicato, há uma denúncia acerca da ilegalidade da Resolução nº 2.553/13, que determinava que os docentes das séries iniciais passassem a ser os responsáveis para lecionar as disciplinas de Educação Física e Ensino Religioso, contrariando o disposto nas leis estaduais nº 17.942/08 e nº 15.434/05 que prescrevia a obrigatoriedade de profissionais com licenciatura plena em Educação Física e com formação específica para Ensino Religioso, respectivamente, para atender a essa demanda (SINDUTE, 2013a). Esse tipo de queixa ganha destaque no debate, tornando-se pauta constante no cotidiano informal observado na sala dos professores de ambas as escolas. Há uma reclamação de como alguns acordos internos, avaliados pelos docentes como viáveis pedagogicamente, são revogados na hora de serem aplicados, por serem considerados ilegais, ou seja, as resoluções e regulamentos impedem a adaptação do pedagógico à realidade local, reduzindo o potencial de inventividade no espaço escolar.

Diante da mudança no rumo da reunião pedagógica, na escola 1, cujo objetivo inicial era o alinhamento dos docentes a novas práticas pedagógicas, para a melhoria dos índices educacionais, bem como de sua missão em gerar maior interesse dos alunos para com os estudos, a profissional que dirigia a reunião retomou a palavra numa tentativa de “acalmar os ânimos”. Reiterando o discurso de

que era preciso tentar melhorar “apesar de todos os problemas enfrentados”, a mediadora do encontro ignorou as propostas a partir das resistências apresentadas.

O relato apresentado mostra como os desafios da educação na atualidade e sua necessidade de melhoria e universalização contrastam com a organização do campo de forças que atravessa a escola, refletindo o histórico de impactos negativos da implementação de políticas públicas. Percebemos como essa organização contribuiu para a emergência e a cristalização de resistências, dificultando a mobilização dos atores pela democratização real dos espaços escolares e do ensino. A forma como a escola vem se organizando territorialmente, congregando num mesmo espaço subjetividades atomizadas pelas tecnologias da subjetivação, choca-se com práticas hierárquicas administrativas e pedagógicas. Assiste-se, pois, a um círculo vicioso da gestão pelo controle concomitantemente ao imobilismo profissional por parte dos educadores. Conforme aponta Maurício Tragtenberg

> o professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado, portanto, da classe dominante em matéria de educação. Fortalecem-se os célebres “órgãos” das Secretarias de Educação em detrimento do maior enfraquecimento da unidade escolar básica (TRAGTENBERG, 2008, p. 15).

Na realidade, o que se percebe com a implantação das políticas públicas em educação é uma minimização do poder decisório coletivo através da diminuição de tempos e espaços para discussão pedagógica e/ou administrativa e uma ampliação da demanda institucional por uma vigilância ou governo de si. A premissa de que o setor público deve seguir os ditames da lógica privada, ou seja, alinhar-se à perspectiva administrativa como forma de obtenção de lógica da eficiência, tem sido transposta para as políticas da educação através do discurso da necessidade da descentralização gerencial. Segundo esse tipo de gestão, os poderes executivo e legislativo devem atuar através da emissão de resoluções e leis, respectivamente, na busca do alinhamento dos processos para o alcance de resultados, de modo a garantir direitos aos cidadãos.

A maioria dos docentes entrevistados afirmou que há uma ampliação da hierarquia no ambiente escolar: a Secretaria da Educação fiscaliza o gestor, o diretor controla os professores e estes monitoram uns aos outros. Tal situação vem desmotivando até mesmo aqueles considerados por eles como “engajados na luta”.

Em vários relatos, os docentes afirmam que a escola está menos democrática e que, mesmo colocando questões para a gestão e, solicitando uma resposta da Secretaria de Educação, eles não têm conseguido um retorno para as mesmas. Assim, vários docentes afirmaram que a distância entre as esferas desta hierarquia tem se ampliado e, com isso, "burocratizado" o processo decisório nas escolas, já que o mesmo tem ficado centralizado na Secretaria da Educação

> Lá, as cabeças pensantes nunca estiveram dentro de uma sala de aula. Não sabem qual que é essa realidade. Não sabem o que que é andar pelo corredor... e que nós que estamos aqui, nós que sabemos da realidade. E que não é uma realidade fácil, por melhor que seja a escola, por mais organizada que seja, tem seus problemas, tem suas dificuldades, né? E, infelizmente nós temos que simplesmente engolir o que a Secretaria de Educação manda. Ela não vem pra discutir com a gente, não vê qual que é nossa realidade. Quando a gente vai em reuniões, né? É exatamente isso, não tem espaço pra discussão, né? Tanto que eu já estou cansada de ir a reuniões e ser a mesma coisa, e aí? Chega-se a lugar nenhum (Professora Mirtes).

O relato da docente revela um paradoxo existente entre o uso da mídia pelo governo, para o apontamento da melhoria na comunicação entre as lideranças como algo positivo na aplicação da gestão estratégica, e a realidade percebida por grande parte dos docentes observados e entrevistados. A prática vivenciada nas escolas e analisada nas entrevistas revela que essa "melhoria da comunicação" refere-se ao aperfeiçoamento na transmissão das normas para o alinhamento dos sujeitos às mesmas. Além disso, verifica-se a disseminação do discurso para convencimento dos docentes e gestores das unidades escolares de que a aplicação dessa lógica administrativa estratégica, eficiente e aplicada em grandes empresas de sucesso econômico já obteve sua certificação enquanto válida e eficaz, cabendo aos atores escolares também aceita-la e utilizá-la. Dourado (2007) aponta os limites da transposição da lógica da administração empresarial para o espaço escolar, uma vez que os objetivos da educação e suas variáveis não se relacionam com a finalidade da obtenção de lucros para um grupo específico. Além disso, observa-se que os elementos intervenientes no processo educativo agregam tanto atravessadores internos quanto externos. Cris Shore, ao avaliar a tendência mundial da implantação da auditoria iliberal na educação e em outras áreas do setor público como forma de criar uma cultura da subjetivação para a obediência/submetida e modos de subjetivar o trabalho, reforça como os efeitos para a perda da criatividade

e iniciativa se tornam irreversíveis à medida que essa lógica torna-se comum nas políticas públicas. Como ele mesmo afirma

> Os imperativos do gerenciamento de risco deixam os profissionais com uma sensação cada vez mais forte de que a gente está se tornando um funcionário em um edifício que apenas quer saber se você cumpriu suas funções específicas, e se as checagens necessárias sobre isto também foram realizadas (SHORE, 2009, p. 48).

Concomitantemente a esse aspecto da implantação/imposição da cultura de auditoria, assistimos também a uma mudança no papel/poder do profissional da gestão escolar que tem sido convocado a garantir a execução dos planos institucionais pactuados unilateralmente via motivação, mobilização e alinhamento dos profissionais envolvidos. Ao encontrar grupos de docentes cada vez mais resistentes à adaptação ao que é solicitado, esse profissional também sofre os impactos negativos da implementação das novas políticas públicas na educação. As metas “pactuadas” entre gestor e Estado muitas vezes apresentam elementos fundamentais para o avanço da qualidade do ensino e, por isso, poderiam transformar-se em ações inventivas em prol da melhoria do processo pedagógico nas escolas. Essas metas, porém, muitas vezes esbarram encontram de imediato na recusa do grupo em aplicá-las. Nesse sentido, observa-se a desconfiança quanto às propostas do governo e resistência do docente a perda de poder decisório desse trabalhador e a cobrança ameaçadora dos gestores sobre o professor.

Assim, a gestão das unidades básicas de ensino tem sido encorajada e estimulada pelos dirigentes e Secretaria de Educação a buscar resultados, sem considerar os problemas contextuais, ou melhor, sem que o contexto individual de cada comunidade seja considerado (AUGUSTO, 2010, p. 181). Essa exigência feita aos gestores, ou seja, a imposição das normas acontece predominantemente em reuniões externas e internas. Para os docentes, a ampliação de reuniões nas esferas decisórias centralizadas tem paradoxalmente burocratizado o processo educacional em nome de uma nova gestão pública, mediante o aumento de normas e de procedimentos pré-definidos. Nesse contexto, a territorialização das decisões efetiva-se de modo mais burocratizado, conforme apontado por vários docentes em entrevistas.

A atomização do docente, a posição do gestor nesse processo e o empoderamento qualitativo e quantitativamente diferenciado entre esses

profissionais, têm acirrado os conflitos internos na escola e a divisão dos professores em grupos, principalmente no caso das unidades escolares que apresentam herança de divergências de períodos eleitorais. Sobre as reuniões externas, um dos professores relatou:

> As reuniões são muito específicas né? Reunião de diretor, reunião de supervisor, reunião de coordenador, entrega a demanda na escola e lê para os professores e pede para colocar em prática. Eu acho que essa reformulação, devido a essa competição com a tecnologia, ela é necessária, mas ela vai demorar muito a acontecer. Tem que ser uma política muito de revolução educacional (Professor Sérgio).

O professor Sérgio demonstra em toda a entrevista uma insatisfação com o modelo centralizado imposto pelo governo de Minas Gerais, justificando, entretanto, durante todo o tempo seu interesse pela educação e pela escola. Pelo seu depoimento na entrevista e pelas anotações do cotidiano, observamos que o professor Sérgio mostrou ser engajado politicamente, problematizando tais questões com os demais docentes e participando constantemente das mobilizações propostas pelo sindicato da categoria. Além disso, sua experiência em várias escolas e sua vivência durante o período de transição das políticas públicas em Minas Gerais mostrou como Sérgio tem certa familiaridade com a questão. O citado professor descreve várias experiências dos impactos na subjetivação docente com as mudanças, revelando uma avaliação negativa de tais mudanças.

Além do professor Sérgio, outros docentes apontaram essa territorialização das decisões como um ponto negativo da política atual, demonstrando que sua imposição emperra o trabalho docente e impacta negativamente no fazer pedagógico e nas relações interpessoais entre os colegas de trabalho. Já a professora Carmen critica as reuniões externas, pois segundo ela

> as reuniões são todas fechadas. Às vezes eu vejo aqui, reunião tem a diretora, a inspetora, o serviço pedagógico, a gente não sabe do que se trata. Provavelmente alguma coisa relevante ao processo de ensino-aprendizagem da escola. Os professores deveriam ser pelo menos convidados. Eu vejo a escola como um grande território. Um grande big brother. (risos)

Ao apresentar estes relatos, é preciso salientar que há insatisfação também por parte daqueles que são os “convidados” da escola para representá-la nas reuniões externas e incumbidos de implantar os projetos e normativas publicadas.

As reuniões acontecem mensalmente e, em alguns casos, quinzenalmente, dependendo da convocação da Secretaria Regional de Ensino. Além dessas reuniões, há também aquelas organizadas pela inspetora local, a qual tem a função de fiscalizar as unidades e informar as decisões tomadas pelas gerências da educação. Nesse contexto, muitos gestores sentem-se constrangidos, pois, passam a carregar a imagem representativa da imposição governamental, ficando no *front* do conflito com os docentes. Além disso, tem a função de implantar, mobilizar e convencer os profissionais da educação da eficiência/eficácia das normas/projetos como se fossem coautores dos mesmos. Essa insatisfação é relatada por um dos gestores:

> na hora que chega lá, as pessoas que vão capacitar elas não estão muito bem capacitadas. Eu não sei se elas não estão bem capacitadas ou é aquela velha história que te falei: eles não trabalham dentro da escola, eles não veem a realidade da escola. Então gera um conflito ali na hora entendeu? Dá muito bate-boca. Porque a gente quer mostrar que a realidade é uma e eles estão... a realidade é outra. E quer que a gente aceita a deles (Professora Carmen).

Verificamos que esse projeto de descentralização e desburocratização não suscita insatisfação e resistência apenas no último degrau da hierarquia criada, ou seja, no docente nas unidades escolares. Nessa distribuição de poderes, muitos gestores conseguem elencar os problemas da transformação de sua função de gestor administrativo-pedagógico para gerente e fiscal de resultados, bem como as dificuldades de participar da formulação das políticas públicas, no que tange à adaptação contextual das mesmas. Há processos de subjetivação do gestor que também merecem ser mencionados e possibilitariam um estudo à parte. Nas observações e entrevistas, foi possível perceber que grande parte dos conflitos que envolve hoje a figura do gestor escolar deve-se a essa dupla função. Apesar de eleito pela comunidade, o gestor representa primeiramente os interesses da Secretaria de Educação e deve viabilizar a efetivação dos programas e projetos desta em suas unidades de ensino, mesmo que não atendam as especificidades locais. Além disso, o diretor escolar tem a função de gerir o território-escola na busca dos resultados demandados.

Como o discurso governamental é o de melhoria dos serviços para o atendimento aos cidadãos, o que é incontestável e desejável em quaisquer projetos de políticas públicas, o gestor escolar tem assumido o comando das práticas

apontadas como necessárias, focando sua atenção exclusivamente nas duas pontas do sistema: comunidade e governo. Com isso, os movimentos de resistência a essa efetivação, por pleitearem maior compartilhamento do poder decisório do espaço escolar, tem sido combatidos discursivamente pelo governo, bem como pelos gestores escolares.

Com relação às reuniões internas e ao modo de aplicação das políticas públicas e suas normas, a grande maioria dos docentes não se sente convidada ou ouvida, o que pode ser percebido nos fragmentos a seguir:

> A gente, nas reuniões que a gente tem, às vezes é até aberto espaço pra propostas, aí quando a gente faz as propostas que não são totalmente iguais às propostas da direção, você percebe que sua proposta não é aceita, te enrolam, não tem espaço. Não sinto com espaço, não me sinto ouvido aqui não (Professor Carlos)

> Bom, é... era muito prática da diretora fixar no quadro de avisos e além disso ela ia lá e falava com a gente. Ela abria um espaço e falava, porque esse material ele vem através, eles são baixados no Portal do Servidor, todas as portarias, mas, o professorado em geral não tem hábito de ler nem estudar estas portarias. Eu posso falar assim que somos alienados. E aí se, se essa falta de leitura, conhecimento ela está relacionada a insatisfação? Eu acredito que sim (Professora Teresa).

Os dois depoimentos mostram dois posicionamentos distintos com relação ao papel da gestão, mostrando como dois discursos sobre uma mesma realidade se constroem de formas diferenciadas. Durante a observação do cotidiano, pudemos perceber que nas escolas observadas havia resquícios da disputa eleitoral para diretor escolar, o que se traduzia inclusive na forma como o espaço físico era ocupado na sala dos professores. Isso pôde ser percebido em alguns momentos da seguinte forma: alguns docentes, ao relatarem suas queixas sobre a piora das condições de trabalho, o maior controle de seu trabalho e a baixa participação docente no processo decisório, culpavam o governo por esta situação, justificando inclusive a impossibilidade de os gestores recusarem o papel de executores das normas e a insatisfação dos mesmos por serem obrigados a assumir esta função. Por outro lado, havia grupos de docentes que enfatizavam a subserviência do gestor que aceita passivamente assumir sua nova atividade, alegando que não se percebia recusa do mesmo em nenhum momento e culpabilizando-o pela situação apresentada.

Maria Helena Patto, ao analisar a questão da educação na atualidade, defende a importância da construção de políticas públicas e sua implantação dando especial atenção à dinâmica institucional (PATTO, 2005, p. 101). Nesse contexto, a territorialização da educação e da escola pelas políticas públicas não pode sobrepor-se à lógica territorial da instituição e do lugar ou comunidade na qual se encontra assentada.

O que temos assistido, não só no contexto mineiro, mas na chamada "democratização da educação" no Brasil, pós anos 1990, é a implantação de uma política de diluição dos poucos recursos para o atendimento de toda a massa da população, aliada ainda ao corte de gastos, tomado como característica de uma gestão eficiente e premiada. A grande meta dos governos, incluindo a do governo de Minas Gerais, continua baseada na diminuição dos gastos com educação, fortalecimento da eficiência econômica, aumento dos índices de escolaridade e a implantação do sentimento de inclusão dos excluídos via diploma (PATTO, 2005, p. 33). No entanto, repensar a estrutura burocrática do Estado e aderir às reformas da administração pública não são aspectos a serem desconsiderados, pois se apoiar num discurso de nostalgia por um passado excludente não soluciona os problemas da educação. Por outro lado, a estratégia para a universalização da educação e para melhoria de índices quantitativos não pode comprometer a qualidade, nem as condições de trabalho docente. Daí a crítica feita em prol do avanço no debate da melhoria das reformas ser preferível àquela focada na eliminação de toda a estrutura existente por uma outra.

Esse campo de forças que compõe a escola, apresentado até aqui, mostra como as estratégias e relações de poder nesse espaço são complexos e reveladores de conflitos latentes, resistências e desistências enquanto efeitos dessa realidade. Essa constatação fortalece o ideário da necessidade de uma reforma educativa no país que emerja de uma maior participação dos atores envolvidos e que considere mais os processos do que os resultados virtuais. Segundo Nora Krawczyk:

> O paradoxo de discutir entre educadores a reforma educacional em curso no país e na região é o fato de que as preocupações que rondam essa reforma pouco tem a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca da nova governabilidade da educação pública, distinta da que imperou no modelo de Estado de bem-estar social (KRAWCZYK, 2008, p. 62).

Nos discursos que apregoam a Nova Gestão Pública e que criticam o modelo burocratizado weberiano, percebemos a tentativa de eliminação de todas as estratégias que existiam anteriormente, postas como ineficientes e substituição das mesmas por um modelo que busque não se perder no processo de execução, focando no controle dos resultados. A perda evidente de poder do Estado com a crise fiscal e a tentativa de aproximar-se dos sujeitos, tratando-os como consumidores-cidadãos e oferecendo a eles os serviços enquanto produtos vinculados à qualidade-total, transformaram as formas de governo, bem como o papel do Estado. "*No lugar de um Estado social, propõe-se um Estado avaliador. E é essa relação entre centralização e descentralização na gestão educacional que faz parecer a Reforma "liberalizadora e autoritária" ao mesmo tempo"* (KRAWCZYK, 2008, p. 64).

Mesmo com esse panorama, todos os professores entrevistados relataram que há uma baixa resistência dos docentes às mudanças consideradas perniciosas e uma piora na articulação entre eles, ficando o movimento de oposição restrito às queixas constantes. Em quase todos os relatos, os docentes autorreferiam-se como os únicos a resistirem de fato, sendo os outros apontados como omissos. Os professores também apontaram uma queda na qualidade das relações entre eles, que teria como origem a desmotivação, o cansaço e ainda resquícios de rusgas advindas das eleições para gestor escolar. Outra questão apontada como causa da baixa resistência foi a instabilidade do contrato de trabalho de alguns professores, pois aqueles que se submeteram a este regime de trabalho tinham medo de sofrer represálias da direção e do governo, caso desviassem sua conduta do que lhes era imposto.

Dentre os relatos sobre esta questão, a fala da professora Andressa trouxe um elemento importante para o debate, que justifica, inclusive, a metodologia de análise das práticas discursivas escolhida neste trabalho, pois investiga de que modo os discursos são organizados estrategicamente ou silenciados. Segundo ela, os docentes que resistem às mudanças e questionam a imposição de normas são deslocados para uma representação de docente poliqueixoso, que atua contra a escola e que se torna o principal suspeito das denúncias anônimas recebidas pela escola pelo "Disque Educação". A utilização dessa tecnologia de subjetivação do

deslocamento identitário foi percebida nas duas escolas e em relatos de docentes destas duas unidades.

Com relação à organização territorial da escola, outros vetores externos atravessam as fronteiras escolares. Pierre (2013) mostra, em suas pesquisas sobre a incorporação das mudanças administrativas pelo setor educacional em países desenvolvidos, que a descentralização da gestão nas unidades básicas, apesar de ancorada na perspectiva do empoderamento local, tem acirrado a lógica concorrencial e a competitividade entre as escolas, ampliando a demanda interna pela adequação isolada às mudanças sociais (PIERRE, 2013). Nota-se que a prática da gestão descentralizada pode ser apontada como uma tendência a ser adotada nos países em desenvolvimento, inclusive no Brasil. Nesse sentido, alguns docentes já apontaram como os atravessadores externos têm adentrado na escola e como se sentem impotentes e solitários no processo de enfrentamento dos problemas.

Observa-se que os problemas educacionais vêm se agravando nos últimos anos, mas muito do que é atribuído ao “Choque de Gestão” precisa ser relativizado. As mudanças nas relações sociais das últimas décadas e o longo histórico da educação e do trabalho docente revelam que, mesmo com a permanência da política administrativa anterior ou com a implementação de outro projeto, as influências externas estariam presentes como desafios para obtenção de uma educação de qualidade. Dentre os problemas de ordem estrutural, verificamos que, para a maioria dos entrevistados, a violência e a ampliação da insegurança/desconfiança na sociedade tem refletido negativamente na relação entre docentes e discentes. Segundo os professores, os alunos cada vez mais concebem as ações avaliativas como estratégias para prejudicá-los ou dificultar-lhes o alcance do objetivo final, que é a progressão nas séries ou a conclusão do nível. Nesse sentido, os docentes acreditam que a desvalorização advinda do governo reflete diretamente na forma com que os discentes e a sociedade enxergam o professor. Destacaram ainda que esta desvalorização antecede o “Choque de Gestão” e foi acirrada, na visão deles, com a implantação da política de subsídios. Outro atravessador destacado por eles refere-se à incompatibilidade entre a cultura do imediatismo da modernidade líquida e o ritmo de construção do conhecimento escolar. Essa discrepância deteriora as relações dentro da sala de aula ampliando a violência simbólica e física. Nessa perspectiva, a professora Lúcia relatou um episódio vivido por uma colega de trabalho, que exemplifica o desrespeito e a

violência vivenciados por grande parte dos entrevistados: *"professor é tudo vagabundo. O menino escreveu na prova de sociologia assim de uma colega minha: 'a pessoa não deu nada na vida, então ela vai ser professor'. Escreveu desse jeito"* (Professora Lúcia).

O campo de forças que compõe a escola na atualidade ampliou os vetores de poder sobre o trabalhador docente, dificultando a mobilização do coletivo, intensificando os efeitos negativos da responsabilização/culpabilização individualizada e novamente reforçando o ciclo hierárquico da pressão por resultados. Os reflexos sociais dessas pressões podem ser percebidos através do fechamento dos cursos de licenciatura nas principais universidades e faculdades por sua baixa procura e da evasão de inúmeros professores das redes públicas e privadas de Minas Gerais e do Brasil que optaram por mudar de carreira. Nesse contexto, é significativo o relato da professora Adriana ao descrever como avalia a situação dos docentes diante das mudanças implementadas nos últimos anos:

> Você pode observar, observe o semblante das pessoas, o semblante das pessoas está de cansado, entendeu? Raramente... nem de segunda-feira, né? Que você já descansou no final de semana, você não observa o semblante... o semblante é de cansado, assim de quem já está no limite, né? Eu observo as pessoas quando elas chegam assim, cada um com uma tristeza, uma vontade de estar em outro lugar, né? Quer dizer, não é só eu que estou assim. As outras pessoas também estão. Isso é reflexo de que? Da insatisfação. Porque se você vai trabalhar num lugar satisfeito, você não fica assim (Professora Adriana).

Como podemos ver, o território-escola é atravessado por inúmeros vetores internos e externos que, ao mesmo tempo que refletem a sociedade, contribuem para o funcionamento da máquina macropolítica estrategicamente montada com suas inúmeras engrenagens. Para o entendimento desse território, porém, vimos que não basta o desmonte de suas peças e sua explanação, o que comprometeria o entendimento das conexões que fazem seus mecanismos encaixarem-se e funcionarem. É preciso compreender o funcionamento da realidade educacional e as formas como se dão as relações, considerando sujeitos envolvidos, macropolítica e suas tecnologias e micropolítica, como elementos de leitura desse contexto. Além disso, é preciso transversalizar a temática da subjetividade, de modo a ampliar a compreensão dos atravessadores numa perspectiva multidimensional.

5.3 - As tecnologias de subjetivação e impactos da reorganização da carreira no trabalho docente

Dentre os eixos temáticos selecionados para análise, o eixo da reorganização da carreira e o eixo do transbordamento da escola, que é analisado no item 5.5, foram os dois mais contemplados nas discussões e no desenvolvimento do diálogo nas entrevistas. Os paradoxos existentes entre o discurso de valorização do professor pelo novo plano de carreira e a piora nas condições materiais e imateriais do trabalho docente, percebidos pelos sujeitos, trouxeram inúmeros questionamentos e autoquestionamentos por parte dos professores, o que tornou pertinente a análise das tecnologias de governo e suas estratégias de subjetivação. Para realização de tal análise, associaremos os dados qualitativos do campo com a literatura crítica do tema, bem como utilizaremos pesquisas quantitativas feitas com docentes do estado de Minas Gerais, buscando sustentar as teses apresentadas.

Com relação às mudanças na carreira docente e às tecnologias da subjetivação, é importante apresentar um panorama geral da situação legal dos professores, no período da pesquisa, para entendermos de que forma esses modos de produção e tecnologias de poder buscaram determinar a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certo tipo de dominação e objetivação (FOUCAULT, 1990, p. 48). Na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, até o início de 2014, havia três tipos de vínculo trabalhista: o professor efetivo, o efetivado e o contratado. Como a coleta dos dados foi feita antes da declaração de inconstitucionalidade da lei complementar nº 100/2007, que efetivou sem concurso público milhares de profissionais da educação, consideraremos como existentes essas três categorias na análise[28]. Assim, apesar da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 37, inciso II, afirmar que *"a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego"* (BRASIL, 1988), a maioria dos profissionais da educação em Minas Gerais não tinha sido aprovada em concurso público. Como foi afirmado, foram encontrados, além da investidura no cargo por concurso público, outros dois tipos de contratação que não possuem alguns direitos privativos do servidor estatutário, como o direito à estabilidade, por exemplo. Segundo dados da pesquisa do Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente

[28] Sobre esse processo ver a discussão tecida no capítulo 4.

(GESTRADO) da Faculdade de Educação da UFMG, o percentual de profissionais estatutários efetivos na educação em Minas Gerais, em 2010, era de apenas 42,8%. Já os designados ou contratados somavam 31,4%, enquanto os efetivados pela Lei 100/2007 representavam 24,4%[29] (ROMANO et al, 2012, p. 86). Essa estratégia de permitir a convivência entre três classes dentro da categoria docente: contratados, efetivos e efetivados fragmentou a categoria, inclusive, dentro da representação sindical. Essa tática de governo, como afirma Lazzarato, é constituinte das políticas neoliberais, por forjar desigualdades não apenas entre camadas sociais, mas no interior de cada estrato (LAZZARATO, 2011, p. 59).

Adriana Duarte, ao apresentar os resultados de uma pesquisa quantitativa sobre o perfil dos docentes na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, feita pelo grupo GESTRADO/FAE/UFMG, afirma que 63% deles recebem menos de dois salários mínimos mensais e que, em todos os municípios pesquisados, a rede municipal de educação remunera melhor os professores se comparada com a rede estadual. Nesse sentido, 85% dos professores da REEMG relataram estar muito insatisfeitos com o salário recebido. Outro dado agora referente à sobrecarga de trabalho foi apresentado: 44% dos sujeitos pesquisados trabalhavam em outras unidades de ensino, estratégia utilizada para ampliação da renda, mas que tem comprometido a qualidade do trabalho pedagógico (DUARTE, 2014). Segundo a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[30], *"os professores brasileiros estão entre os que passam o maior número de horas por semana ensinando: 25 horas semanais, 6 horas a mais do que a média dos países pesquisados pela Talis"* (INEP, 2014). Tal constatação

[29] A Lei nº 100/2007, instituída no governo de Aécio Neves, criou a categoria dos efetivados sem concurso público. Milhares de profissionais designados, que tinham seus contratos finalizados no final de cada ano, tiveram o direito garantido de permanecerem nas vagas. Além disso, esses profissionais foram incorporados ao regime da previdência. A efetivação pela Lei nº 100/2007, porém, não garante o direito à estabilidade, podendo o docente ser realocado ou destituído caso ocorra concurso público de provas e títulos. O Supremo Tribunal Federal propôs Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4876), alegando que tal lei viola os princípios da isonomia, impessoalidade, moralidade administrativa e obrigatoriedade de concurso público, presentes na CF/88. A Assembleia Legislativa e o governo de Minas enviaram suas defesas ao STF, alegando a constitucionalidade da lei. Disponíveis em <http://jornal.jurid.com.br> e < http://www.em.com.br>. Acesso em 07 abr. 2013.

[30] Segundo INEP, *"O relatório brasileiro da pesquisa, com resultados por unidade da federação e questões exclusivas do Brasil, será divulgado em evento nacional de lançamento da Talis, no Inep, no dia 17 de novembro de 2014"* (INEP, 2014). Sendo assim, as informações utilizadas referem-se aos dados prévios disponibilizados pelo INEP.

revela que a sobrecarga no trabalho docente não é uma exclusividade da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, mas, sim, uma constante que se observa em todo território brasileiro. Nesta pesquisa, foi constatado também que no Brasil os professores dispendem 20% do tempo de aula, buscando manter a ordem para iniciar os trabalhos, sendo que essa média cai para 13% nos outros países constantes da Talis.

Assim como nas pesquisas apresentadas, nas observações e entrevistas efetuadas neste trabalho, a sobrecarga de trabalho apareceu também como queixa recorrente. Os docentes continuamente mencionaram experiências pessoais e de colegas que trabalham em duas ou mais escolas como forma de incrementar a renda. Além da incorporação direta de horas/aula caracterizar a sobrecarga, os professores afirmaram que a especificidade do trabalho pedagógico extrapola a carga horária diária de 4h30, visto que o planejamento das aulas e a correção de atividades e avaliações demandam um tempo extraescolar considerável. Como vimos, essa questão não é exclusividade da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e também não se originou da implantação do “Choque de Gestão”. Entretanto, a sobrecarga de trabalho tornou-se mais evidente nos últimos anos em Minas Gerais, pois, à medida que há uma desvalorização real dos salários, verifica-se a busca por medidas compensatórias de incremento da renda. Em um dos relatos, o da professora Lúcia, podemos identificar de que modo os efeitos indiretos da precarização da carreira impactam diretamente o docente:

> Eu acho que o governo tem um descaso muito grande com o professor, não há, por exemplo, igual eu falo com os meninos, a gente não tem tempo de, a gente também não tem, falar a verdade, a gente não tem muito preparo para dar aula. A gente não tem tempo de ficar preparando “ó, uma aula bacana e tal”, porque você tem que trabalhar em duas escolas, você tem que trabalhar... eu trabalho três... duas escolas e mais um lugar. Ainda tem filho ainda, né? Uma menina. Ainda tenho que, ainda tenho que, ainda estou escrevendo como você também a finalização de um projeto, que tá me deixando louca.

A exposição da professora Lúcia revela como o discurso da “inovação” tem sido incorporado pelos docentes, demonstrando certa inquietação pela impossibilidade de alcançar-se a excelência no serviço almejado pelo governo, escola e discentes. Tal frustração revela que a sobrecarga de trabalho, criada como modo de incrementar a composição salarial, é um empecilho para realização de um trabalho de qualidade. Nota-se, neste relato, e no de outros docentes, que há uma

internalização da cobrança para a busca da “inovação” e “oferta de metodologias significativas para o adolescente”. Diante dessa cobrança e da sobrecarga de trabalho, percebemos que os professores utilizam a estratégia de ironização constante como forma de resistência ou de autojustificativa.

No capítulo 4, verificamos as mudanças efetuadas na carreira docente com a implementação da política do Choque de Gestão. Do ponto de vista da composição salarial, houve a incorporação de cinco frações do vencimento (vencimento básico, gratificação de incentivo à docência, gratificação de educação especial, gratificação por curso de pós-graduação e por regime especial de trabalho) numa parcela única a ser paga ao trabalhador, denominada subsídio[31]. Imposta pela Lei nº 18.975 (MINAS GERAIS, 2010), tal alteração aponta o paradoxo com a lógica do empreendedorismo utilizada pela política do Choque de Gestão, pois a política do subsídio vai de encontro à possibilidade de ascensão na carreira e melhoria salarial, impedindo a realização de uma gestão autônoma para a inovação e criatividade (SALOOJEE & FRASER-MOLEKETI, 2010).

O economista Fernando Veloso da Fundação Getúlio Vargas, em sua pesquisa comparativa entre desempenho das escolas privadas e públicas, conclui que não existe relação entre gastos educacionais e o desempenho escolar no Brasil. Segundo o pesquisador, a diferença salarial entre os docentes das duas redes é mínima, sendo o desempenho dos alunos na rede particular, entretanto, consideravelmente superior (VELOSO, 2011). Nesse sentido, Veloso defende um maior controle do trabalho docente pela gestão como forma de solucionar os problemas de baixa produtividade na rede pública. Contudo, a análise direta feita pelo pesquisador mostra como o olhar essencialmente administrativo da educação conduz a leituras equivocadas e incompletas da realidade, pois desconsidera elementos conjunturais e sociais como componentes da equação. O ensino público, por seu caráter de universalização e promoção da cidadania, agrega, além de um público alvo mais heterogêneo com carências e demandas ampliadas, outras variáveis institucionais e políticas que dificultam uma análise comparativa com o ensino da rede particular. Além disso, é preciso considerar que dentro da Rede

[31] Para o Dicionário Online de Português, subsídio é definido como *“auxílio, socorro, benefício. Quantia que o Estado oferece a obra de beneficência ou de interesse pessoal público; subvenção”,* ou seja, a substituição de vencimento básico ou salário por esse termo aproxima a docência da representação social de trabalho voluntário e social, justificando a necessidade da manutenção da qualidade dos serviços a qualquer custo (Disponível em <http://www.dicio.com.br>. Acesso em 08 abr. 2013).

Particular de Ensino há instituições de excelência, com público alvo das classes A e B, que pagam ao professor uma remuneração bem superior à oferecida na REEMG, e nas escolas de atendimento comunitário, que recebem alunos de classe média-baixa.

A maioria dos docentes afirmou que a o Plano de Carreira instituído pelo governo de Minas Gerais desvaloriza e desmotiva o servidor, sendo essa insatisfação verificada principalmente naqueles professores com maior tempo de serviço. Alguns professores mais jovens, apesar de perceberem um incremento inicial no vencimento, afirmam que já tomaram ciência através dos colegas com maior tempo de contribuição de que há uma piora na progressão e promoção ao longo do tempo. O discurso governamental do pagamento proporcional do piso nacional, que é para jornada de até 40 horas semanais, para os cargos estaduais de 24 horas semanais, contrasta-se cotidianamente com o discurso dos docentes e do sindicato pela reversão do pagamento do piso salarial nacional enquanto vencimento básico, gerando insatisfação generalizada.

Diante deste quadro, quase todos os docentes entrevistados, ao serem questionados sobre o plano de carreira, devolviam a questão: *"qual plano de carreira?",* sustentando tal questionamento com o argumento de que houve imposição de deveres e retirada de benefícios/direitos. Um dos relatos sobre essa mudança na carreira foi feito pela Professora Núbia e merece destaque:

> Eu acho que o subsídio é um salário meio de escravidão, sabe? No qual nos foi tirado, tirania mesmo, ditadura. Nos foi tirado todos os direitos que conquistamos. Uma coisa muito de ditadura, eu acho que a gente vive uma ditadura pior que era antigamente. Porque antigamente era uma ditadura oficial, aberta. Agora a gente vive uma ditadura velada... Eles colocaram e sabem usar as palavras, sabem colocar as palavras nos lugares certos (...)

O fragmento da entrevista da professora Núbia ilustra o sentimento de grande parte dos professores entrevistados e observados quanto à política do subsídio. O paradoxo entre o discurso inicial da livre escolha de carreiras (antiga ou nova) pelos docentes e a retirada do direito de opção através da imposição do subsídio como parcela única de pagamento, ocorrida em 2011 após uma greve de 112 dias, impactou negativamente a relação entre docentes e governo. Esta alteração foi lida pelos professores como uma atitude antidemocrática contrastante com o apelo midiático governamental da melhoria da carreira e das condições na educação da rede estadual de Minas Gerais. O discurso em defesa da nova carreira foi construído

sob o argumento da necessidade de uma gestão mais eficiente e eficaz, mas a tecnologia de subjetivação operada foi a do nivelamento dos docentes, criando uma sensação inicial de valorização do profissional que acabou de ingressar na REEMG, de modo a mantê-lo no sistema, em detrimento da estagnação dos docentes mais antigos, “incentivando” com isso o fenômeno da desistência-permanência, “menos nociva” ao quadro numérico de pessoal do que a da desistência de fato.

A operação de ampliar o salário dos docentes no início de carreira, em detrimento da retirada de progressões por tempo de serviço daqueles com maior tempo de serviço, foi uma estratégia utilizada pelo governo para aproximar o subsídio do piso nacional. Desse modo, houve uma ampliação do salário dos professores com menor tempo de serviço, que já não tinham direito a gratificações como quinquênios ou biênios. Por outro lado, a maior parte dos professores, mesmo com ingresso recente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, fez uma análise negativa do plano de carreira instituído, avaliando inclusive sua situação com relação a outras carreiras de nível superior. A construção dessa avaliação foi estimulada pela mobilização organizada pelo sindicato da categoria (SIND-UTE/MG), em 2011, durante os 112 dias de greve, cuja “bandeira de luta” era a valorização da carreira docente. Nessa perspectiva, a professora Andressa traz o seguinte relato:

> Se eu falar com minha família que eu ganho mil e... mil reais, eles falam assim: você está doida. Acho que eles nem sabem. Porque é muito pouco, mil e poucos reais. Isso é o primeiro fator desestimulante. Segundo fator é a carreira que a gente não tem, não tenho progressão, eu posso ficar aqui 25 anos, eu vou estar ganhando 1500. Então, isso é desestimulante em si.

Esta análise crítica da docente acima identificada revelou o descontentamento e os constrangimentos existentes entre o “ser professor”, sua carreira e sua situação enquanto profissional graduado de nível superior. Apesar de recém-chegada à carreira docente na REEMG, a professora já apresentou um discurso semelhante àqueles dos que estavam no topo da carreira, que foram os mais afetados e os que apresentaram maior índice de indignação e resistência-desistência no quadro dos professores entrevistados/observados. A fala da professora Rita sintetiza uma queixa recorrente encontrada no campo:

> olha pra você ver, eu estou com 23 anos de magistério, né? Daqui a três anos eu aposento, quer dizer, eu tenho curso superior, graduação, eu tenho três pós-graduações, e com o subsídio, o que aconteceu comigo? Eu virei PEB1 ganhando exatamente igual a um professor que entrou hoje no Estado. Retrocedeu o meu salário! Então um professor, por exemplo, que é R, que não tem nem habilitação para trabalhar na área, ele estava ganhando igual a mim. Ainda continua ganhando igual a mim. Então, num primeiro momento o que que ele fez... eu fui desvalorizada. Eu não... eu acredito assim... quem está entrando tem que ser valorizado sim, mas quem já está e quem tem, por exemplo, no meu caso, excelentes avaliações de desempenho, porque minhas notas nunca foram abaixo de 90 (...)

A redução do salário e gratificações por tempo de serviço e escolaridade a uma única parcela remuneratória, intitulada subsídio, desconsiderou o histórico do docente enquanto servidor da educação. Para grande parte dos docentes, visualizar no contracheque e no seu histórico funcional uma progressão, seja por tempo ou por avaliação de desempenho, funcionava de certo modo como um estímulo ao trabalho. Antes da implantação da política de subsídios, a remuneração também era considerada aquém do desejável e merecido, mas, entretanto, revelava um horizonte para a luta e motivação. A expectativa na implantação do piso nacional e, automaticamente, os cálculos feitos pelos servidores estaduais do impacto real desta conquista, com a ampliação do vencimento básico como piso, foram frustrados pela incorporação de todos os benefícios/direitos numa parcela única.

Neste sentido, a tese de Veloso (2011) de que não é possível fazer uma relação entre desempenho escolar e salário do professor, além de contrastar com o que é observado nas escolas e com as perspectivas até mesmo dos teóricos da Nova Gestão Pública, desconsidera inclusive a vertente tradicional dos manuais de economia. Segundo um destes compêndios

> a ligação entre a elevada produtividade e altos ganhos concede aos indivíduos incentivos para que eles invistam em si mesmos e, por conseguinte, aumentem seu conhecimento, suas habilidades e sua perícia. Se um aumento na produtividade do trabalhador não implicasse maiores remunerações, as pessoas teriam um baixo incentivo para incorrer em custos, tanto diretos quanto indiretos, com educação e com programas de treinamento que melhorem sua produtividade (CARVALHO et al, 2008, p. 372).

Assim, para a economia tradicional o componente salário deve ser considerado como variável necessária na busca por melhoria da oferta dos serviços, em qualquer setor técnico e informacional. A inclusão desse elemento na equação

reorganizaria os tempos e espaços dos docentes, implicando numa nova forma de investimento pessoal e técnico no trabalho.

Durante o período em campo, percebemos como o discurso gerencialista aparece nos documentos do governo, como ele esteve presente nas falas dos docentes e como a análise comparativa revelou paradoxos latentes. O discurso dos consultores do governo, ao apregoar continuamente a necessidade de valorização do profissional, do estímulo ao espírito empreendedor, da criatividade, da busca de resultados e da recompensa aos melhores, coloca os sujeitos como responsáveis pelo cuidado de sua formação para valorização do seu capital humano (PORTO & SILVEIRA, 2010). Paradoxalmente, verificou-se que houve o congelamento de carreira no quesito de promoção por escolaridade até 2015, restringindo os elementos de valorização do servidor ao Prêmio por Produtividade, cujo pagamento, no entanto, ficou atrelado à expansão da arrecadação. Nesse sentido, notamos na indignação das falas tais paradoxos:

> A gente não faz especialização... eu não fiz pra mim (sic) receber a diferença, não foi pensando nisso, né? Eu fiz porque eu percebi que minha prática estava obsoleta, eu fiz por causa disso. Eu acho que... é mais que natural que quem faça a diferença tenha um reconhecimento. Em qualquer empresa isso acontece. Toda empresa hoje, antes que ela... que você faça uma proposta salarial, ela vai te perguntar: o que que você tem a oferecer pra empresa? Não é? Primeira coisa é essa. Então, aí há uma questão, o Estado ele quer, eu acho legítimo que a gente seja respeitado e reconhecido como já foi. Mas com essa política que está aí eu acho meio difícil. Há uma exclusão social, totalmente, isso não é inclusão social. (Professora Teresa).

Como podemos averiguar, traços da Teoria do Capital Humano encontra-se presente no discurso dos trabalhadores e, ainda assim, verificamos as deficiências na transposição do modelo privado para o público, no que diz respeito à valorização direta do servidor. Nesse sentido, observa-se que o discurso da iniciativa privada aparece nos momentos da cobrança por resultados e da aplicação de sanções àqueles que não corresponderem às metas pactuadas. Por outro lado, verificamos que o Plano de Carreira, em geral, por ser pensado de modo contábil, desconsidera o conjunto das condições dos docentes na escola pública, mantendo a questão da desvalorização como um problema estrutural que remonta aos vários governos anteriores ao “Choque de Gestão”.

As estratégias relacionadas às alterações recentes na carreira docente são subsidiadas pelo uso constante da legislação, comprometendo, na visão da maior

parte dos docentes a democracia. Nove dos treze docentes entrevistados mencionaram o uso excessivo de legislações (portarias, resoluções, leis, etc.) como metodologia de administração pública, por parte do governo. Segundo eles, essa prática tem aumentado as desconfianças entre as duas partes, ampliando as resistências/desistências e minimizando os canais de diálogo. Foram mencionadas as mudanças constantes no direito às férias-prêmio, o não pagamento do piso salarial e a retirada da livre escolha de carreira, que ocorreu após a greve de 2011, como os principais exemplos de ataque à gestão democrática.

Alguns docentes acreditam que esse "ataque" à gestão democrática, através das estratégias do governo, tem funcionado como minimizador do interesse dos docentes em buscar conhecimentos sobre as questões legais que afetam seus direitos, configurando uma nova forma de dominação. José Gil critica o uso excessivo de legislações como vertente super reguladora da Nova Gestão Pública e o "silêncio" do governo diante das manifestações públicas, como por exemplo, diante dos movimentos grevistas. Para ele, há contrassensos imanentes ao se chamar de democrático o uso diretivo e excessivo da legislação e ao disseminar-se a falácia do "respeito" à liberdade de expressão dos movimentos por parte do governo, sem abertura ao diálogo real com os setores sociais (GIL, 2009). Para Rosar (2008), gestão democrática engloba outras dimensões e, quando se refere à educação, ela deve abarcar *"financiamento integral do público, gestão com segmentos da sociedade e educação para todos com progressão real"* (ROSAR, 2008, p. 169).

Nesse sentido, a aparição recorrente de falas indignadas, durante a observação e anotação do diário de campo, suscitou a elaboração na entrevista de uma questão que pedia aos docentes para avaliar a nova carreira dos profissionais da educação da rede estadual de Minas Gerais. Diante dessa questão, todos os professores entrevistados devolviam a pergunta com outro questionamento: "qual carreira? Não há carreira!". Ao mencionar, então, que havia, sim, uma carreira, vários problemas foram apontados como justificativa ao questionamento feito. As queixas recorrentes foram: piora na perspectiva da progressão por escolaridade, uma vez que os níveis de escolaridade só poderiam ser acessados com interstícios de dois anos em cada grau[32]; baixos salários em comparação com outras carreiras

[32] Um exemplo para elucidar a questão na progressão por escolaridade: se um docente tiver doutorado na Rede Estadual de Minas Gerais, ele será posicionado na carreira primeiramente pela

do estado, com destaque para a Polícia Militar; retirada dos benefícios recebidos e sua compressão em uma parcela única intitulada subsídio; tratamento diferenciado de carreira por cargo, ou seja, um mesmo professor com dois cargos encontrava-se em posições diferentes devido ao tempo de serviço, desconsiderando a escolaridade real.

A pesquisa efetuada pelo GESTRADO/UFMG/FAE sobre trabalho docente em Minas Gerais justifica a insatisfação docente com a carreira e a política da educação em Minas Gerais, trazendo os seguintes dados: 54% dos docentes que recebiam menos de dois salários mínimos, em 2010, possuíam mais de dez anos de serviço público estadual, ou seja, isso demonstra a fragilidade na progressão/promoção e 42% que possuíam pós-graduação recebiam até dois salários mínimos, desmotivando a formação continuada pela baixa valorização. Além disso, a pesquisa acima escrita trouxe a constatação de que a média de idade dos docentes em Minas Gerais era de 42 anos, indicando a baixa reposição do quadro de pessoal, tendo em vista a pouca atratividade da carreira (DUARTE, 2014). Já na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) foi constatado que a média de idade do professor brasileiro era de 39 anos (INEP, 2014). Assim, no Brasil e mais acentuadamente em Minas Gerais, percebemos que o perfil etário do docente revela que em pouco tempo haverá uma grande quantidade de sujeitos próximos à aposentadoria, podendo comprometer mais rapidamente a reposição do quadro de funcionários na educação.

Com relação à formação continuada, poucos docentes mencionaram o direito à licença remunerada para capacitação em pós-graduação *stricto sensu,* benefício oferecido pelo governo de Minas Gerais*.* Entre os docentes, há o predomínio da menção às especializações *lato sensu*, que devem ser custeadas pelo trabalhador, ou aos cursos oferecidos extra horário pela Escola Magistra, criada pelo governo para este fim. Observamos que os docentes apontam as dificuldades financeiras e de tempo para a não participação nos cursos, destacam ainda a desmotivação causada pela pouca valorização na carreira. Uma das docentes apontou críticas à política de formação continuada oferecida pelo governo, argumentando a necessidade de valorização da autonomia acadêmica do docente na verticalização de conteúdos de seu interesse, dentro da área que atua. Segundo ela, os cursos

---

graduação, depois de dois anos como especialista, mais dois anos para mestrado e mais dois anos para doutorado, ou seja, somente depois de no mínimo seis anos, ele receberá por sua titulação.

oferecidos pela Magistra, quase nunca atendem a demanda do interesse acadêmico/pedagógico dos docentes.

Apesar de observarmos e verificarmos nas escolas e nos relatos docentes como a implantação da política do Choque de Gestão tem impactado negativamente na subjetividade e no trabalho docente, a análise do governo de Minas Gerais sobre os resultados desse programa, apresenta diversas vantagens. Primeiramente, como afirma Pinto & Saraiva (2010)

> hoje, com metas claras acordadas com cada escola, profissionais mais bem preparados e mais comprometidos com sua atividade profissional e com uma rede de ensino e escolas mais bem monitoradas, avaliadas e geridas, o esforço coletivo começa a produzir consequências positivas na educação (PINTO & SARAIVA, 2010, p. 114).

Nesse contexto, a pactuação de metas foi definida como um acordo entre a gestão escolar e a Secretaria de Educação, a partir da definição de prazos para o cumprimento das ações previamente definidas pelo órgão maior. A partir daí, o gestor, com o auxílio da comissão de Avaliação de Desempenho Individual, busca traçar com cada servidor suas metas e prazos individuais para o atendimento do que é esperado da unidade básica. Como as ações a serem cumpridas são traçadas pelo gestor, cabe a este buscar o “alinhamento” das metas individuais a este plano maior. Neste processo, a prioridade das ações versa sobre o incremento no resultado das avaliações padronizadas e a correção do fluxo dos alunos e das distorções idade/série.

A gestão pactuada traz em si o movimento de responsabilizar os docentes pelos resultados na educação, atrelando inclusive o recebimento do Prêmio por Produtividade, que é uma parcela paga caso a escola e o docente alcancem as metas estipuladas, ao alcance das metas. Desse modo, o Estado desloca o foco do conjunto dos atores envolvidos no processo educativo para a unidade escolar e cria mecanismos de controle, via avaliação e monitoramento das metas, de modo a transferir sua obrigação na oferta da qualidade do serviço para a escola e o docente. Essa tecnologia de poder vem atuando para fragmentar a categoria e acirrar uma competitividade perversa entre docentes e escolas.

A maior parte dos professores acredita que o Prêmio por Produtividade como instrumento de motivação e valorização é ineficaz. Para eles, esse instrumento tem mais o objetivo de repreender aqueles que não cumprirem as metas “pactuadas” e

instaurar o medo do que buscar uma melhoria na qualidade do ensino e propiciar o reconhecimento do bom trabalho executado. Os docentes acreditam que a carreira com progressão real por escolaridade e um vencimento básico melhor seriam as principais medidas a serem tomadas pelo governo para valorização do trabalho do professor.

Silva et al (2013), ao analisar o uso das avaliações padronizadas como indicador para bonificação de professores, afirma que no Brasil e em Minas Gerais tais políticas são mais brandas do que em outros países, sendo por isso positiva a forma como tem sido implementada. Segundo eles, a bonificação, como implementada em Minas Gerais, é feita considerando o resultado da escola como um todo, o que minimiza os constrangimentos de uma avaliação individualizada, como acontece em outros países. Para esses pesquisadores, essa forma de vincular bonificação ao desempenho institucional possui um lado positivo, pois incentiva a socialização das responsabilidades, mas, por outro lado, reforça a pressão sobre os professores de matemática e língua portuguesa, que são as áreas do conhecimento mais mensuradas pelas avaliações padronizadas. Nesse sentido, eles acreditam ser positiva a valorização dos esforços dos sujeitos pela melhoria dos processos, desde que os tais instrumentos sejam definidos, construídos e ratificados pelo grupo envolvido (SILVA et al, 2013).

Podemos perceber em campo que o não pagamento do piso como vencimento básico e a minimização das instâncias participativas contribuíram para a ampliação das desconfianças por parte dos docentes, bem como para a avaliação negativa de quaisquer ações implementadas pelo Estado. O distanciamento entre docentes e Estado deslocou todo o bloco de reformas constantes no programa do “Choque de Gestão” para uma única categoria de análise condenada, impedindo a avaliação de seus aspectos positivos e negativos.

Bechelaine, em sua pesquisa com consultores do governo, mostra que a perspectiva apontada pelos docentes é rebatida pelos especialistas contratados com o argumento de que os professores encontram-se numa zona de conforto e inércia que precisa ser alterada, sendo o uso das metas e a perseguição de resultados considerados o caminho para mobilizar os sujeitos nesse deslocamento incômodo, mas necessário (BECHELAINE, 2012). Nesse sentido, verifica-se a inexistência da problematização dos efeitos da implantação das políticas públicas, visto que há um deslocamento da responsabilidade quanto aos limites e às possibilidades para a

melhoria do processo educativo para os docentes. Assim, a responsabilização deve ser atribuída a todos os atores que compõem o processo de oferta do serviço público, mas não pode ser feita contra o trabalhador (CAMPOS, 1992).

No embate sem diálogo, percebemos que os objetivos apregoados pelos consultores do Choque de Gestão, bem como a celebração dos resultados positivos apresentados na mídia aberta contrastam com o que é visto através da experiência cotidiana nas escolas. É inegável que os impactos, advindos da ação do poder institucional do Estado mediante individualização e transformação dos sujeitos em sujeitos de mercado, têm impactado os processos de subjetivação docente (PETERS, 2011). Nesse sentido, verificamos a continuidade de uma política diretiva e centrada nos resultados e na minimização dos gastos públicos que desconsidera os efeitos das políticas como dados de avaliação da própria política pública. Se por um lado, espera-se que a pactuação das metas, com a apropriação individual da responsabilidade para com os resultados, seja o suficiente para a melhoria da qualidade e dos indicadores de desempenho, por outro assistimos a um outro contexto paradoxal de práticas e processos de impactos futuros preocupantes.

A maioria dos docentes afirmou que gosta da profissão, mas que se encontra insatisfeita com a rede estadual de ensino. Destes docentes, grande parte disse que pretende continuar na profissão, mas em outra rede, principalmente na rede Federal. Quando o assunto referia-se à diminuição da oferta de licenciaturas e ao desinteresse dos jovens por esta carreira, os docentes mostravam-se satisfeitos, pois vinculavam a falta de docentes a uma valorização futura, como apregoa a lei de mercado. Na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), 86,9% dos docentes brasileiros mostraram-se satisfeitos com a escolha da profissão (INEP, 2014), o que respalda os dados desta pesquisa. Assim, observa-se que os professores, em sua maioria, demonstram insatisfação conjuntural e não estrutural em relação à profissão, revelando que há possibilidade de melhorias na educação com reformulação das políticas públicas no setor.

No que tange à mudança de carreira profissional, os docentes mais novos mostraram-se decididos a fazê-la, buscando em outros concursos ou em nova formação profissional um horizonte a ser perseguido. Concomitantemente a isso, verificamos que os docentes com maior tempo de serviço pretendem continuar na carreira por se encontrarem mais próximos da aposentadoria, mas, no entanto, apoiam e incentivam os novos docentes a mudarem de profissão.

Diante do que foi observado, juntamente com os dados apresentados pelo grupo GESTRADO/FAE/UFMG e INEP (2014), podemos afirmar que se desenha um panorama de envelhecimento do docente mineiro e uma reposição insuficiente qualitativamente e quantitativamente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Discursos como *"o docente tem que trabalhar por amor, pois salário nunca tivemos mesmo"* e *"as condições de trabalho são como são, o professor precisa buscar motivação"* foram ouvidos durante o período em campo, o que traz novamente para a ordem do dia a necessidade de uma efetiva conexão entre a execução das políticas públicas e participação dos servidores, evitando reformas "contra", mas sim "com".

Assim como a alteração da carreira docente, o uso das avaliações externas vem reconfigurando o território-escola e a prática docente. Como tecnologia de subjetivação, avaliaremos de que modo essa vertente em ascensão atravessa o trabalho e o trabalhador docente.

5.4 - A política das avaliações externas e o (auto) controle como política.

Este tópico tem como objetivo analisar os impactos da implantação da política das avaliações externas na escola, considerando os modos como sua interferência atua na dinâmica do cotidiano escolar, no trabalho e na avaliação docentes. Nesse sentido, agregamos também a questão do (auto) controle como estratégia política, vinculada diretamente à problemática do uso de avaliações para a ampliação da responsabilização individualizada. Assim, buscaremos apontar os entraves existentes no modelo de avaliação aplicado em Minas Gerais e as possibilidades para a implantação de outros modelos de avaliação, delineando a importância deste instrumento nas instâncias de oferta de serviços públicos.

A década de 1990 representa um marco nacional e internacional nas mudanças em educação no Brasil e no mundo. Como vimos anteriormente, a expansão dos serviços públicos e privados, com as políticas de universalização do acesso e de inclusão, trouxe ao debate político e educacional a questão da necessidade da democratização do acesso com qualidade e equidade a todos os cidadãos.

Paralelamente a essa prática-discursiva generalizada, verificamos um incremento da criação de instrumentos para mensuração da qualidade dos serviços, que se traduziu na disseminação da avaliação de desempenho do servidor e nas avaliações externas do aprendizado discente. Seguindo a lógica prescrita pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), estes mecanismos avaliativos emergem da supervalorização de indicadores de resultados quantificáveis, buscando incorporar os preceitos da monitoria e do controle a partir do traçado de metas (COELHO, 2009).

No Brasil, a LDBEN (Lei nº 9.394/96) estipula em seu artigo 9º, inciso VI, que cabe à União *"assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino"* (BRASIL, 1996, p. 127). Assim, fica instituída a prática do monitoramento da qualidade da oferta de ensino no país, demandada inclusive pela sociedade na luta pela efetivação dos direitos sociais e por maior participação nas decisões políticas (FERREIRA NETO & KIND, 2011).

Considerando que educação, saúde, segurança, saneamento básico são serviços básicos para a garantia da cidadania e dignidade da pessoa humana, corroboramos com a ideia da necessidade da oferta com qualidade e igualdade desses serviços a toda população, como princípio básico de uma sociedade democrática. Nesse contexto, a avaliação firma-se como importante instrumento para reflexão das práticas e participação da sociedade no processo de melhoria do que é disponibilizado pelo poder público. Embora o campo da avaliação seja atravessado por questões políticas e por relações de poder, isso não anula as vantagens de sua existência. Ferreira Neto & Kind salientam que uma forma de minimizar os entraves do estabelecimento da avaliação, como campo de domínio da lógica técnico-científica e de uma relação unilateral de poder, é o desenvolvimento de avaliações inclusivas e participativas (FERREIRA NETO & KIND, 2011). O uso generalizado da avaliação e os debates tradicionais acerca do tema mostram a construção de um modelo de avaliação focado na figura do avaliador e na busca de causa-efeito, responsabilizando em demasia o avaliado em prol da isenção de responsabilidades do avaliador. A tradição no uso técnico-científico como base para a avaliação, como um saber-poder inquestionável, tem limitado o processo avaliativo

à obtenção de resultados generalizados e descontextualizados, diluindo as possibilidades do processo participativo (GUBA & LINCOLN, 2011).

Embora o debate sobre avaliação tenha ganhado força no processo de democratização do país e universalização da Educação Básica, notamos que sua efetivação no setor educacional tem incorporado com maior veemência os preceitos da lógica privada e gerencial em detrimento dos princípios inclusivos e participativos. Nesse sentido, percebemos na literatura sobre o tema e na observação em campo impactos negativos no processo pedagógico e nos processos de subjetivação docente e discente.

Do ponto de vista pedagógico, os efeitos da disseminação das avaliações dos discentes, como forma de mensuração da qualidade da educação, precisam ser analisados considerando dois princípios básicos utilizados no Brasil e em vários outros países: a noção de competências e a individualização do processo. Entretanto, a discussão sobre a noção de competência precisa ser introduzida com alguns esclarecimentos. Primeiramente, não existe apenas um modelo de competência, nem um objetivo único na aplicação dessa proposta para a educação básica. Em segundo lugar, é preciso assumir os limites do modelo conteudista para a formação dos sujeitos na atualidade. Tais ressalvas precisam ser apontadas para evitarmos o embate binário entre conteúdo e competência, avançando na adoção de um modelo de competência que contribua de fato para os sujeitos discentes lidarem com os três traços da modernidade: a sociedade do controle e a individualidade; a era da interação e a convivência com a incerteza (ZARIFIAN, 2003).

Uma das correntes que discorre sobre o tema das competências afirma que a lógica da substituição dos conteúdos por competências tem como objetivo preparar os sujeitos para a vida e, principalmente, para as mudanças no mercado, agregando ao conteúdo das matérias saberes práticos para a resolução de problemas cotidianos e para a adaptação à polivalência, competitividade e flexibilidade no mundo do trabalho (MAUÉS, 2009). Por outro lado, alguns estudiosos do tema veem com cautela e preocupação tais mudanças, dado o caráter utilitarista e fugaz da formação baseada nas competências. O deslocamento do foco central e prioritário da educação, do conhecimento para o aluno, ou melhor, do saber para o saber-fazer, que pelo discurso das competências aparenta uma valorização dos sujeitos e dos cidadãos, tem na realidade empobrecido os currículos e desviado a construção dos mesmos para instâncias extra-escolares (MAUÉS, 2009).

Além disso, Maués (2009) também identifica os paradoxos no discurso de Perrenoud, pesquisador francês, considerado referência na construção do conceito de habilidades e competências. Segundo ela, esse pensador, ao ser inquirido sobre a substituição do conhecimento pelas competências, afirma que esta não era sua proposta, pois não nega os conhecimentos, mas defende que eles devem ser minimizados. Com esse esclarecimento, várias questões aparecem na discussão: Quem determina essa minimização? Como se constroem o currículo e o processo pedagógico nas escolas? Quem tem o poder de decisão sobre o que é útil a ser ensinado? A quem as competências servirão?

Assim como Maués, Zarifian (2003) aponta críticas aos modelos que opõem conhecimento à competência ou que dissociam tais conceitos. Para ele, o desenvolvimento da capacidade de lidar com as situações de inovação e incerteza no presente e no futuro depende diretamente da construção da aptidão dos sujeitos em manejar conhecimentos sociais para resolução dos problemas. Assim, a interpretação que se tem feito da noção de competência como conhecimento prático e utilitarista é equivocada e reducionista. Para Zarifian

> focalizar situações sempre práticas e particulares é arriscar uma considerável regressão. Destacar a importância do conhecimento social, ou, de forma mais exata, a interdependência entre conhecimento social e inteligência prática, cada um alimentando o outro, é, portanto, decisivo, desse ponto de vista (ZARIFIAN, 2003, p. 154).

Ao apresentar seu modelo de competência, Zarifian além de focar na importância do conhecimento como a base para o desenvolvimento das habilidades, apresenta as críticas ao que ele denomina como “modelo do assalariado-empresário”. Segundo o pesquisador supramencionado, esse paradigma, adotado em muitas empresas, vem influenciando o contexto educacional e, por se apoiar numa noção equivocada de autonomia, responsabiliza e culpabiliza em demasia o sujeito avaliado.

O discurso da necessidade da competência para lidar com as situações do trabalho e da vida, ao deslocar-se unicamente para os sujeitos aprendizes, concretiza uma sobrecarga de responsabilidades. Como o sujeito trabalhador é convocado a agir em situações de incerteza e emergência, mas não tem de fato autonomia para tomar as decisões, já que não é o verdadeiro empresário ou protagonista do seu trabalho, abre-se a possibilidade do empresário de fato agir,

seja com ações de brutalidade coletiva, seja com ações de descarte da mão de obra “incompetente” (ZARIFIAN, 2003). Nesse sentido, o pesquisador rejeita esse modelo de competência, mas não descarta a necessidade da substituição de um modelo conteudista por um de competência, mas focado em outros princípios. Segundo sua proposta:

> competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta. Competência é uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta. Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade (ZARIFIAN, 2003, p. 137).

Dessa forma, a noção de competência apresentada acima valoriza a autonomia como cerne do desenvolvimento do trabalho. Nessa nova proposta, os sujeitos são responsabilizados, mas compartilham a organização do processo, sendo por isso atores de fato e não apenas executores de uma pseudo-liberdade de ação. Assim, associando conhecimento e prática, a abordagem apresentada permite avançar na discussão sobre a necessidade da mudança do papel da escola e do resgate de uma educação pautada na autonomia docente e na participação ativa dos discentes.

Assim como a noção de competência, outro ponto polêmico e que apareceu constantemente na pesquisa foi a questão das avaliações externas. Segundo Guba & Lincoln, podemos dividir os modos de concepção de avaliação em quatro gerações. Nas três primeiras gerações, intituladas como de mensuração, descrição e juízo de valor, respectivamente, verifica-se a tendência à centralização do poder nas mãos do avaliador. Nestas concepções, nota-se uma incapacidade de acomodar-se o pluralismo de valores e um comprometimento exagerado com o paradigma científico de investigação. Os modelos supradescritos, inter-relacionados ou não, embasam, ainda hoje, a grande maioria das avaliações tanto dos discentes quanto dos docentes (GUBA & LINCOLN, 2011).

O rompimento com essas formas de avaliação deve partir do entendimento de que há inúmeros fatores internos e externos que são intervenientes no processo educacional, limitando a eficácia do instrumento padronizado. Silva et al (2013) apresentam a proposta de avaliar o crescimento das notas dos alunos ao longo do tempo, através de médias simples, considerando a evolução individual dos sujeitos,

sem comparação com outros discentes. Essa ideia apresenta como vantagem a valorização do progresso dos escolares, na sua singularidade, o que representa um ganho qualitativo do processo avaliativo. Por outro lado, essa centralização no sujeito poderia solidificar a lógica da escola em dois formatos: de conhecimento para o rico e de socialização para o pobre[33], uma vez que não haveria um horizonte ou matriz curricular a ser seguido rigorosamente.

Apesar da importância do instrumento avaliativo, o modelo de avaliação adotado na maioria dos países tem sido criticado por inúmeros pesquisadores nacionais e internacionais. Hypolito et al. (2012), ao apresentarem as conclusões de uma pesquisa nos Estados Unidos sobre os impactos da adoção das avaliações externas na educação, afirmam que tem havido *"uma precarização da escola pública, um empobrecimento dos currículos e uma pressão covarde sobre os docentes"* (HYPOLITO et al, 2012, p. 139). Esses efeitos devem-se, principalmente, ao deslocamento dos processos para os produtos e ao uso das avaliações como propulsoras da "qualidade" e não da "igualdade", o que deveria ser o objetivo das políticas públicas.

Silva et al (2013), apesar de elogiarem as políticas de bonificação de docentes, a partir do uso de avaliações discentes, como acontece em Minas Gerais, ressalta os limites das avaliações externas, por deixarem escapar inúmeros elementos que influenciam na aprendizagem dos discentes e que não podem ser atribuídos unicamente a atividade do professor. Além disso, o autor acima citado, assim como outros pesquisadores, apontam os problemas advindos da implantação da tal política: o *Teaching to the test (ensinando para o teste);* o *rankiamento* das escolas afugentando os bons profissionais e a supervalorização de algumas áreas do conhecimento, em detrimento de outras (SILVA et al, 2013).

Considerando o contexto da pesquisa, observa-se que o uso de avaliações externas também foi adotado em Minas Gerais, com a criação em 2000 do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Segundo a Resolução nº 104, de 14/07/2000, citada por Hypolito et al. (2012), os objetivos deste sistema são:

[33] Essa discussão aparece com maiores detalhes no tópico 5.5, sobre o transbordamento da escola e a subjetividade docente.

> A promoção da avaliação sistemática da rede pública da Educação Básica; a criação de instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública; a democratização de procedimentos de gestão de avaliação das políticas públicas educacionais com base em princípios de equidade; o fortalecimento da escola como instituição promotora de igualdade de oportunidades; e o redimensionamento dos rumos do processo educativo em vez de classificação das unidades escolares e demais instâncias da Educação (HYPOLITO et al, 2012, p. 145).

O SIMAVE é composto pelos seguintes programas: o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), com avaliação das habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática; o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), aplicado duas vezes ao ano para aferição do desenvolvimento do discente do início para o final do período letivo e para mensuração do alcance das competências prescritas no Currículo Básico Comum (CBC) do estado (HYPOLITO et al, 2012). Além destas avaliações estaduais, os alunos da Educação Básica também são avaliados pela União, através da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), todos baseados na noção de habilidades e competências, e padronizados para todo o território nacional.

Diante deste contexto, apresentaremos a análise dos efeitos destas avaliações no trabalho docente e os paradoxos existentes entre os objetivos apontados na Resolução nº 104 e os efeitos verificados em campo.

Em uma das escolas pesquisadas, o período observado abarcou justamente aquele de aplicação de avaliações do PAAE, dentre outras avaliações pré-testes, comumente enviadas pela Secretaria da Educação. A discussão espontânea sobre tais avaliações foi constante durante todo o período da realização das mesmas e esteve relacionada à crítica aos objetivos do governo com a aplicação destes testes que seriam a melhoria do IDEB das escolas e a projeção desta melhoria na mídia nacional.

Pela estreita relação existente entre avaliações externas, política de governo e trabalho docente, a discussão supramencionada também foi presenciada na outra escola e, principalmente, durante a efetivação das entrevistas, entretanto, os dados referentes a essa questão, serão apresentados, mais adiante, em conjunto e em diálogo com outras pesquisas sobre o tema.

Na discussão sobre avaliação e políticas públicas, grande parte dos docentes critica a qualidade das avaliações e a estratégia de, ao “nivelar por baixo”, através

de um currículo mínimo, “falsear” quantitativamente os dados sobre a qualidade real da educação básica no estado. Apesar disso, houve docentes da área de Ciências Humanas que se posicionaram a favor das avaliações, acreditando que haverá uma melhora futura com a aplicação das mesmas.

A pesquisa quantitativa realizada pelo GESTRADO/FAE/UFMG apontou que, embora críticos ao sistema de avaliação externa, 79% dos docentes consideram-se responsáveis pela classificação da escola feita através dos resultados destes instrumentos avaliativos. Nesse sentido, grande parte deles tem internalizada a lógica da responsabilização individual pelo processo. Ao serem questionados sobre os impactos no trabalho, 50% dos entrevistados afirmaram sentir-se mais cobrados pelos resultados dos alunos; 80% disseram que se sentem constrangidos a mudar a forma de trabalho para responder à política de resultados e 71% sentem-se forçados a dominar novas práticas para atender a demanda imposta (DUARTE, 2014). Como percebemos, a fragmentação do trabalho e a existência de poucos espaços de discussão e trabalhos coletivos vêm contribuindo para essa sensação de individualização do processo que deveria ser tecido em conjunto.

Nas escolas observadas, o tom de crítica e indignação dos professores também mescla-se com os efeitos da responsabilização/culpabilização. Segundo os professores, nos últimos anos tem havido uma pressão crescente para diminuição nas taxas de reprovação, que serve para incrementar positivamente os índices de mensuração da qualidade da educação, como o IDEB. Para os docentes, tem sido imposta a eles a obrigação da aplicação de recuperação para todas as atividades dadas, resultando numa sobrecarga ainda maior de trabalho. Com isso, diversos professores apontaram tal imposição como uma estratégia para intimidá-los a “facilitar” a aprovação do aluno. Tal “facilitação” serviria para aliviar a sobrecarga de trabalho dos docentes e para a elevação do índice da qualidade educacional, no caso do IDEB. Esse tipo de leitura, apesar de generalizada nas falas, atua ampliando desconfianças entre docentes e gestores, dificultando a criação de estratégias para melhoria da qualidade educacional. O objetivo da educação deve ser viabilizar a aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento gradual do educando, sendo por isso de fundamental importância repensar as práticas pedagógicas para o alcance desta meta. Por outro lado, a imposição de medidas padronizadas, sem a participação dos docentes na sua elaboração, não contribui

para a minimização das desconfianças, corroborando uma tendência histórica e gradual da desconsideração dos docentes nos processos deliberativos.

Nesse contexto, verificamos nas duas escolas observadas o paradoxo que tem se instaurado no ambiente escolar: os professores, apesar de mencionarem a apropriação indesejada que tem sido feita do seu trabalho e a precarização do processo pedagógico, optam pela entrada no jogo estratégico, reduzindo novamente o movimento de resistência às queixas e ironias. A opção pelo pedagógico é substituída pela aceitação da imposição, avaliada como "menos trabalhosa", ficando o discente, novamente, com os prejuízos por tal posicionamento. Em contrapartida, porém, eles mencionam perda da autonomia e de poder decisório sobre o processo ensino-aprendizagem, ampliando as desconfianças entre os sujeitos envolvidos no processo: docente, discente e governo.

Na escola 2, a temática do excesso de avaliações externas foi recorrente nos debates espontâneos. Os professores queixavam-se constantemente do comprometimento do processo pedagógico em sala de aula pela obrigatoriedade de aplicação dos testes padronizados. Segundo eles, os alunos também se mostravam insatisfeitos com tal imposição e questionavam o sentido das mesmas.

Assim como no relato de Veloso (2011) e Horta Neto (2013), no capítulo 4, os docentes declararam informalmente conhecer escolas e professores que burlam o sistema dos testes com a estratégia do "*Gaming the system".* Alguns docentes da escola 2, críticos ao sistema dos testes, afirmaram também que a escola deveria deixar o IDEB cair num ano para que as metas impostas fossem alcançadas no outro ano e, com isso, garantir o Prêmio por Produtividade. Já na escola 1, um docente relatou uma estratégia utilizada pela unidade como forma de "incentivar" os alunos a dedicarem-se na resolução de um teste. Segundo ele, foi prometida aos discentes uma festa de formatura como prêmio pela dedicação dos mesmos no exame. Estas são algumas das formas que têm sido utilizadas nas unidades escolares para enfrentar essa política que vincula qualidade aos resultados obtidos em testes padronizados.

Em sua análise sobre as políticas de responsabilização educacional, Brooke (2006) afirma que a tendência ao uso das avaliações padronizadas e a política de premiações/sanções são uma tendência que vem se configurando em vários países, não sendo uma peculiaridade de Minas Gerais ou do Brasil. Para ele, os sistemas de responsabilização tem se organizado em quatro eixos comuns que são os seguintes:

tornar público o desempenho da escola, a implantação dos testes padronizados, a padronização da análise dos dados e a aplicação de sanções e incentivos (BROOKE, 2006).

Assim, todos os eixos apresentados seriam considerados elementos essenciais para a consolidação de uma democracia “participativa” e para busca da igualdade de oportunidades. É inegável a importância da oferta de serviços com qualidade, da ampliação da participação da sociedade no processo e da responsabilização de todos os envolvidos: Estado, sociedade e servidor. Infelizmente, porém, o que temos percebido na pesquisa é que os impactos dos sistemas de responsabilização sobre o trabalho docente têm sido negligenciados em prol dos efeitos pretendidos pelos modelos discursivos propostos. Em nome da publicidade e transparência da gestão e do manejo dos resultados, tem-se reduzido o processo pedagógico, que é cronologicamente específico, à apresentação de dados estatísticos. Em nome da qualidade, tem-se reduzido a avaliação do processo e da qualidade do ensino a testes padronizados e com conteúdo mínimo. Em prol do ranqueamento e da competitividade, tem-se confiado na leitura oficial dos dados e, em nome da motivação e (auto)controle do trabalhador, tem-se aplicado a (auto)punição pelas estratégias de culpabilização.

Apesar da ampliação do consenso, inclusive internacional, de que as políticas “*high stakes”*, juntamente com a ampliação dos sistemas de *accountability,* são o modelo ideal, é preciso observar os efeitos destas especificamente na educação pública. Como afirma Horta Neto, há vários elementos que interferem no processo de ensino-aprendizagem, sendo perigoso utilizar as medidas de valor agregado como determinantes do desempenho final dos alunos, uma vez que há outros elementos, além do trabalho do professor, que afetam diretamente este processo (HORTA NETO, 2013).

Outro ponto a ser relativizado no discurso hegemônico refere-se às práticas de ranqueamento como tecnologia para fomentar a busca pela excelência. Horta Neto apresenta exemplos de como a competição e a utilização de sanções de forma exacerbada levam a exclusão ao serem estimuladas em contextos desiguais. Como mostra em sua pesquisa, na Inglaterra tem havido uma migração de professores de alta qualidade das escolas classificadas com conceitos D, E ou F. Esta saída em massa de docentes deve-se à tentativa de evitar sanções, pelo baixo desenvolvimento dos alunos. Com isso, os alunos destas escolas, que

predominantemente são aqueles de menor poder aquisitivo, acabam tendo ampliada sua marginalização, pois passam a ser alvo da intolerância dos docentes e são atendidos por professores com formação de menor qualidade (HORTA NETO, 2013).

Diante de todas as mudanças apresentadas e apesar da aparente aporia, não é possível pensar educação sem utopia e o trabalhador docente desprovido de vetores de resistência, pois é preciso sair da posição de vítima e buscar o engajamento com novas perspectivas participativas. Como afirmam Souza & Rozemberg (2013), *"apesar de o poder e o controle estarem no local de trabalho – claramente a favor do corpo gerencial e do capital –, os trabalhadores criam mecanismos para que se processem micronegociações"* (SOUZA & ROZEMBERG, 2013, p. 435). Essas micronegociações configuram-se nos momentos rarefeitos em que o coletivo se reúne e pensa sobre as formas de trabalho e sobre as possibilidades de romper com a lógica da imposição vertical dos modos de trabalho.

Nessa perspectiva, Guba & Lincoln (2011) apresentam alternativas para se pensar um novo projeto de avaliação, tanto discente quanto docente, consubstanciadas no que denominam de Avaliação de Quarta Geração. Para eles, é preciso, primeiramente, que todos os grupos de interesse estejam envolvidos no processo avaliativo, pois se referem aos grupos de risco e de interesse pelos resultados. O envolvimento de todos os interessados é fundamental para o enriquecimento da avaliação como instrumento em prol da melhoria dos serviços e, neste caso, do processo pedagógico (GUBA & LINCOLN, 2011).

Para os autores, os resultados da avaliação deveriam ser utilizados para o incremento na qualidade dos serviços, o que não acontece na maioria dos casos. Essa negligência e o mau uso dos resultados nos processos devem-se, principalmente, ao baixo poder decisório dos grupos de interesse e a desconsideração dos inúmeros contextos existentes. Se o poder decisório na concepção dos instrumentos de avaliação é negligenciado, a confiança e interesse no uso dos resultados tende a seguir na mesma perspectiva, tornando a avaliação como elemento de baixo impacto na melhoria dos serviços.

Para Guba & Lincoln, a prática do confronto e da busca de relativo consenso entre os grupos envolvidos no processo educativo atua positivamente na mudança de concepção da avaliação como instrumento punitivo e estanque. Assim, quando a avaliação passa a fazer parte do cotidiano dos grupos, acredita-se que ela se torna

um elemento importante para a melhoria constante dos serviços (GUBA & LINCOLN, 2011).

A avaliação dos discentes, como tem sido feita, e seu reflexo na avaliação do próprio docente têm restringido, porém, o processo pedagógico ao imediato da sala de aula. Silva et al (2013) apresentam os inúmeros elementos que são desconsiderados neste processo e que atuam diretamente nos resultados medidos por estes exames, reforçando a importância do contexto na elaboração do instrumento avaliativo. Para eles, são fatores internos e externos que influenciam no desempenho dos alunos:

> o tamanho da turma, a qualidade do material didático utilizado, o tempo destinado ao ensino, a disponibilidade de especialistas e tutores que possam oferecer apoio e suporte ao professor, o clima relacional da escola, bem como a utilização de outros recursos pedagógicos, como livros, computadores, laboratórios de ciências, entre outros.
>
> (...)as características socioeconômicas e culturais da clientela atendida, os diferentes níveis de habilidades e motivações dos estudantes, as múltiplas experiências pessoais dos discentes, a influência dos pais e de demais professores naquele determinado período ou em momento anterior (SILVA et al, 2013, p. 95).

Assim, as críticas feitas pelos docentes, que coincidem com o exposto por grande parte da literatura na área, referem-se à forma como um modelo de avaliação discente é imposto, e não à necessidade e importância do mesmo como instrumento para desenvolvimento de políticas públicas. A multiplicidade de elementos intervenientes mostra como a padronização de um instrumento pode encobrir os limites da pré-concepção de igualdade existentes nas lógicas concorrenciais, base das avaliações padronizadas. É nesse sentido que a crítica, novamente com base nos “combates-entre”, busca sinalizar a necessidade de criação de novas formas avaliativas, em prol da melhoria na oferta dos serviços aos cidadãos.

Apesar destes percalços, verificamos que todos os docentes entrevistados afirmaram estar na educação porque gostam e por opção. Estes docentes apontaram como positivos os momentos em que sentem seu trabalho ser valorizado ou quando se sentem ouvidos pelos alunos. A interação em sala de aula foi apontada como o aspecto do trabalho que mantém, apesar de tudo, a motivação do docente para o trabalho e o seu interesse na busca por novas metodologias de trabalho.

Embora sejam comuns críticas quanto ao comportamento dos alunos, os professores, em sua maioria, fizeram ponderações relacionando o desinteresse dos discentes com o contexto social e familiar vivido pelos mesmos, não os culpabilizando unilateralmente pelo fracasso escolar. Entretanto, a reconfiguração social e os desdobramentos disso na demanda apresentada à escola pública nas últimas décadas serão melhor analisados no item 5.5.

Apontada por alguns pesquisadores, outra conotação de resistência, enquanto mecanismo de burlar o sistema ou estratégia de desistência-permanência, consubstancia-se nas ausências ao trabalho para evitar o adoecimento; no individualismo e no ostracismo no ambiente de trabalho como formas de auto-proteção; no desengajamento afetivo e cognitivo; nas saídas de sala de aula durante as aulas e na desconfiança entre colegas de trabalho (Dejours citado em SOUZA & ROZEMBERG, 2013).

Por outro lado, há movimentos coletivos de resistência que, embora pulverizados, precisam ser considerados num projeto de reestruturação da educação. Neste sentido, podemos citar as críticas às avaliações externas e o coro de professores temerosos aos efeitos das mesmas sobre a educação, os quais têm se ampliado pelo mundo. Como exemplo, temos o fato de cerca de cem docentes de vários países terem elaborado uma carta aberta à organizadora do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), principal exame internacional de estudantes[34]. Neste documento, eles criticam o aumento do nível de estresse nas escolas, o que tem ameaçado o bem-estar de alunos e professores, e discordam do poder dado à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para adaptação dos exames aos seus interesses econômicos. Para os signatários da carta*, "preparar jovens para o mercado de trabalho não é o único, sequer o principal, objetivo da educação pública, que deve buscar a preparação de estudantes para participar da democracia e de desenvolvimentos pessoais"*.

Pela observação nas escolas, percebemos que há mecanismos de resistência produtivos, mas também de desistência, sendo estes últimos os que dificultam ainda mais o alcance da qualidade no processo pedagógico. Embora as políticas governamentais tenham separado, claramente, o processo do produto, priorizando o segundo em detrimento do primeiro, acreditamos que os mecanismos apresentados

[34] Jornal Folha de São Paulo. Em carta aberta, educadores criticam exame internacional. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em 17 mai. 2014.

precisam ser tratados não como causa, mas como sintomas de um sistema educacional adoecido, que desconsidera o preceito da autonomia, empobrece a noção de pedagógico e desconfigura a relação entre trabalho docente e conhecimento.

Apropriando-nos da definição de Zarifian (2003) de que *"trabalhar é confrontar-se com um problema e procurar aperfeiçoar as soluções"* (ZARIFIAN, 2003, p. 64), voltamos à questão da necessidade do fortalecimento da confiança e do reconhecimento entre os envolvidos no processo educacional das funções sociais de cada um. Se na emergência das incertezas os problemas avolumam-se e tornam-se mais constantes, não é possível que nem servidores, nem usuários, acomodem-se nos moldes padronizados de ação do passado. Por outro lado, a discussão tecida até aqui nos mostra os prejuízos da minimização da autonomia e da socialização do poder, bem como a necessidade de reconfiguração das prioridades de governo com relação ao trabalho docente. O enfrentamento dos problemas, na busca de soluções, demanda a participação efetiva dos servidores. Para que isso ocorra, porém, é preciso construir melhores condições de trabalho e carreira, o que implica em maior tempo e melhores espaços para sua formação, fazendo com que seja aprimorada a capacidade dos docentes para lidar com as situações-problemas. O desenvolvimento da competência profissional está relacionado à busca constante de conhecimentos para alimentar o exercício da reflexão sobre a prática, esta é a proposta apontada por Zarifian em seu modelo de competência. A interpretação equivocada do desenvolvimento das competências como prática espontaneísta, com minimização dos conhecimentos, não condiz com a proposta apresentada pelo autor (ZARIFIAN, 2003).

Nesse caminho, a seguir, finalizaremos a análise dos dados com um eixo temático que, apesar de não estar previsto no início da execução da pesquisa, tornou-se, ao longo do desenvolvimento dos trabalhos, aquele de maior relevância, pois apresenta argumentos essenciais para sustentação da tese apresentada. A imputação de novas demandas ao espaço escolar e sua descaracterização como espaço do conhecimento têm afetado diretamente o trabalho docente e reconfigurado negativamente sua prática, resultando, entre outras coisas, na sobrecarga de trabalho. Sendo assim, é de suma importância dedicarmos algumas páginas a esta questão, recorrente nas conversas espontâneas e tangenciadas nas entrevistas.

5.5 – O transbordamento da escola e a subjetivação docente

Os anos de 1990 representam um divisor de águas para a educação brasileira e mundial. Com a Declaração de Jomtien (1990), um rol de terminologias e expressões passou a compor o discurso da educação, no âmbito internacional, em prol da universalização da Educação Básica e da construção da cidadania. Nesse documento e nos projetos que se desdobraram a partir daí, observa-se um forte apelo à necessidade de adequação do espaço escolar para o alcance dos objetivos acima descritos. A ênfase na urgência da expansão do ensino, como forma de resgatar a cidadania, trouxe como componente discursivo a convocação dos sujeitos profissionais para se envolverem nesse projeto. O discurso da universalização do ensino e da educação, enquanto direito de todos e como essencial para o alcance da cidadania, tornou-se a bandeira da maioria dos países, principalmente daqueles em desenvolvimento. Apesar de discursivamente positivos, os efeitos da aplicação das políticas para este fim não agregaram igualdade de acesso a um ensino de qualidade, selando na perspectiva de Libâneo o declínio da escola pública brasileira (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

O projeto de Jomtien, elaborado na perspectiva do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, trouxe um aparato discursivo que foi disseminado, principalmente, nos países em desenvolvimento, resultando na definição de diversas pautas na agenda política destas nações. Dentre os termos presentes nesta nova proposta, podemos destacar alguns como “direito a educação”, “educação inclusiva”, “educação para a vida”, “formação continuada”, “educação para a cidadania”, “progressão automática” e “educação por ciclos de aprendizagem”. Tais termos tornaram-se durante anos impermeáveis às críticas.

A educação enquanto direito e o comprometimento dos Estados para com sua universalização, paralelamente à obrigação pela melhoria dos índices de sua qualidade, têm impactado o trabalho docente e a real efetivação da eficácia dos sistemas de ensino público. A universalização da educação básica foi proposta em concomitância com as orientações internacionais de enxugamento dos gastos públicos, o que levou a configuração de um paradoxo contextual. Tal paradoxo é apontado por Pierre (2013) em sua pesquisa sobre administração em vários países

do globo. Segundo ele, em todos os países pesquisados, a população queixa-se da sobrecarga de impostos, mesmo naqueles como a Nova Zelândia, onde houve significativos ajustes e reforma fiscal nos últimos anos. O discurso dos impostos, considerados como elementos nefastos, encontra-se disseminado por todos os países, produzindo um descompasso entre a pressão social crescente por mais serviços estatais e a pressão pelas reformas fiscais (PIERRE, 2013).

No Brasil e nos países emergentes tal panorama não foi e não é diferente. Aqui verificamos também o clamor pela redução dos gastos públicos, com consequente corte nos impostos, concomitantemente ao apelo pela melhoria e expansão, com qualidade, na oferta dos serviços públicos básicos. Esse paradoxo, porém, encontrou seu limite com o choque entre os já insuficientes recursos destinados à educação e a demanda pela universalização e melhoria da Educação Básica. Se um novo volume de educandos entraria para o sistema educativo, com demandas específicas, era normal que houvesse necessidade de mais recursos para o atendimento, com qualidade, deste novo segmento populacional. Estudiosos da questão das políticas públicas em educação, como Coelho (2009), fazem uma análise desta tendência global de extensão do direito à educação a todos os cidadãos e apontam que, principalmente nos países em desenvolvimento, tem havido uma pressão crescente para tal ampliação com a obrigação da melhoria da qualidade do ensino, uma vez que se ampliam os instrumentos de avaliação para mensuração e controle do processo pelos resultados. Porém, esse conjunto relacionado de tecnologias discursivas e aparatos tem afetado diretamente as condições de trabalho dos profissionais da educação, principalmente os docentes. Como afirma Coelho

> [...] em períodos de forte incorporação de novos segmentos populacionais à escola deve-se esperar uma queda apreciável nos índices de desempenho dos alunos do conjunto do sistema educacional. Isso não significa que o sistema tenha piorado em termos de qualidade com o ingresso de alunos provenientes de famílias mais humildes e menos instruídas (COELHO, 2009, p. 61).

Nesse sentido, a imputação de uma obrigação de apresentar resultados de melhoria da qualidade do ensino às escolas e aos docentes, a qual emergiu juntamente com o discurso da necessidade de ampliação do acesso à população antes excluída, tem relação com a produção de culpabilização e a responsabilização

perversa dos sujeitos docentes. Como já discutimos, foi feita a transferência gradual das responsabilidades do poder público aos sujeitos docentes, agora responsáveis pela oferta de educação generalizada e com qualidade.

Nesse contexto das reformas administrativas, alguns pesquisadores da educação têm levantado a questão sobre qual tem sido o conceito de qualidade implicado no discurso modernizante atual. Horta Neto (2013) problematiza uma possível evidência de seu significado e aponta as mudanças nas práticas discursivas e no uso deste conceito ao longo da história das políticas públicas em educação. Na década de 1940, melhoria da qualidade da educação referia-se à capacidade de ampliar a oferta de vagas para a população, estando esta responsabilidade vinculada diretamente ao Estado. Nas décadas de 1970 e 1980, a busca da qualidade era entendida como a capacidade de desenvolver ações e projetos que visassem à permanência com sucesso dos sujeitos na escola, tendo como exemplo as campanhas contra reprovação e aceleração. Nesse sentido, observamos que há uma demanda inevitável da participação dos docentes nos projetos, mas com compartilhamento de responsabilidades com as instâncias deliberativas do governo. A partir de 1990, qualidade na educação passou a ter uma conotação mensurável e vinculada ao cognitivo, e o processo de descentralização dos governos atingiu as políticas de educação, gerando uma ruptura entre as partes docentes e governos na corresponsabilização pela qualidade do ensino, no intuito de transferir o peso à ponta da oferta do serviço. Nota-se ainda que houve ampliação das avaliações externas padronizadas e dos instrumentos de regulação em detrimento da redução do papel da avaliação e da função da escola enquanto componentes pedagógicos construídos na coletividade local.

Apesar de percebidos por inúmeros docentes, desde o início da implantação das mudanças “modernizantes” e durante o longo processo de implantação das mesmas, os impactos das reformas implementadas na educação pública brasileira, com suas tecnologias discursivas e de subjetivação, têm aparecido no mundo acadêmico apenas recentemente. A montagem da retórica da universalização do ensino e todo o aparato discursivo construído por especialistas de alto escalão efetivaram-se como discursos da verdade, segregando do debate os docentes, agora reduzidos apenas a executores das novas tendências educacionais. Não é a toa que se busca, como diz Libâneo (2012), reduzi-los ao papel de aplicadores de *kits* de técnicas previamente elaboradas em pacotes de livros didáticos e outros

instrumentos padronizados, o que minimiza os custos da mão de obra e expande a possibilidade de captação de capital humano (LIBANEO, 2012).

Na pesquisa de campo, percebemos como o paradoxo existente entre a valorização do saber acadêmico e dos especialistas na sociedade contemporânea e a desvalorização do saber do professor, como o especialista da educação escolar, está presente nas falas dos docentes. Os docentes frequentemente mencionaram a valorização dada ao saber médico na atualidade e a desconsideração do saber docente no andamento do processo educativo escolar, resultando num posicionamento de descrença para com os rumos da educação, principalmente pública e estadual.

Além da questão supramencionada, percebemos que o outro grande incômodo dos docentes refere-se à falta de aporte especializado no interior da escola, necessário para compensar a baixa participação da família no cotidiano escolar dos discentes. Nas conversas informais, verificamos diversas vezes a menção à “desestruturação familiar” como o grande causador do desinteresse do aluno pela escola. Entretanto, foi interessante perceber que são raríssimas as (auto)reflexões sobre a prática em sala de aula como desestimulante ou descontextualizada com as mudanças no perfil do alunado. Para grande parte dos docentes, a solução para as questões localiza-se no Estado, na família e na ampliação do capital humano especializado na escola. Sobre esta questão, a professora Mirtes relata:

> se o núcleo familiar já está totalmente perdido, ele não tem uma referência, como que ele vai agir nesse mundo, pai e mãe para orientar em todas as questões da vida, se não tem essa figura, quem é que vai orientar. Aí acaba que vem para escola. Aí eu como supervisora já fui psicóloga, assistente social, entre outras coisas, né? Amiga... já ouvi muita menina chorando, menino, às vezes já fui a primeira a saber que tinha alguma menina grávida porque não tinha relacionamento com a mãe para poder contar.

O fragmento acima exemplifica uma prática-discursiva corriqueira nas conversas informais, que pouco contribui na construção de estratégias de superação dos problemas. Nos últimos anos, foi percebida uma mudança na sociedade como um todo, que automaticamente refletiu no núcleo familiar e no território escolar. Houve mudanças também na forma com que os jovens concebem a vida, o que traz como desafio a construção de uma nova relação com os saberes, de um novo Ensino Médio. Nesse contexto, Bauman identifica na contemporaneidade um

acirramento das desconfianças e dos conflitos intergeracionais, ou seja, os mais velhos acusam os mais novos de serem fugazes nas relações e não valorizarem o que foi construído, por outro lado, os jovens insistem na experimentação do novo sem preocupação com a fidelidade ou com a construção de identidades fixas (BAUMAN, 2010). Assim, a busca por culpados, numa realidade tão múltipla e complexa, reduz as possibilidades do enfrentamento e engajamento na construção de projetos pedagógicos condizentes com a imanência da realidade.

Também recorrente nas falas dos docentes, encontramos a crítica ao modelo de inclusão adotado, por ser ineficaz e desconsiderar a participação dos professores no processo de sua efetivação. Para os professores, a transferência em massa de alunos da rede de atendimento especial para as escolas regulares, além de ter sido feita sem uma adaptação adequada dos novos espaços para receber tal público, ampliou as dificuldades já existentes. Sobre o processo inclusivo em uma das escolas, a professora Andressa critica

> é, mas a escola, assim por exemplo, ela é inclusiva mas inclusão não acontece. Não sei se alguém já comentou isso com você. Inclusão aqui é uma farsa. Você vê, como te falei, na turma X[35], deixam lá 30 alunos numa... aliás 30 não, 40 alunos numa turma, 15 surdos, um intérprete e um professor milagroso pra poder ensinar todo mundo diferente.

A forma com que foi implementada a inclusão nas escolas, somada às questões anteriormente mencionadas, intensificam as queixas pela baixa participação e desvalorização do docente como mão de obra qualificada e respeitada. Paradoxalmente a esta desvalorização do docente e de seu saber, tem-se assistido, porém, a uma ampliação da demanda deste trabalhador no ambiente escolar, como executor de novas tarefas atribuídas à escola. Além das funções relacionadas ao seu papel social, atribuídas como trabalho prescrito: elaboração de proposta pedagógica, articulação escola-família, conselhos de classe, colegiado, e o acúmulo comum de mais de um cargo, há novas tarefas que a escola vem agregando como se só a ela coubesse o papel da educação e da construção da cidadania e inclusão (AUGUSTO, 2004). Esse processo de acúmulo, que não é exclusivo da educação brasileira e mineira, mas que vem sendo presenciado nestes contextos também, é definido por Nóvoa (2009) como ***transbordamento da escola***. Segundo este pesquisador português, a escola foi assumindo inúmeras funções da

[35] A identificação da turma foi substituída pelo X, para manter o sigilo.

sociedade e de outras instâncias do poder público, aceitando a disciplinarização de outras esferas da vida, da saúde, da segurança, da família, do trânsito, apresentando-se como instituição "salvadora" de todos os problemas sociais através do ***discurso da cidadania***. É nesse sentido que, assim como os docentes, primeiros críticos às mudanças impostas a partir da década de 1990, Nóvoa (2009) afirma ser *"tão difícil, talvez impossível, defender o contrário. A não ser que nos coloquemos, propositadamente, numa posição provocativa"* (NÓVOA, p. 56).

Nas entrevistas, grande parte dos docentes apontou que sente uma sobrecarga de trabalho e uma demanda indireta crescente de sua atuação profissional em outras esferas do processo educativo, que extrapolam sua competência e especialidade. Nestes relatos, os professores mostram-se incomodados com esta excessiva requisição e apontam a negligência da família no acompanhamento dos alunos e do Estado que não disponibiliza atendimento aos discentes com outros especialistas: psicólogos, assistentes sociais, etc. Nesse sentido, podem ser observadas duas críticas feitas pelos docentes: uma relativa à expansão dos tentáculos da escola, que assume responsabilidades que vão além de sua função, e outra com relação à precariedade existente no processo de expansão inclusiva da educação, como pode verificar no relato da servidora Juliana:

> O professor, agora com essa inclusão, eles jogaram para escola tudo. Você tem um psicólogo? Você não tem. Você tem um fonoaudiólogo? Não tem. E assim sucessivamente. Aí o que acontece: é inclusão, a escola tem que receber. E o professor, vamos supor de uma área específica, de matemática, ele tem que atender àquele que tem problema psicológico. Então uma das coisas que percebo que poderia melhorar mais era a área se unir e também reivindicar as especializações. Colocar mais funções, pessoas capacitadas para aquela demanda. Então fica a inclusão desse jeito e acontece a exclusão.

Podemos notar no discurso de Juliana o dualismo comum entre os docentes, com relação à necessidade de atendimento à população com qualidade. Apesar de ser comum e ter sido encontrado nas duas escolas o discurso radical do endurecimento do acesso e da limitação da escola àqueles que "querem aprender", grande parte dos docentes oscila entre o incômodo do *transbordamento da escola* e a aceitação desta condição, desde que o Estado comprometa-se com a inserção de novos atores especialistas no interior deste espaço. Verificamos que a força do discurso inclusivo resvala justamente neste cuidado na forma com que se critica a expansão do acesso à educação a todos.

Ao analisarmos, porém, o processo de *transbordamento da escola,* verificamos não se tratar apenas da discussão ambígua entre a permanência ou não dos sujeitos inseridos no ambiente escolar nos últimos anos. Essa questão está relacionada, na verdade, com os problemas advindos do encolhimento da escola como espaço do conhecimento e da aprendizagem. Segundo Ferreira, essa descaracterização da escola deve ser analisada juntamente com a leitura das mudanças sociais, que se caracterizam pelo acirramento de conflitos e permanência das desigualdades no seio da sociedade. De acordo com ela

> à medida que a pobreza aumenta e os conflitos sociais se afiguram em sua complexidade maior, as políticas educativas buscam fortalecer a escola como a instituição responsável pela manutenção da ordem social. A convivência diária com as tensões sociais faz da educação escolar, no quadro da massificação do ensino, o espaço da incerteza, do tempo presente marcado por eventos (FERREIRA, 2009, p. 254).

Mesmo com a ampliação da renda e a retração das classes D e E, assistimos ao fenômeno concomitante do incremento do desejo de consumo e da impossibilidade de acesso de todos a esse mundo do consumo, que vem se refletindo na ampliação dos índices de violência. Neste processo, novas funções de atendimento e controle são atribuídas às escola, o que além de afetar sua especificidade, compromete o atendimento pedagógico com qualidade e equidade a todos.

Com relação ao papel da família no processo educativo, a maioria dos professores afirmou que este tem ficado restrito à cobrança dos direitos. Segundo eles, grande parte dos alunos não possui um referencial de cuidado na família e, por isso, acabam buscando nos docentes esse ponto de apoio. Entretanto, em nenhum momento, foi problematizada pelos docentes a ausência de espaços para participação da família na elaboração das propostas pedagógicas. Pela análise dos dados, verificamos que se espera a participação da família fora do espaço escolar, preparando moralmente os alunos para o acesso à escola. Neste sentido, a professora Teresa sinaliza os incômodos gerados por esta sobrecarga e pela reorganização familiar na sociedade contemporânea:

> Nós temos outro modelo de família hoje, nós temos uma mãe ausente. Foi atribuído à escola todo o papel da educação outrora exercido pela família, então nós temos crianças hoje que elas têm uma carência muito grande, né? De família, de aconchego do lar e busca isso aqui na escola, né? Tanto que pode ver que, chega no final do ano que nós professores estamos cansados, eles estão aqui. É o espaço de socialização e afeto.

A atuação da família, enquanto referência de cuidado, de acompanhamento e de motivação, através das expectativas e de estímulos, é definida pelos professores como um dos pilares para o bom desempenho escolar dos educandos. No entanto, segundo os docentes, a maioria das famílias tem se mostrado omissa diante do processo educacional dos estudantes, o que tem levado à diminuição do interesse e comprometimento dos discentes para com os estudos.

Além disso, grande parcela dos docentes avalia que o *transbordamento da escola* tem acontecido paralelamente ao processo de declínio da qualidade pedagógica do sistema educacional público. Para eles, o excesso de atividades avaliativas de recuperação e a pressão indireta pela progressão dos alunos, dentre outras "facilidades" apresentadas pelo sistema, atuam como dispositivos de inibição do interesse e dedicação dos escolares. Segundo a professora Núbia

> Ele (o aluno) sabe que o estado facilita, né? Que a instituição estado está facilitando, né? Então que a escola estadual está facilitando. Então ele não vai correr nunca atrás do aprendizado, e aprender não é com facilidade não. A gente aprende é com a dificuldade, com dedicação e eles não precisam fazer nada disso, porque o que importa tanto para o aluno, tanto para a família como para o Estado são números de aprovação (Professora Núbia).

O depoimento acima transcrito ilustra o discurso comumente ouvido nas escolas pesquisadas. Para os docentes, há uma estreita relação entre interesse, cobrança, dedicação e aprendizado de fato, que vem sendo, na percepção dos mesmos, negligenciada pelo Estado e família, os dois personagens responsáveis pela educação, juntamente com a escola. Poucos docentes relacionaram interesse discente com o grau de significância dos conteúdos trabalhados, sendo, inclusive, esta questão considerada uma das mais polêmicas quando presente nas rodas de discussão.

Dentre as cobranças diretas feitas aos docentes, seja pela direção escolar, seja pela mídia ou pela Secretaria de Educação[36], a necessidade da inovação diária

[36] Em setembro de 2012, a Secretaria de Educação enviou uma carta aos professores apresentando aos mesmos dados sobre a melhoria da educação em Minas Gerais e, principalmente solicitando aos

e da adequação dos conteúdos à realidade e, principalmente, ao desejo dos adolescentes, figura como aquela de maior recorrência e impacto no docente. Apesar de as cobranças serem rebatidas com ironias[37], nota-se que os docentes sentem-se culpados pela dificuldade de competição com os aparelhos eletrônicos de comunicação e pelos limites de formação, até mesmo geracional, no acompanhamento da velocidade das informações e das relações advindas da hipermodernidade. Como aponta Bauman, os jovens utilizam-se mais do verbo "surfar" do que dos verbos "indagar" e "aprofundar", perdendo importantes sinais sociais. A dedicação advinda do "aprofundar" soa como perda do tempo escasso e precioso a ser utilizado no "*surf*" de tantas outras superfícies convidativas (BAUMAN, 2010).

Durante as observações, foi comum ouvir que a educação privada é superior à pública, tendo como justificativa a demanda das famílias pela escola, entendida como lugar dedicado exclusivamente à disseminação do conhecimento e a maior participação familiar no processo de ensino-aprendizagem. Nestas análises, as questões socioeconômicas não foram consideradas para problematizar a diferenciação entre as famílias e a noção de privado ganha destaque em detrimento do conceito de público, confirmando a crítica de Bruno ao afirmar que *"a separação entre público e privado desaparece na sociedade capitalista, na qual o privado passa a ser cada vez mais identificado com a esfera da intimidade e da subjetividade e não da reprodução material da sociedade"* (BRUNO, 2008, p. 24).

Diante da descrença docente em relação ao modelo de educação pública instaurado, são comuns os relatos saudosistas do período educacional anterior à implantação do projeto de universalização do ensino, quando havia exclusão em massa de alunos ao acesso escolar, bem como relatos de exaltação da qualidade do ensino privado em detrimento do público. Uma das professoras, da escola 1, chegou

---

mesmos um esforço maior dos mesmos para diminuir a evasão e garantir a permanência dos alunos nas escolas.

[37] Nas duas escolas, uma das questões apresentadas pela Secretaria levou ao debate: *"Como tornar a escola mais atrativa capaz de atender às expectativas do jovem aluno do Ensino Médio, capaz de fazer com que ele não abandone a escola?"* Mais uma vez, os docentes manifestaram-se incomodados. Para eles, o governo mais uma vez vem demandando práticas com o objetivo exclusivo da fixação do aluno na escola e não com o intuito de melhoraria da qualidade do que é ensinado. Algumas falas irônicas que apareceram foram: *"Vamos levar os alunos para uma sala com 50 computadores e deixarem que usem as redes sociais" "Vamos colocar uma lona na escola pois os palhaços já estão aqui esperando os alunos"*. Em resumo, os professore traduziram o pedido como uma inversão do professor planejador para o prestador de serviços ao aluno cliente-consumidor. (SEEMG. Carta ao professor/setembro 2012).

a mencionar no grupo que se sentia triste por uma aluna de excelente desempenho não estar estudando em uma instituição privada. Esse foco na descrença reforça as dificuldades no atendimento às novas demandas do educando na sociedade contemporânea e pouco contribui para a construção do docente enquanto protagonista do processo educacional.

Em alguns momentos de discussão, percebemos que o *transbordamento da escola* e a sua configuração não mais espaço exclusivo do conhecimento são os fatores que mais impactam negativamente o trabalho docente, superando, inclusive, a baixa participação na elaboração do projeto pedagógico. Segundo os professores observados/entrevistados, o alto índice de cobrança e imposições feitas aos professores das instituições privadas seriam amenizados pela melhor qualidade de ensino ofertada e pela remuneração do trabalho relativamente superior.

A partir deste dualismo escola pública x escola privada, retomamos a discussão iniciada nesta seção sobre os efeitos reais da reconfiguração da escola pública no Brasil e em Minas Gerais com a assimilação das cartilhas do Novo Gerencialismo e da Declaração de Jomtien. O projeto de uma escola pública universalizada e inclusiva, para a construção da cidadania da população até então excluída, foi sendo executado através de ações diversas que levaram ao *transbordamento da escola* e à criação de dois modelos diferentes de escola. De acordo com Nóvoa

> um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009, p. 64).

Em nome do discurso hegemônico da igualdade e da inclusão, várias ações político-pedagógicas foram implementadas nas redes de educação pública do Brasil e, consequentemente, na Rede Estadual de Minas Gerais, mesmo que de forma indireta. Analisando os efeitos destas políticas, diversos pesquisadores apontaram a incompatibilidade entre os termos ***igualdade*** e ***equidade***. Segundo Libâneo, para a democratização da educação, a equidade deve ser a prioridade, mas não foi o que de fato aconteceu. Segundo o pesquisador, para a população pobre, historicamente excluída do processo educacional, foi oferecida

> uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

O posicionamento do autor revela como os arranjos discursivos elaborados com argumentos libertários e democráticos, paradoxalmente trazem também elementos excludentes. Durante anos, foi justamente essa imanência que dificultou a disseminação da crítica aos efeitos negativos desta diferenciação social pelos docentes e pesquisadores da área, uma vez que se tem enraizada a prática da leitura binária na sociedade.

Outras práticas, adotadas em nome da promoção da cidadania e da inclusão social, também trouxeram efeitos negativos para a educação pública se comparada à privada e foram apresentadas por pesquisadores da área da educação. De acordo com Patto (2005), a abolição da reprovação, intitulada de *"progressão continuada"*, cujo objetivo era evitar a evasão e promover a inclusão dos alunos anteriormente excluídos, do modo como fora instituída teve também, *"efeitos negativos sobre a qualidade do ensino, mas efeitos positivos sobre as estatísticas educacionais, sobre os custos da educação pública e sobre o sentimento de inclusão entre os que obtêm o diploma"* (PATTO, 2005, p. 27).

Torres (2001), a partir de pesquisas sobre as mudanças na educação nas duas últimas décadas, sustenta a tese de que a visão "ampliada" da educação converteu-se em uma visão "encolhida" quando destinada aos mais pobres. De acordo com a pesquisadora, a prática reducionista, vivenciada nos países como o Brasil, traduziu-se em quatro equívocos: da educação para todos para a educação dos mais pobres; das necessidades básicas para as necessidades mínimas; da atenção à aprendizagem para a melhoria da avaliação dos resultados e da melhoria das condições de aprendizagem para a melhoria das condições internas da instituição escolar (TORRES, 2001, p. 18). Nesta perspectiva, assistiu-se ao encolhimento do papel pedagógico da escola em prol de seu processo de transbordamento. Segundo Pierre (2013), em palestra no 2º Seminário Internacional de Gestão Pública, ocorrido na Universidade Federal de Minas Gerais, tem-se assistido nos governos a tendência à adoção do modelo gerencialista, porém com a

perda da cooperação entre secretarias, reduzindo a oferta de serviços à administração de departamentos. Assim, ele critica a terceirização da resolução dos problemas de ordem política e social aos especialistas acadêmicos contratados pelos governos, uma prática fortemente utilizada no projeto do “Choque de Gestão” e do “Estado para Resultados” em Minas Gerais. Para Pierre, as questões de ordem pública devem ser tratadas no âmbito da política e com a busca da cooperação entre secretarias e setores de oferta dos serviços básicos, o que tem sido perdido nas reformas político-administrativas observadas na maior parte dos governos (PIERRE, 2013).

Nesse sentido, assim como Nóvoa, percebemos a necessidade não de um *encolhimento da escola, mas* do *retraimento* de suas funções, de modo a organizá-las para que a aprendizagem seja o centro desta instituição. *Retraimento* deve ser entendido como forma de proporcionar à escola a oportunidade de fazer melhor aquilo que é de sua competência e como modo universalizado de verdade, que é a valorização da ciência, arte e cultura enquanto elementos da sociedade do conhecimento. Além disso, tal retraimento permitiria também o desenvolvimento de estratégias para trabalhar concomitantemente conhecimentos, emoções, sentimentos, consciência, criatividade, inteligência e intuição. Nesse sentido, a escola alinharia-se de fato a um projeto de cidadania, uma vez que desmontaria a perversidade de deixar o aluno passar por ela sem, de fato, desenvolver tais aprendizagens e desmantelaria a lógica da existência de “uma escola a duas velocidades”, *“isto é, de uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no acolhimento social para os pobres”* (NÓVOA, 2009, p. 61).

As mudanças ocorridas no contexto da educação, nas últimas décadas, não são exclusividade da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, mas as reformas do “Choque de Gestão” e do “Estado para Resultados” representaram mudanças específicas que contribuíram para a configuração de um paradoxo discursivo que ainda predomina no estado. Ou seja, o discurso da eficiência, da redução de gastos e da modernização da administração pública continua contrastando com os dados empíricos sobre a piora das condições de trabalho, tanto no que diz respeito à carreira quanto ao papel da escola enquanto instituição essencialmente vinculada ao conhecimento e à formação educacional dos sujeitos. A pesquisa desenvolvida pelo GESTRADO/FAE/UFMG, com professores de sete estados brasileiros, mostrou que as piores condições de trabalho foram encontradas

no Rio Grande do Norte e em Minas Gerais. Trouxe ainda as três intervenções mais citadas pelos professores como necessária para melhoria da qualidade da educação: melhorar a remuneração (73% dos entrevistados), reduzir o número de alunos em sala de aula (57%) e melhorar a política de capacitação docente (51%) (DUARTE, 2014).

A adoção do Estado mínimo e com máxima regulação ampliou a vulnerabilidade de grande parcela da população, trazendo consigo uma demanda aumentada de controle social. A educação, então, como necessidade básica da população e agora estendida universalmente, independentemente da necessidade iminente de uma ampla reforma e injeção de vultosos recursos, foi sendo demandada a abraçar e resolver, via escolarização, diversos problemas sociais. Nesse contexto, o *retraimento* da escola não significa omissão diante dos problemas sociais, mas melhoria de fato no atendimento daquilo que a escola tem a oferecer. Tal modelo de escola deve incluir também a valorização e reconstrução social do que é ser docente, incluindo em sua pauta condições de trabalho para a dedicação exclusiva dos docentes em apenas uma escola. Nóvoa (2009), ao admitir o risco de ser "esmagado" pelo discurso dominante de uma educação da cidadania, como o acolhimento pela escola de todas as demandas, traz sua proposta de retraimento que

> exige o reforço de um "novo" espaço público da educação, um espaço mais amplo do que o espaço escolar, um espaço de redes e de instituições no qual se concretiza a "educação integral" das crianças e dos jovens, seja no que diz respeito à formação religiosa ou cívica, ou à aquisição de um conjunto de "competências sociais", ou ainda à preparação do momento de transição entre a escola e o trabalho (NÓVOA, 2009, p. 63).

A distribuição das responsabilidades para as demais instituições e para a sociedade contribuirá para que a escola, juntamente com seus profissionais, retome o olhar para as questões pertinentes de fato a este espaço, as quais estão relacionadas ao pensar formas de trabalhar com o conhecimento, com o ensino, focado na aprendizagem como seu objetivo essencial. Essa defesa do resgate da escola como lugar do conhecimento aparece principalmente nas falas dos professores das áreas de humanas. Devido à formação dos mesmos, essa crítica à descaracterização da escola é construída a partir de elementos relacionados a um contexto social mais amplo, o que permite avançar no debate sobre a questão.

Segundo a professora Núbia, o governo com tais mudanças, que definimos como pertencentes ao *transbordamento da escola, está*

> desvirtuando a palavra instituição. A instituição escola. Ele acha que nós temos que criar os filhos das outras pessoas. Então, nesse momento que ele acha que eu tenho que criar o filho de outras pessoas sem ter um respaldo, sem ter a questão legal, isto está errado. Então, o que eu tenho que fazer não é educar, e sim possibilitar instrução, mas não como antigamente, mas também não fazer o papel que ele quer que a gente faça, que é de mãe, de pai, de tia, de psicóloga, de tudo. Então eu acho que com isso a parte de instrução ela fica cada vez mais pendente. Ela fica cada vez pior, né? Porque eu tenho que fazer vários papéis ao mesmo tempo. Sendo que nem o papel do instrutor a gente também tem, né?

Essa é uma das diversas colocações acerca do modelo disseminado na educação pública, com o nome de Escola Cidadã, ou seja, observa-se uma tentativa de transferir para a escola papéis que deveriam ser desempenhados por outras esferas da sociedade, comprometendo a função da instituição escolar e do trabalho docente. Entretanto, a crítica ao modelo apresentado de *escola cidadã* não desloca o discurso para a defesa ao modelo apregoado pela direita militante, o qual traz a livre concorrência, a competição entre escolas e o culto à meritocracia como as soluções para a melhoria da educação (CASTRO, 2014). No contexto capitalista de acirramento das desigualdades, culto às relações imediatas e consumismo exacerbado, inserir a educação na lógica mercadológica só ampliaria os danos, tanto no trabalho docente, pela dessacralização da escola como lugar do acontecimento cultural, da linguagem e dos saberes, quanto nos discentes, pela ampliação de desigualdades no acesso e permanência. Desse modo, Dubet afirma:

> Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação (...) O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2004, p. 543).

Nesse sentido, Horta Neto (2013) nos mostra que o espaço escolar, como qualquer instituição, carece sim de regulação, mas não nos moldes gerencialistas, com baixa participação coletiva. Pela especificidade da educação e por envolver

diversos atores interessados: família, professores, Estado, é imprescindível entender este território como atravessado por relações de poder, sendo por isso um espaço essencialmente político e democrático. Empregar a lógica mercadológica, num contexto desigual como o nosso, acirraria as desigualdades e os impactos negativos na subjetividade docente, tornando as tecnologias de governo cada vez mais perversas e moleculares.

O debate sobre o direito à diferença precisa ser alinhado com aquele sobre a igualdade e equidade na oferta de Educação Básica. Esse direito à diferença, porém, deve estender-se a todos os sujeitos envolvidos no processo e não apenas aos alunos, como parece ser a queixa maior dos docentes, pois, na contemporaneidade, a motivação renova-se a partir da viabilização de espaços democráticos para participação dos grupos interessados. Paralelamente a essa cultura, é preciso dar visibilidade aos sujeitos enquanto atores, ou seja, com reconhecimento da sua função social e do seu trabalho, de modo que o engajamento ativo efetive-se. O panorama de múltiplas queixas e de transferências de culpas e acusações entre os envolvidos, entretanto, pouco contribui para a resolução dos problemas elencados, pois *desinveste* os sujeitos de suas responsabilidades. Nesse sentido, os sujeitos, ao não se sentirem convocados à mudança e à participação, entram no jogo do acirramento dos conflitos e das ações de violência, em suas múltiplas dimensões, transformando a escola numa arena de luta sem vitoriosos. As mudanças necessárias englobam todos os envolvidos e trazem o desafio da construção de um contexto participativo, importante instrumental para o *retraimento* da escola. De acordo com Gatti

> os alunos são desiguais e têm direito à desigualdade, mas também têm direito a aprendizagens significativas, diferenciadas, que os qualifiquem para a vivência construtiva na sociedade. Os professores são diferentes entre si em muitos aspectos e suas diferenças devem ser respeitadas, mas seu trabalho chama pela responsabilidade quanto à formação e aprendizagem de seus alunos (GATTI, 2013, p. 174-175).

Assim como Gatti, acreditamos que é preciso a manutenção da postura crítica do docente na escola, mas essa não pode limitar-se ao âmbito do lamento. A prioridade da escola deve ser a oferta de ensino de qualidade, equalizado entre as redes de ensino pública e privada, com respeito às diferenças e as peculiaridades das jovens no contexto de cada época. Por outro lado, verifica-se a urgência na reorganização das políticas no sentido de valorizar o trabalho e o docente,

viabilizando o desenvolvimento e o engajamento profissional destes servidores, com autonomia e cultura participativa.

O exercício de pensar o *transbordamento da escola* e todos os demais eixos temáticos trabalhados neste capítulo, através de uma reorganização no modo de se construir e fazer política pública na educação, faz-se cada vez mais necessário, tanto para sanar os problemas do presente quanto para evitar os impactos negativos previstos pelos docentes e pelos dados. Assiste-se em Belo Horizonte, Minas Gerais e no Brasil uma retração na oferta e na procura pelas licenciaturas (como já foi mostrado em capítulos anteriores). Essa baixa oferta e procura, automaticamente resulta na queda da qualidade da formação e na fuga de capital humano com qualidade. Apesar dos docentes demonstrarem satisfação com essa realidade, uma vez que acreditam que isso resultará em valorização salarial futura, é perigoso para um país ignorar tais questões. Embora esta temática seja recorrente entre os professores, merece destaque a fala do professor Sérgio com relação a esta questão:

> Eu tive um estagiário que ficou uma semana comigo. Uma semana. Ele não aguentou. Ele falou: ô cara, eu vou fazer meu mestrado, meu doutorado. Vocês são heróis. Impressionante como é isso aqui. Aí eu comentei com ele: vai lá despedir dos alunos. Ele falou: eu não, vou despedir de você que me deu oportunidade, não quero saber de aluno.

Finalizo a análise com o relato do professor, pois o mesmo revela a multiplicidade das questões ligadas à educação pública hoje em Minas Gerais e no Brasil. A fala do estagiário demonstra a insuficiência das políticas públicas que desconsideram a complexidade e interrelação dos inúmeros elementos que devem compor uma reforma educacional. Mudanças reais devem pautar-se na melhoria do trabalho, que envolve o *retraimento* da escola, em melhores condições de trabalho e na carreira para dedicação exclusiva, na reinserção do docente como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, na minimização do ambiente de desconfianças e controle e na democratização plena do ambiente escolar. Estas apostas, entretanto, não implicam na ausência da prestação de contas e do comprometimento dos servidores para com a melhoria e excelência na oferta de serviços públicos, ao contrário, elas indicam formas para o alcance de fato da melhoria educacional e do trabalho docente pela lógica da reforma imanente das políticas públicas.

Os paradoxos são inúmeros e as questões da educação são múltiplas. Continuaremos convivendo com queixas da desvalorização e com a demonização dos governos paralelamente aos discursos da vinculação da docência à vocação. Além disso sempre existirão críticas aos docentes que reclamam dos baixos salários, pois para ser professor, segundo o senso comum e até mesmo alguns docentes, não se pode ter visão "capitalista" e o clássico chavão do *"se não está satisfeito, então saia"*, ainda será muito escutado.

Assim, reforçamos a tese da necessidade da ampliação das leituras das práticas discursivas dos governos e suas políticas públicas, buscando nos efeitos e nas relações de poder molares e moleculares, desvendar as tecnologias da subjetivação cada vez mais utilizadas como forma de dominação. As políticas e suas indeterminações, através da análise da macro e da micropolítica e das práticas discursivas pela quebra da leitura significativa e binária dos mesmos, mostraram outro ângulo de leitura das políticas do "Choque de Gestão" e do "Estado para Resultados". Essa opção foi necessária pelos paradoxos inerentes e nem sempre visíveis entre a composição cotidiana do território-escola e a "realidade" mostrada pelo governo nos dados e na mídia.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos vinte anos, verificamos grandes mudanças no panorama educacional brasileiro. Concomitante ao processo de redemocratização do país, à necessidade de reconfiguração da administração pública e à busca de readequação ao novo cenário econômico e produtivo mundial, verificam-se inúmeras mudanças sendo efetivadas na escola. Tais alterações almejadas para a melhoria da educação, em escala mundial, passam a sofrer influência direta das organizações econômicas mundiais, como FMI e Banco Mundial, reduzindo as ações do professor enquanto planejador estratégico do processo pedagógico.

Nessas últimas décadas verificou-se também a emergência de discursos sobre a necessidade inquestionável de mudanças nas diversas instâncias do fazer escolar: “inclusão”, “habilidades e competências”, “avaliações externas”, “índices de qualidade educacional”, “progressão automática”, “ciclos”, “professor como facilitador da aprendizagem”, entre tantos outros. Apesar da pertinência nas mudanças, observamos pelo menos duas questões problemáticas neste processo, que contribuíram negativamente para a insatisfação dos docentes para com o trabalho e para o desestímulo dos jovens em optar por esta carreira.

A primeira questão refere-se ao modo de implementação das políticas de gestão nas escolas. Apesar da robustez da literatura produzida nos últimos anos, acerca das mudanças necessárias, verificou-se uma precariedade generalizada na implementação das mesmas, refletindo numa piora das condições de trabalho dos docentes em grande parte das redes públicas de educação no Brasil . A segunda questão está relacionada à baixa participação dos docentes no processo das mudanças, configurando um embate e um distanciamento latente entre as instâncias gestoras e formuladoras das políticas públicas e os docentes na ponta do sistema.

Diante deste cenário, verificou-se a necessidade de rompimento com o modo binário e dicotômico de analisar a realidade escolar, pela impossibilidade, inclusive científica de refutar a importância e urgência na reordenação das práticas pedagógicas e na reorganização da escola enquanto instituição em prol da educação para a vida e para o trabalho. Para isso, foi necessário considerar a importância nas mudanças anunciadas pelas políticas, sinalizando, porém, as limitações e percalços existentes nas tecnologias e práticas discursivas utilizadas,

buscando nos “combates-entre”, elucidar os problemas existentes na implementação para possíveis intervenções futuras.

Nesse contexto, em 2003 teve início em Minas Gerais o programa “Choque de Gestão”, que propôs mudanças na administração pública a partir da adaptação das correntes da *Nova Gestão Pública*. Essas mudanças, alicerçadas em parte pelas orientações das organizações internacionais mencionadas, trouxeram elementos específicos que impactaram diretamente o trabalhador docente. Para entendermos o que foi implementado das correntes, e o contexto de tais mudanças, fizemos um breve resgate das principais correntes da nova administração pública, para averiguarmos os pressupostos que subsidiaram o “Choque de Gestão” e as fragilidades na sua aplicação para o contexto da educação pública.

Das correntes da *Nova Gestão Pública*, verificamos que houve avanços no discurso político com relação à busca da qualidade e corte de gastos públicos, embora os efeitos tenham sido limitados do ponto de vista da melhoria real das condições de trabalho e da educação. Outros pontos destoantes das correntes mencionadas referem-se à *accountability*, que no caso do “Choque de Gestão”, limitou-se à apresentação dos dados à sociedade e a questão da valorização do servidor como estímulo à inovação e à melhoria na oferta dos serviços, que não fora contemplada de modo efetivo em Minas Gerais.

Verificamos que o governo utilizou-se de um discurso robusto de exaltação das melhorias estatísticas da educação o “Choque de Gestão” e o “Estado para Resultados”, em campanhas publicitárias e nos veículos oficiais de comunicação, paralelamente a uma crescente insatisfação no interior da escola para com as políticas e a intensificação do embate oposicionista do sindicato ao que era veiculado.

Diante deste quadro complexo e incapaz de ser abarcado por metodologias tradicionais de verificação de causa e efeito, ou por um olhar dialético, que utilizamos uma metodologia pluralista de coleta e análise de dados, e categorias conceituais capazes de subsidiar as leituras almejadas.

A partir deste instrumental metodológico e com essa multiplicidade de fontes de dados, chegou-se nesta tese às seguintes categorias temáticas de análise: “Carreira docente e condições de trabalho”, “As avaliações de desempenho e avaliações externas”, “Acordo de resultados e prêmio por produtividade”, “Política do

subsídio", "Fragmentação da carreira", "Participação e autonomia docente" e "Transbordamento da escola e a subjetivação docente".

Com relação ao eixo "Carreira docente e condições de trabalho" e a "Política do subsídio", verificamos um impacto negativo principalmente nos docentes com maior tempo de serviço. A aprovação da "Lei do Piso" trouxe aos docentes uma expectativa que não fora concretizada. O vencimento básico, sobre o qual incidiam os benefícios por escolaridade e tempo de serviço, não foi reajustado no valor do piso estabelecido por lei. O governo incorporou os benefícios ao vencimento básico, transformando-o em subsídio, como forma de chegar ao valor do piso nacional, configurando, na visão dos servidores, uma apropriação de direitos conquistados. Mesmo com o valor bruto ultrapassando o piso salarial, considerando a proporcionalidade para a carga horária de 24 horas, a retirada dos benefícios trouxe uma insatisfação generalizada na categoria e fomentou um embate permanente e violento discursivamente com o sindicato. A ausência de esclarecimentos na lei federal, sobre a questão da proporcionalidade, e a insistência sindical na interpretação da omissão enquanto negação, fez com que fosse disseminado entre os docentes o discurso do não cumprimento do pagamento do piso, contribuindo para a latência do embate e seus efeitos no trabalho docente.

Na questão das avaliações, verificamos que houve uma valorização dos instrumentos internos e externos com a política do "Choque de Gestão" e do "Estado para Resultados". Do ponto de vista da avaliação de desempenho, o governo implementou tal instrumento seguindo a tendência mundial, atrelando desenvolvimento na carreira e premiação por resultados a esse resultado. Nesse sentido, a responsabilização representou um avanço na administração pública, uma vez que os servidores públicos tiveram que assimilar a obrigação em atender os cidadãos com qualidade. Por outro lado, verificamos que, a descentralização da gestão, trouxe consigo uma ampliação da responsabilização individual no processo. Com a minimização da ação do Estado, o foco nos resultados tem ignorado as condições contextuais e infraestruturais, focando excessivamente nas unidades básicas e nos servidores a obrigação do alcance dos mesmos. Assim, o que deveria ser responsabilização tem se transformado em processo de culpabilização, uma vez que em muitas situações fica o docente impossibilitado de alcançar as metas almejadas, pelos limites de sua atuação no que lhe é demandado.

Com relação às avaliações externas, houve uma ampliação do uso nos últimos anos, atrelando as metas e as avaliações internas ao alcance dos resultados alcançados pelos alunos. Por outro lado, para maximização do fluxo dos alunos pelas séries e evitar a retenção na série, tem sido implementadas uma série de medidas que comprometem a soberania docente na decisão do processo pedagógico. Percebemos, porém que, apesar da minimização da autonomia docente, muitos não se sentem atingidos, uma vez que vinculam autonomia apenas à interferência direta de outro profissional no seu trabalho cotidiano em sala de aula. Essa representação de autonomia facilita o acirramento de tecnologias de subjetivação por parte dos gestores e do governo, pois atua na molecularidade da política, demandando o olhar atento para as condições de produção de cada uma das estratégias implementadas.

Na temática do “Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade”, verificamos que apesar de serem instrumentos vinculados à responsabilização dos servidores e à valorização pela eficiência dos mesmos, na política estadual há limites que impactam no docente. O “Acordo de Resultados”, feito pela gestão escola e a Secretaria da Educação, traz ao docente pouco espaço para a proposição de estratégias ou metas reais. As metas individuais a serem cumpridas, na grande maioria, são engessadas de acordo com o que é pactuado entre essas duas instâncias, traduzindo o processo no convencimento unilateral por parte da gestão em relação ao professor. Já o “Prêmio por produtividade”, que é utilizado como estimulante por parte de várias gestões, não tem alcançado os efeitos almejados na proposta do projeto. Primeiramente por estar atrelado à arrecadação, não dando garantias ao servidor, durante o processo, da recompensa pelo desempenho eficiente. Além disso, como a implementação do mesmo foi feita juntamente com a reorganização da carreira e a mudança da remuneração para o subsídio, a maior parte dos docentes não assimilou como positiva a gratificação, mas como uma compensação insuficiente da retirada de benefícios.

Com relação a “Fragmentação da carreira” e à “Participação e autonomia docente”, verificamos também uma depreciação da qualidade do processo de trabalho. A promulgação da Lei 100/2007 fragmentou a carreira em três subcategorias e acirrou os conflitos internos e externos, entre sindicato e governo. A luta histórica pela transparência na execução de concursos públicos, como única via para acesso aos cargos públicos é contrariada pela efetivação de servidores pela lei

citada. O discurso antagônico do sindicato, em defesa dos concursos, e do governo, em defesa da Lei 100/2007 como reparadora de direitos de servidores não concursados, amplia o embate entre servidores e entre o governo com o sindicato, comprometendo as relações tecidas no território escola. No que se refere à participação docente, averiguamos uma retração dos espaços e tempos disponíveis para o trabalho em equipe e uma minimização da demanda docente por estes espaços, dado o desestimulo com a carreira e com os efeitos das políticas implementadas.

Por último, verificamos no ambiente pesquisado o acirramento do fenômeno intitulado por Antônio Nóvoa como *transbordamento da escola*, tanto na fala dos docentes quanto nas práticas. O governo e a sociedade têm colocado para a escola uma série de funções e obrigações que extrapolam seu papel de instituição do conhecimento e de cooperação para a construção da cidadania para a vida e para o trabalho. Inúmeros problemas externos têm invadido também o interior da escola ampliando a sensação de insegurança e a violência subjetiva, objetiva e simbólica. A solução, porém, que tem sido atribuída à escola, independe apenas desta instituição, pois, como diz Magalhães (2013), as questões de violência subjetiva e objetiva dependem da minimização da violência simbólica, que estão enraizadas na sociedade e na sua atual liquidez.

O *transbordamento da escola* se apresenta como uma temática de ampla vastidão de pesquisa e que não se esgota, de forma alguma, nesta tese. Mas por este trabalho verificamos a necessidade de se repensar as atribuições colocadas para este espaço e para os docentes, pois além da sobreresponsabilização, ela descaracteriza socialmente o docente, criando uma representação negativa do ser professor. Gatti (2013) nos mostrou os equívocos de representação da profissão docente como vocação, missão, amor ou doação e destaca a necessidade de resgate da associação do professor ao papel de agente social de preservação e recriação da cultura, como modo de resistência à erosão acelerada do reconhecimento social do docente como trabalhador qualificado.

A escola e o docente estão imersos na realidade capitalista de desigualdades e precisam contribuir para a minimização das mesmas, mas essa contribuição não pode ser feita com o transbordamento de suas funções. Como afirma Ferreira (2009), é comum historicamente, no contexto do acirramento das desigualdades e das incertezas, o fortalecimento da escola como instituição responsável pela

manutenção da ordem social. Essa atribuição, porém, ao sobrecarregar os docentes e a escola, tira o foco daquilo que deveria ser seu ponto central, culminando para a construção de mais um problema social. Neste contexto que encontramos as escolas pesquisadas com seus docentes desestimulados, descrentes e resistentes. O que temos visto nos “bastidores” das escolas estaduais é uma ampliação dos instrumentos de controle, via resoluções, portarias e até mesmo via publicidade, e um silenciamento entristecido dos docentes, que ora se rompe por uma fala indignada isolada, ora se traveste de continuidade reprodutiva de um trabalho pouco inventivo e desvalorizado socialmente. Esses dados apontam para uma necessidade urgente de uma reforma educacional em Minas Gerais, mas que parta das perspectivas de valorização real do servidor e sua participação como protagonista do processo, e não apenas um coadjuvante de resultados pré-estabelecidos externamente.

A análise do contexto político estudado nos permitiu concluir que há paradoxos instaurados tanto na relação entre o modelo de Gestão Pública adotado nos últimos anos pelo governo de Minas e as correntes de Nova Gestão Pública como no discurso em prol da qualidade e a limitação da atuação docente enquanto protagonista deste processo. Daí a necessidade de se considerar o contexto institucional e cultural na implementação da política, antes da transposição automática das mesmas (POLLIT, s/d). Assim, verificamos que o uso da metodologia pluralista e a inspiração foucaultiana e deleuze-guattariana, contribuiu para a elucidação destes paradoxos, possibilitando intervenções futuras na imanência do contexto instaurado.

Por fim, assim como Gatti (2013), concluímos que são inúmeros os elementos que precisam ser valorizados, com relação ao docente, tanto no contexto nacional quanto estadual e que esperamos poder contribuir para o alcance nos próximos anos. É preciso construir um novo valor para a profissão sendo necessário

> que esforços sejam desenvolvidos para implementar políticas que incorporem a participação dos professores na sua formulação, que promovam redes de aprendizagem entre eles, que se aumente o gasto público em educação e que se reveja em profundidade o conhecimento acadêmico e prático que os docentes devem possuir para responder aos desafios atuais da educação (GATTI, 2013, p. 143).

Para isso, constatamos a urgência na instauração de uma carreira docente, que considere a avaliação como um processo de evolução co-participativa, e o suprimento de maiores recursos para o trabalho. Aliados a isso, acreditamos que um *retraimento da educação* se faz necessária de modo a ventilar novos espaços e tempos para o docente pensar seu trabalho e sua importância na reprodução e construção de conhecimentos, essenciais para a construção da cidadania e redução das disparidades sociais, efetivando de fato a tão almejada inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÚCIO, F. L. Palestra sobre Gestão Pública. In: 2º seminário internacional de gestão pública. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ABRÚCIO, F. L. et al. A formação da burocracia brasileira: a trajetória e o significado das reformas administrativas. In: LOUREIRO, M. R.; ABRÚCIO, F. L.; PACHECO, R. S. (Orgs.) **Burocracia e política no Brasil:** desafios para a ordem democrática no século XXI. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010. p. 27-71.

ABRUCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER-PEREIRA; SPINK. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro, FGV, 2006. p. 173-199.

AGÊNCIA MINAS. Associação de professores apoia Governo de Minas na busca de soluções para efetivados pela Lei 100. 2014. Disponível em <http://www.dianewsnoticias.com.br>. Acesso em 30 jan. 2014.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil.** Brasília: Liber livro, 2012.

ANDRADE et al. Acessibilidade, navegabilidade e conteúdos em portais e websites de governo eletrônico: comparando Salvador e outras capitais brasileiras. In: JAMBEIRO et al. (Orgs.) **Cidades contemporâneas e políticas de informação e comunicações.** Salvador: Edufba, 2007. p. 83-101.

AUGUSTO, Maria Helena. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar**. 2010. 279f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

AUGUSTO, Maria Helena. **Trabalho docente e organização escolar na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. 2004. 192f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BAREMBLITT, Gregorio. **Introdução à esquizoanálise.** Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2010.

BARRETO, Raquel. LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BAUER, Adriana. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, Bernadete A. (Org.). **O trabalho docente:** avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 5-70.

BAUMAN, Zygmunt. **Vigilância líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

BAUMAN, Zygmunt. **Danos colaterais:** desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013b.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECHELAINE, Cinthia H. et al. O modelo de gestão pública por resultados em Minas Gerais analisado à luz da experiência do Programa Estado para Resultados. In: **Revista do Serviço Público**. Brasília 63(4): 455-473, out/dez, 2012.

BOURGON, Jocelyne. Finalidade pública, autoridade governamental e poder coletivo. In: **Revista do Serviço Público**. Brasília 61(1): 5-33, jan/mar, 2010.

BRANDÃO, Carlos F. O Ensino Médio no contexto do PNE: o que ainda precisa ser feito. In: **Cad. Cedes.** Campinas, vol. 31, n. 84, mai-ago, 2011. p. 195-208.

BRASIL. Projeto de lei 8035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiás: Ed. UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 317-343

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 20 jun. 2014.

BRASIL. Lei N. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 out. 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Decreto Nacional 2208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 22 jul. 2014.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SANTOS, Pablo S. **Guia prático da política educacional no Brasil.** São Paulo: Cengage Learning, 2012. 123-159.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 19 mai. 2013.

BRASIL. Lei 7044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm> Acesso em 22 jul. 2014.

BRASIL. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em 13 mai. 2013.

BRASIL. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acesso em 13 mai. 2013.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 128, p. 377-401, mai/ago, 2006.

BRUHNS, Hinnerk. O conceito de patrimonialismo e suas interpretações contemporâneas. In: **Revista Estudos Políticos.** Rio de Janeiro. n. (1) 4, 61-77, 2012.

BRULON, Vanessa et al. A reforma gerencial brasileira em questão: contribuições para um projeto em construção. In: **Revista do Serviço Público**. Brasília 63(3): 265-284, jul/set, 2012.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, Dalila. ROSAR, M. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 19-40.

CAMPOS, Gastão W. S. Sobre a peleja dos sujeitos da reforma, ou da reforma dos sujeitos em peleja. In: **Saúde e sociedade**. São Paulo: 1 (2) 79-95, 1992.

CAPELLA, Ana C. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto (Org.) **Políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 87-122.

CARVALHO, José L. et al. **Fundamentos de economia:** Vol. 2: Microeconomia. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Os tortuosos caminhos da educação brasileira:** pontos de vista impopulares. Porto Alegre: Penso, 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELLARD, Andre. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010. p 295-316

CHAUÍ, Marilena. Um raio X da classe média paulistana. Youtube. Disponivel em: <http://www.youtube.com/watch?v=e56gaJwr5AI>. Acesso em: 27 set. 2012.

CLAD. Uma nova gestão pública para a América Latina. In: **Revista do Serviço Público.** Fundação Nacional de Administração Pública. Brasília: ENAP. Ano 50, n. 1, jan-mar, 1999. p. 121-144.

COELHO, Maria Inês de Matos. Estado-avaliador, regulação e administração gerencial: implicações para o que é ser professor(a) na educação básica no Brasil. In: BRITO, Vera L. F. A. (Org.). **Professores:** identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 45-77.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995b.

DELPINO, Mauro A. B. et al. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando et al (Orgs.) **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. p. 113-133.

DOURADO, Luiz Fernandes. AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz F (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiás: Ed. UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 285-315.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100, out, 2007. p. 921-946.

DUARTE, Adriana. Entrevista: programa Outras Palavras. Youtube, 25 de maio de 2014. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=DtSyG2S7JuI> Acesso em 5 jun. 2014

DUARTE, K. et al. Acordo de resultados. In: VILHENA, R. et al (Orgs.) **O choque de gestão em Minas Gerais:** políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 95-107.

DUBET, François. O que é uma escola justa? In: **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez., 2004.

DUBOC, M. J. O. SANTOS, S. M. M. A autonomia de professores da educação básica. In: **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 36, p. 21-42, jan/jun., 2007.
EGEBERG, M. Implicações da estrutura burocrática: uma perspectiva organizacional. In: PETERS, B. G; PIERRE, J. (Orgs.). **Administração pública.** São Paulo: Unesp; Brasília: Enap, 2010. p. 147-165.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Ed. UNB, 2008.

FERNANDES, Lindolfo. Auditor fiscal da receita estadual e ex-presidente do sindifisco-MG. Programa outras palavras, edição 10, 2014. Disponível em <http://www.sindutemg.org.br/novosite/maladireta/a-educacao-em-debate-010.php>. Acesso em: 16 jun. 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, E. B. OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-270.

FERREIRA NETO, João Leite. KIND, Luciana. **Promoção da saúde: práticas grupais na estratégia saúde da família.** São Paulo: Hucitec; Belo Horizonte: Fapemig, 2011.

FERREIRA NETO, João Leite. **Psicologia, políticas públicas e o SUS.** Belo Horizonte: Fapemig, 2011a.

FERREIRA NETO, J.L. et al. Usos da noção de subjetividade no campo da Saúde Coletiva. In: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 27(5):831-842, mai, 2011b.

FERREIRA NETO, João Leite. Psicologia e política: uma interpretação foucaultiana. In: **Psicologia Política.** vol. 6, n. 11, p. 65-82, jan-jun, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Ditos e escritos X. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber.** Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

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

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo Y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Iberica, 1990.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GATTI, Bernadete A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, Bernadete A. (Org.). **O trabalho docente:** avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 153-176.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social:** ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, José. A avaliação e a identidade. In: GIL, J. **Em busca da identidade.** Lisboa: Relógio d'água, 2009. p. 51-59.

GOMES, Alfredo M. et al. A educação básica e o novo Plano Nacional de Educação. In: DOURADO, Luiz F (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiás: Ed. UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 69-103.

GONTIJO, C. Notas sobre a economia política do governo tucano em Minas Gerais. In: REIS, G.; OTONI, P. **Desvendando Minas:** descaminhos do projeto neoliberal. Belo Horizonte: 2013. p. 39-67.

GRAU, Núria. Palestra sobre Gestão Pública na América Latina. In: 2º seminário internacional de gestão pública. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular:** pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUBA, Egon. LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração.** Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GUIMARÃES, T. et al. Experiência mineira: o monitoramento intensivo de projetos e o sistema de M&M. In: GUIMARÃES, T.B, PORDEUS, I.A, CAMPOS, E.S.A (Orgs.) **Estado para Resultados:** avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 59-75.

GUIRADO, Marlene. **A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade**. 2009. 316f. Tese (Livre-docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

HEINRICH, Carolyn J. Como avaliar o desempenho e a efetividade do setor público. In: PETERS, B. G; PIERRE, J. (Orgs.). **Administração pública.** São Paulo: Unesp; Brasília: Enap, 2010. p. 53-75.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais:** uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília.

HYPOLITO, Álvaro Moreira et al. Trabalho docente e avaliação educacional em Minas Gerais: a percepção dos professores. In: DUARTE, A.; MELO, S; OLIVEIRA, D; VIEIRA, L. (Orgs.) **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino traço, 2012. p. 137-155.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila. ROSAR, M. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 61-74.

LAGASNERIE, Geoffroy. **A última lição de Michel Foucault.** São Paulo: Três estrelas, 2013.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LAZZARATO, Maurízio. **O governo das desigualdades:** crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Edileusa E, MACHADO, Lucília. Gestão das evasões estudantis nas licenciaturas no contexto do Reuni. In: **Revista Educação Pública**. Cuiabá v. 23, n. 52, 79-102, jan/abr, 2014.

LINHARES, Clarice B. FRANÇA JR, Adelson. O direito à educação na berlinda: Minas Gerais e os descaminhos na condução da política de educação. In: REIS, G.; OTONI, P. **Desvendando Minas:** descaminhos do projeto neoliberal. Belo Horizonte: 2013. p. 193-222.

LYNN Jr, Laurence E. Gestão pública. In: PETERS, B. G; PIERRE, J. (Orgs.). **Administração pública.** São Paulo: Unesp; Brasília: Enap, 2010. p. 33-52.

MACHADO, Marília N. M. Análise do discurso nas ciências da administração. In: HELAL, Diogo H.; GARCIA, F. C.; HONÓRIO, L. C. **Gestão de pessoas e competência:** teoria e pesquisa. Curitiba: Juruá, 2008, p. 341-368.

MAGALHÃES, José Luiz. Leis delegadas: o limite da política e da técnica, ou como o discurso da técnica encobre a política autoritária. In: REIS, G.; OTONI, P. **Desvendando Minas:** descaminhos do projeto neoliberal. Belo Horizonte: 2013. p. 155-169.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, E. B. OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 287-307.

MELO, Savana et al. Resistência e organização sindical dos docentes das redes públicas de ensino de Minas Gerais. In: DUARTE, A.; MELO, S; OLIVEIRA, D; VIEIRA, L. (Orgs.) **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino traço, 2012. p. 101-135.

MELO, Savana D. G. Políticas para o Ensino Médio e a Educação Profissional: implicações sobre o trabalho docente na Argentina e no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. (Orgs.) **Políticas públicas e educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 207-223.

MILLER, Peter. ROSE, Nikolas. **Governando o presente:** gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

MINAS GERAIS. Portal “Choque de Gestão”. Disponível em: <http://www.choquedegestao.mg.gov.br>. Acesso em: 10 jan 2013.

MINAS GERAIS. Decreto n. 46.125 de 04 de janeiro de 2013. Regulamenta dispositivos da Lei n. 15.293 de 05 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.sindutemg.org.br>. Acesso em: 17 abr. 2013.

MINAS GERAIS. Lei 20.592 de 28 de dezembro de 2012. Altera a lei 15293 que institui as carreiras dos profissionais da educação básica do Estado. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2013.

MINAS GERAIS. Lei 19.837 de 02 de dezembro de 2011. Promove alterações na política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia Militar e dá outras providências. Disponível em <http://www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MINAS GERAIS. Lei 18.975 de 29 de junho de 2010. Fixa o subsídio das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2010.

MINAS GERAIS. Lei 17.600 de 5 de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por produtividade no âmbito do poder Executivo e dá outras providências. Disponível em <http://www.almg.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2013.

MINAS GERAIS. Lei delegada n. 112 de 15 de janeiro de 2007. Dispõe sobre a organização e a estrutura da Administração Pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Disponível em <http://www.siam.mg.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2013.

MINAS GERAIS. Lei complementar n. 100 de 05 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência – Ceprev. Disponível em <www.ipsm.mg.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2013.

MINAS GERAIS. Decreto n. 44.291 de 8 de maio de 2006. Dispõe sobre a promoção por escolaridade adicional de que trata o art. 22 da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, para os servidores das carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Poder Executivo.. Disponível em < http://www.sindpublicosmg.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2013.

MINAS GERAIS. Lei 15.293 de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais da Educação Básica do Estado. Disponível em <www.almg.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2013.

MOURA, Eliana P. G. Gestão do trabalho docente: o "dramático" uso de si. In: **Educar**. Curitiba, n. 33, p. 157-169, 2009.

MUNIZ, R.M, SILVEIRA, M.C. O caminho em direção à gestão por resultados em Minas Gerais: uma análise dos Planos Mineiros de Desenvolvimento Integrado. In: GUIMARÃES, T.B, PORDEUS, I.A, CAMPOS, E.S.A (Orgs.) **Estado para Resultados:** avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33-57.

NEF, Jorge. Administração pública e reforma do setor público na América Latina. In: PETERS, Guy. B; PIERRE, J. (Orgs.) **Administração pública:** coletânea. São Paulo: Unesp; Brasília: ENAP, 2010. p. 513-535.

NEY, Antonio. **Política educacional:** organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Lívia F. O trabalho docente na educação básica no estado de Minas Gerais: conhecendo novos docentes e suas condições.. In: OLIVEIRA, D. et al. (Orgs.) **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Fino traço, 2012. p. 11-20.

OLIVEIRA, Rosimar de F. DUARTE, Adriana C. A carreira e a remuneração dos docentes mineiros. In: OLIVEIRA, D. et al. (Orgs.) **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Fino traço, 2012. p. 43-65.

OLIVEIRA, Dalila. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila. ROSAR, M. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.

OLIVEIRA, Dalila. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

PATTO, Maria Helena. **Exercícios de indignação:** escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 211-224.

PETERS, B. Guy. Os dois futuros do ato de governar: processos de descentralização e recentralização no ato de governar. In: **Revista do Serviço Público.** Brasília, 59(3): 289-307, jul/set, 2008.

PIERRE, Jean. Palestra de abertura sobre Gestão Pública. In: 2º seminário internacional de gestão pública. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 127-154.

PINTO, V. G. SARAIVA, J. A. F. Gestão por resultados na educação: monitoramento e avaliação de projetos educacionais. In: GUIMARÃES, T.B, PORDEUS, I.A, CAMPOS, E.S.A (Orgs.) **Estado para Resultados:** avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 113-134.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010. p 154-211.

POLLITT, Christopher. Reformas da gestão pública: a experiência internacional pode ser transferida? In: ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Seminários Internacionais: a Nova Gestão Pública em Debate. (s/d).

POLLITT, Christopher. BOUCKAERT, Geert. Avaliando reformas da gestão pública: uma perspectiva internacional. In: **Revista do Serviço Público**. Ano 53, n. 3, p. 7-30, jul/set, 2002.

POPE, Catherine et al. Analisando dados qualitativos. In: POPE, Catherine. MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 87-99

PORTO, C. A, SILVEIRA, J.P. O planejamento e a gestão estratégica e sua função em Minas Gerais. In: GUIMARÃES, T.B, PORDEUS, I.A, CAMPOS, E.S.A (Orgs.) **Estado para Resultados:** avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 13-32.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p 215-253.

RABINOW, P. DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ROCHA, Ronald. A mitificação da eficiência no “Choque de Gestão”. In: REIS, G.; OTONI, P. **Desvendando Minas:** descaminhos do projeto neoliberal. Belo Horizonte: 2013. p. 11-37.

RODRIGUES, Suely da Silva. Políticas de avaliação docente: tendências e estratégias. In: **Ensaio:** avaliação de políticas públicas. Rio de janeiro, v. 20, n. 77, p. 749-768, out/dez, 2012.

ROMAGNOLI, Roberta. A invenção como resistência: por uma clínica menor. In: **Vivência.** n. 32, p. 97-107, 2007.

ROMANO, P; OLIVEIRA, D. A; MELO, S. D. M. Valorização docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. In: OLIVEIRA, D. et al. (Orgs.) **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Fino traço, 2012. p. 67-99.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila. ROSAR, M. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 159-175.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs:** psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) **Nunca fomos humanos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SALOOJEE, A; FRASER-MOLEKETI, G. Desafios comuns a reformas administrativas em países em desenvolvimento. In: PETERS, B. G; PIERRE, J. (Orgs.). **Administração pública.** São Paulo: Unesp; Brasília: Enap, 2010. p. 491-512.

SANTOS, Pablo S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil:** ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEPLAG/SEE. Resolução n. 8547 de 30 de dezembro de 2011. Define critérios para a apuração do efetivo exercício para fins da Avaliação de Desempenho Individual dos servidores da Secretaria de Estado de Educação em virtude da greve ocorrida em 2011. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br>. Acesso em 05 mar. 2012.

SEPLAG/SEE. Resolução n. 7110 de 06 de julho de 2009. Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual - ADI – e Avaliação Especial de desempenho - AED - dos servidores em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br>. Acesso em 05 mar. 2012.

SEEMG. Portal da Educação. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 13 ago 2013.

SEEMG. Resolução SEE n. 2.253, de 09 de janeiro de 2013. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2013.

SILVA, Vandré Gomes et al. Uso de resultados dos alunos em testes padronizados na avaliação docente: esclarecendo o debate. In: GATTI, Bernadete A. (Org.). **O trabalho docente:** avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 71-108.

SINDUTE. **Boletim informa do Sindicato Único dos trabalhadores em educação de Minas Gerais.** n. 79, 2013. Disponível em: <www.sindutemg.org.br>. Acesso em 12 mar. 2013a.

SINDUTE. **Boletim informa do Sindicato Único dos trabalhadores em educação de Minas Gerais.** n. 78, 2013. Disponível em: <www.sindutemg.org.br>. Acesso em 12 mar. 2013b.

SHORE, Chris. Cultura de auditoria e governança iliberal: universidades e a política da responsabilização. **Mediações**, v.14, n.1, p. 24-53, jan/jun, 2009.

SOARES, José Francisco. XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. In: **Educação, Sociedade.** Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul/set, 2013.

SOUZA, Kátia R. ROZEMBERG, Brani. As macropolíticas educacionais e a micropolítica de gestão escolar: repercussões na saúde dos trabalhadores. In: **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 433-447, abr/jun, 2013.

SOUZA, Antônio Lisboa. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila. ROSAR, M. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91-105.

TORO, José Bernardo. **A construção do público:** cidadania, democracia e participação. Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2005.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, Dalila. ROSAR, M. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-18.

VÄLIJÄRVI, Jouni. Finlândia: inovações e democracia. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. **Educação e conhecimento:** a experiência dos que avançaram. Brasília: UNESCO/MEC, 2004, p. 201-238.

VAZ, J.C. **Internet e promoção da cidadania**: a contribuição dos portais municipais. S. Paulo, Ed. Blucher, 2007.

VELOSO, Fernando. A evolução recente e propostas para a melhoria da educação. In: BACHA, E. L. SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). **Brasil:** a nova agenda social. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 213-253.

VILHENA, R. et al (org.) ***O Choque de Gestão em Minas Gerais****:* Políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2006

WERNECK, C. A. (et al) A utilização de indicadores na administração pública: contribuições do modelo mineiro para a atividade de monitoramento. In: GUIMARÃES, T.B, PORDEUS, I.A, CAMPOS, E.S.A (Orgs.) **Estado para Resultados:** avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 77-95.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2003.

ANEXOS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 01825412.0.0000.5137
Título do Projeto: ***Tecnologias da subjetivação docente nas políticas públicas da educação em Minas Gerais.***

Prezado(a) Sr(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que investiga os impactos das políticas públicas da Secretaria de Estado da Educação nos processos de subjetivação docente no território-escola

Você foi selecionado(a) porque é docente do Ensino Médio de uma escola estadual da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A sua participação nesse estudo consiste em conceder uma entrevista sobre questões referentes às condições de trabalho e sobre a relação entre política e processos de subjetivação docente. A entrevista será realizada em local de sua preferência e será gravada. As gravações e respectivas transcrições serão arquivadas sob a guarda do pesquisador. Caso queira, uma cópia poderá ser entregue a você.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo. As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa. Os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa, nem mesmo da instituição em que a pessoa se encontra. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão. Caso você sinta qualquer desconforto, a entrevista poderá ser imediatamente interrompida e o pesquisador se coloca à disposição para auxiliá-lo(a).

Os resultados dessa pesquisa poderão indiretamente contribuir para a produção de estratégias que auxiliem na elaboração de estratégias de resistência frente às políticas impostas pelo poder estatal, bem como auxiliar na reformulação de políticas públicas em Minas Gerais.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável:

Matusalém de Brito Duarte
Email: matusalem@deii.cefetmg.br

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e, Belo Horizonte, coordenado pela Prof.ª Maria Beatriz Rios Ricci, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone (31) 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

Consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

_____
Nome do(a) participante (em letra de forma)

_____ _____
Assinatura do(a) participante Data

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Matusalém de Brito Duarte

_____ _____
Assinatura do pesquisador Data

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 3, sala 228 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de pesquisa: ***Tecnologias da subjetivação docente nas políticas públicas da educação em Minas Gerais.***

Prezado(a) senhor(a),

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução:
Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "***Tecnologias da subjetivação docente nas políticas públicas da educação em Minas Gerais***", sob responsabilidade do doutorando pesquisador Matusalém de Brito Duarte. Este projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Sua participação se deve ao fato de ser docente do Ensino Médio e/ou trabalhador da educação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, entretanto, não é obrigatória. A participação neste estudo é voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

2) Procedimentos do estudo
Gostaria de observar o dia-a-dia do seu trabalho nos diversos espaços da escola, bem como as reuniões estabelecidas pela direção/supervisão contidas no calendário. Se você consentir que a reunião seja observada, notas de observação serão produzidas em registro do tipo lápis-e-papel para posterior análise. As informações registradas serão utilizadas para análise e escrita da tese, que busca ampliar a compreensão dos processos de subjetivação no território-escola da rede estadual de Minas Gerais, na última gestão
.
3) Riscos e desconfortos
Como exposto na Resolução CNS 196/96, "toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos". Ressalta-se que os pesquisadores têm conhecimentos suficientes do método previsto e formação adequada para identificar constragimentos pessoais e institucionais. A despeito disso, o tema central da pesquisa pode produzir constrangimentos pessoais e institucionais para os sujeitos a serem envolvidos. Identificados tais constragimentos a interrupção dos procedimentos de coleta poderá ser sugerida, tanto pelos pesquisadores quanto pelos sujeitos. Acredita-se, contudo, que a possibilidade de ocorrência de risco não impede a realização da pesquisa, considerando-se que os conhecimentos a serem produzidos trarão contribuições para o campo como um todo.

4) Benefícios
Não há benefícios diretos para você, embora o tema seja de inequívoco interesse tanto para universitários, quanto para os diferentes atores sociais da educação pública de um modo em geral.

5) Custos / reembolso.
Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo. O pesquisador se deslocará ao seu encontro em local e horário convenientes para você.

6) Caráter confidencial dos registros
Sua identidade será mantida em sigilo. Os registros da sua fala serão sempre apresentados como fragmentos associados a categorias gerais de análise. Sempre que forem mencionados trechos de suas falas, será utilizado um nome fictício de modo a garantir o sigilo da fonte da informação. Sendo assim, você não será identificado(a) quando o material de seu registro for utilizado para propósitos de publicação científica. De maneira a assegurar sua privacidade, as informações obtidas através de entrevistas que contém dados que possam identificá-la, serão devidamente arquivadas pelo pesquisador responsável pelo estudo por um período de 5 (cinco) anos após a conclusão de todas as etapas da investigação. Cumprido esse prazo, todos os registros serão destruídos.

7) Participação
Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, favor notificar o pesquisador. O pesquisador poderá fornecer qualquer esclarecimento que julgar necessário, bastando contato nos seguintes endereços e/ou telefones:

Matusalém de Brito Duarte.
Programa de Pós-graduação em Psicologia
matusalem@deii.cefetmg.br

8) Consentimento
Se você concordar em participar e colaborar com a pesquisa, por gentileza, rubrique todas as páginas desse documento. O pesquisador responsável fará o mesmo.

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição desta pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante	Contato(s)
Assinatura do participante	Data

Obrigada por sua colaboração e por merecer sua confiança.

Matusalém de Brito Duarte	Belo Horizonte, 18/08/2012 Local e data

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 3, sala 228 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br

Roteiro de entrevista semiestruturada

1) Você gosta desta escola?
2) Quanto tempo trabalha na Rede Estadual de Educação de MG?
3) Quanto tempo trabalha nesta escola?
4) Qual seu vínculo com essa rede?
( ) Efetivo ( ) Efetivado ( ) Designado
5) Quais são as principais dificuldades que você encontra para a realização do seu trabalho?
6) Que situações do cotidiano você considera desestimuladora para seu trabalho?
7) E que situações você se sente estimulado a exercer seu trabalho de forma criativa e inovadora?
8) O que você destacaria como elemento externo e como elemento interno desestimulador?
9) Como você caracteriza a política do “Choque de Gestão” e do “Estado para Resultados”? Faça uma avaliação.
10) Qual seu papel na construção da política da educação de sua escola? De que modo você é convocado/convidado?
11) De que modo as portarias, leis e pareceres da SEEMG impactam no seu trabalho? Como elas chegam até você?
12) Como você avalia seus colegas de trabalho quanto à construção de estratégias de resistência?
13) Você tem autonomia para execução do seu trabalho?
14) (Para aqueles com mais de 15 anos de carreira na SEEMG): do início de sua carreira até os dias atuais, o que mudou na política da educação em Minas Gerais? E na escolas?
15) Como você avalia a carreira docente na REEMG?
Que perspectivas você vê para a educação de um modo geral e em Minas Gerais?
16) Aponte os aspectos positivos e negativos do seu trabalho na escola.