

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
MARISA BORGES

**RESISTÊNCIA E GOVERNAMENTALIDADE: POLÍTICA
EDUCACIONAL EM UBERABA (MG) NOS ANOS DE 2005 A 2012**

SÃO CARLOS – SP
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
MARISA BORGES

**RESISTÊNCIA E GOVERNAMENTALIDADE: POLÍTICA
EDUCACIONAL EM UBERABA (MG) NOS ANOS DE 2005 A 2012**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Universidade
Federal de São Carlos (UFSCar), para a
obtenção do título de Doutora em Educação.**

Orientação: Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis.

SÃO CARLOS – SP
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B732rg

Borges, Marisa.

Resistência e governamentalidade : política educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012 / Marisa Borges. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
201 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Política e educação. 2. Governamentalidade. 3. Relação de poder. 4. Resistência. I. Título.

CDD: 379 (20ª)



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

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Fone/fax: (16) 3351-8356

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br

Aluna: Marisa Borges

TESE DE DOUTORADO DEFENDIDA E APROVADA EM 20/03/2014 PELA
COMISSÃO JULGADORA:

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis
Orientador PPGE/UFSCar

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
PPGE/UFSCar

Profa. Dra. Cármen Lúcia Brancaglioni Passos
PPGE/UFSCar

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
FACED/UFU

Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam
IFTM

Profa. Dra. Cármen Lúcia Brancaglioni Passos
Coordenadora do PPGE

Dedico à memória de minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Pela serenidade, fé e equilíbrio: A Deus.

Pelo apoio incondicional, carinho e paciência: Aos meus filhos, Gabriela e Artur.

Pelo exemplo, atitudes e valores: Aos meus pais, Leopoldino e Elza (*in memoriam*).

Pela valiosa orientação, confiança e credibilidade: Ao Professor Dr. Nilson Fernandes Dinis.

Pelas orações: Aos meus irmãos, Mário, Márcia, Marcos e Márcio.

Pelas sábias interlocuções: Ao meu cunhado, Marcos.

Pela amizade, pelo carinho e companheirismo que chegaram ao final dessa caminhada: Ao meu querido Erlon.

Pela companhia durante o percurso: Aos meus familiares, amigos/as, irmãos e irmãs da II Igreja Presbiteriana de Uberaba (MG).

Pela oportunidade de dedicar-me aos estudos: A Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMEC.

Até aqui o Senhor está comigo. Sinto-me alegre e agradecida.

*A vida inventa! A gente principia as coisas,
no não saber por que, e desde aí perde o poder
de continuação – porque a vida é mutirão de todos,
por todos remexida e temperada.
(Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas)*

RESUMO

A partir das lentes teórico-metodológicas dos Estudos Foucaultianos acerca de noções como discurso, relações de poder, governamentalidade e biopolítica desenvolvidas pelo filósofo Michel Foucault, a presente Tese, empreende uma análise sobre as políticas públicas educacionais implementadas em Uberaba/MG nos anos de 2005 a 2012, de modo a compreender como se constituem os discursos e as práticas discursivas que coloca em movimento o discurso em “favor” da qualidade de ensino. Parte do contexto em que a centralidade da qualidade de ensino é evidente, tendo como motes principais dois documentos oficiais produzidos pela SEMEC, o PMDE e o Contrato de Gestão, aliados à lógica neoliberal, e os discursos produzidos a partir de práticas de governo cuja fonte de governo se centra em estratégias de subjetivação dos indivíduos com funções de controle, limitação e validação das regras de poder, formulando regras e normas que devem ser trabalhadas na escola, que direcionam para uma educação de qualidade fabricada pelas estatísticas e pelo discurso de uma Cidade Educadora. Nessa perspectiva, trata também de investigar as resistências contra os dispositivos de poder e as estratégias que se colocam contra o mesmo, por meio de narrativas das/os professoras/as da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG. A pesquisa demonstra que a política educacional adotada engendrou um conjunto de procedimentos e saberes considerados úteis para a conformação de sujeitos e das instituições escolares adequados às necessidades da governamentalidade neoliberal. Finalmente, o estudo enfatiza a multiplicidade discursiva que possibilita vislumbrar as resistências que coexistem nos jogos de poder e de verdade.

Palavras-chave: Governamentalidade, Relações de Poder, Resistência.

RÉSUMÉ

Sur la base des objectifs théoriques et méthodologiques des études de Foucault sur des notions telles que discours, les relations de pouvoir, gouvernementalité et la biopolitique développés par le philosophe Michel Foucault, la présente thèse, entreprend une analyse des politiques éducatives mises en œuvre à Uberaba/MG dans les années 2005-2012, afin de comprendre comment ils constituent les discours et les pratiques discursives qui met en mouvement le discours en «faveur» de la qualité de l'enseignement. Partie du contexte dans lequel le rôle central de l'éducation de qualité est évidente, en ayant comme principales devises deux documents officiels produits par SEMEC, la PMDE et la convention de gestion alliée à la logique néolibérale, ainsi que les discours produits à partir des pratiques de gouvernement dont source de gouvernement se concentre sur les stratégies de subjectivation des individus avec des fonctions de contrôle, limitation et validation des règles de puissance, en formulant de règles et de règlements qui doivent être travaillé à l'école, et aussi conduisent vers une éducation de qualité fabriqué par les statistiques et par le discours d'une Ville éducatrice. Dans cette perspective-là, il s'agit également d'enquêter sur la résistance contre les dispositifs d'alimentation et des stratégies qui s'opposent à elle même, à travers les récits des enseignants du Réseau d'Enseignement de Uberaba/MG. La recherche démontre que la politique éducative adoptée a conçu un ensemble de procédures et de connaissances considéré comme utile pour l'élaboration des sujets et adaptés aux besoins des écoles de la gouvernementalité néolibérale. Enfin l'étude met l'accent sur la multiplicité discursive qui permet entrevoir les résistances qui coexistent dans les jeux de pouvoir et de vérité.

Mots-clés: Gouvernementalité, Relations de Pouvoir, Résistance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reunião do Conselho da Junta de Gestão	138
--	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPS'D	Centro de Atenção Psicossocial Drogatício
CENEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CEFOR	Centro de Formação Permanente de Professores
CEMEAs	Centros Municipais de Educação Avançada
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DEAP	Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico
DPPE	Departamento de Programas e Projetos Especiais
DFC	Departamento de Formação Continuada
DPGF	Departamento de Planejamento, Gestão e Finanças
EADA	Estimulação Essencial e Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem
FACED	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQGE	Índice de Qualidade da Gestão Escolar
IQSA	Índice de Qualidade da Sala de Aula
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDME	Plano Decenal Municipal de Educação
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PróQualidade	Projeto de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais

PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEM	Sistema de Avaliação das Escolas Municipais
SEDS	Secretaria de Desenvolvimento Social
SEE-MG	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINDEMU	Sindicato dos Educadores Municipais
SSPMU	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Uberaba
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	OS PRIMEIROS DILEMAS.....	19
2.1	A inquietação de pesquisa.....	19
2.2A	Travessia de formação.....	33
2.3	Inscrevendo o estudono contexto da Política Educacional de Uberaba.....	60
3	OS CAMINHOS DA RESISTÊNCIA.....	140
3.1	Narrativas sobre a produção do emaranhado processo entre a resistência e a governamentalidade.....	150
3.1.1	A emergência de dizer a verdade	151
3.1.2	Eu sou um espelho	155
3.1.3	Imagens sobre a construção da realidade do “eu”: a relação com a Pedagogia.....	162
3.1.4	Na verdade, você não é você.....	168
3.1.5	A desconstrução do/a professor/a.....	171
3.1.6	Sou um grande trapaceador!	175
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS.....	194

ENUNCIÇÃO

Eu me lembro... Era domingo, manhã de setembro, ela estava sentada no sofá da sala. As pernas estavam encolhidas, nos olhos a ansiedade instalada, inquietação crescente. Acabara de tirar um tempo para um “dedo” de prosa, coisa muito comum aqui nas terras Gerais. No ato de prosear contava que a filha iria virar “Doutora”. Pedia aos céus que o seu sonho se tornasse realidade. No entanto, indagou: E quando eu não estiver mais aqui? A sensação é que os seus olhos estavam olhando de muito longe uma infinita distância. Mergulha os olhos em um mundo ignorado. A indagação era reveladora: E quando eu não estiver mais aqui? Com receio de a vida ser interrompida queria garantias de um infinito presente. Pedira aos mais próximos que continuassem com as orações, afinal sua filha percorreria um difícil caminho. Cessado o pulsar do tempo surge invisível lacuna; difícil esquivar-se de seu finito presente, sua saga, seu sonho. Essa foi a última prosa que tive com ela. Eu me lembro. A hora de partir foi tão inesperada! Cerrou-se, no mesmo dia, no final da tarde de setembro, o pulsar do tempo. Súbito silêncio.

1 INTRODUÇÃO

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste "duplo constrangimento" político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno (FOUCAULT, 1995, p. 239).

É deste lugar de fala que é o meu, epensando nos/nas professores/as como sujeitos capazes de indignar, operar, (des)construir, resistir, transgredir e criar, que a presente pesquisa lança olhares sobre a governamentalidade neoliberal e suas repercussões nas políticas educacionais na cidade de Uberaba/MG, de modo a apreender as formas de subjetivação empreendidas pelas práticas de governo sobre esses sujeitos, configurando-se dessa forma o meu objeto de pesquisa. A partir de algumas indagações fui construindo o problema de pesquisa: *Como e em que medida a política educacional em "favor" da qualidade de ensino está alterando a forma de ser dos/as professores/as definindo novos saberes dentro do cotidiano da escola? De que maneira esses/as professores/as estabelecem relações de poder e resistência ao projeto de Educação para Todos? Como materializam sua produção e circulação? Quais as condições históricas que engendram o discurso em "favor" da qualidade de ensino em Uberaba?*

Nesse estudo, parti dos acontecimentos de uma realidade vivenciada por mim, acionando as minhas experiências, aqui colocadas em forma de palavras. Não se configuram como "meras" palavras daquilo que vivi... se configuram naquilo que determina a minha forma de ser e agir, numa forma de pensar a educação a partir do par experiência/sentido (LARROSA, 2002, p.20). Escolhi o município de Uberaba na tentativa de empreender os estudos acerca da centralidade da governamentalidade neoliberal nos discursos da política educacional na gestão 2005-2012, estabelecendo algumas conexões entre saber-poder, subjetividade e resistência, procurando mostrar como se constituiu no interior de uma trama discursiva, o discurso em "favor" da qualidade de ensino na fase que se nomeou o projeto de educação em Uberaba como "Educação para Todos" e como foram se articulando as estratégias de resistência em relação ao referido projeto. Delimitado o meu campo de pesquisa realizei a análise documental de dois importantes documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMEC: o PDME (Plano Decenal Municipal de Educação) e

o Contrato de Gestão, e também dos discursos produzidos pelo prefeito da cidade e pela equipe gestora da SEMEC, construindo dessa maneira, a tessitura da presente Tese.

Realizei também a leitura de cento e cinquenta (150) edições do Porta-Voz – Diário Oficial do Município de Uberaba¹ publicadas semanalmente, no período de 2005- 2008 (versão impressa), pela Prefeitura Municipal de Uberaba e um conjunto de quinhentas e setenta (570) edições do Porta-Voz, também publicadas semanalmente no período de 2009-2012 (versão online), procurando encontrar reportagens sobre as ações do governo direcionadas à educação municipal, acreditando que com elas eu poderia compreender algumas das condições de emergência de alguns discursos, assim como problematizá-los em suas relações de saber-poder e subjetividade, em “favor” de uma Cidade Educadora e de uma Educação de Qualidade, bem como com os “combates permanentes” efetivados nas relações de poder, que aqui foram tratados como mecanismos de resistência (FOUCAULT, 1995).

Foi considerado o período indicado (2005-2012), na medida em que neste cenário vários procedimentos foram engendrados com o objetivo de garantir uma Escola para Todos e uma Educação de Qualidade. Destacam-se a celebração do Contrato de Gestão, a implantação do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais - SAEM e a adoção de premiação aos professores, introduzindo o mérito, como política pública. Esses procedimentos se configuraram em recorrentes tensões entre os/as professores/as, as equipes dirigentes e gestora da SEMEC, acerca das práticas de governamento na educação municipal, que atravessaram outros espaços com uma profusão de discursos vindos dos órgãos representativos da classe dos servidores públicos, o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais da Prefeitura de Uberaba – SSPMU, e dos professores, Sindicato dos Educadores Municipais – Sindemu, associando-se a outros discursos a respeito, principalmente, das influências sobre as relações de trabalho e da vida, trazidas pela maneira de se conduzir, de exercer o poder, de se fazer aceitar o governo, de governar.

Foram realizadas seis (06) entrevistas com os/as professores/as, que foram apresentadas em forma de narrativas, tomadas como fio condutor para investigar nos processos de constituição de sujeitos e na rede de poder, os pontos de resistência, as diversas condutas, as reações e os modos de comportamento dos/a professore/as nas múltiplas redes de significados que configuram a Política Educacional em Uberaba. Dessa forma, busquei identificar quais discursos estavam sendo produzidos na fabricação das subjetividades dos/as professores/as e como repercutiam na Rede Municipal de Ensino de Uberaba em relação a

¹Criado pela Lei N° 5.591/ e regulamentada pelo Decreto N° 886.

uma “nova” maneira de se compreender o projeto de educação para o município e a sua potencialidade geradora de acionar a imperiosa necessidade de conceber novas práticas docentes.

Partindo do pensamento de Foucault, procurei tomar os discursos como funções de controle, limitação e validação das regras de poder, encontrados em uma dada realidade, identificando as relações entre governamentalidade neoliberal, política educacional e as práticas de resistência dos/a professores/as.

Para o autor, um discurso é conceituado como uma rede de signos que se conecta a outras tantas redes de outros discursos, em um sistema aberto, e que registra, estabelece e reproduz não significados esperados no interior do próprio discurso, mas sim, valores de uma dada realidade, de uma determinada sociedade que devem ser perpetuados. O discurso não é um encadeamento lógico de palavras e frases que visam um significado em si mesmo, ainda que essa estratégia seja empregada.

[...] O discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante (FOUCAULT, 1996, p.49).

O autor ainda pondera: “[...] O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.”

A autora Rosa Fischer (2001, p.1) assevera que: “[...] Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos.” Os discursos sempre são produzidos em razão de relações de poder.

Para Foucault (2009, p. 56) os discursos são práticas que organizam a realidade. Os discursos são feitos de signos, mas eles “fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala.” É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Além de Foucault (1987, 1995, 2003, 2008a, 2008b, 2010) outros/as autores/as serviram de referência teórica para o presente estudo, tais como Jorge Larrosa (1994; 2002; 2003; 2011), Alfredo Veiga-Neto (2000; 2007; 2008), Rosa Fischer (2001), Edgardo Castro (2009), Sylvio Gadelha (2009).

Ao adotar a análise dos documentos oficiais da política educacional de Uberaba, parti da compreensão que esses estão aliados à lógica neoliberal, à medida que apresenta elementos que destacam a influência dessa lógica, na educação. Os discursos em “favor” da qualidade de ensino formulam regras e normas que devem ser trabalhadas na escola, e também direcionam para uma educação de qualidade fabricada pelas estatísticas e pelo discurso de uma Cidade Educadora.

Nas entrevistas, os/as professores/as relataram como as “verdades” foram sendo produzidas em suas trajetórias e revelaram as formas de resistir, de trapacear, de sobreviver, de cuidar de si mesmo, num jogo de poder presente nos discursos e no cotidiano escolar, sendo essa “confissão”, o objeto de maior interesse da presente pesquisa.

A referida pesquisa se orienta pela hipótese de que o discurso em nome da qualidade de ensino não existe isolado, há correlação com outros discursos amarrados às dinâmicas das relações de poder. Ao mesmo tempo em que circulam e se compartilham, instituem-se como verdades e estão implicados na constituição de sujeitos sociais, e também em uma contínua rede de mecanismos de resistências.

Este trabalho é constituído de quatro capítulos, incluindo a Introdução e as Considerações Finais.

O capítulo 2 “*Os primeiros dilemas*” está dividido em três seções.

Na seção 2.1 “*A inquietação de pesquisa*” e tive a preocupação de contar ao/a leitor/a sobre as razões que me motivaram a evidenciar os diferentes pontos de resistência e suas saliências, que se configuram no interior do discurso das políticas educacionais de Uberaba, em que o poder está implicado. Na mesma seção, procurei introduzir-me em uma narrativa onde procuro narrar a minha própria história, as minhas experiências e os meus encontros com Michel Foucault que representaram para mim, em encontros muito complicados e imbricados de resistências.

Na seção 2.2 “*A Travessia de formação*” eu continuo na posição de um sujeito de enunciação, acionando os acontecimentos pessoais e profissionais, em que apresento as minhas reflexões sobre a minha própria constituição na intermitência entre o discurso e o que está fora. Nesse processo de voltar o meu olhar para o meu objeto de pesquisa, pareceu-me estar olhando para mim mesma. Procurei olhar de fora e de dentro, descobrir as práticas, as experiências, os regimes nos quais se constituíram essas práticas e que por elas fui constituída. Não estabeleci um jogo meramente reflexivo de linguagem ou uma reflexividade dócil e compreensiva, o que eu tentei fazer foi ultrapassar, confrontar, diferir o processo de reflexão proposto, até então pela Pedagogia.

Nessa seção, e em certa medida, no decorrer de todo o texto, o/a leitor/a vai encontrar um processo analítico dentro da minha própria narrativa. Tal investida analítica justifica-se a partir da emergência de certas situações que foram se manifestando no momento exato da minha escrita, sob a forma de uma indagação difusa e insistente. À medida que eu narrava as minhas experiências, os próprios acontecimentos conclamavam a emergência de cogitar sobre eles e me inseriam na problemática de pesquisa. Deixei-me entrever por esse exercício de pensamento e registro, sabendo que historicamente o que se tem legitimado como pensamento qualificado é aquele que nos obriga a lançar mão de modos de pensamentos que se convencionou delimitar como o pensado e o pensável.

O/a leitor/a não encontrará aqui capítulos genealógicos destinados a apresentar todo o percurso trilhado por Foucault em seus estudos sobre o sujeito e o poder. Os conceitos foucaultianos: sujeito, governo, governmentação, governamentalidade, relações de poder, resistência, e outros, aparecem imbricados no meu ato reflexivo. Tal empreitada me possibilitou experienciar um modo de pensamento que não estivesse tão amalgamado a tradição “das formas e dos modos de pensar” no campo da produção da pesquisa educacional, e também foi um exercício de pensamento diferencial que me permitiu compreender com maior clareza, os estudos de Michel Foucault, no campo da governamentalidade.

Na seção 2.3 *“Inscrevendo o estudo no contexto da Política Educacional de Uberaba”* continuo a minha narrativa apresentando algumas cenas escolares que se entrecruzam a diversos acontecimentos, e elas representam uma síntese de muitas lembranças e memórias vividas em minha experiência como coordenadora pedagógica, e também representam um conjunto de procedimentos e relações que têm como papel, estabelecer, manter, transformar num momento dado, num campo dado, as verdades. Abordo também, os estudos acerca da centralidade da governamentalidade neoliberal nos discursos da política educacional em Uberaba (MG), na gestão 2005-2012, a partir dos documentos oficiais, dos discursos do prefeito, do secretário de Educação e de alguns acontecimentos do cotidiano escolar. Apresento também um breve estudo de Foucault sobre a governamentalidade, que se complementa com o mapeamento do poder disciplinar, e após, com o biopoder.

No capítulo 3 *“Os Caminhos da resistência”* eu apresento as narrativas dos/as professores/as, partindo da ideia que elas abrem algumas possibilidades de concentrar na questão das práticas de si como forma de resistência dos/das professores/as nas relações de poder, de modo a enfatizar os pequenos e múltiplos movimentos de contestação.

Para a construção desse Capítulo, recorri ao último domínio do pensamento foucaultiano considerado “ser-consigo”, em que o autor passa a estudar o papel das

resistências, em todas as suas dimensões, na trama complexa das relações de poder na atualidade, seus antecedentes históricos e suas perspectivas de êxito. Desde então, Foucault, passa a considerar que as resistências ao poder devem ser entendidas como aquelas que visam à defesa da liberdade, como possibilidade de transformação do mundo por intermédio de práticas contestadoras.

Nas “*Considerações Finais*” apresento que a analítica da política educacional de Uberaba: suas práticas de governamentalidade e resistência, tratou, antes de mais nada, de mostrar a contingência e a historicidade das formas que vêm definindo os limites do entendimento que temos de nós mesmos, individual e coletivamente, bem como dos “programas e procedimentos montados para governar a nós mesmos”. As resistências advêm em decorrência da aplicação de políticas educacionais de sujeição, e que as tecnologias e práticas de governo encontram-se entrelaçadas por linhas de resistência. As práticas e técnicas de governo podem produzir os efeitos de resistência, sem invocar necessariamente a ação unificante do coletivo.

2 OS PRIMEIROS DILEMAS

2.1 A INQUIETAÇÃO DE PESQUISA

*Sou uma estrangeira à Tua porta,
Despi.
A caminhada fere e violenta.
“Verdades” desconstruídas.
Procuro reconstruir-me o mais rápido possível.
O tempo é sorrateiro,
O corpo adoece.
As lacunas ainda existentes.
Não sou eu mesma um dispositivo de
resistência daquilo que me causa tanto
estranhamento?
Estou em perigo.
(Marisa Borges, 2011)*

As palavras acima são uma resposta a Michel Foucault (2004, p.295) que afirma:

Meu papel – mas até este é um termo demasiado pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que imaginam, que elas têm por verdadeiros, por evidentes, certos termos que foram fabricados num momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. Mudar alguma coisa no espírito das pessoas é este o papel do intelectual.

Michel Foucault mudou muitas coisas dentro de mim. Deixou-me bastante inquieta...fez-me debruçar à beira de mim e regressar aos caminhos pelos quais já caminhei. Já não me importa se restarão certezas, o que me importa é que, assim como Chico Buarque (1978)², apesar de “[...] já de saída a minha estrada ter entortado, vou até o fim. [...]”. Eu bem que tenho ensaiado um progresso.”

Assumi, no presente trabalho um exercício de pensamento e de escrita que implicam duas situações. De um lado, lançar-me em busca de compreender como se constituem os discursos e as práticas discursivas que coloca em movimento o discurso em “favor” da qualidade de ensino no município de Uberaba (MG), no início do século XXI, que vem representando um discurso de verdade, mostrando os diferentes pontos de resistência e

² BUARQUE, Chico. **Até o fim**. Ano, 1978.

suas saliências que se configuram no interior do discurso, em que o poder está implicado. Por outro lado, introduzir-me em uma narrativa onde procuro, ao narrar a minha própria história, dar sentido as minhas experiências, contestar o que sou e construir outra representação de mim mesma: reinventar-me em múltiplos “eu”. É o estabelecimento de um jogo interior. É a experiência em palavras. É a experiência que indica como aquilo que nos acontece com aquilo que “me passa”. Como diz Jorge Larrosa (2011, p. 5): “[...] a experiência é ‘*isso que me passa*’. Não isso que passa, senão ‘*isso o que me passa*’.” A experiência supõe que algo que não sou eu, um acontecimento, passa.

A experiência supõe, em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (LARROSA, 2011, p. 5).

Segundo esse mesmo autor, a experiência é também uma passagem, um percurso, supõe uma saída de si para outra coisa, para “*isso que me passa*”, e ao mesmo tempo é algo que me vem. O sujeito da experiência é algo como um território de passagem, como um lugar de chegada ou como espaço do acontecer, de territórios em que se constitui o sujeito, que essa constituição acontece para cada sujeito de maneira diferente, deixando seus vestígios, suas marcas, suas feridas. Trata-se do sujeito da experiência, não somente um agente de sua própria existência, mas de um sujeito paciente, passional.

Assumir a postura de narrar as minhas experiências, em uma Tese, é um gesto ensimesmado e, ao mesmo tempo difícil e solitário, fui tomada de muita inquietação, agitação, atropelos. Assim, entrar no território da experiência que tem a ver com o acontecimento, com o “*isso que me passa*” é de certa maneira apontar o “*quem*” da experiência, com o “*isso que me passa*”.

Reuni, nesse primeiro momento, experiências da minha trajetória acadêmica e profissional, para que a interlocução se estabeleça de forma que os/as leitores/as possam ter melhor entendimento sobre o que e a partir do que estou falando, de como foi se configurando todos os caminhos da pesquisa e como se constituiu as minhas aproximações com o objeto da pesquisa, mostrando a articulação entre Mestrado e Doutorado com as minhas experiências no Sistema Municipal de Ensino de Uberaba.

Esse movimento, de reunir os elementos da minha narrativa evidencia que a Tese se configurou em um dispositivo pedagógico, em um mecanismo ótico e discursivo, uma produtora de atos reflexivos de auto-observação, de autorreflexão e de auto-narração, em uma técnica de si³.

De início, eu não tinha percebido esse movimento. Ao puxar os fios da minha história, remeti aos diversos acontecimentos, dentre eles, os encontros de formação continuada de professores/as. Esses encontros também estabelecem estratégias para possibilitar aos/as professores/as a autorreflexão, mas numa proposição de modificar a identidade pessoal em relação ao trabalho profissional, e essa era a questão conceitual que eu tinha sobre essas estratégias de autorreflexão. No entanto, à medida que fui utilizando das lentes teórico-metodológicas desta pesquisa, esse processo reflexivo foi modificado, passando de uma visão que não inclui apenas os aspectos exteriores e impessoais, que tratam de sua aplicação na prática, nos comportamentos explícitos em sala de aula ou na área de coordenação pedagógica, mas passando para uma visão de que a autorreflexão é um enfrentamento de si mesmo, à medida que toma os aspectos mais interiores e pessoais.

Daí, talvez um hábito compulsivo de inquietude, indeterminação e mal-estar diante do meu objeto de pesquisa, diante de mim, onde as leituras, as histórias e as escritas que já possuía, davam a sensação de que eu deveria aprender de novo a pensar e escrever, “distanciada” dos saberes, dos métodos e das linguagens da Pedagogia técnico-científica que impregnaram em mim. Acostumada com as certezas da Pedagogia, e também com o controle pedagógico que as leituras exercem, a experiência com os textos desta pesquisa, me pareceu como uma experiência de abandono das seguranças do “administrado” e das “coisas” que constituíram a minha própria identidade, pois exigia uma relação com a minha formação e a transformação daquilo que sou.

Eu não queria entrar nesta arriscada empreitada, mas senti todo o objeto de pesquisa girando sobre mim mesma, tornando-se um entrecruzamento de saberes, desdobrando-se numa ação duplicada. Senti como um foco de visibilidade, reflexo de um momento desencadeado por uma perturbação interna e externa, de estranhamento e de angústia e inquietude.

³ As técnicas de si, conceito abordado por Michel Foucault, não podem ser dissociadas do cuidado de si e podem ser compreendidas como o conjunto de tecnologias e experiências que participam do processo de (auto) constituição e transformação do sujeito (NARDI; SILVA, 2005, 97). Não perderei de vista essa abordagem conceitual considerando que a presente Tese remete ao conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo.

O início da minha caminhada no Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos é a expressão de uma alma inquieta. Como aquele nordestino retratado por Caetano Veloso, na música Sampa⁴: “quando cheguei por aqui eu nada entendi”. Ainda encontrava-me emaranhada com as perdas vividas no ano de 2009, e ao deparar-me com situações pouca reveladas, estar frente ao novo, em aceitar o “novo”, foi um difícil começo. Parafraseando Veloso, afirmo que afasto o que não conheço.

Instalei-me nos espaços do curso e, curiosamente senti urgência em estabelecer práticas de decifração de mim mesma. Assumi uma relação comigo que implicava desvendar minha própria verdade, de conhecer-me nas relações que se encontravam imbricadas na relação com os/as outros/as, com as minhas práticas e os meus saberes, com as “verdades” da Universidade. À medida que me ocupava dessas práticas de decifração, exercia uma ação que me dava conhecimento sobre mim, posição que não era livre em relação à historicidade que me constituiu.

Eu tinha urgência, pois as configurações teórico-metodológicas da minha pesquisa direcionavam para o âmbito da subjetividade e mobilizavam os saberes e as experiências do meu cotidiano, os modos pelos quais fui me tornando sujeito do meu fazer pessoal e profissional, a história do “meu existir” foi “aparecendo”. Mas como compreender as formas em que fui constituída? Para compreender essas mobilizações incessantes eu precisava de ferramentas. As ferramentas chegavam por meio dos constantes diálogos com o meu orientador, prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis, e também pela minha proximidade com a bibliografia de Michel Foucault, que se deu de forma gradual e não intencional, e foi ganhando importância relevante para as minhas questões de constituição de sujeito e para a delimitação do Projeto de Pesquisa. Na verdade, fui percebendo que mesmo sem a pretensão de se fabricar verdades e sujeitos, a bibliografia de Foucault não renuncia a produção de efeitos de sentido. Ela foi se configurando em formas de “lampejos” que me causou certo estranhamento em relação as minhas práticas e as minhas crenças, fui me sentido como um sujeito que tivesse sido forjada pelos discursos, pelas normas e pela disciplina, daí a própria bibliografia foucaultiana assumiu uma posição de levar-me a uma nova direção, a uma nova forma de pensar e de escrever em Educação. A pesquisa se tornou num conjunto de operações “orientadas” à constituição e à transformação da minha própria subjetividade. As leituras me levavam para um terreno bastante movediço. Quanto mais me adentrava nos domínios

⁴ VELOSO, Caetano. Sampa, Ano: 1986 - Álbum: Antologia 67/03.

foucaultianos⁵, expressão usada por Alfredo Veiga-Neto(2007), mais perto me sentia do desconhecido. No entanto, fui depreendendo que os detalhados e densos estudos históricos realizados pelo autor possibilitam lançar de várias ferramentas para a realização da presente pesquisa, à medida que o meu interesse era de examinar e escavar os acontecimentos. Foucault nos chama a atenção sobre a forma de se pensar a teoria como ferramentas.

[...] pensara teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema,mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações (FOUCAULT, 2001, p. 427).

Partindo do que o autor assevera, percebi que eu precisava saber quais as ferramentas de que lançaria mão para iniciar as minhas escavações. Tarefa bastante difícil para mim, uma iniciante dos estudos desse autor. O que ocorreu com as leituras iniciais de Michel Foucault foi o surgimento de vários exercícios de pensamento. Embora, se por um lado, a apreensão dos domínios foucaultianos indicava como o sujeito se fabrica no interior de certos aparatos de subjetividade, e como se articulam saber-poder e governamentalidade⁶, por outro lado, as leituras me permitiam deslocar para o território da “experiência de si”. Senti capturada pelos textos e pelas leituras, de maneira que essas produções se caracterizaram como mediadoras da minha relação comigo mesma.

Nesse processo, senti me produzindo com relação à própria problematização de pesquisa que está no interior das minhas práticas. Dessa forma, a minha problematização não é um objeto pré-existente, ela é algo que está em movimento no próprio discurso, pois à medida que eu digo, a sensação é que outros objetos vão se constituindo, vão entrando num jogo, no jogo de verdades. O meu exercício de pensamento foi se tornando um ato de desprendimento, em um ato de problematizar a própria problematização.

Ao voltar o olhar ao objeto de pesquisa, pareceu-me estar olhando para mim mesma. Procurei olhar de fora e de dentro, descobrir as práticas, as experiências, os regimes nos quais se constituíram essas práticas e que por elas fui constituída. A postura foi de

⁵Essa expressão é usada por Veiga-Neto (2007, p. 42) para descrever o movimento da obra de Foucault: os domínios do ser-saber, do ser-poder e do ser-consigo.

⁶ O conceito de governamentalidade é mencionado e desenvolvido pela primeira vez por Michel Foucault nos cursos proferidos no Collège de France entre 1977 e 1979, intitulados respectivamente, Segurança, Território e População (1977-1978) e Nascimento da Biopolítica(1978-1979). Essas obras são centrais para a elaboração da presente Tese e serão abordadas durante a escrita de toda a minha narrativa, anunciando especialmente os conceitos de governamentalidade neoliberal, governo e biopoder.

reflexividade. Trata-se aqui, de compreender a reflexividade como um dos princípios da experiência citados por Larrosa (2011) que se refere como “*isso que me passa*”, como já aqui mencionado, porque é um movimento reflexivo, um movimento de ida e volta. O autor considera que o movimento de ida supõe um movimento de exteriorização, de algo que sai de mim mesmo ao encontro do acontecimento, e depois retorna a nós mesmos. É também um movimento de volta, onde a experiência supõe que o acontecimento me afeta e produz efeitos em mim, quanto ao que penso, sinto e quero. Nesse sentido, a experiência de si possibilita reconhecer-me dando atribuição de sentido às minhas próprias condutas e também as dos outros.

O termo “experiência de si” é abordado por Larrosa(1994),no trabalho intitulado “Tecnologias do eu e Educação”. Para o autor (1994, p. 43), a experiência de si produz-se quando o sujeito faz certas coisas consigo mesmo: “[...] quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina.” A experiência de si constitui-se historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. Assim, a experiência de si (LARROSA, 1994) depende de redes de comunicação em que produzam e se contem histórias que estão associadas ao processo de ouvir, de contar, de ler, de inventar e reinventar histórias, de participar ativamente da experiência cultural.

O autor aponta que as dimensões fundamentais que constituem os dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si, são: a ótica, a discursiva, a jurídica, a narrativa e a prática. Compreende que

[...] a experiência de si pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente autonarrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação e práticas de autocontrole e de autotransformação (p. 38).

Para ele, a estrutura básica da reflexão é o ver-se, é o ver a si próprio, é o voltar-se sobre si mesmo, de virar-se para trás ou para dentro, é uma forma reflexiva de autoconhecimento, é o desdobramento do sujeito, cuja reflexão representa a reprodução de objetos em imagens de um espelho. É a mesma metáfora ótica em sua forma reflexiva, é onde se designa o modo como a pessoa tem algum conhecimento de si mesma, um autoconhecimento que para ser possível requer uma exteriorização e objetivação da própria imagem no qual a pessoa vê-se a si mesma. Em suas próprias palavras, trata-se de:

A ótica, o “ver, é uma das formas privilegiadas de metaforização do conhecimento. E a mesma metáfora ótica em sua forma reflexiva, o “ver a si próprio” é uma das formas privilegiadas de nossa compreensão do autoconhecimento. [...] Em todo o caso, e por uma dessas metaforizações fortemente ancoradas em nossa cultura, tendemos a pensar o autoconhecimento em termos de visão de si mesmo. A mente é um olho que pode conhecer/ver coisas. E o autoconhecimento estaria possibilitado por uma curiosa faculdade do olho da mente, a saber, a de ver o próprio sujeito que vê. Seja por “reflexão”, através de um espelho que faz “dar a volta à luz” e apresenta à mente é capaz de “voltar-se sobre si mesmo”, de “virar-se para trás” ou “para dentro” (LARROSA, 1994, p.55).

Nesse caso, há um enlace entre a exteriorização, o que o sujeito vê de si mesmo, algo relacionado à percepção que a pessoa tem da sua própria imagem na medida em que pode receber a luz que foi lançada através do espelho, e a interiorização, ou seja, o ver-se a si mesmo exclui o movimento reflexivo da luz. Assim, o fato de o indivíduo “ver-se” está no mesmo movimento, tanto o que é visível, como o que o olho vê, e isso nos remete à visibilidade.

O autor expressa que a visibilidade é qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção, que são os modos de ver e a ser visto, são as máquinas de ver que determinam e constituem o que é visível, e o que o olho vê; o sujeito e o objeto do olhar. Os escritos de Foucault percorrem, em certa medida, os dispositivos de visibilidade que constituem o sujeito moderno, em que a constituição da sua subjetividade se dá de forma inseparável dos dispositivos de visibilidade. O sujeito é uma função da visibilidade e dos dispositivos que o faz ver, orientando o seu olhar.

O voltar-se sobre mim mesma, para compor a minha narrativa levou-me aos seguintes questionamentos: Como expressar-me? O que posso e devo dizer, afinal a linguagem não apresenta aos/as outros/as o que já é presente em mim? Estabeleceu-se uma dicotomia entre o interior e exterior. A questão sobre a forma de expressar se configurou em mais um embate.

Tratou-se de uma questão desafiadora, pois colocar-me na condição de proximidade com o objeto de pesquisa que proporciona a vantagem de a experiência pessoal e profissional serem lembradas, inserindo detalhes importantes para a compreensão do objeto, também faz com que essa proximidade proporcione “desvantagens”, pois me sinto atravessando no campo da objetividade e subjetividade, entre realidade e as verdades em que me constitui como sujeito, no campo pessoal e profissional; sinto-me a cada dia em situação de embate e confronto com os próprios discursos constituídos na política educacional, pelo

fato de ver o meu próprio trabalho e as minhas práticas cotidianas impulsionando manobras e procedimentos de governo do trabalho escolar. Nesse sentido, a constituição dos saberes que circulam no *lócus* escolar invoca em si, saberes e mecanismos políticos de controle, um jogo de poder, colocando a escola como maquinaria que promove a disciplina, a normalização e o controle das verdades e das condutas.

A pesquisa tornou-se um acerto de contas comigo mesma, de concentrar-me em mim e de acompanhar-me, de lançar-me adiante e entender o que estou fazendo comigo e com os outros. Fui depreendendo que esses marcadores são produtores de pessoas, onde se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si.

No decorrer das leituras dos domínios foucaultianos (VEIGA-NETO, 2007) fui sentindo que me tornara um dispositivo de resistência do meu próprio objeto de pesquisa, pois à medida que eu descrevia e problematizava as práticas que constituíram o discurso sobre a qualidade de ensino em Uberaba, identificava-me como uma “liga” entre o saber-poder na fabricação dos sujeitos na relação entre a escola e a sociedade, os saberes pedagógicos e as práticas educacionais. Trata-se de compreender, assim como Foucault, a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não (VEIGA-NETO, 2007, p. 15).

Neste percurso, procuro exteriorizar a teia de relações que deu visibilidade a esse tema em minha trajetória, quanto acadêmica e profissional da área de educação, e compreender as “verdades” que foram se confluindo comigo mesma. Confesso que só consegui perceber que as verdades são constituídas num momento particular da história e que as palavras nascem dentro das circunstâncias, após a leitura do livro *Genealogia da Moral*, de Friedrich Nietzsche (2009). Fui depreendendo que de certa forma, também sou um sujeito fabricado. Sou fabricada pela linguagem, pelas teias de relações de poder, pelas verdades estabelecidas, bem como por meio das tecnologias de objetivação e subjetivação. Para compreender melhor esse movimento, recorri também a Márcio Fonseca (2008, p.79-80) que assevera: “[...] o sujeito não é dado definitivamente na história, mas se constitui no interior dela. Não pode mais ser visto como núcleo de todo conhecimento e a fonte de manifestação da liberdade e de eclosão da verdade. Ao contrário, antes de origem e fonte o sujeito é produto e efeito.”

De certa forma, é por meio da presente Tese que faço passar:

[...] regularmente pelo fio da linguagem o mundo minúsculo do dia-a-dia, as faltas banais, as fraquezas mesmo imperceptíveis, até o jogo perturbador dos pensamentos, das intenções e dos desejos; ritual de confissão que aquele que

fala é ao mesmo tempo aquele de quem se fala [...] (FOUCAULT, 2010a, p.212).

Eu não estava disposta a sujeitar-me a esse poder-saber, afinal nunca se sabe os reais impactos desse jogo de verdades, mas a narrativa foi se delineando num sutil mecanismo de exame de consciência, que é para Foucault (2003a) um dispositivo pelo qual o sujeito se torna visível a si mesmo em sua interioridade e que se exterioriza pela linguagem.

Larrosa (1994) considera que a linguagem exterioriza o interior, é o movimento de “tirar-apertando-para-fora”, “trazer algo para fora”, “empurrar algo para fora”. Nesse movimento duplo, a linguagem é uma referência da realidade e exterioriza o que se encontra no interior do sujeito. A linguagem é como mediadora entre estados internos de consciência e o mundo exterior, e apresenta de uma forma repetida, representa, duplica em um meio exterior o que já estava apresentado, tornado visível no interior. Dessa forma, a minha narrativa apresenta e representa o que já se faz presente para mim, torna-se uma expressão visível do que foi visto no interior da consciência, é a metáfora da exteriorização.

[...] sob essa forma de metaforização, o falante tende a ser entendido como sujeito de um discurso expressivo. A expressão seria algo assim como a externalização de estados e intenções internas ou subjetivas. O discurso expressivo seria, portanto, aquele que oferece a subjetividade do sujeito. E essa subjetividade não seria senão o significado do discurso, aquele prévio ao discurso e expressado e exteriorizado por esse (LARROSA, 1994, p.26).

A minha linguagem exteriorizada é a representação da própria subjetividade que sai “para fora”, mas ao mesmo tempo essa subjetividade é multiplicada a cada momento que deparo com os acontecimentos e com as ferramentas da presente pesquisa. O movimento é intenso, pendular, angustiante, variável. O discurso não é apenas meu. Ele é um operador que constitui ou modifica a mim e o objeto, ele se move, é relacional, uma dobradura reflexiva, constituído das histórias que me liga temporariamente, numa perspectiva temporal e descontínua, que constrói, reconstrói e transforma a consciência de mim, que se fabrica e se inventa.

Compreendo, a partir de Larrosa que:

O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias

histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (LARROSA, 1994, p.69).

Confere-se aqui, o que Foucault (1992a, p. 306) denominou de linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo: “[...] se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam.”

Essa citação refere-se ao seu livro “As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas”, publicado em 1966, que faz parte do período arqueológico do autor, marcado também por outras obras como “O Nascimento da Clínica” (1963) e “Arqueologia do Saber” (1969), em que o autor mobiliza diferentes dimensões a fim de obter as condições de emergência dos discursos do saber de uma determinada época.

Encontrei, durante a leitura sobre a arqueologia de Foucault, ferramentas para que eu pudesse compreender a minha própria realidade discursiva e como construo a minha própria existência à medida que, ao descrever aquilo que é efetivamente dito, descrevo as modalidades da minha existência, escavo e deixo ser revelada no discurso.

Na obra “A arqueologia do Saber” (2009), Foucault explica que se deve tratar dos discursos que articulam o que nós pensamos, dizemos e fazemos como outros tantos acontecimentos. Quero fazer aqui uma assertiva sobre o autor utilizar a palavra arqueologia em seu estudo. Em entrevista, com estudantes de Los Angeles, registrada na obra *Ditos e Escritos*, volume IV, como “Diálogo sobre o poder”, Foucault explica o que motivou a utilizar a palavra arqueologia:

Utilizo a palavra ‘arqueologia’ por duas ou três razões principais. A primeira é que é uma palavra com a qual se pode jogar. *Arché*, em grego, significa “começo”. Em francês, temos também a palavra ‘arquivo’, que designa a maneira como os elementos discursivos foram registrados e podem ser extraídos. O termo ‘arqueologia remete, então, ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo. Uma outra razão pela qual utilizo essa palavra concerne a um objetivo que fixei para mim. Procuo reconstituir um campo histórico em sua totalidade, em todas as suas dimensões políticas, econômicas, sexuais. Meu problema é encontrar a matéria que convém analisar, o que constitui o próprio fato do discurso (2010b, p. 257-258).

Essa obra encontra-se no que Veiga-Neto (2007) chama de primeiro domínio dos estudos foucaultianos “o ser-saber ou domínio arqueológico” que remete para um

procedimento de “escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados” (VEIGA-NETO, 2007, p. 45), chamada de arqueologia da percepção e conhecimento como modos de saber. A análise arqueológica busca, também, as articulações e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições sociais, econômicas, políticas, culturais. Inês Araújo (2008) pontua que o método arqueológico focaliza as práticas discursivas que formam o saber de uma época, os arquivos, isto é, os enunciados efetivamente ditos e o funcionamento dos discursos.

O que Foucault fez foi indagar *como*, quais arranjos na ordem do saber produziram determinados objetos que uma ciência pode descrever. O material de Foucault é o discurso e os objetos que determinados discursos, em cada época, podem dispor ou apresentar, isto é, como um objeto se torna inteligível e como alguém pode apropriar-se de certos objetos para falar deles. Na concepção foucaultiana a descrição dos acontecimentos discursivos visa aos enunciados efetivos, trata-se de conceber que o enunciado não é frase gramatical, não interessa as regras lógicas de construção e nem o autor do ato de fala. O enunciado não é uma descrição exaustiva da linguagem ou do que foi dito, e não toma o lugar de uma análise lógica das proposições e da estrutura gramatical das frases. A análise dos enunciados corresponde a um nível específico de descrição e não pode ser isolado como uma frase, pela gramática ou pela lógica:

[...] não isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem lógica estruturada) uma existência, e uma existência específica. Esta a faz aparecer não como um simples traço, mas como com um domínio de objetos; não como resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito; não como uma totalidade orgânica, autônoma, fechada em si e suscetível de – sozinha – formar sentido, mas como um elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível. A descrição dos enunciados se dirige segundo uma dimensão de certa forma vertical, às condições dos diferentes conjuntos significantes (FOUCAULT, 2009, p. 125).

Para cada enunciado existem posicionamentos do sujeito. O sujeito é uma variável do enunciado. E são esses posicionamentos, essas posições discursivas, as que literalmente constroem o sujeito na mesma operação em que lhe atribuem em lugar discursivo. O ato de fala importa ser dito por alguém em certa situação, como também importa quais outros enunciados a ele se associam para datá-la, configurá-lo como sendo

único, porém sujeito de repetição. Os enunciados são coisas que se transmitem e se conservam, e que têm um valor das quais procuramos nos apropriar.

Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis (FOUCAULT, 2009, p.130).

Foucault, ainda diz que a relação discurso e subjetividade pode ser explicitada também pela noção de enunciado, sob a égide de que o enunciado implica uma posição do sujeito, ou seja, uma inscrição do sujeito no discurso e na história. Cleudemar Fernandes (2011, p.5) reafirma que: “[...]o sujeito não corresponde a uma individualidade no mundo, e suas enunciações revelam justamente essa presença do exterior na subjetividade manifestada pelos discursos materializados nos enunciados.”

Enuncio, porém a cada fala posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falada, quando falo. Esse processo está relacionado com a estrutura da memória e com a recordação e, nessa experiência de narrar, vejo a mim mesma, a minha subjetividade, percebo os limites e os contornos da minha identidade. Implica como pontua Larrosa (1994) em uma narração reflexiva imbricada em uma ordenação temporal, mesmo que essa narrativa esteja ligada a uma ação para ordenar os acontecimentos, as histórias, com o objetivo de “contar”, “arrastar para frente”, narrar “o que se sabe” e “o que se viu”. Para Foucault, há uma estreita relação entre o visível e o dizível. As formas legítimas de olhar correspondem formas legítimas de dizer, mas não se pode dizer qualquer coisa em qualquer época, tanto o que se vê como o que se diz, depende de condições históricas de possibilidade.

Ao narrar as minhas histórias estabeleço um diálogo entre textos, entre narrativas, entre acontecimentos, entre as normas, as regras, entre os saberes e o poder, entre os discursos, entre as tramas dialogais, entre as práticas que estão atravessadas pela questão do significado e por relações de poder.

Vou nessa esteira: “[...] desprendendo elos que tenho, alças, enredos... E é tudo imenso”⁷. Sinto-me em um labirinto, com inúmeras passagens, sem ter começo nem fim. Vários filamentos, vários fios. Um novelo de lã, mil fios...

Lembrei-me da história de Teseu, filho de Egeu, rei de Atenas, e de Etra, filha do rei de Trezena. Foi criado com a mãe, em Trezena, considerado um grande herói ateniense. Teseudesbravava o labirinto de Creta, uma construção com inúmeras passagens sinuosas que desembocavam umas nas outras e que pareciam não ter começo nem fim, o qual retorna para si mesmo à procura do Minotauro. De sua mão desprendia-se o filamento de um novelo de lã que era a um só tempo, uma artimanha que evitava que ele se perdesse nos meandros das bifurcações, mas também o liame de sua história; à medida que o aventureiro adentrava o desconhecido, o fio de Ariadne registrava sua trajetória e se tornava uma espécie de testemunha dos acontecimentos ocorridos durante sua aventura.

A história de Teseu representa o momento em que estou vivendo: medo de perder-me num emaranhado de informações, leituras, textos. A tentativa de dizer ainda caminhando, parar e verificar todo percurso vivido é a expressão de uma experiência e de um processo de reflexão. Confesso que fiquei perdida por diversas vezes. A “minha linha”, as minhas histórias, é que me permitiram instaurar um caminho e fazer novas amarrações dentro de um contexto. Na verdade, o meu interesse não era exatamente de escapar do labirinto, mas sim o de desfazer o carretel. Tornei-me uma viajante reconstituindo a minha travessia na minha própria narrativa, passei a ter uma visibilidade de como me constitui, numa cisão entre o presente e o rastro passado.

Nessa travessia, interpelada pelas leituras sobre os domínios e temas foucaultianos, a minha autonarração se insere num discurso atravessado pelo poder, que exerce múltiplas operações de solidificação e controle. À medida que eu tomava consciência de mim, no interior da própria narrativa, fui deprendendo que a minha narrativa é o resultado de uma fabricação narrativa. Senti fazendo um exame de consciência, pois me tornei visível a mim mesma, em minha interioridade. O ver-se, o expressar-se e o narra-se, tornaram-se para mim, práticas de julgamento sobre as minhas condutas. Esse movimento de auto-inspeção foi estabelecido numa relação daquilo que são fornecidos pelos/as outros/as, por conexões, pela correlação com outros discursos amarrados às dinâmicas das relações de poder. Tais discursos circulam e se compartilham, instituem-se como verdades e estão implicados na constituição

⁷ MEIRELES, Cecília. Auto-Retrato. _____. In: **Obra poética**. Rio de Janeiro: Cia. José Aguilar Editora, 1967.

de sujeitos sociais. Os discursos não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo. Foucault assevera que:

[...] os discursos não são um conjunto de elementos significantes (signos) que remeteriam a conteúdos (coisas, fenômenos, etc.) que estariam no mundo, exteriores aos próprios discursos. Ao contrário, “os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irreduzíveis à língua a ao ato de fala (FOUCAULT, 2009, p. 56).

O autor ainda pondera que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história. Ou seja, o discurso tem suas regras de aparecimento e jamais se desvincula das questões de jogo de poder, das técnicas e dos efeitos que se operam sobre o sujeito. Inês Araújo (2008, p. 38) argumenta que “o discurso é o que cada época pode dizer ou articular significativamente, uma espécie de acontecimento do dizer na esfera do saber, típico dopensamento de uma época, sem ser ideologia nem proposição científica. O discurso arma o pensamento.”

Dessa forma, ao deparar com o que escrevo, deve-se considerar que, o que enuncio não está isolado dos acontecimentos. A formação discursiva da minha narrativa se entrecruza, se identifica a outros atravessamentos discursivos e ao contexto da minha história. Para tanto, tomou-se como válido o conceito de formação discursiva na perspectiva foucaultiana (2009, p.15):

[...] um feixe de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir de sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Veiga-Neto (2007) lembra-nos que uma prática discursiva, que coloca o discurso em movimento, não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados e visibilidades, de textos e instituições; falar e ver se constituem em práticas sociais mergulhadas em relações de poder, produzindo discursivamente e, ao mesmo tempo, discursos e saberes, que se configuram em efeitos de verdade. Foucault, sobre as interfaces do saber e do poder, e os seus efeitos de verdade, diz:

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se

verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdade, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2010c, p. 229).

Nesse sentido, o discurso não é sinal, nem de verdade, nem de mentira, mas antes, um meio pelo qual algo vai se configurando enquanto verdade, e para que algo se torne visível enquanto verdade é necessário que haja um discurso que os fixe como tal, mas para que isso ocorra é necessário que o sujeito esteja autorizado a falar. Como aborda Foucault (1996):

Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (p.37).

Nesse sentido, as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais, não são autônomas. A autonarração tornou-se o mecanismo onde me constitui nas próprias regras desse discurso e ao espaço de visibilidade do funcionamento dos mecanismos de produção de identidade. Nela, se encontram as formas de subjetivação e as práticas de relação comigo e com os outros, emaranhados em procedimentos e técnicas pelas quais são elaborados os sujeitos.

A experiência de narrar os meus primeiros dilemas evidencia que a minha trajetória desenvolve-se sobre os rastros de outra travessia, o olhar desenvolve-se sobre os rastros de outros olhares, a leitura desenvolve-se sobre os rastros de outras leituras, a história desenvolve-se sobre os rastros de outras histórias.

Parafraseando Larrosa (2003), afirmo que as minhas histórias ocupam o lugar da minha inquietude etornaram-se nada mais que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida.

2.2 A TRAVESSIA DE FORMAÇÃO

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse

próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (LARROSA, 2003, p. 53).

O que contei até aqui estava muito presente em mim, embora eu ainda não tivesse contado a ninguém, as experiências que enfrentei nos primeiros “encontros” com Foucault, se tornaram em encontros angustiantes, difíceis, emblemáticos, invasivos e evasivos; eu sentia mesmo que havia propósitos em relação à Tese, mas sem som, sem palavras, sem ritmo, sem rumo.

Quero realçar um flagrante de escrita que me ocorreu, essa escrita em processo. Ao tomar esse lugar da fala, em que me sinto um sujeito de enunciação, reflito sobre a minha própria constituição na intermitência entre o discurso e o que está fora, e passei a problematizar a minha própria subjetividade no interior do ato de escrever, e fiz muitas pausas por perceber a minha enunciação embreada com o enunciado e o contexto que me dá sustentação. Daí encontrar momentos na minha escrita, em que são acionados os acontecimentos pessoais e profissionais, e os escritos de Foucault, como forma de interpelá-los, como forma de dizer a eles que preciso continuar a olhar e a refletir sobre as coisas, sobre os acontecimentos, diferentemente do jeito que vi até aqui; como se eu quisesse responder a perguntar do autor: “*o que estamos fazendo de nós mesmos?*”

Nesse momento, revelou-se uma forte hesitação, entre dizer na lógica, apenas narrar e o dizer fora da lógica, narrar e fazer da minha própria narrativa um objeto analítico. Não consegui estabelecer fronteiras, isto é, eu não consigo narrar sem esses elementos na minha própria narrativa. Os fios estão imbricados. Moviada por essa hesitação optei por fazer da minha narrativa um objeto analítico sob as lentes óticas foucaultianas, como pequenos feixes de luz, expressando uma atitude ensaísta do que a Tese vai apresentar nas presentes linhas.

A questão é que à medida que escrevo, também escavo as contribuições de Michel Foucault, como a noção de governamentalidade, que se tornou ferramenta analítica deste trabalho, e também, outros aportes conceituais são acionados no decorrer do trabalho: discurso, relações de poder/saber e biopoder (poder sobre a vida).

Na analítica conceitual da governamentalidade reporte a Foucault (2008a, p.4) que define a “[...] arte de governar como a maneira pensada de governar o melhor possível e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar.” A governamentalidade, termo que detalharei durante o percurso da minha autonarrativa, é então, utilizado por Foucault, para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Foucault

(2008a) procurou estabelecer e redelinear a mudança no olhar governamental, partindo do início da Modernidade, nos Estados da Europa ocidental, quando desvia a sua atenção dos problemas do território, da administração dos recursos, das ameaças exteriores ao Estado para os problemas da população, para a administração do poder sobre a vida (o biopoder), para os riscos internos que emergem em relação à população.

Ao adotar essa ferramenta analítica pretendo extrair as relações das políticas educacionais de Uberaba, colocadas em práticas como ponto para onde convergem os discursos, que se configuram como discursos que visam uma prática direcionada, sujeitada, que afetam de forma direta os processos de subjetivação dos/as professores/as, sempre aludida pela “necessidade” de mais qualidade no ensino com os processos de resistências desses/as docentes.

Ao narrar, nesta seção, a minha história de formação, além de apresentar aos/as leitores/as um melhor entendimento sobre o que e a partir do que estou falando, apreendo por essa história, a leitura de mim mesma e das tramas em que se constituíram essa travessia. A memória que lê e que conta me interpela a começar! Começo pelas minhas memórias de como me constitui professora.

Pela forte conexão entre magistério e feminidade – expressão utilizada por Marisa Costa (1999) – e também por conta de todo processo discursivo presente no meu cotidiano familiar, em que a minha mãe me dizia: “*Se quer trabalhar, tem que fazer magistério. O único emprego para mulher é o de professora*”; trilhei pelos caminhos do Magistério. Em 1984 iniciei o curso de magistério, com a duração de 3 (três) anos, em uma Escola Estadual situada em Uberaba. O que norteava a sua concepção pedagógica, apesar de o contexto na época dar maior destaque para as dimensões sócio-políticas, era a formação de professoras na perspectiva da racionalidade técnica e científica, princípios norteadores da política educacional brasileira nos anos de 1970, que também procurava exercer um papel funcional, se adaptando às exigências do mercado.

Recordo-me de uma formação totalmente alheia aos movimentos sociais em favor da democratização da educação, sem qualquer reação ao pensamento tecnicista e que o “nosso” tempo/espço de aprendizagens constituiu-se na reprodução de jogos pedagógicos e de metodologias de ensino, entendidas aqui, como as teorias e técnicas científicas a serem aplicadas na resolução dos problemas concretos. Éramos vistas como técnicas, meras executoras de um plano concebido e desejado, por outrem.

Não pretendo enveredar por uma discussão sobre a formação inicial de professores, mas como já pontuei no presente Capítulo, ao narrar as minhas travessias sob os

olhares e rastros das produções de Foucault, esses foram se tornando como produto de um amálgama composto pela imperiosa necessidade de fazer falar, de fazer com que eu articule esses saberes às minhas memórias ou por assim dizer, de instituir o “regime do eu” na minha própria Tese. Por isso, vez ou outra, eu preciso olhar para outras frestas, frestas que não compõem especificamente o objeto da presente pesquisa, nesse caso, a formação inicial de professores, nos anos de 1980, mas que residem de certa maneira no campo da minha investigação. Compreendo também que ao dar atenção às essas práticas, ensaio desde o início da Tese, o exercício de procurar apreender os regimes de governamentalidade de um determinado tempo/espaço e como as condutas de determinados sujeitos são conduzidas, à medida que o meu olhar é direcionado pelas exterioridades, pelas táticas que mobilizam e põe em ação esses regimes de governo. Dessa forma, a formação de professores é como um dispositivo de governamentalidade por se tratar de estratégias orientadas para constituir professores/as para responder a uma certa verdade. Sobre o conceito de dispositivo Foucault diz:

O que busco identificar com este nome [dispositivo] é, sobretudo, um conjunto decididamente heterogêneo que comporta discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, resumindo: do dito tanto quanto do não-dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre estes elementos [...] uma formação que em um dado momento histórico teve como função maior a de responder a uma urgência. O dispositivo tem, assim, uma função eminentemente estratégica [...] o que implica que se trate de uma certa manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e articulada nas relações de força, seja para orientá-las em uma certa direção, seja para bloqueá-las ou para fixá-las e utilizá-las. O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, estando, portanto sempre ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem e que igualmente o condicionam. O dispositivo é isto: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2003a, p. 299-300).

Assim, entendo que o propósito da formação de professores/as sempre esteve assentado sobre as tecnologias de governo das condutas, à medida que as identidades são construídas pelos discursos, sendo que o processo de formação se dá numa estrutura de relação de poder, permeado pelo disciplinamento e pelo controle; é da ordem do governo, da condução de condutas, e qualifica o/a professor/a, a conduzir outras condutas.

Nesse sentido, há interação entre as técnicas de dominação e as técnicas de si (FOUCAULT, 2010c), onde a minha formação não consistia apenas em um processo para “aprender a ensinar”, com as técnicas e estratégias de ensino, mas também em como operar

essas práticas que incitam a produção de modos particulares de ser e agir. A tecnologia de si implica a reflexão sobre os modos de vida, sobre as escolhas da existência e sobre a maneira de regular a conduta, fixando para si mesmo os fins e os meios (FOUCAULT, 2010c).

Por técnicas de si, entende-se como:

[...] os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimentos de si por si [...] (FOUCAULT, 1997, p. 109).

Trata de conceber que, o que contribui para a formação das nossas identidades não é apenas o que dizemos ou pensamos, mas os diversos discursos sobre nós que, além de nos “representar”, nos intimam a ser da forma como dizem que somos. Dessa forma, as nossas identidades resultam de um processo de sedimentações das diferentes identificações ou posicionamentos que adotamos e procuramos “vivenciar” como se viessem de “dentro”, mas que são, sem dúvida, ocasionados por uma mistura de circunstâncias, sentimentos, histórias, procedimentos.

No contexto de um discurso em que o caminho “natural” para toda mulher, principalmente com formação em Magistério, era cursar Licenciatura em Pedagogia, enveredei por esse caminho, em 1986. Fui me constituindo professora na prática, nos discursos, nas práticas não-discursivas e nos tempos/espacos do curso de Pedagogia, época em que o curso se viu inserido num processo onde a política de transição democrática brasileira, então deflagrada, veio acompanhada da crítica às relações entre educação e sociedade. A adoção da chamada Pedagogia Histórico-Crítica (1984), a qual tem seu fundamento epistemológico assentado no materialismo histórico dialético, passa a ser uma forte influência nas práticas pedagógicas, emergindo a atividade principal da escola que é com a transmissão e a apropriação do conhecimento, sendo a educação escolar um importante meio de contribuição para se atingir um fim (SAVIANI, 2003, p. 56). Daí, fomos “ensinadas” que a nossa atividade pautava-se em organizar e articular o trabalho pedagógico entre os/as professores/as, controlando o que ensinar, como e quando ensinar, fundamentadas nas concepções sobre os métodos de ensino, com vistas a real e concreta busca de “emancipação” dos sujeitos.

Ao refletir essas memórias sobre a minha formação acadêmica, remeto, para as ideias de Varela (1994) ao explicar que os processos de formação se constituem, assim, como

aparelhos pedagógicos de produção da verdade, cuja finalidade é a organização, a disseminação e o controle do saber que circula nas instituições escolares, possibilitando a produção de procedimentos teóricos para intervir, conduzir, direcionar os professores.

Infere-se também, que a pedagogia possui um caráter constitutivo e não meramente mediador, afinal, o sujeito quando estabelece uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos dentre os quais essa relação se produz e se medeia, procedimentos esses em que se aprende ou se transformam determinadas maneiras de se observar, julgar, narrar ou se dominar.

Recordo-me, que o curso de Pedagogia ocupava-se das discussões acerca da educação escolar, da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, partindo de dois paradigmas dominantes em nosso país: o tecnicista e o crítico. Segundo Veiga-Neto:

O paradigma tecnicista faz do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente técnica e, portanto, uma questão interna à escola. Que quero dizer com isso? Quero dizer, por exemplo, que quando o professor ou professora saem da sala de aula é, para, no máximo, ir até a Psicologia em busca de conhecimentos sobre como a criança pensa, aprende, sente, se movimenta, amadurece, se comporta assim por diante. A partir desses conhecimentos psicológicos, organizam-se técnicas de ensino-aprendizagem mais eficientes, pois a escola é vista como uma máquina de ensinar conteúdos (1995, p.164).

O paradigma crítico, ainda segundo o autor, tem como característica fundamental dar ao ato pedagógico um formato político. Nesse cenário, professores buscam compreender o que é a escola, quais as relações com o mundo social, econômico, cultural, partindo da ideia de transformar as relações econômicas e sociais.

No período que cursei Pedagogia, o paradigma crítico assumiu nuances de tal forma que, foi-me apresentado um mundo dualista: dos oprimidos e opressores, dos dominados e dos dominadores, dos alienados e dos desconscientizados, em que a minha tarefa e das minhas colegas era a de desvelar esse mundo que escraviza e domina, e libertar os sujeitos dessa condição. A didática nessa abordagem, com o seu conjunto de técnicas e métodos, implicava em outras e novas perguntas sobre papéis sociais, ideologias dos currículos, práticas pedagógicas progressistas ou não, porém esse desvelamento devia partir das ideias de Paulo Freire, um modelo unitário de formação que perpassou todo o curso de Pedagogia.

Ao pensar e escrever sobre esse itinerário fui percebendo que as questões: identidade/diferença, subjetividade, relação gênero-raça-etnia-sexualidade, multiculturalismo, estudos culturais e feministas, relações de poder-saber ficaram marginalizadas na minha

formação como pedagoga. E que diferença faria?⁸ Creio que eu ficaria mais desassossegada e esse desassossego me faria suspeitar mais das verdades estabelecidas; compreenderia a importância de historicizar o que se mostra como natural e normal, como sólido e herdado. A minha produção entre o teórico e o prático teria um deslocamento da concepção salvacionista que se dá ao curso de Pedagogia para o campo da dúvida. Penso que esse deslocamento recolocaria outras perguntas e mobilizaria outras inquietudes, dar-me-ia a liberdade de ser uma pedagoga despreendida de um discurso moralista e arrogante da Pedagogia, que está “[...]na soberba dos proprietários de certezas, na tranqüilidade dos que já sabem o que dizer ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções.” (LARROSA, 2003)

E a escritura da presente Tese me coloca numa encruzilhada:

E é nessa encruzilhada entre os “saberes do eu” e os “saberes dos outros” que circulam, passo a ter a sensação que quando o familiar é rachado, quando o pensamento tropeça, tudo entra em conflito, tudo se colide e se choca. A fala e a escuta aqui se trançam a outros acontecimentos... mas decido continuar.

No mesmo ano que ingressei na Universidade, que ocorreu em 1986, iniciei a minha trajetória profissional no Sistema Municipal de Ensino de Uberaba (MG), por meio de aprovação no concurso público promovido pela Prefeitura Municipal /Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) sendo nomeada para o cargo de Professor I, do Quadro Permanente de Provimento Efetivo da Carreira do Magistério, na condição de professora da Educação Pré-Escolar até o ano de 1988. As nossas práticas procuravam se alinhar a todo processo de discursividade que encontrava respaldo na Pedagogia da Expressão (DINELLO, 1997), caracterizada pelo movimento ludocriativo que consiste em permitir que meninos e meninas passem por experiências na interação com os/as colegas e com objetos múltiplos, procurando flexibilizar as propostas curriculares, incluindo e implementando valores culturais das comunidades. Nesse período, a implementação de políticas para a infância brasileira se configurou na ideia de a criança deixar de ser objeto de tutela, para figurar como sujeito de direitos, como criança cidadã, estabelecendo a responsabilidade do Estado em atender os direitos sociais da infância, entre os quais o direito à educação (BRASIL, 1988). No entanto,

⁸Após o meu Exame de Qualificação retomei o que as professoras da banca apontaram sobre o meu Texto e deparei-me com a seguinte indagação: *E que diferença faria?* (Questionamento da Prof^a Dra. Tatiane Consentino Rodrigues)

apesar de a rede pública voltada para a Educação Pré-Escolar ter se expandido, isso ocorreu dentro de um enfoque de caráter assistencial e compensatório.

Em Uberaba, as atividades com as crianças eram cada vez mais intensificadas nos espaços de cultura, o Circo do Povo, em que as ludotecas⁹ eram o eixo norteador de todas as práticas, dentro e fora da escola, com o objetivo de fortalecer a visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura, e ao mesmo tempo, de tentar valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem. A ideia de uma política educacional para crianças de 4-6 anos na perspectiva da experiência ludocriativa e formativa, nos deixava inquietas e indeterminadas, pois de certa forma havia um enfrentamento com a nossa referência teórico-metodológica, a Pedagogia Histórico-Crítica, e com as nossas identidades. O nosso ritual pedagógico consistia em fazer cotidianamente pequenas ludotecas dentro da sala de aula. Passamos a observar as crianças, os seus corpos localizados nos espaços, intervindo na maneira em que brincavam e na forma em que construía as suas expressões lúdicas e a escolarização precoce, devia ser repudiada.

Nessa encenação pedagógica “desprendida” das convenções teóricas e da formação técnica e científica, tudo era muito flexível e controlado. Por diversas vezes precisei relatar às assessoras pedagógicas da SEMEC, nas visitas *in loco*, o trabalho que eu desenvolvia dentro e fora da sala de aula. O meu trabalho estava sob vigilância e era regulado, de um lado, pelos constantes assessoramentos pedagógicos e por outro, pelas inúmeras oficinas de reciclagem¹⁰ que a SEMEC oferecia aos/as professores/as. A sensação é que éramos como uma tábula rasa, totalmente desprovidas de saberes e que deveríamos nos adaptar, ajustar e acomodar à nova proposta pedagógica e ao novo modelo de professora, com prontidão técnica e capacidade de domínio de turma. O meu próprio “eu” estava em jogo nesses processos de formação, e a infância governada e controlada por esses dispositivos pedagógicos.

⁹ Para Dinello (1997, p. 45) A animação de ludotecas e dos espaços de aventuras lúdicas, remete-nos aos fundamentos de jogos e diversões como elemento central. Os jogos são um meio de crescimento durante a primeira infância: a criança constrói suas relações com o meio ambiente, assim como também se descobre a si mesma; ela assegura a estimulação do funcionamento fisiológico tanto quanto do desenvolvimento de um ser inteligente. Daí se desprende o valor da animação lúdica em cidades tão cheias de cimento armado.

¹⁰ Para Marin (1995) o termo está presente, sobretudo nos anos 80, e traz a visão do senso comum que para haver reciclagem, ou seja, “atualização pedagógica”, são necessárias alterações substanciais. Nessa compreensão os profissionais são “tábula rasa” de seus saberes. Ainda segundo a autora: [...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. (p.14).

Narrar sobre essas experiências me trazem alguns sentidos, que quero aqui deixar registrado:

Sinto-me tão exausta em busca da linguagem que possa expressar a minha travessia... ando entre fragmentos e pensamentos. E todos os meus pensamentos e esforços tendem a compor e a unir frases que possam transmitir as ideias e os conceitos que considero significativos no momento histórico e cultural da minha existência. É o passado e o presente! É a minha realidade discursiva!

Em janeiro de 1989 fui convidada pela Secretária Municipal de Educação e Cultura, e também professora no curso de Pedagogia, para compor a Equipe de Educação Pré-Escolar, na condição de assessora pedagógica, função que exerci até o ano de 1991. Nesse período, tive a oportunidade de conhecer o cotidiano de várias escolas municipais, os seus percursos e as suas práticas pedagógicas adotadas para minimizar o alto índice de fracasso escolar, principalmente nas séries iniciais. Durante a minha atuação como assessora pedagógica, inquietavam-me as atribuições da função que eu exercia, as quais consistiam em ouvir os relatos das professoras sobre o processo de ensino-aprendizagem, que eram registrados em um instrumento da SEMEC. Era o momento da “escuta”. O que eu fazia era provocar a professora a “falar”, a “confessar” sobre a sua prática pedagógica, por meio de uma interrogativa. Essa interrogativa possuía uma sequência metodológica que abordava os temas relacionados ao fazer pedagógico, as formas de lidar com as dificuldades das crianças, a disciplina e os saberes que circulavam dentro da sala de aula. Por algumas vezes, também passei a observar as práticas das professoras em sala de aula e/ou em outros espaços em que ocorriam as atividades. Após esses momentos, passava-se a “prescrever” as ações a serem executadas para regularizar as distorções encontradas, ou seja, o que estava fora das normas, das instruções, das Leis, das Portarias, dos conteúdos desenvolvidos nos cursos de capacitação, deveria ser reorganizado. Tratava-se de intervenções pedagógicas com o objetivo de “regular” o cotidiano escolar mediante o pressuposto de que o estatuto de verdade sobre cada situação (rendimento escolar, ritmo de aprendizagem, disciplina, adaptação às regras, postura da professora) encontrava-se sob o domínio de um órgão central, a SEMEC, portadora dos conhecimentos científicos, bem como daqueles imbricados na rede de poderes. O “compartilhar” das práticas pedagógicas, por meio dos relatos e das reflexões sobre a prática, implicava um modelo ideal de professora que desencadeava uma ação reguladora de todas as atividades da prática docente que iam se introduzindo a partir dos enunciados, ação essa que

produzia uma “outra” professora, uma “outra” escola, uma “outra” forma de controlar meninas e meninos, nos tempos e espaços escolares.

Os relatos se configuravam em problematização, pois ao ficar na condição de “escuta” em relação ao ato da professora de contar a sua prática, constituía-se também no desejo de transformar a prática dessa professora, e ao mesmo tempo, os relatos tornaram-se elemento vivo do discurso, imbricado a um tecido dialógico, a um jogo da verdade, a formação de um saber, a produção de verdade sobre o indivíduo para ser útil e governável, a produção do sujeito. Nesse sentido, os escritos de Michel Foucault (2004) abriram uma importante perspectiva para que eu pudesse compreender todo esse acontecimento. Para o autor o sujeito é histórico, sendo produzido na sua própria história e pela história que o permeia através do que denominou de uma “história da verdade.” Trata de o sujeito se constituir pelos “jogos de verdade” em que se encontra assujeitado e também, ao mesmo tempo, com certa margem de liberdade, podendo romper com tal assujeitamento. Os “jogos de verdade” são procedimentos pelos quais a verdade é instituída e desinstituída pelos sujeitos por meio de práticas e das regras de produção da verdade e das mudanças dessas regras que produzem a “verdade”.

Os assessoramentos pedagógicos realizados nas escolas configuravam-se em procedimentos que produziam efeitos de verdade, e esses efeitos de verdades são produzidos na regularidade do discurso onde há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Foucault define o discurso como:

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”; este conjunto é limitado a um certo número de enunciados, além de ser “histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo (FOUCAULT, 2009, p. 132-133).

Os discursos das pedagogas, e também o meu discurso, para diversificar as estratégias de ensino, elaborar os planos de aula, apontar o que é o “certo” para aferir a aprendizagem das crianças, configuraram-se na própria prática que constrói seu sentido nas relações e nos enunciados em pleno funcionamento. Trata dos discursos possuírem um suporte histórico e institucional, que permite ou proíbe sua realização. Um sujeito quando ocupa um lugar institucional, faz uso dos enunciados de determinado campo discursivo segundo os interesses de cada trama momentânea, são, portanto, blocos táticos no campo das

relações de força onde poder e saber proporcionam sua produtividade tática, a ponto de implicar no próprio discurso a produção de efeitos de verdade. (FISCHER, 2001). Além da vontade de saber e da vontade de poder que atravessam os discursos, a vontade de verdade é constituída simultaneamente pelos discursos. Foucault (1979, p. 231) diz: “Vivemos em uma sociedade que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm, por este motivo, poderes específicos.” O autor segue ainda pontuando sobre os efeitos de verdade, no texto intitulado “Poder e Saber”, publicado em Ditos e Escritos IV, que

[...] entendo por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. São, em geral, os domínios científicos (FOUCAULT, 2010c, p. 233).

Para o autor, o que há, são efeitos de verdade que uma sociedade produz a cada instante; produz-se verdade, e essas produções de verdade não podem ser dissociadas dos mecanismos de poder que as tornam possíveis e as induzem. A verdade seria, então, o resultado de uma convenção que é imposta com o objetivo de tornar possível a vida social; uma ficção necessária ao ser humano em suas relações com os outros. “Essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que, um poder de coerção” (FOUCAULT, 1996, p.18).

As discussões se tornaram um jogo de poder em favor de uma “verdade”. Os embates se intensificavam nos assessoramentos pedagógicos e nos encontros de professores com a Equipe Dirigente da SEMEC.

Quero evidenciar que, na época em que me encontrava na condição de professora eu tentava resistir às intervenções pedagógicas trazendo para o enfrentamento, as teorias de caráter progressista do curso de Pedagogia, mas na condição de assessora pedagógica procurei ajustar os sujeitos a um processo para capturá-los e transformá-los. Passei a adotar uma prática discursiva que tanto resisti. Pensar sobre essa experiência permitiu elencar uma questão: até que ponto a minha prática não estava sujeitando a mim e as professoras na relação estabelecida nos momentos dos assessoramentos pedagógicos?

Silencio-me. Quero fazer uma suspensão. Pois bem, isso que acabei de narrar está exigindo de mim uma reflexão. Fui submergida pelo discurso. Uma relação do exterior com o interior. Tenho que confessar que tomei consciência desse jogo quando cai nas linhas de Foucault... As linhas se revelaram, refletiram como um espelho sobre a minha narrativa. Ao impor maneiras de agir, se estabelecia um controle nos corpos, nos saberes e nas práticas das professoras, *a priori*, era uma sujeição individual e particular, onde se buscava disciplinar, normalizar, fabricar, controlar por meio de mecanismos, técnicas e dispositivos. Após esse “particular” com a professora, se estabelecia os encontros coletivos nos cursos de formação de professoras¹¹, e depois, voltava-se para o “individual”. A identificação permanente das práticas das professoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba (MG), por meio do dispositivo “fazer falar”, “fazer refletir”, expressa que o poder está em todas as incitações que nos fazem falar, mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo certos critérios de legitimidade. O “fazer falar” nos recorrentes mecanismos de observação, diálogos e registro, funcionavam como tecnologia disciplinar e de controle, uma tecnologia de confissão que serviam à implantação de um projeto para a melhoria da qualidade de ensino, objetivando mesmo, governar as condutas das professoras, dos/as alunos/as, de todo o corpo articulado ao projeto, e também a minha própria conduta. Nos dizeres de Cleudemar Fernandes (2011) para ser reorientado/a e modificado/a é preciso falar, é preciso confessar, ato tão necessário para a governamentalidade, é o governo de si e o governo dos outros, ambos sobre o “si”. Dessa forma, a governamentalidade, não é apenas a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização, que Foucault trata de governamentalidade política, mas também implica o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si.

Para o autor, a confissão¹² é retomada como reconhecimento, em que o sujeito, por meio da confissão autentica em si mesmo pelo discurso suas próprias ações e pensamentos. Ele ainda assevera que a confissão se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder político.

¹¹ A partir de 1991 a SEMEC adotou os cursos de formação de professores, intitulado de Grupos de Formação Permanente, cujos encontros aconteciam quinzenalmente e o eixo desencadeador dos encontros era a reflexão da prática pedagógica.

¹² Foucault dedicou quase que integralmente seu curso pronunciado durante o inverno de 1980 no Collège de France ao estudo da confissão. Um curso que ele designou com um título muito significativo: Do governo dos vivos. In: FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980/Michel Foucault; tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. – São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

[...] a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizada para produzir a verdade. Desde então nos tornamos uma sociedade singularmente confessanda. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se – ou se é forçado a confessar. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo. A partir da Idade Média, a tortura a acompanha como uma sombra, e a sustenta quando ela se esquiva: gêmeos sinistros. Tanto a ternura mais desarmada quanto os mais sangrentos poderes têm necessidade de confissões. O homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente (FOUCAULT, 2003a, p. 59).

Nildo Avelino (2013) sinaliza que a confissão se acopla aos estudos da governamentalidade, e também é amplamente acolhida pela Pedagogia e por toda Teoria Política moderna em práticas positivas para a constituição de sujeitos, no sutil estabelecimento da subjetividade como condição para o exercício do governo.

Examinar esse acontecimento como parte dos processos de subjetivação e de produção de um sujeito que se vê assujeitado por um determinado saber, os quais estão em relação com as questões éticas, pedagógicas e políticas, e sob a perspectiva da governamentalidade, foi se reafirmando nos encontros que participei do Grupo de Pesquisa “Transversal”, coordenado pelo prof. Dr. Silvio Gallo, da Universidade de Campinas – Unicamp, durante o 1º semestre/2012, quando estudamos o curso “O governo de si e dos outros (1982-1983)”, proferido por Foucault, no Collège de France. Eu já havia participado de um minicurso na mesma instituição, com o tema “Sujeito, subjetividad y cuidado de si”, mas foram nas conexões com outros espaços, outros sujeitos, outras leituras, foi na posição que assumi como “*ruminante*”, que a compreensão sobre os estudos Foucault foi se tornando como exercício de pensamento em relação ao meu trabalho, daí, dessas conexões, que a questão da governamentalidade foi apreendida como chave analítica para estudar a Política Educacional em Uberaba.

Nesse sentido, depreendo esse acontecimento como modos de subjetivação do sujeito moderno, em que as práticas de subjetivação são construídas a partir dos fluxos discursivos e das práticas sociais desde o século XVII, bem como do ato de confessar, articulados no exercício do governo como condução dos indivíduos, do sujeito, na medida em

que novas práticas se engendram, ele mesmo passa a representar esses modos de subjetivação. Trata de uma governamentalidade que resulta no acoplamento com as práticas de si, isto é, no estabelecimento da subjetividade como condição para o exercício do governo.

As práticas pedagógicas se constituem e estabelecem uma mediação do indivíduo consigo mesmo, em que se regula ou modifica a experiência que esse tem de si, tornado-se aparato de subjetivação no qual se fabricam sujeitos (LARROSA, 1994). O mesmo autor ainda assevera (1994, p. 55) que a “ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault (1997) chama de "subjetivação” que se dá de forma contínua de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situam os sujeitos”. Dessa forma, esses processos se configuram como práticas de si, numa relação com as práticas discursivas e de poder, e se constituem em ferramentas para fabricação dos sujeitos, numa construção histórica. Já a subjetividade envolve um processo de subjetivação, e é a forma que expressamos a nossa relação com as coisas, que vai se desfazendo nos processos de subjetivação.

Fernandes (2011, p.5) considera que:

[...] a subjetivação consiste justamente no processo constitutivo dos sujeitos, processo de produção da subjetividade que possibilita em uma acepção foucaultiana, a objetivação dos sujeitos. Considerando que os modos de subjetivação produzem sujeitos singulares, devem-se procurar, por meio da análise dos discursos, os procedimentos mobilizados para a produção da subjetividade e, conseqüentemente dos sujeitos.

Dessa forma, os modos de subjetivação são tratados por Foucault (2003a) como modos de objetivação do sujeito, nos quais o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder, sendo que os modos de subjetivação e de objetivação não são independentes. O autor também dá outro sentido a expressão “modos de subjetivação” ao apontar que esse conceito está relacionado à ética, às maneiras em que estabelecemos relações conosco mesmo, por meio de técnicas e exercícios que nos permitem transformar o nosso próprio eu.

Confesso que:

Continuo a pensar, narrar e analisar as minhas práticas. Eu quero modestamente participar da reescrita de mim e dos outros/as, e o que farei dela, ainda não sei. Tem sido uma questão bastante difícil para mim, compreender toda a problemática do sujeito, do discurso e do poder levantada por Foucault! A dificuldade é de amarrar um pensamento que não deixou pontas; a sua transversalidade circula de tal maneira em meu corpo e em minha mente, que o meu pensamento não tem fim...

Após trabalhar na SEMEC, na condição de assessora pedagógica, em janeiro de 1992 fui convidada pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura para exercer o cargo, em comissão, de Diretora Escolar, na Escola Municipal Arthur de Mello Teixeira, de Ensino Fundamental, função que exerci até o ano 2000. Assumi a direção da escola diante de um discurso que se tornou premissa do Plano Municipal de Educação: “*só a escola corrige o Brasil*”, e para esse discurso ganhar contornos de “realidade”, num conjunto articulado de medidas, se concretizou o projeto *Escola Cidadã: a construção amorosa da cidadania*. Aqui, já se anunciou uma preocupação recorrente com a qualidade de ensino, em Uberaba, procurando conferir ao projeto um elenco de programas e projetos para a consecução de metas para minimizar os altos índices de repetência e evasão apresentados no início dos anos de 1990, e assim contribuir para o desenvolvimento da cidade e da nação, partindo da concepção de uma educação que considera o investimento na formação do indivíduo, a saída para a transposição de um estado de pobreza e miséria.

Recordo-me que durante a minha gestão, em 1995, atendendo uma das metas do Plano Municipal de Educação, no que se refere à Democratização da Gestão, a SEMEC, com o objetivo de consolidar a autonomia das escolas, realizou o processo de seleção competitiva interna para a escolha de Diretor/a de escola, sendo que fui aprovada no referido processo e eleita pela comunidade escolar. Passei então da condição de diretora comissionada, para a condição de diretora eleita, dando um caráter de legitimidade ao processo de democratização da gestão. Participei de dois processos seletivos e eletivos, exercendo assim, a função de diretora escolar por três gestões consecutivas. O município de Uberaba foi um dos pioneiros em adotar essa prática em escolas públicas municipais, até então, a eleição de diretores/as era uma prática adotada somente em alguns municípios brasileiros, no âmbito das escolas públicas estaduais.

Nesse período, ocorreram outras mudanças na política educacional de Uberaba em favor da Democratização da Gestão, marcada pela recorrente defesa de uma escola pública participativa, gratuita, democrática e de qualidade. Destaco o Concurso Público para provimento de vagas no Quadro de Magistério, a implantação dos Colegiados Escolares, do Conselho Municipal de Educação, do Planejamento Participativo e a Elaboração do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar.

Vimos um conjunto de reformas como mecanismos de conquista da autonomia escolar, nas esferas administrativa, pedagógica e financeira sempre com o discurso que a autonomia escolar confere melhoria na qualidade de ensino.

No entanto, as minhas ações na condição de diretora escolar sempre eram reguladas com sistemáticas recomendações que a escola autônoma é aquela que se auto-organiza, se autoconstrói, se autogoverna, mas que não devia me desprender do conceito de autonomia da SEMEC, aquela autonomia condicionada pelas circunstâncias, portanto, uma autonomia sempre relativa e determinada historicamente. Sentia que as ideias de autogoverno estavam presentes em toda a discursividade, numa relação em que esse ato de se autogovernar é deixar se governar por meio dos inúmeros projetos que foram sendo implantados tendo como referência a Melhoria da Qualidade de Ensino. Entre eles se destacam:

- a) a elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta de Escola Cidadã que norteou a organização do trabalho escolar no período de 1993-2000, considerada como uma alternativa consistente de luta pela autonomia e descentralização da sociedade e da escola, através de uma proposta de Educação de Qualidade para Todos, e também para a Educação de Jovens e Adultos;
- b) a implantação dos projetos Acertando o Passo I e II, cuja proposição é a aceleração de aprendizagem, para corrigir sobretudo a defasagem série/idade, através dos Projetos Acertando o Passo I, destinados aos/as alunos/as maiores de doze anos que não tiveram oportunidade de cursarem ou continuarem cursando da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental; e o Acertando Passo II, destinado aos/as alunos/as maiores de quinze anos que não tiveram oportunidades de cursarem ou continuarem cursando da 5ª à 8ª série;
- c) a informatização das escolas municipais como instrumento pedagógico;
- d) as publicações pedagógicas (Revista Fazendo Escola, Manuais de Organização do Trabalho Escolar, Escritos Alternativos, Cadernos da Escola Cidadã, Jornal Nova Dimensão, Lex – informativo administrativo) – com o objetivo de “envolver” o/a professor/a, subsidiar as práticas e os saberes escolares e divulgar as experiências consideradas exitosas, principalmente àquelas em que as práticas se convergiam aos pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos do Projeto Escola Cidadã. Ressalta-se que a SEMEC investiu sistematicamente nessas publicações, e manteve uma página quinzenal intitulada “Nossa Escola é Assim”, no jornal da cidade - Jornal da Manhã. Criou também o espaço: TV ESCOLA visando ao enriquecimento do trabalho docente em sala de aula;

- e) o apoio ao Ensino Rural;
- f) a implantação do Projeto Escola de Pais – projeto destinado para discutir temas sobre Sexualidade e o Uso Abusivo de Drogas;
- g) a implantação do Projeto Ensino Alternativo – projeto para atender as crianças portadoras de necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem;
- h) a adoção de atividades de enriquecimento curricular;
- i) a implantação do Regime de Ciclos que surgiu como a alternativa mais adequada para reorganizar o tempo escolar, entendendo que é direito de todos não apenas ter acesso à educação, mas, sobretudo, ter direito à permanência e ao sucesso escolar, colocando o tempo de aprendizagem como esfera do sujeito e não pode ser determinado pelo professor, pelo currículo e tampouco pela escola. Nesse sentido, a justificativa dada era de que a Progressão Continuada ou Regime de Ciclos não significava promoção automática, mas uma aprendizagem efetiva pelo respeito ao tempo de cada um. Com a adoção do Regime de Ciclos o percentual de repetência da Rede Municipal, no Ensino Fundamental, que no ano de 1992 era de 20,8%, (vinte vírgula e oito pontos percentuais) em 1999 reduziu para 0,0% e o percentual de evasão da Rede Municipal, na Educação Infantil que em 1992 apresentou 14,0%, (quatorze pontos percentuais) e em 1999 chegou a 9,0%,(nove pontos percentuais) e no Ensino Fundamental, que em 1992 apresentou um percentual de 21,9% (vinte e um vírgula nove pontos percentuais), em 1999 o percentual de evasão foi de 7,0% (sete pontos percentuais).¹³

Na condição de diretora escolar, por diversas vezes fui interpelada pela SEMEC, pois não conseguia atender todas as solicitações do órgão central, bem como de desenvolver todos os projetos, e para a SEMEC, esse acontecimento caracterizava-se em problema de gestão e não de governo. Percebi durante essa trajetória o quanto a gestão escolar, tornou-se eixo central no contexto educacional mais amplo, ou seja, no contexto de toda discursividade, pois quase tudo passa a ser uma questão de gestão, cujo princípio básico é a democracia e a participação para a construção de uma Escola Cidadã, de uma cidade Cidadã.

¹³ Desde 2001, o Regime de Ciclos passou a ser adotado apenas nas classes de 06 a 10 anos, por compreender que esse tipo de organização do tempo escolar nas classes de 11 a 14 anos, estava reforçado a cultura da promoção automática.

Esses acontecimentos e outros que ainda serão narrados na presente Tese foram se interagindo e articulando às sucessivas mutações da economia mundial, e a toda uma interlocução com projetos nacionais e internacionais de desenvolvimento, e as implicações da nova lógica imposta por essas políticas em favor da Qualidade de Ensino, no contexto da construção da política educacional de Uberaba (MG).

Sobre as sucessivas mutações da economia mundial, Lúcia Bruno(1995) assevera, ao escrever sobre Capitalismo Contemporâneo e Reestruturação Capitalista e Estado Nacional, que as mudanças ocorridas na atualidade em termos econômicos, sociais e culturais, e com a transnacionalização da economia enquanto processo de integração econômica em nível mundial, que já não integra nações nem sistemas econômicos nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles, provocou uma nova atuação dos Estados Nacionais, em relação à organização das políticas públicas. Os Estados Nacionais perderam sua capacidade de controle e direção sobre os rumos da organização econômica e social dos respectivos países. A subordinação aos ditames de organismos internacionais tornou as economias nacionais cada vez mais subalternas e vulneráveis às oscilações dos mercados e das diretrizes definidas por instituições como Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros.

Essas instituições foram fornecendo, a partir de 1950, apoio técnico e projetos educativos para os países em desenvolvimento, desencadeando profundas transformações nas políticas educacionais destes, em termos de arranjos institucionais, políticas de financiamento, organização dos sistemas de ensino, gestão da educação e da escola.

Nos anos de 1980 e 1990, organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) passaram também a participar com maior frequência desse processo. Esses processos ocorreram em uma onda de democratização dos sistemas políticos, desencadeada na Europa do Sul e nos Estados Unidos, em meados dos anos de 1970 e se estendeu para a América Latina, até culminar, no início dos anos de 1990, no Leste Europeu, na Ásia e na África, com o desmoronamento do comunismo e o fim da Guerra Fria.

A diversidade de ações coletivas e de trajetórias históricas empreendidas nesses países nos remete ao entendimento da presença de relações de poder quanto à determinação

de tendências e de processos transformadores que buscavam a reconfiguração de um Estado quetinha implícita em suas várias propostas o combate ao *WelfareState* e à regulação keynesiana. Essa nova reconfiguração tornava-se cada vez mais indutora, considerando que a globalização imprimiu, desde os anos de 1980, novos desafios e que, aliados à crise do Estado, (Estado Keynesiano ou do Bem-Estar) consolidado no pós-2ª Guerra fosse, de maneira gradativa, substituído pelo chamado Estado-Mínimo. O tema no debate sobre o papel do Estado de Bem-Estar Social centrava-se no esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista presente na administração keynesiana e pela urgente substituição para o modelo de produção flexível.

Na opinião de José Gómez(2000) as proposições capitalistas procuravam mudar radicalmente a relação indivíduo-Estado, imprimindo a combinação entre direitos civis e responsabilidades, adotando reformas econômicas, orientadas para o mercado “livre” da interferência político-estatal. Isso evidencia que os países foram submetidos a profundos processos de racionalização do gasto público e de redefinição das modalidades de intervenção do Estado nas áreas econômica, social, política e educacional. O crescente endividamento externo, motivado pelo déficit fiscal e a perda de competitividade das exportações no mercado internacional, requeriam a adoção de um conjunto de medidas que modificassem as pautas das políticas estatais, e também o funcionamento das economias dos países emergentes.

Os Estados passaram a reconfigurar as suas funções por meio de reformas que seguiram a abertura comercial e a desregulamentação das economias, as políticas de ajuste estrutural e de restrição do gasto social, os processos de privatização e descentralização administrativa dos serviços, a crescente ingerência dos organismos internacionais de crédito no planejamento e financiamento das políticas estatais, de acordo com os estudos de Pablo Gentili e DaneilSuárez (2004).

No entanto, há autores, como João Barroso (2005) que acredita que apesar das metamorfoses sofridas pelo Estado nas últimas décadas do século XX, o mesmo não se retira simplesmente como muitas vezes se chegou a acreditar no início das citadas transformações. Na verdade, o que ocorreu foi que o Estado passou a assumir novos papéis, mas o seu papel como agente fundamental na definição das políticas públicas, ainda permanece, como por exemplo, o papel de Estado avaliador.

Numa perspectiva foucaultiana, não há um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que vem ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por *expertos* e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Essa

reinscrição consiste no deslocamento e na utilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico, rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas, principalmente as grandes corporações, têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado.

Veiga-Neto (2000, p. 187) assevera:

Assim, o que acontece é a invenção de novas táticas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica. Em termos macroeconômicos — para citar um exemplo —, isso se apresenta com duas faces: ou se privatizam as atividades estatais (lucrativas), ou se submetem as atividades (não-lucrativas) à lógica empresarial. É por isso que os discursos neoliberais insistem em afirmar que o Estado deve se ocupar só com algumas atividades "essenciais", como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las (nesse caso, aos estratos sociais comprovadamente carentes).

O neoliberalismo não renuncia a vontade de governar, mas inventa ou reconfigura, reestrutura novas estratégias das práticas de governo, utilizando estratégias que vão desde a marketização, descentralização, autogestão e privatização dos serviços sociais.

No Brasil, enfrentamos um período de grave crise econômica, em pleno processo recessivo, submetido diretamente ao controle do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, que no campo educacional ocorreu o uso de decretos do Executivo, a utilização de mecanismos transformistas junto aos governos dos estados, ao Congresso Nacional, a intelectualidade e lideranças da sociedade civil, com vistas à busca de um consenso do poder, no campo educacional.

Adotou-se uma política neoliberal, pela integração submissa à economia globalizada e, que no campo educacional, utilizou da maquinaria escolar e dos meios educacionais existentes no cotidiano social para que o Estado interviesse de maneira rápida e orgânica com vistas à formação de um tipo de trabalhador/a e de homem/mulher. A educação escolar brasileira consolida a direção neoliberal, à medida que passa a atender aos imperativos impostos pelo processo de globalização do capitalismo, acompanhando as tendências internacionais de alinhamento à política neoliberal, em consonância com as orientações do Banco Mundial e do FMI.

De acordo com o documento expresso pelo Ministério da Educação e do Desporto, intitulado Planejamento político-estratégico (1995-1999) é reservado à educação escolar o papel de investimento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a

plena cidadania. Objetivando a consecução de objetivos expressos em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 20/12/1996, e também em orientações prescritas por organismos multilaterais, por meio de uma reforma abrangente na educação escolar, em seu conteúdo curricular e na forma de gestão do sistema educacional e da escola.

Neste contexto, a descentralização das políticas públicas se caracterizou de forma bastante evidente na transferência de responsabilidades para estados e municípios por parte do governo central, porém sem muita clareza acerca da definição de competências de cada instância. Nos dizeres de Antonio Lima (2008, p.53) a reforma conclamada instituía a ampliação de ofertas e de um padrão de qualidade em todos os níveis de ensino, constituindo-se, pois, um modelo que implicasse um sistema educacional organizado, estruturado e articulado em seus níveis e modalidades e entre os entes federados.

Eduardo Zauli (1999, p. 45) ao estudar sobre a crise e reforma do Estado pondera que na implantação de políticas educacionais, reformas de caráter descentralizador estavam associadas à crítica da ineficiência e ineficácia dos órgãos governamentais.

Na perspectiva de transformação produtiva, a educação, em articulação com as áreas de ciência e tecnologia, visava à melhoria da qualidade de recursos humanos para atender às exigências do novo paradigma de desenvolvimento que consagrava o fator humano como fonte de progresso no contexto das mudanças macroestruturais no cenário internacional, ou seja, a reestruturação produtiva se constituía como eixo central da estratégia econômica, apoiada na desregulamentação, na privatização e na progressiva liberalização econômica.

A discussão sobre a qualidade de ensino, nesse período, passa a ter uma inflexão de rumos, articulando-se com a abertura da economia brasileira, no contexto do neoliberalismo. Verifica-se um deslocamento do eixo do debate sobre a qualidade como direito da cidadania, apregoada nos anos de 1980, para uma articulação com questões associadas à competitividade, de acordo com os dizeres de Regina Gracindo Vinhaes (1995).

Segundo Luiz Dourado e João Oliveira (2009) a qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. As considerações de Maria Franco (1994, p. 166) se alinham com as de Dourado e Oliveira (2009) ao afirmar que:

O conceito de qualidade enquanto significante é um conceito historicamente produzido e, neste caso, não pode ser definido em termos absolutos; pressupõe uma análise processual, uma dinâmica, a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais. É, portanto, um conceito fixado a partir de um arbítrio sociocultural e orientado por diferentes

expectativas que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo dos tempos.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE, 1995), implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso, expressão política do modelo de reforma do Estado brasileiro, é que foram introduzidas mudanças nas relações entre Estado, sociedade e mercado, vejamos o que asseveram Eder da Silva e Luiz Sousa Júnior:

[...] Na visão de Bresser Pereira, ministro da Administração e da Reforma do Estado do governo Cardoso, não só as políticas sociais como os problemas do Estado brasileiro como um todo tem, na sua gênese, um problema gerencial. O Estado deve deixar de ser entendido como o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviço, para “fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (SILVA E SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 2).

Neste sentido, Marília Fonseca (2009, p. 169) também afirma que no âmbito da Reforma do Estado houve a substituição da administração pública burocrática pela administração gerencial e as reformas educacionais também seguiram aos contornos da Reforma do Estado, e o conceito sobre a qualidade da educação resultaria de uma adequada revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa.

A Reforma do Estado apresenta uma diretriz com “veio controlador” e a escola básica, mediante a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), passou a ser avaliada e os seus resultados foram utilizados como forma de aferir o desempenho da escola e do aluno, constituindo a principal referência para a qualidade da educação escolar brasileira.

É neste contexto, que o estado de Minas Gerais formulou as políticas públicas da educação, com vistas à incidirem sobre a unidade escolar, eixo central de um processo de busca de qualidade do ensino oferecido. O conceito de qualidade na política educacional mineira é entendido como melhoria dos índices de promoção dos alunos na escola, orientada pela busca de eficiência e produtividade.

Ressaltamos que os estudos de Brito e França (2008) revelam que o estado de Minas Gerais é pioneiro nas iniciativas de reformas educacionais em consonância com as exigências dos tempos globalizados. No Governo Eduardo Azeredo (1995-1998), do PSDB, essa proposição é instituída de maneira incisiva no projeto ProQualidade – Projeto Qualidade na Educação Básica – , ao priorizar a busca de qualidade do ensino nas escolas estaduais e

municipais, enquadrando-se a ótica de mercado, sendo contemplado com a concessão de financiamento pelo Banco Mundial.

O governo Itamar Franco (1999-2002) assume para a política educacional mineira, os princípios expressos na Carta dos Educadores Mineiros, elaborada no Fórum Mineiro de Educação, realizado em agosto de 1998, considerando também as disposições da Constituição Federal de 1988, da Constituição Estadual, a Lei Nº 9394/96 e também, a política da atual administração do Estado na busca de um modelo de educação de qualidade para todos.

O Sistema Mineiro de Educação vai se constituindo de acordo com os interesses do Estado, com a cultura e com as exigências do mercado de trabalho, da mundialização, da economia, das novas e complexas tecnologias, da cidadania e da formação integral do ser humano, que se caracterizam na arte de governar a conduta da população e do indivíduo.

Foi nesse contexto que a Rede Municipal de Ensino de Uberaba¹⁴ apresentou índices de 20,8% (vinte vírgula oito pontos percentuais) de repetência e 21,9% (vinte e um vírgula nove pontos percentuais) de evasão no Ensino Fundamental, sendo que o número de alunos/as matriculados/as representava 13.101 (treze mil e cento e um). Esses dados mostravam que o crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, ocorrido no final dos anos de 1980, fez com que viesse à tona, como problemática fundamental, a questão da precariedade da qualidade do ensino ministrado. A questão da expansão quantitativa da demanda escolar, no Brasil e em vários municípios, foi abordada por Guiomar Namó de Mello (1996) como uma expansão que não foi acompanhada de uma reorganização institucional que deveria ter como foco principal a organização escolar e as condições mínimas para seu funcionamento.

Partindo desses dados, que o debate sobre a melhoria da qualidade de ensino se deu sob a visão da necessidade da ampliação da oferta de vagas e do aprimoramento das condições de trabalho, capaz de sustentar uma proposta concreta de Educação de Qualidade. Nesse sentido, ocorreu uma ampla mobilização político-ético-social da sociedade uberabense, que se configurou no Pacto pela Educação de Qualidade, e também na elaboração do Plano Municipal de Educação, dando ênfase às metas: Democratização da Gestão, Melhoria da Qualidade de Ensino, Universalização do Acesso e Infra-Estrutura.

¹⁴ Dados extraídos da série “Cadernos da Escola Cidadã”, na edição de julho de 2000, com o objetivo de traduzir na prática os pressupostos políticos, filosóficos e científicos da Escola Cidadã, enfocando os diferentes e múltiplos aspectos do ato de ensinar/aprender, e que periodicamente chegavam às escolas públicas municipais de Uberaba.

No contexto dessas mudanças, foram abertos vários espaços no conjunto da SEMEC, entre os departamentos e as equipes dirigentes das escolas (diretores/as, vice-diretores/as e supervisoras escolares), e de professores/as, com o objetivo de “consolidar” o projeto de governo para a educação em Uberaba, e esses espaços, em sua maioria, eram os cursos de formação continuada das equipes dirigentes e de professores/as, que foi intensificado no referido período, pelo Centro de Formação Permanente de Professores – CEFOR, criado em 1993, como espaço para discussões sistemáticas acerca das mudanças na política educacional, e também da prática pedagógica. Nesses espaços o objetivo principal era agir sobre a prática pedagógica dos/as professores/as apresentando propostas de trabalho docente, projetos culturais e manuais pedagógicos, e também na maneira de governar dos gestores escolares.

Esses espaços se configuraram em tentativas para capturar as identidades dos/as professores/as. Em discurso da Secretária Municipal de Educação, pronunciado em 2000, considerado discurso – síntese – das ações realizadas durante a gestão 1993-2000, que foi registrado no documento intitulado Cadernos da Escola Cidadã (UBERABA, jul./2000, p. ?, grifos meus), foi dito:

Mas, como diante do **novo** as reações são quase sempre de **insegurança**, de **desconfiança** e de **resistência** - o que é **normal** -, decidimos ampliar o espaço de debates na intenção de tentar conseguir o envolvimento e a adesão necessária do professor, mesmo porque estamos convencidos de que, sem ele, nenhuma reforma, nenhuma modificação acontece no interior da escola.

As reações, as desconfianças e as resistências sempre estiveram presentes em movimentos de implantação de reformas nas políticas educacionais no município de Uberaba, e é justamente sobre esses movimentos de resistência, que a presente pesquisa também pretende abordar, porém, partindo da reforma educacional implantada a partir da Gestão 2005-2012.

Por que apresento todos esses acontecimentos na presente Tese? Tenho procurado manter-me ligada as outras frases, a outros discursos, que se conectam com o que estou escrevendo ou lendo.

Em 2001, assumi a direção do CEFOR e por diversas vezes, deparei-me com ordenamentos sobre os saberes que deveriam constituir o currículo de formação dos/as professores/as, bem como sobre a adoção de cursos formatados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais– SEE-MG, em favor da melhoria da qualidade de ensino para atender a nova configuração do mundo do trabalho, cujo acirramento se deu no início dos anos

de 1990, com princípios de eficiência, eficácia, flexibilização, cidadão produtivo, qualidade. Diante da proposta de formação continuada de professores/as, as ações planejadas e calculadas não incidiam apenas na prática docente, mas de todos/as integrantes do Sistema Municipal de Ensino, e também agia sobre um conjunto da população uberabense. Parecia que potencializávamos com a oferta dos cursos, a capacidade de alguns/mas agirem sobre si mesmo e sobre as condutas de outros/as.

Existia um dispositivo de controle de frequência que, permitia àqueles/as professores/as com assiduidade comprovada pela Equipe do CEFOR, receber 5% de Gratificação de Incentivo. Outra ação que exercíamos sobre a conduta das/os professoras/as era a obrigatoriedade em matricular-se nos cursos relacionados à sua área de atuação, ou seja, um professor da área de Geografia não podia frequentar as aulas do curso de Artes; uma diretora escolar frequentava apenas os cursos sobre Gestão Escolar. Algumas vezes, os/as professores/as que migravam para os outros cursos que não era de áreas afins, quando descobertos/as, eram recolocados nos cursos que se enquadravam às demandas de aprendizagens da própria SEMEC, mesmo muito resistentes aceitavam para garantir também uma boa pontuação na Avaliação de Desempenho Docente.

Toda organização curricular do CEFOR foi elaborada em consonância com as Diretrizes Curriculares da educação de Uberaba, e no processo de formação continuada o controle das ações se estendia por meio dos assessoramentos pedagógicos, com as recorrentes visitas para certificar se os conteúdos ministrados nos cursos e nas oficinas pedagógicas eram adotados, na íntegra, às práticas pedagógicas dos/as professores/as, e assim homogeneizar todo o trabalho docente. A adoção dessas ações na formação continuada de professores remete às seguintes questões: que existe o tempo certo para aprender determinados saberes, que o estatuto de verdades se encontra sob o domínio de um órgão institucionalizado, a SEMEC/SEE-MG e que há que se sujeitar aos usos padronizados de práticas pedagógicas, das formas de organização do espaço, do tempo, dos conhecimentos, das verdades e das práticas no interior da escola e da comunidade com o objetivo de dar concretude ao projeto Escola Cidadã, em que o discurso apontava para a constituição de **uma nova identidade do educador**

[...] que assume **novos valores, novos saberes, novas posturas, novas habilidades** e se identifica como o **mediador** entre o educando e a construção amorosa da cidadania. Assim, a formação continuada, o diálogo, a pesquisa, a permanente reflexão sobre a prática educativa e a consequente produção coletiva constituem-se em condições imprescindíveis da **construção desta identidade**, que é a de ser, junto com os seus alunos, um

“eterno aprendiz” (CADERNOS DA ESCOLA CIDADÃ, JUL./2000. Grifos meus).

Cabe registrar que no processo de *governo* do professor, cada um é tratado como sujeito ativo em vez de sujeito passivo do processo de *governo* (DEAN citado por FIMYAR, 1999). Como sujeito ativo, o docente não espera pelo Estado para resolver os problemas encontrados em seu trabalho. O professor, em vez disso, age sobre esses problemas responsabilizando-se pela identificação de alternativas para a sua solução e por sua execução. O sujeito ativo exerce sobre si uma vigilância constante e evita de qualquer forma tornar-se um peso para os outros e para o Estado.

Karyne Coutinho e LuisSommer(2011) afirmam que a docência, desde as primeiras experiências de escolarização, foi concebida como uma ação de governar a sala de aula. Esse processo tem se intensificado e se estendendo também à formação de professores.

[...] talvez nunca tenha sido nos oferecido um código de conduta tão completo (e complexo) cuja obediência condicionaria a nossa constituição como professores atuais, nunca havia sido cartografado com tanto requinte e detalhes aquilo no qual devemos nos tornar. Enfim, talvez nunca antes de nossa história tenhamos sido tomados como objeto de governo de forma tão clara, tão explícita, de modo a poder-se afirmar que estamos presenciando (e protagonizando) uma intensificação da formação de professores como arte de governar (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 99).

O discurso também apontava para a construção de **uma nova identidade do educando**

[...] que passa a ser considerado como o **sujeito da sua própria formação** em um complexo processo interativo em que a docência e a discência formam um todo indissociável. Enquanto sujeito, o educando se constitui num sistema auto e co-organizador de suas experiências de aprendizagens segundo seu ritmo e as características peculiares do seu estágio de desenvolvimento, da sua cultura e sua classe social de origem. Dentro dessa perspectiva, o aluno deixa de ser considerado pura e simplesmente como massa a ser informada e torna-se sujeito responsável e capaz de desenvolver-se com consciência plena e eticamente atuante no processo de sua formação enquanto cidadão. Assim e, mais ainda assumindo-se como **permanente aprendiz e autor de sua própria edificação**, o aluno se desenvolve como ser de conhecimento, leitor e interprete arguto da realidade; como ser de competências, autor e ator criativo de alternativas face às diferentes demandas de transformações sociais; ser-de-convivência solidária, humanizador das relações interpessoais, ambientais e culturais; enfim, SER de Humanidade Plena, criador, lúcido e amoroso. (idem)

Neste sentido, os perfis sociais a serem formados pelo Projeto Escola Cidadã são: o/a do/a professor/a considerado/a como fator preponderante para a crise da educação, esse profissional que está em atuação não corresponde ao ideal de profissional que se deseja, por isso, há que modificá-lo, e o do/a aluno/a, que também deve ser modificado para se constituir num sujeito auto e co-organizador de suas experiências de aprendizagem.

Diante desse cenário, percebi dois movimentos se entrecruzando na constituição da Política Educacional em Uberaba. Por um lado, um movimento articulado a outras práticas discursivas, procurando conferir uma concretude aos objetivos de formar uma nova subjetividade, um novo cidadão, para uma cidade Cidadã, num contexto de reorganização da ordem econômica mundial que tem no discurso da globalização a sua base de sustentação, articulando a educação à lógica de mercado. Eu percebia que os programas e projetos do Plano Municipal de Educação se constituíram em um mecanismo para organizar e controlar o cotidiano das escolas, e também, em certa medida, de toda a comunidade escolar, sempre conclamada a participar para a construção de uma educação de qualidade.

Por outro lado, um movimento discursivo de caráter “positivo” que anunciava que todas as mudanças propostas possuíam uma forte presença de mecanismos considerados como importantes canais para democratização da gestão e participação da comunidade escolar, e foram essas categorias que se tornaram as minhas inquietações de pesquisa e objeto de estudo quando ingressei no Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), em 2001. As categorias “participação e democracia” trespassavam em todos os espaços da escola, da comunidade, da cidade, e em todos os documentos oficiais da SEMEC. Daí surgiu a problematização de pesquisa do Mestrado em Educação que se pautava nas minhas inquietações quanto às matrizes históricas e teóricas que norteavam as políticas educacionais propostas e implantadas em Uberaba nos anos de 1980 e 1990, no que se referia às concepções de democracia e participação presentes nas diretrizes educacionais escolares deste município e a relação entre as políticas municipais no campo da educação e o contexto mais amplo da sociedade brasileira. Tudo isso resultou na dissertação intitulada “Política e Gestão em Educação no município de Uberaba – MG nos anos de 1980-1990”, orientada pelo prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva.

O estudo realizado por meio de análise documental mostrou que, em Uberaba nos anos de 1980, o significado de democratização da escola articulava-se com a ampliação da rede de atendimento da educação pré-escolar e suas diretrizes não evidenciavam, em certa medida, contornos do que vinha ocorrendo em nível estadual e federal, onde se delinearam

novos rumos para a educação brasileira a partir das lutas dos profissionais da educação pela transformação da escola, numa perspectiva mais democrática e participativa.

De outra parte, um traço marcante nas políticas educacionais implementadas em Uberaba nos anos de 1990 foi, precisamente, sua aproximação com as diretrizes e políticas que vinham sendo implementadas pelos governos em nível federal e estadual. A democracia e a participação foram assimiladas pelos gestores da educação nos limites de uma participação e democracia, quando não *decretada*, no máximo consentida, isto é, as formas, o “como” fazer democracia e o “como” participar, eram determinados por meio de Planos de Educação, Leis, Portarias, Decretos, Regimentos, Programas e Projetos, para tornar ainda mais hegemônico o Discurso de Qualidade Total em Educação.

Durante as minhas atividades no CEFOR e no Mestrado, tive também a oportunidade, em 2002, de fazer uma travessia na Educação Superior atuando como coordenadora dos cursos noturnos de uma instituição privada, e também como professora nos cursos de licenciaturas, que ao confrontar as questões das práticas pedagógicas, o eixo do debate possuía entremeios com os estudos das teorias críticas e pós-críticas, porém de maneira bem tímida.

Procurei mostrar até aqui, que a educação vai ser o ponto em torno do qual vai se organizar operações para transformações de saberes, de sujeitos, de identidades, da própria cidade, aparecendo como um objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar a governar efetivamente de forma racional e refletida. Os textos, os discursos educacionais, as práticas discursivas e não discursivas põem em questão a maneira como se quer ser e de que forma fazer ser dirigido à educação de qualidade.

2.3 INSCREVENDO O ESTUDO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE UBERABA

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha ideia do que seja na verdade – um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? [...] (Guimarães Rosa)¹⁵

¹⁵ ROSA, João Guimarães. O espelho. In: **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

Tal como o personagem de Guimarães Rosa convidou-os/as a continuar na escutatória da minha narrativa. Nessa seção, a tessitura da minha narrativa apresenta algumas cenas escolares que entrecruzam a diversos acontecimentos e elas representam muitas memórias que se constituíram pelas minhas experiências e vivências, na condição de coordenadora pedagógica, e também representa um conjunto de procedimentos e relações que têm como papel estabelecer, manter, transformar num momento dado, num campo dado, as verdades.

Ao me deter nesses acontecimentos tenho o objetivo de salientar que trilhando ainda, no terreno da política pública de educação, proponho no Doutorado empreender os estudos acerca da centralidade da governamentalidade nos discursos da política educacional em Uberaba (MG), na gestão 2005-2012, a partir de algumas conexões entre saber-poder, subjetividade e resistência, procurando mostrar como se constituiu no interior de uma trama discursiva o discurso em “favor” da qualidade de ensino, na fase que se nomeou o projeto de educação em Uberaba como “Educação para Todos” e como foram se articulando as estratégias de resistência em relação ao referido projeto.

Considerei este período indicado, 2005-2012, na medida em que, neste cenário vários procedimentos foram engendrados com o objetivo de garantir uma Escola para Todos e uma Educação de Qualidade. Destacam-se a celebração do Contrato de Gestão, a implantação do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais (SAEM) e a adoção de premiação aos professores, introduzindo o mérito, como política pública. Esses procedimentos se configuraram em recorrentes tensões, entre os/as professores/as, as equipes dirigentes e gestora da SEMEC, acerca das práticas de governo na educação municipal e foram atravessando outros espaços com uma profusão de discursos vindos dos órgãos representativos da classe dos servidores públicos, o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais da Prefeitura de Uberaba – SSPMU, e dos professores, Sindicato dos Educadores Municipais – Sindemu, associando-se a outros discursos a respeito, principalmente, das influências sobre as relações de trabalho e da vida, trazidas pela maneira de se conduzir, de exercer o poder, de se fazer aceitar o governo, de governar.¹⁶

Para a construção da minha narrativa, recorri à leitura e análise de dois documentos oficiais: Plano Decenal Municipal de Educação – PDME/2006-2015 e Contrato

¹⁶ Tal estado de coisas concretizou-se em uma manifestação dos/as servidores/as municipais, incluindo os/as professores/as. Antes da manifestação, dirigentes dos sindicatos receberam orientações de representantes da Prefeitura Municipal de Uberaba quanto ao planejamento do movimento. Acertou-se, com a Secretária Pública de Segurança, o local, o horário, o percentual de 30% de servidores para o atendimento à população, a preservação do patrimônio público e a maneira ordeira em que a manifestação deveria ocorrer para não causar prejuízo à coletividade.

de Gestão (2007-2012), e também de algumas reportagens publicadas no Porta-Voz (Diário Oficial do Município) de publicação semanal. Para selecionar as reportagens realizei a leitura de 150 (cento e cinquenta) jornais editados no período de 2005-2008 (versão impressa) e 570 (quinhentas e setenta) jornais editados no período de 2009-2012 na versão online. Dessas edições selecionei as reportagens que poderiam ajudar na compreensão das condições da emergência de alguns discursos, assim como problematizá-los em suas relações de saber-poder e subjetividade, em “favor” de uma Cidade Educadora e de uma Educação de Qualidade, e com os “combates permanentes” efetivados nas relações de poder, que aqui tratarei como mecanismos de resistência (FOUCAULT, 1995). Sobre essas relações de poder que suscitam resistência, antecipo uma das assertivas do autor sobre esse conceito:

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apela a cada instante, abrem 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. De modo que é mais luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda a parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem – e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda essa agitação perpétua que gostaria de fazer aparecer (FOUCAULT, 2010c, p. 232).

Segundo Foucault (2003a), se o poder existe numa rede vasta e multiforme de relações, os pontos de resistência também se apresentam como multiplicidade ou como “focos”. Assim, como não existe um grande Poder, não existe um local único de Recusa: “a” resistência se move para a pluralidade. Torna-se, dessa forma, uma multiplicidade de acontecimentos possíveis, improváveis, espontâneos, planejados, violentos, irreconciliáveis, mas que, de qualquer forma, só pode se dar no campo estratégico das próprias relações de poder. Ainda segundo o autor:

Onde há poder, há sempre resistências, sendo um co-extensivo ao outro: ‘...desde que há uma relação de poder, há possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha do poder: sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa’ (DE, III, 200, p.267). O campo no qual se espraia o poder não é, pois, o de uma denominação sombria e estável [...] (FOUCAULT, 2010d, p. 249).

Portanto, “[...] não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder;

a resistência não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder.” (FOUCAULT, 2010d, p. 249).

O autor (1995) também pontua que é importante investigar as resistências contra os dispositivos de poder e as estratégias que se colocam contra o mesmo, indicando que através dessa investigação é possível analisar as estruturas sociais ou as regularidades de um determinado campo social e compreender os dispositivos de poder.

Ao propor investigar sob a perspectiva foucaultiana a relação entre formas de exercício de saber-poder e as formas de resistência, fez-se também necessário mobilizar as narrativas dos/as professores/as, narrativas que apresentarei mais adiante, como fio condutor para investigar os pontos de resistência, as diversas condutas, as reações e os modos de comportamento, e como se articulam nos processos de constituição de sujeitos e na rede de poder, com o objetivo também de conhecer as múltiplas redes de significados que configuram a Política Educacional em Uberaba e como materializam sua produção e circulação.

As narrativas dos/as professores/as na presente Tese, serão tomadas como interpretação daquilo que cada um é ou que está sendo, pois tecem as práticas e os procedimentos que têm por fim, produzir, distribuir, fazer circular e regular os enunciados de governo dos sujeitos, de como chegamos a ser o que somos. Jens Brockmeier e Rom Harrè, (2003, p. 531) compartilham dessa argumentação:

[...] narrativas são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos. Em outras palavras, a ordem discursiva através da qual nós tecemos nosso universo de experiências emerge apenas como *modus operandi* do próprio processo narrativo. Ou seja, estamos lidando primariamente não com um modo de representação, mas com um modo específico de construção e constituição da realidade [...].

A referida pesquisa se orienta pela hipótese de que o discurso em nome da qualidade de ensino não existe isolado, há correlação com outros discursos amarrados às dinâmicas das relações de poder. Ao mesmo tempo em que circulam e se compartilham, instituem-se como verdades e estão implicados na constituição de sujeitos sociais e também em uma contínua rede de mecanismos de resistências.

Reitero que, para essa investigação apropriei-me do conceito de governamentalidade como ferramenta analítica da presente Tese, coadunando com as ideias do autor Robert Doherty (2008, p. 202) que argumenta: “Discurso e governamentalidade oferecem-nos a possibilidade de marcar uma abordagem analítica distintiva e penetrante com

a qual se pode realizar a tarefa de ler criticamente a política educacional.” O autor, ao tratar da governamentalidade, ainda assevera que, para Foucault, o conceito de governamentalidade é:

[...] um prisma que ilumina um estrato particular de investigação, uma perspectiva que examina, com um olhar histórico, o governar, como uma atividade deliberada, propositada e técnica, dirigida ao sujeito, à sociedade ou a alguma subdivisão categorizada do corpo social. Essa atividade reside e opera em um meio conflituoso, complicada pelo que é contingente, inesperado e continuamente desequilibrado pelo funcionamento das lutas discursivas(DOHERTY, 2008, p. 204).

Ao optar por essa ferramenta analítica, entendo que esse conceito, quando analisado na área educacional, em tempos de neoliberalismo, cria expectativas em torno da produção de um ensino voltado para atender a produtividade máxima, potencializando o chamado capital humano, conceito que veremos mais adiante, pois pretendo antes de dar continuidade a minha narrativa, discorrer sobre os estudos de Michel Foucault acerca da genealogia da governamentalidade.

Não se trata aqui de pensar o conceito de governamentalidade na sua trajetória histórica, com um pensamento de sucessão linear e mecânica, ou seja, de uma sociedade de soberania, para uma sociedade disciplinar e/ou pela sociedade de controle, governamentalizada, mas de pensar que a sua constituição se dá “[...] cooperativamente entre as diversas instituições sociais (FOUCAULT, 2005, p.297).

Estou de acordo com César Candioto (2010, p. 39) ao afirmar que, “quando ele identificou a sociedade moderna como uma sociedade disciplinar, ele não afirmou o desaparecimento do *modus operandi* da sociedade de soberania; igualmente, uma sociedade governamentalizada não substitui a sociedade disciplinar.”

As análises genealógicas empreendidas pelo autor se complementam com o mapeamento do poder disciplinar, e após, com o biopoder. Para Foucault, a constituição do Estado moderno, com a gênese e o desenvolvimento das novas relações de produção capitalistas, leva à instauração da anatomo-políticadisciplinar (disciplinas) e da biopolítica normativa, compreendidas como procedimentos institucionais de fabricação do indivíduo e de gestão do coletivo/administração da população.

Parto então, de apresentar um breve mapeamento do poder disciplinar, por meio dos estudos empreendidos por Michel Foucault, na obra *Vigiar e punir* (1987), seguindo posteriormente para os apontamentos sobre o conceito de governamentalidade.

A fonte histórica de sua pesquisa limitou-se ao estudo do sistema penal francês. A obra divide-se em quatro partes: o suplício como forma de ostentar o criminoso que ofende o poder do soberano e merece castigo físico; a punição, que mostra o crime como ofensa à sociedade, que deve, então, regular a pena; a disciplina, que controla as atividades do corpo e produz indivíduos normalizados; e a prisão como fábrica da delinquência, não só no sentido habitual de impedir a correção do criminoso, mas principalmente no sentido de fornecer espaço adequado para a formação de saberes e poderes que resultam na figura do delinquente.

O enfoque genealógico da referida obra permite que Foucault ensaie uma crítica política da sociedade moderna, aquela que se inicia aproximadamente na segunda metade do século XVIII e vem até nossos dias. Analisa o que chamou de sociedade disciplinar, que fabricou indivíduos dóceis e úteis, preocupando-se com o problema da individualização, da normalização, da disciplinarização e da formação simultânea de saberes e poderes controladores cujo resultado é o homem cognoscível pela medicina, pela psicologia. Técnicas punitivas, mecanismos e dispositivos reguladores e controladores nas escolas, prisões, fábricas, quartéis e hospitais produziram a sociedade disciplinar, operando a reclusão para operar a inclusão num sistema normalizador. O autor assevera que:

Na época atual, todas essas instituições - fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão - têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os, ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão (FOUCAULT, 1987, p.114).

Foucault viu a sociedade disciplinar, imenso cárcere destinado a excluir, punir, separar ilegalidades, conhecer o indivíduo que foge às normas, isolar o delinquente. Somos a sociedade que inventou aparelhos que regulam os corpos para melhor controlar a “alma” moderna, na qual o saber e o poder se articulam resultando em um sujeito objetivado por práticas normalizadoras, corretivas, punitivas, em suma, uma alma conhecida por meio dos investimentos de saber/poder (vigilância e punição) sobre o corpo. Esses micropoderes, longe de abolirem os macropoderes, dão sustentação a eles e multiplicam seus efeitos.

A tese básica dessa obra é que o poder e o saber não estão separados como normalmente se pensa: “não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.” (FOUCAULT, 1987, p. 28-29). O poder é o elemento capaz de explicar como se produzem os

saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. Trata de o poder não ser uma coisa, uma propriedade que pertence a alguém ou alguma classe; não existe a relação entre dominantes e dominados. O “Poder” não existe, mas o que existe são práticas ou relações de poder; é algo que se exerce, que se efetua, que funciona em rede e que, portanto, deve ser entendido antes como uma tática, manobra ou estratégia. O sujeito não é livre com respeito a essas relações: ele está dentro delas, assim como os objetos que ele conhece e o modo como o faz. Para Foucault (2010d, p. 248) “[...]o poder ‘já está sempre ali’; que nunca estamos ‘fora’, que não há margens para cambalhota daqueles que estão em ruptura.” Em *Vigiar e punir*, Foucault afirma:

[...] Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, do que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a batalha perpétua do que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Dessa forma, as investigações de Foucault é uma espécie de “funcionalidade” do poder. Isto é, a ideia de que o poder funciona como uma maquinaria que não está localizado em um lugar específico, mas que se dissemina por toda a estrutura social e a perpassa. Trata-se de relações de poder que constituem um sistema de poder, a partir de instituições que mantêm uma ligação social, política entre si com base no Estado.

Nessa obra, o autor mostrou como surgiram, a partir do século XVII, técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, causaram resultados profundos e duradouros no âmbito macropolítico, principalmente no que diz respeito a consolidação do Estado liberal, que é o estado moderno. O poder disciplinar age através da inscrição desses corpos em espaços determinados, do controle do tempo sobre eles (rapidez para maximização da produção e etc.), da vigilância contínua e permanente, e da produção de saber e conhecimento, por meio dessas práticas de poder (MACHADO, 1979, p. XVII). Ocorre que, os indivíduos são, portanto, capturados em uma maquinaria do poder que os esquadriha, os desarticula e os recompõe. Tais técnicas de poder são chamadas por Foucault de disciplinas. As disciplinas são, portanto, “uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1987, p. 120);

são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade.” (FOUCAULT, 1987, p. 161). Ele também pontua que:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por um lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Como se pode perceber, as disciplinas trabalham diretamente o corpo dos indivíduos, manipulam seus gestos e comportamentos, formam-no, adestram-no. Poder invisível que permite ver tudo permanentemente sem ser visto e que tem no panóptico de Bentham seu modelo basilar, figura arquitetural dessa nova tecnologia disciplinar:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído [...] (FOUCAULT, 1987, p. 187-189).

Para o autor, o panóptico é uma máquina de vigilância e controle exercido sobre os presos, os operários das fábricas, e também nas escolas e nos conventos. “O panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina.” (FOUCAULT, 2005, p.172). O poder panóptico possibilita que alguns indivíduos consigam vigiar eficiente e permanentemente o comportamento de muitos, funcionando como uma maquinaria óptica à qual é possível fazer experiências e obter o controle e a manipulação do comportamento dos indivíduos. Seu surgimento esteve ligado ao crescimento do aparelho de produção e à grande explosão demográfica do século XVIII. Aliás, a dominação política do corpo que ela realiza tem como característica fundamental a fabricação de um tipo de homem necessário ao bom funcionamento da economia capitalista. Sendo assim, Foucault (2005, p.169) considera que:

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser

conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça.

Na análise de Eunice Godinho (1995) o panoptismo constitui-se uma forma de poder que vai produzir o exame, um saber de vigilância que regula a vida dos indivíduos e se constitui a base do poder-saber que produzirá as ciências humanas. Assim sendo, este dispositivo tornou-se o protótipo dos sistemas sociais de controle e vigilância total presentes na atualidade. Foucault (1998, p.151) ressalta que, “[...] o exemplo da filantropia no início do século XIX: pessoas que vem se ocupar da vida dos outros, de sua saúde, da alimentação, da moradia. Mais tarde, desta função confusa saíram personagens, instituições, saberes.”

Pode-se dizer que até o final do século XVII o poder sobre a vida se apresentava sob duas formas complementares: na ideia de corpo como máquina e no seu adestramento visando sua utilidade e docilidade. Já no século XVIII, o exercício do poder passou a incidir sobre o corpo-espécie, e com isso, o poder passou a ser exercido por meio dos mecanismos permanentes de vigilância e controle.

Num primeiro momento, temos [a] tecnologia disciplinar do corpo-organismo, uma anátomo-política do corpo (“as disciplinas”), que procede por efeitos individualizantes, que toma por objeto de seu exercício o corpo-organismo dos indivíduos.[...] Num segundo momento, observamos a instituição de uma nova tecnologia política, o “corpo-espécie-população”. Esses dois diferentes tipos de tecnologias políticas perfazem, de acordo com Foucault, como que duas séries (“dois conjuntos de mecanismos”), atuando em níveis distintos uma no micro, outra no macro, mas sem que por isso se excluam mutuamente. A primeira série tem a seguinte composição: corpo-organismo-disciplina-instituições; na segunda, por seu turno, encontramos: população – processos biológicos – mecanismos reguladores (e/ ou previdenciários) – Estado (GADELHA, 2009, p.109).

Esta forma de pensar deu origem ao biopoder (poder sobre a vida) e o exercício desse poder como parte do governo à biopolítica. Embora a emergência dessa segunda tecnologia política de dominação, a biopolítica, atue em regime de acomodação recíproca com os mecanismos disciplinares,

[...] ela se aplica à vida dos homens, [...] ela toma como objeto outro tipo de corpo, o corpo-espécie da população, um corpo numerável, um corpo que se constitui, desde então, como problema econômico, político, social, científico e médico biológico. Em vez de proceder por individualização de corpos-subjetividades, como fazem as disciplinas, a biopolítica procede por massificação (GADELHA, 2009, p. 112).

Sobre o conceito de biopolítica a autora Fimyar (2009, p. 40) pondera que:

[...] a biopolítica é um amplo terreno da política, acarretando a administração dos processos de vida da população, cujos âmbitos de influência são [as] condições sociais, culturais, ambientais, econômicas e geográficas de vida, procriação, doença, saúde ou morte dos seres humanos.

Ao contrário da anátomo-política, a biopolítica, instaurada a partir da segunda metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos, a saber: o controle dos nascimentos e da mortalidade, a saúde da população, a duração da vida, a longevidade, etc. Foi em torno desses processos e juntamente com uma grande quantidade de problemas econômicos e políticos que se constituíram, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle da biopolítica. A biopolítica é caracterizada pela intervenção administrativa designada a otimizar a saúde, a vida e a produtividade da população. Nesse sentido, é relevante considerarmos que:

[...] [a] descoberta da “população” levou à descoberta de “um membro individual da população” enquanto ser vivo, trabalhador e social. O elo população-indivíduo introduziu um sentido um tanto paradoxal da vida como âmbito autônomo e como objeto de administração sistemática. (DEAN, 1999 citado por FIMYAR, 2009, p.40).

A população vai ser o objeto do qual o governo deverá ter em conta em suas observações e em seu saber, para chegar efetivamente a governar de modo racional e refletido (FOUCAULT, 2006).

Portanto, poderíamos dizer que:

[...] foi desse modo que a demografia, mas, sobretudo a ciência do Estado, deixou de funcionar apenas no interior do domínio administrativo para se transformar num instrumento que passou a reflectir e a calcular toda massa de fenômenos cuja regularidade importa apreender. O estado vai-se aos poucos governamentalizando na justa medida em que passa a quantificar, ao lado das variáveis relativas aos recursos ou meios de subsistência territoriais, novas realidades como sejam as da saúde, da natalidade, morbidade, fecundidade, da higiene, da instrução de toda uma população que desta forma se pretende tornar mais activa, mais produtiva (RAMOS DO Ó, 2009, p.105).

Colocou-se em prática uma política da natalidade, uma espécie de intervenção nesses fenômenos que dizem respeito à natalidade. Mas, nesta biopolítica, não se trata apenas do fenômeno da natalidade; trata-se, também, do problema da morbidade. Uma morbidade que não estava centrada apenas no sentido de epidemias, mas de algo diferente, que apareceu

no fim do século XVIII: aquilo que se poderia denominar de endemias, ou seja, a forma, a natureza, a extensão, a duração, a intensidade das doenças reinantes numa população. Algumas doenças, as mais difíceis de serem curadas, foram encaradas como fatores permanentes de subtração das forças e, portanto, de diminuição do tempo disponível de trabalho, baixa de energias, aumento dos custos econômicos, tanto por causa da produção não realizada tanto dos tratamentos que podem custar. Diante desse quadro, o que se viu, neste século, foi uma grande preocupação em relação a esses fenômenos, surgindo daí, a medicina no seio da população, com a função maior de controle da higiene pública, com o apoio de organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização de informações, de normalização de saber, e que adquire também, um aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população.

Para Foucault (2003a, p. 188) “[...] o controle da vida mais que a ameaça da morte que dá ao poder seu acesso ao corpo” a biopolítica “[...] que faz entrar a vida e seus mecanismos no domínio dos cálculos explícitos e faz do poder-saber, um agente de transformação da vida.” Vimos que enquanto a disciplina foi necessária para a docilização do corpo produtivo fabril, o biopoder, tratado por Foucault (2008b, p. 3) como “[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder[...]” assume a gestão da vida como um todo, cuidando de todos os processos da vida da população, com o objetivo de modificá-los, transformá-los, aperfeiçoá-los, e também de produzir conhecimento, ou seja, saber sobre eles para melhor manejá-los.

Dessa forma, o biopoder é um elemento indispensável ao desenvolvimento das relações de produção capitalista, que só foi possível graças à inserção controlada dos corpos no aparelho de produção, o ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos e a gestão distributiva de suas forças (FOUCAULT, 2003a, p. 154). Para o autor o capitalismo exigiu ainda o crescimento, a utilização e a docilidade dos corpos; foram necessários, também, métodos de poder capazes de aumentar as forças, as aptidões, em geral, métodos capazes de controlar a vida, sem com isso torná-las mais difíceis de sujeição produzindo efeitos materiais e subjetivos no indivíduo e na vida da população.

Nesse contexto, formaram-se e organizaram-se nas sociedades ocidentais inúmeros arranjos de saber-poder, por meio de diversos dispositivos dispersos no tecido social, sendo o biopoder uma das configurações da governamentalidade que transforma a vida em objeto de poder.

O conceito “governamentalidade” expressa uma preocupação com a problemática geral de regulamentar, direcionar e governar nas sociedades modernas em todas as principais áreas do Estado, o que inclui a economia, a família, as crianças, a educação, tendo em vista, a coletividade como cada indivíduo, que são submetidos às técnicas de governo. Ela aparece como forma de governo sobre a vida humana. Doherty (2008, p. 204) pontua que: “[...] neste sentido, governar leva à consideração da profusão de técnicas, esquemas, estruturas e ideias deliberadamente mobilizadas na tentativa de direcionar ou influenciar a conduta dos outros.”

Os estudos de Foucault sobre a governamentalidade remetem ao surgimento de distintas práticas de governo que organizam instituições e regulamentam condutas. O que o autor fez foi problematizar novas formas de pensar das relações de poder, dando ênfase para a análise da questão do sujeito e dos modos pelos quais alguém se torna sujeito. Michel Foucault partiu de duas questões importantes para a sua análise: Como governamos os outros? Como governamos a nós mesmos?

As formulações acerca da governamentalidade foram desenvolvidas nos cursos Segurança, Território, População (1977-1978) e Nascimento da Biopolítica (1978-1979). O movimento empreendido pelo autor possibilita a análise de um conjunto de práticas de governo produzidas no contexto de racionalidades políticas, que podemos chamar governamentalidade (neo)liberal. Ele concentrou a análise das práticas de governo em duas formas particulares de governo: uma que começa a ganhar força no século XVI, a ideia de Razão de Estado; e outra relacionada ao desenvolvimento do Cristianismo e ao problema da direção das almas e das condutas, a ideia cristã de poder pastoral. Esses processos se organizaram de modo específico a partir do século XVI e levaram à constituição na história do Ocidente do que se nomeou como a governamentalização do Estado.

No entanto, antes da realização dos cursos mencionados, Foucault desenvolve a problemática das relações de poder no curso Em Defesa da Sociedade (1975-1976), momento em que as relações de poder foram ali examinadas tomando a guerra como analisador da história e das relações sociais para compreender o processo de constituição do Estado, suas instituições e sua história. O autor afirmou: “[...] a questão principal que eu gostaria de estudar este ano seria esta: como, desde quando e por que se começou a perceber ou imaginar que é a guerra que funciona sob e nas relações de poder?” (FOUCAULT, 2005, p.54).

Nessa obra, Foucault aponta as formas e os métodos de entender a questão do poder e seus efeitos no decorrer da história, compondo uma nova visão das intercorrências que estabelecem as relações de força e dominação. O autor apresenta a importância dos

enfrentamentos e das lutas, com os seus respectivos conteúdos históricos, na história da conquista do poder, do direito e da verdade. Ele identifica a política como uma guerra continuada por outros meios.

No curso Segurança, território, população (2008b), as relações de poder serão examinadas de outro modo, sendo que Foucault não deixa de considerar a guerra como um elemento importante para análise das formas de governo, entretanto, sua atenção volta-se para a questão da governamentalidade, porque ela lhe permite identificar técnicas (de dominação e de si) implicadas na condução da conduta dos sujeitos.

Nesse curso, obra que é a consubstanciação da publicação do curso que leva o mesmo nome, e que foi ministrado no Collège de France, com início em 11 de janeiro de 1978 e término em 05 de abril, do mesmo ano, em um total de 13 (treze) aulas, Michel Foucault buscou traçar a “gênese de um saber político que colocaria no centro de suas preocupações a noção de população e os mecanismos suscetíveis de assegurar sua regulação” (FOUCAULT, 2008b, p. 489), apresentando o deslocamento histórico das artes de governar, das formas de conduzir as condutas dos sujeitos operacionalizadas no Ocidente nos quatro últimos séculos. Ele deixa emergir progressivamente a governamentalidade enquanto forma de governo, reescrevendo de forma ampliada a arte de governar e as questões da biopolítica, com base no que chamou de governamentalidade. Ele desenvolve uma história da(s) governamentalidade(s) para depois examinar a formação de uma governamentalidade política articulada à emergência de uma razão de Estado. Foucault parte da constatação de que houve, a partir do século XV, uma crise do poder pastoral, pelo menos da maneira como esse poder vinha sendo concebido e utilizado na tradição judaico-cristã e ao longo da Idade Média. Essa crise consistiu na busca de novas maneiras de governar os outros e de se autogovernar. Sendo assim, o autor realiza um deslocamento, nos dizeres de Olena Fimiyar (2009, p. 38) “dos problemas do território para os problemas da população, da administração dos recursos para a administração do poder sobre a vida, ou seja, o biopoder, das ameaças exteriores ao Estado para os riscos internos que emergem em relação à população.”

O conceito/noção de governamentalidade sofreu modificações e acréscimos à medida que as pesquisas de Foucault foram avançando. Foucault apresenta duas ideias de governamentalidade, sendo a primeira no âmbito da análise política, chamada de governamentalidade política (CASTRO, 2009, p. 191), afirmando que este conceito/noção pode ser entendido através de três interpretações distintas, porém interligadas, que descrevem antes de tudo

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

A partir da Modernidade, as ações do Estado passaram a ser governamentalizadas, à medida que a preocupação passa a ser com a população, as suas regularidades, incidências e exceções. O deslocamento do poder soberano para o controle da população instituiu uma racionalidade própria ao Estado, que “abandona” a verificação das regularidades no interior da família, mas se ocupa das regularidades da população, ligada ao conceito de estatística.

Conforme Foucault (2008b, p. 365)

[...] a estatística é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado. Por exemplo: conhecimento da população, medida da sua quantidade, medida da sua mortalidade, da sua natalidade, estimativa das diferentes categorias de indivíduos num Estado e da sua riqueza, estimativa das riquezas virtuais de que um estado dispõe: minas, florestas, etc., estimativa das riquezas produzidas, estimativa das riquezas que circulam, estimativa da balança comercial, medida dos efeitos das taxas e dos impostos – são todos esses dados e muitos outros que vão constituir agora o conteúdo essencial do saber do soberano. Não mais, portanto, *corpus* de leis ou habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado.

Autores como Cesar Candiotto (2008), Sylvio Gadelha (2009) e Nildo Avelino (2011), partindo dos estudos sobre governamentalidade, ressaltam as contribuições do conceito de governamentalidade para uma nova problematização das relações de poder. Vejamos o que Candiotto (2008) assevera:

Foucault utiliza uma temática recorrente em seus livros anteriores, que consiste no deslocamento das relações de poder de sua abordagem institucional e funcionalista para outra exterior e genealógica. [...] Por ocasião da problematização do governo em "Sécurité, territoire, population",

prescinde da história da instituição do Estado para privilegiar a tecnologia geral de governo, que assegura suas mutações, seu desenvolvimento e seu funcionamento. [...] Analogamente, por ocasião da abordagem do governo pastoral, ele busca deslocar-se da análise institucional e funcionalista da Igreja em direção da tecnologia geral de poder designada como pastoral (CANDIOTTO, 2008, p.94-95).

Gadelha (2009, p.120) ressalta que:

A novidade desse curso [Segurança, território, população], todavia, é a de proceder a uma nova leitura da biopolítica, tomando como fio condutor a noção de governo, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens (GADELHA, 2009, p.120).

Avelino (2011) ainda pontua que:

Governamentalidade é a descrição de um processo histórico pelo qual se constituíram o que Foucault chamou de as três grandes economias de poder conhecidas no Ocidente: Estado soberano, Estado administrativo e Estado de governo ou governamentalizado. O que distingue essas três formações é a relação específica que cada uma delas estabelece com o objeto de seu poder e os instrumentos daí advindos. Os estudos foucaultianos da governamentalidade configuraram uma nova forma de conceber o exercício do poder no Ocidente, distinta das concepções marxista e liberal (AVELINO, 2011, p.84).

Foucault (1995, p. 244) diz: “O exercício de poder consiste em ‘conduzir as condutas’ e a gerir a Probabilidade”. No entendimento do autor, as relações de poder são exercidas não diretamente sobre os sujeitos, mas sobre suas ações, um campo de possibilidades. É uma ação sobre outra ação, que se exerce sobre sujeitos livres e que produz efeitos, (re)ações. Sob essa perspectiva, a resistência funciona como uma (re)ação, como outra ação de poder.

Sempre é possível exercer uma resistência, nesse caso entendida como uma (re)ação ou, se quisermos, como uma ação de contrapoder. Resistir a uma ação de poder significa problematizar tal ação, valendo-se, para isso, também do poder. Desse modo, a resistência a uma determinada ação de poder não é “um outro poder”, mas simplesmente é – ou funciona como – “outra ação de poder”, em sentido inverso a primeira (VEIGA-NETO, 2008, p. 22)

Para Foucault não há contradição entre o poder e a liberdade, eles são indissociáveis. O poder só se exerce sobre “sujeitos individuais ou coletivos [que] têm diante

de si um campo de possibilidades de diversas condutas, diversas reações, e diversos modos de comportamento podem acontecer”. (FOUCAULT, 1995, p.244).

Partindo dessa analítica, a governamentalidade pode ser compreendida como uma grade de análise para as relações de poder implicadas nas formas de condução da conduta dos sujeitos. Nesse sentido, operar com o conceito de governamentalidade implica em mobilizar as técnicas de poder que visam a transformar os indivíduos em sujeitos governáveis. Para Foucault, o sujeito não pode ser compreendido como uma entidade essencial, abstrata, universal; o sujeito é constituído pelas práticas às quais está submetido. Trata de pensar nos modos de objetivação dos sujeitos – “sujeitos a alguém pelo controle e dependência” (FOUCAULT, 1995, p.235) – e nos processos de subjetivação - “presos a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento.” (FOUCAULT, 1995, p.235). Isso quer dizer que as práticas de governo, por um lado contribuem para a formação de sujeitos governáveis, e por outro, elas buscam sujeitar os indivíduos, produzindo sujeitos capazes de se relacionar consigo mesmos e, portanto, de se autogovernar.

Nas técnicas de dominação exercidas sobre os outros, visualizamos a dimensão política do conceito; nas técnicas de si, sua dimensão ética. Contudo, uma não é separada da outra; trata-se somente de uma distinção de ênfase, de perspectiva, para identificar diferentes domínios de análise. Foucault quer mostrar que a governamentalidade abrange tanto as diferentes maneiras de governar os outros quanto as diversas modulações do governo de si mesmo (CANDIOTTO, 2008, p.91).

Para o autor (2008) há duas formas de analisar o governo dos homens, sendo uma sob a forma da ideia da organização de um tipo de poder pastoral, e a outra sob a forma da direção da consciência, da direção das almas.

O poder pastoral consiste em uma modalidade de poder que nasceu nas instituições cristãs, voltada para os indivíduos visando dirigi-los de modo contínuo e permanente. Foucault (1995) explica que alguns indivíduos, considerados qualificados pela Igreja, podiam servir aos demais na condição de pastores. O autor (1995; 2010) destaca três características sobre o pastorado e o papel do pastor. A primeira refere-se à responsabilidade que o pastor deve assumir pelo conjunto do rebanho na sua totalidade e por cada uma de suas ovelhas. A segunda característica envolve a obediência que o rebanho deve submeter à vontade do pastor. Já a terceira característica é o conhecimento que o pastor deve saberem relação a alma de cada uma de suas ovelhas, sendo naquilo que se passa com cada uma delas. Esse

conhecimento se dá pelo exame de consciência para assim, garantir o acompanhamento permanente e individualizado, visando a salvação da ovelha.

Partindo dessas características, é possível afirmar que essa modalidade de poder individualizante produz uma relação para consigo mesmo e está implicada na produção de verdade sobre o sujeito. Trata de ver essa tecnologia de poder pastoral implicada na formação do Estado Moderno.

Produziu-se, no século XVIII, um fenômeno importante: uma nova distribuição, uma nova organização deste tipo de poder individualizante. Não creio que será necessário considerar o “Estado Moderno” como entidade que se desenvolveu em detrimento dos indivíduos, ignorando quem eles são e até a sua existência, mas pelo contrário como uma estrutura muito elaborada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que forneça a esta individualidade uma forma nova e que a submeta a um conjunto de mecanismos específicos (FOUCAULT, 1995, p.237).

Trata, então, de uma mudança de ênfase. Observa-se que o poder pastoral não desaparece, mas distribui-se de outra forma, organizando-se com outros objetivos. O problema do governo deixa de focalizar apenas o domínio espiritual e moral da vida dos indivíduos e estende-se ao conjunto do corpo social. O poder pastoral multiplica seus objetivos e passa a ser exercido por outras instituições, não ficando ligado apenas à instituição religiosa. Essas modificações centraram o desenvolvimento do saber sobre o homem em torno de dois pólos: um globalizante e quantitativo, ligados à população, e o outro, analítico, relativo ao indivíduo (FOUCAULT, 1995, p. 238). Para o autor a formação de uma racionalidade política foi cada vez mais fundamentada numa razão de Estado, em que as relações de poder, se individualizam -disciplinas do corpo – e totalizam por meio das regulações da população. Ele apreende a razão do Estado como:

A razão de Estado não é uma arte de governar segundo as leis divinas, naturais, ou humanas. Esse governo não tem de respeitar a ordem geral do mundo. Trata-se de um governo em concordância com a potência do Estado. É um governo cujo objetivo é aumentar essa potência em um quadro extensivo e competitivo (FOUCAULT, 2010, p.376).

A gestão da vida vai se organizar na junção entre corpo e população, e a essa racionalidade política baseada numa razão de Estado precisa ser examinada em estreita conexão com a emergência do problema da população. Ele ainda pontua:

A razão de Estado definiu de fato uma arte de governar em que a referência à população estava implícita, mas, precisamente, ainda não havia entrado no prisma reflexivo. O que vai acontecer, do início do século XVII a meados do século XVIII, vai ser uma série de transformações graças às quais e através das quais essa espécie de elemento central em toda a vida política, em toda a reflexão política, em toda a ciência política a partir do século XVIII, essa noção de população vai ser elaborada (FOUCAULT, 2008b, p.370).

O autor explica que a partir do início do século XVII a meados do século XVIII, o que se viu foi o desenvolvimento de um modelo de governo baseado numa economia política, em que a ideia de modelo de família devia ser considerada como referência. Vejamos o que o autor diz:

Até o surgimento da problemática da população, a arte de governar não podia ser pensada senão a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão da família. A partir do momento em que, ao contrário, a população vai aparecer como absolutamente irredutível à família, a família passa para o nível inferior em relação à população; aparece como elemento no interior da população. Portanto, ela não é mais um modelo; é um segmento, segmento simplesmente privilegiado porque, quando se quiser obter alguma coisa da população [...], é pela família que se terá efetivamente de passar (FOUCAULT, 2008b, p.139).

Foucault afirma que com o advento da população, à família será atribuído um novo significado, em que passa a ser compreendida como instrumento privilegiado para governar de modo racional e planejado, e em torno dela deve organiza-se a ciência do governo. Dessa forma, governar significará conduzir as condutas individuais e coletivas, administrá-las em profundidade, com sutileza e em detalhe (FOUCAULT, 2008b).

Dito isso, é bom considerar que a discussão sobre as racionalidades governamentais devem ser tomadas como estilos de pensamento e modos de tornar a realidade pensável, procurando torná-la condutível a determinados cálculos e programas de governo, como nos assevera Avelino (2011).

Foucault (2008a,2008b) examinou a prática governamental e a sua relação com os temas do liberalismo e neoliberalismo, que de certa forma, nos dizeres de Alfredo Veiga-Neto (2000, 2010a, 2010b), Avelino (2011), Gadelha (2009) e Maura Lopes (2009a; 2011), acabou por contribuir para a análise de práticas de governo que instituíram o (neo)liberalismo, que tem sido chamado de governamentalidade (neo)liberal.

O que está atualmente em questão na nossa realidade não é tanto o crescimento do Estado ou da razão de Estado, mas antes o seu decréscimo, que vemos se manifestar nas nossas sociedades do século XX

nestas duas formas: uma, que é precisamente o decrescimento da governamentalidade de Estado com o crescimento da governamentalidade de partido; de outro lado, a outra forma de decrescimento, que é a que podemos constatar em regimes como o nosso, em que se tenta buscar uma governamentalidade liberal [...] (FOUCAULT, 2008a, p.264-265).

É no curso Nascimento da Biopolítica (2008) que Foucault desenvolve uma grade de análise para examinar a questão do Estado na sua relação com uma racionalidade política — o liberalismo.

Essa obra que também é a consubstanciação da publicação do curso que leva o mesmo nome, e que foi ministrado no Collège de France, com início em 10 de janeiro de 1979 e término em 04 de abril, do mesmo ano, em um total de 13 (treze) aulas, Michel Foucault trata de entender a governamentalidade como uma racionalidade de governo, ou seja, uma forma de pensar e tornar racional a ação governamental, em um determinado tempo e em uma determinada sociedade. Trata-se, portanto, de uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que utiliza diferentes estratégias de poder, e também de estudos e análises das práticas de governo, as suas racionalidades e tecnologias específicas para o governo dos outros (população) e governo de si (indivíduos) de modo a constituir um determinado tipo de sujeito. Costa (2009b) pontua que dando prosseguimento ao exame da questão da governamentalidade, Foucault, nesse curso, aborda à luz de dois temas: de um lado, o tema do liberalismo, tomado não como ideologia, ou como representação social, senão como crítica estratégica de um tipo de arte de governar assentada numa Razão de Estado; de outro, o tema do neoliberalismo, sobretudo em suas versões alemã e norte-americana, o que Foucault vai chamar de quadro de racionalidade política.

Nesse curso, Foucault explica que, a partir do século XVIII, começa a ser estabelecida uma conexão importante entre prática de governo e regime de verdade. Nesse contexto, o mercado se tornará um dos objetivos privilegiados para a prática governamental, um quadro de referência para analisar as formas de governo, um lugar de verdade. Ele não será mais um lugar de jurisdição – se transformará num lugar de veridicção:

O mercado deve dizer a verdade, deve dizer a verdade em relação à prática governamental. Seu papel de veridicção é que vai [...] prescrever os mecanismos jurídicos ou a ausência de mecanismos jurídicos sobre os quais deverá se articular (FOUCAULT, 2008a, p.45).

Entretanto, a partir do surgimento da razão crítica governamental o mercado passou a ser visto como um lugar regido por leis próprias, ou seja, como um espaço cujas

regras e mecanismos espontâneos orientavam e ordenavam do modo natural as trocas, os preços, o equilíbrio entre oferta e demanda etc. Assim, em lugar de o mercado ser visto como um espaço de jurisdição como até então o fora, ele passou a ser eminentemente o âmbito de verificação e, portanto, “um lugar de verificabilidade/falsificabilidade para a prática governamental”. Desse modo, a importância do surgimento desse novo saber, mais uma vez, o da economia política, se deve ao fato de que ele apontou um espaço de verificação às ações de governo.

No Estado Administrativo, a arte de governo estava relacionada à razão de Estado, no Estado de governo liberal, ela surge associada ao mercado. Nessa perspectiva, o sentido de governar remete a proteger o mercado — trata-se de uma relação entre governo (economia máxima) e liberdade econômica (livre-mercado). “O liberalismo deve ser analisado como princípio e método de racionalização do exercício de governo — racionalização que obedece, e aí está a sua especificidade, à regra interna da economia máxima” (FOUCAULT, 1997, p.90).

Veiga-Neto (2000, p.186) contribui para o meu entendimento em relação a esse deslocamento, ao dizer que:

[...] o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que, “para governar mais, é preciso governar menos.” (VEIGA-NETO, 2000, p.186).

As crises enfrentadas pela governamentalidade liberal entre os séculos XVIII e XX exigiram profundas e contínuas reavaliações do projeto liberal e uma nova configuração que se costuma chamar liberalismo avançado ou neoliberalismo.

Veiga-Neto (2000, p.198), que mais uma vez é acionado para que eu possa fazer um exercício de pensamento sobre as contribuições das discussões de Michel Foucault (2008b), acerca do neoliberalismo que, amplia e modifica algumas ideias desenvolvidas pela racionalidade liberal, assevera:

[...] numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito — aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia —, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por ‘expertos’ e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo

do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico — rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas — principalmente as grandes corporações — têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado.

O que ocorreu é que enquanto o liberalismo propunha que o Estado fosse regulado pela economia de mercado, ou seja, o livre mercado, o neoliberalismo propôs que a livre-troca seja paulatinamente substituída pela concorrência, ou seja, a lógica da empresa. Há, nesse sentido, um deslocamento na compreensão do *Homo oeconomicus*. O *Homo oeconomicus* no liberalismo era entendido como um parceiro da troca, no contexto do neoliberalismo, ele deve tornar-se um empreendedor — empresário de si mesmo.

É importante também ressaltar que houve também uma mudança na compreensão dos fenômenos sociais. No contexto do liberalismo¹⁷, a liberdade de mercado podia ser mantida, desde que não produzisse distorções sociais. Para o neoliberalismo, os processos sociais serão analisados sob a grade de racionalidade de mercado em que de certa maneira, todas as condutas passam a ser reguladas por essa lógica. Foucault (2008b, p.338) pontua que:

[...] Em suma, com a aplicação da grade econômica tampouco se trata, desta vez, de fazer compreender processos sociais e torná-los inteligíveis; trata-se de ancorar e justificar uma crítica política permanente da ação política e da ação governamental. Trata-se de filtrar toda a ação do poder público em termos de jogo de oferta e procura, em termos de eficácia quanto aos dados desse jogo, em termos de custo implicado por essa intervenção do poder público no campo do mercado [...] (FOUCAULT, 2008a, p.338).

Partindo dessas assertivas, a arte de governar no mundo contemporâneo é constituída por uma racionalidade econômica que opera sobre condutas individuais e coletivas. Trata-se de uma economia de governo — como se podem obter maiores resultados com esforços mínimos, como se pode governar menos para governar mais (FOUCAULT, 2008a).

O autor Farhi Neto (2010, p.178) argumenta que a arte de governar no mundo contemporâneo está engendrada no neoliberalismo que:

¹⁷ De acordo com Veiga-Neto (2000, p. 180) para “Foucault o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que “para governar mais, é preciso governar menos.”

[...] vai procurar reintegrar a população. [...] Nesse sentido, governar a população é fazer com que todo o fenômeno social seja também uma atividade econômica, analisável segundo a racionalidade econômica. [...]. Dessa forma, podem ser entendidas e dirigidas as condutas que tipicamente se colocavam fora do domínio econômico, por exemplo: as escolhas individuais no âmbito das relações familiares, da formação profissional, da saúde, do uso de drogas, da criminalidade

Sob essa perspectiva, a população, a escola – aqui incluo os/as professores/as, e a família são instrumentos privilegiados para que a ação de governar atinja os alvos.

Veiga-Neto (2000) aponta que nessas duas obras apresentadas acima, Foucault desenvolveu as suas análises para compreender a Modernidade como o resultado da combinação de duas superfícies de emergência: o deslocamento das práticas pastorais e o advento da Razão de Estado.

A segunda ideia de governamentalidade foi pensada por Foucault no campo da análise ética, tendo por base a relação do sujeito consigo mesmo. Ele explica que:

[...] a governabilidade¹⁸ implica a relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade, visto ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro. Ao passo que, se você tenta analisar o poder não a partir da liberdade, das estratégias e da governabilidade, mas a partir da instituição política, só poderá encarar o sujeito como sujeito de direito. Temos um sujeito que era dotado de direitos ou que não o era e que, pela instituição da sociedade política, recebeu ou perdeu direitos: através disso, somos remetidos a uma concepção jurídica do sujeito. Em contrapartida, a noção de governabilidade permite, acredito, fazer valer a liberdade do sujeito e a relação com os outros, ou seja, o que constitui a própria matéria da ética (FOUCAULT, 2006, p. 286).

Esse conceito pode ser chamado de governamentalidade ético-política, e foi trabalhado por Foucault nos dois últimos volumes de História da Sexualidade (1984): O uso dos prazeres e O cuidado de si, e nos cursos A hermenêutica do sujeito (1981-1982), O governo de si e dos outros (1982-1983) e A coragem da verdade (1983-1984). Nesses, em um ponto de vista ético e político, Foucault percorre a formação de uma governamentalidade e de

¹⁸ A palavra “governabilidade” aqui é apresentada pelos tradutores como a tradução do termo original “gouvernementalité”.

um governo de si e dos outros a partir de diversos textos da Antiguidade Clássica. De certa forma, o que Foucault propõe é que o conceito de governamentalidade, tanto aponta para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto, quanto denota o contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as [tecnologias] voltadas para [a dominação] o eu (FOUCAULT, 1991, p. 49). Ou seja, na governamentalidade se fundem a dimensão política com a dimensão ética (Ó, 2009). Ou, conforme Fimyar (2009, p.4):

[...] a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado).

Reitero que para o presente trabalho, tomarei como ferramenta analítica o primeiro momento da noção de governamentalidade por remeter ao governo dos outros segundo a perspectiva das práticas políticas e entender que as políticas educacionais com os seus programas e projetos são estratégias biopolíticas da governamentalidade contemporânea, desenvolvidas para capturar todos os sujeitos e constituí-los como alvo das tecnologias de governo atuais; mas não há como descartar a confluência, como já foi relatado por Foucault, entre as práticas de “governamentalidade política” – processo de governamentalização do Estado – e as práticas de “governamentalidade ético-política” – estratégia para governar a si mesmo – ao afirmar brevemente que chama governamentalidade “ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1994, p. 784), pois tratarei de apresentar as estratégias de resistências dos/as professores/as, como já anunciado na minha narrativa.

Dito isso, retomo as minhas palavras procurando dar sentido àquilo que aconteceu e acontece comigo para recusar, quem sabe, o que sou. São as palavras que fazem coisas comigo:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos têm sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que se nos acontece (LARROSA, 2002).

Em 2005¹⁹ retornei para a escola na condição de coordenadora pedagógica, de acordo com a determinação de um grupo político²⁰ que assumiu o governo da Prefeitura de Uberaba, e esse importante espaço de atuação foi decisivo para a escolha do tema a ser pesquisado no Doutorado. Senti que nesse espaço, o discurso em “favor” da qualidade de ensino acirrou-se pelos procedimentos burocráticos, pelas constantes análises de desempenho do/a professor/a, da escola e dos/as estudantes, pelos constantes cálculos e outras estratégias que foram se organizando de forma complexa, se constituindo em uma rede de poder com fortes indicadores de disciplina e controle de governo das condutas da escola e da população. Diante desses procedimentos e das estratégias que circulam diariamente no *lócus* escolar passei a redirecionar o meu olhar para a questão dos mecanismos institucionalizados nas escolas municipais e na cidade de Uberaba, em “favor” da qualidade de ensino, sob a perspectiva de estratégia, poder-saber e resistência. Apropriando-me das palavras de Veiga-Neto (2007) afirmo que assumi outro olhar durante a minha caminhada, aceitando o convite de Foucault que nos estimula a olhar com mais atenção para as relações entre poder e o saber, e como as práticas e os saberes vêm dando contornos na fabricação de sujeitos. Percebi também que esse espaço, me possibilitou ressignificar alguns entendimentos a respeito do que se tem chamado de Cidade Educadora, cujos princípios remontam aos princípios da Escola Cidadã, o meu objeto de pesquisa no Mestrado.

No mesmo ano que assumi o cargo de coordenadora pedagógica, todas as equipes dirigentes (diretores/as, vice-diretores/as e coordenadoras pedagógicas) das escolas da Rede Municipal de Ensino foram convocados/as pelo prefeito da cidade, para uma reunião com o Secretário Municipal de Educação e toda a Equipe Gestora da SEMEC. O ponto de partida para direcionar a reunião foi de reafirmar os compromissos de seu Governo, apresentados em seu discurso de posse:

Entre os compromissos reafirmados está o de **tirar as crianças das ruas e colocá-las na escola**²¹; **de implantar políticas de valorização da**

¹⁹ Nesse ano, a Câmara de Vereadores através da Resolução N.º 2.231/15/03/2005, concede ao Prefeito Municipal atribuições para elaborar leis destinadas a estrutura da administração direta e indireta do Poder Executivo nos termos que especifica, por meio da Lei Delegada.

²⁰ O PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) foi o partido político que assumiu, após 16 (dezesesseis) de anos de governo PFL (Partido da Frente Liberal), a Prefeitura de Uberaba.

²¹ Em 2006 é lançado o Projeto SOS Criança com o lema do novo serviço social do governo municipal: “Nenhuma criança na rua. Nenhuma criança fora da escola. Dê informação. Não dê esmola.” (UBERABA, PORTA-VOZ, N.º 629, 22/07/2006, p. 2)

juventude, de respeito à mulher e aos idosos; [...] Porém, a **base de todo este desenvolvimento** deverá ser alicerçada na **melhor assistência médica e educação pública de excelência** (UBERABA, PORTA-VOZ, Nº 558, 14/01/2005, p. 1- Grifos meus)

Pensando a partir dos conceitos de Foucault acerca da governamentalidade, sinto certa urgência²² de antecipar alguns apontamentos em relação ao discurso de posse do prefeito da cidade. O que me ocorre é que ao escrever as minhas experiências, ao escavar documentos, examinar discursos e reportagens, depreendo como as modificações no campo econômico têm ganhado força no contexto educacional, na medida em que os investimentos em educação ao longo da vida são crescentes, atendendo as exigências do mercado capitalista neoliberal, utilizando-se da governamentalidade neoliberal.

O discurso possui um forte componente estratégico de governo de toda a população, à medida que expressa: “[...] tirar as crianças das ruas e colocá-las na escola; de implantar políticas de valorização da juventude, de respeito à mulher e aos idosos [...]...” Se me refiro ao discurso como componente de governo é porque, ao reportar ao texto escrito por Veiga-Neto (2002, p. 21), intitulado “Coisas de governo...”, o autor sugere²³ que a palavra governo deve ser utilizada nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou do ato de governar, substituindo o vocábulo governo que é praticamente o único usado em textos foucaultianos. O autor ainda nos chama atenção ao dizer que:

Aquilo que, entre nós, costuma-se chamar de Governo – o Governo da República, o Governo Municipal, o Governo do Estado (em geral, grafado com G maiúsculo) - é essa instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo das pessoas é uma questão de Governo, deste ou daquele Governo [...] (VEIGA-NETO, 2002, p. 19)

Para Foucault (1995, p. 244) “governar é estruturar o eventual campo de ação dos outros”, que designa a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos, e de certa forma é um exercício de poder como modo de ação sobre as ações dos outros. Sendo

²² Estou matutando sobre a minha forma de escrita... pareço arriscar em demasia nesse processo por estar inserido “lampejos” das teorizações foucaultianas e não toda a “tempestade” na minha própria narrativa. Não consigo exercer outra forma de pensamento. Sei que o que se “*naturalizou*” nas produções acadêmicas, em sua maioria, foi a apresentação do aporte teórico em capítulos específicos. Confesso que já construí, desconstruí e reconstruí essa seção por diversas vezes, tentando colocar e recolar as ideias. Um processo exaustivo.

²³ Veiga-Neto propõe que ressuscite a palavra governo no vocabulário da língua portuguesa, para tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana é possível atribuir à palavra governo.

uma ação sobre ações, pode-se afirmar que uma relação de poder não é uma forma nem de parceria (entre as partes), nem de pleno consentimento (de uma parte à outra), mas sim de busca racional e de combate pela dominação racional (de uma parte sobre a outra), pela condução que uns tentam imprimir às condutas alheiras. Ao discutir a arte de governar, Foucault (1999, p. 280) também diz:

[...] os governantes, as pessoas que governam, a prática de governo são, por um lado, práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos (...). Por outro lado, todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade.

Nos dizeres de Roberto Machado (1979, p XXIII) não se trata de pensar o poder e a ação política como algo que, sobretudo possa se distribuir, no Estado, a partir de um centro de irradiação que a teorização política moderna atribui às instituições governamentais, mas trata de referir a uma ação de governar ou práticas de governo que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos, cujas ações e práticas de governo são distribuídas microscopicamente pelo tecido social.

Foucault (1994), em *Ditos e Escritos III* (1976-1979) assevera que ocorreu um deslocamento do modelo familiar como referência de governo das técnicas de governo para ações de governar de um Estado atento à população. Cabe aqui trazer os apontamentos de Foucault (1978) sobre o conceito de população: personagem político absolutamente novo, cujo “aparecimento notável” teria se dado no século XVIII. Márcio Fonseca (2008) argumenta que, o que Foucault procurou mostrar foi que até o século XVIII a noção de “população” aparecia segundo uma “modalidade negativa”, uma vez que remetia ao movimento pelo qual se repovoava um território que havia se tornado “despovoado” devido a desastres naturais, epidemias ou guerras; com o mercantilismo, ainda no século XVII, surge um valor positivo da noção de “população”, na medida em que ela aparece como o princípio da riqueza e da força produtiva de um determinado Estado, pois era aquilo que fornecia ao Estadoos braços para as atividades produtivas; no século XVIII, no contexto do pensamento econômico-político dos fisiocratas, a noção de “população” ganhará um novo sentido. A população deixará de significar uma coleção de sujeitos que devem obedecer à vontade de um soberano pelo intermédio de leis e regulamentos. Dessa forma a população se configura, neste momento, como o objeto técnico-político de uma gestão ou de um “governo”, que o autor refere-se ao problema de “gestão das coisas e das pessoas”, refere-se ao problema de sua condução, refere-

se ao problema da condução das condutas dos indivíduos de uma sociedade, ou seja, o governo político dos homens (FOUCAULT, 2008a, p. 123).

Pois bem, tudo isto começou a ser descoberto no século XVIII. Percebe-se, conseqüentemente, que a relação do poder com o sujeito, ou melhor, com o indivíduo, não deve ser simplesmente essa forma de sujeição que permite ao poder tomar dos sujeitos bens, riquezas e, eventualmente, seu corpo e seu sangue, mas que o poder deve exercer-se sobre os indivíduos, uma vez que eles constituem uma espécie de entidade biológica que deve ser levada em consideração, se queremos, precisamente, utilizar essa população como máquina para produzir, para produzir riquezas, bens, para produzir outros indivíduos. O descobrimento da população é, ao mesmo tempo que o descobrimento do indivíduo e do corpo adestrável [*dressable*], o outro núcleo tecnológico em torno ao qual os procedimentos políticos do ocidente se transformaram.

O autor ainda aponta três características que conferem à população uma nova noção: a da sua naturalidade. Primeiro, ela é concebida como um fenômeno da natureza em que se pode agir através de cálculo, análise e reflexão. Segundo, a naturalidade de seus desejos de acordo com o interesse, matriz de uma filosofia “utilitarista” que se pode traduzir numa “gestão da população a partir da naturalidade do desejo e da produção espontânea do interesse coletivo pelo desejo” (FOUCAULT, 2008b, p. 95-96). Terceiro,

[...] a população é um conjunto de elementos, no interior do qual se podem notar constantes e regularidades até nos acidentes, no interior do qual se pode identificar o universal do desejo produzindo regularmente o benefício de todos e a propósito do qual se pode identificar certo número de variáveis de que ele depende e que são capazes de modificá-los (p.97-98).

Dessa forma, tomo o discurso do prefeito da cidade como “componente de governo”, na medida em que se quer gerenciar a vida, tanto da população como da família, e também a vida dos indivíduos, estimulando ter uma boa saúde seguida da *melhor assistência médica*, a fim de garantir o desenvolvimento da cidade. Trata de a família se constituir em instrumento privilegiado para o governo das populações, e nesse caso, para o projeto Cidade Educadora, tornando-se um procedimento de poder, porque vai nortear toda a vida da cidade procurando constituir novos sujeitos; e ao “*tirar as crianças da rua e colocá-las na escola*” vai se fazer uma gestão do espaço e um cuidado individualizado dos corpos, à medida que as insere em uma instituição disciplinar, nesse caso a escola. Essas crianças serão controladas e distribuídas, seus tempos e comportamentos gerenciados dentro de um controle social. Flávia Lemes (2008) pontua que:

Os corpos de crianças e jovens são objetivados pela geografia e por uma geopolítica em diferentes categorias analíticas que supostamente diriam da gestão da população no espaço/tempo, relacionando-a aos efeitos econômicos, à saúde, ao trabalho, à educação, à violência e à exploração. As estratégias de poder e subjetivação, iminentes a este processo de objetivação são proposições de políticas públicas oferecidas pelo Estado em composição com organizações não-governamentais operando com mecanismos disciplinares e biopolíticos (2008, p.15).

A população da cidade seja ela composta por crianças, adolescentes, jovens, mulheres, homens, idosos/as é uma questão de governo. Não se abandona a perspectiva de acompanhar os seus movimentos, a sua saúde, a sua educação, o que importa é conhecer, ver e regular a vida na cidade, a sua segurança e o seu desenvolvimento.

Depreendo que esse acontecimento se constitui em uma composição entre disciplina e biopolítica, entremeada ao biopoder. A gestão da sociedade e a disciplina dos corpos visam uma sujeição em nome da segurança concomitantemente à tentativa de expandir a vida de maneira a torná-la útil e saudável. Nesse sentido, o controle dos corpos, a produção de subjetividades e as relações de poder-saber, na sociedade contemporânea, são componentes importantes para governamentalidade.

Importa também reiterar que o contexto em que se está sendo examinada a Política Educacional de Uberaba é um contexto que está em grandes transformações, como a crescente globalização da economia, o aumento da concentração de renda, o aparecimento e fortalecimento das mais variadas minorias étnicas, sexuais, religiosas, culturais, e a expansão do neoliberalismo com as suas formas de governar, e as políticas educacionais não ficam imunes à sua influência (VEIGA-NETO, 2000). Essas políticas, afetadas pela ideologia neoliberal, visam garantir efetividade, eficácia, eficiência, excelência e produtividade aos processos pedagógicos, que são tecnologias responsáveis por formar as subjetividades modernas, e é uma forma de governar condutas. Nesse contexto, presenciamos também, a partir dos anos de 1990, a política de focalização voltada para a reforma da escola e do sistema em bases gerenciais e o controle da qualidade da aprendizagem por meio da medição e elevação do desempenho escolar, controle instituído pelo monitoramento dos desempenhos das instituições escolares e dos alunos, tendo como base políticas de exames nacionais e índices como o IDEB – Indicadores do Desenvolvimento da Educação Básica. Atualmente essas políticas já fazem parte da rotina das escolas em todos os níveis de ensino, e a política educacional de Uberaba não está isenta dessas reformas.

Os compromissos anunciados no discurso do prefeito da cidade “*desenvolvimento para uma cidade alicerçada na melhor assistência médica e educação pública de excelência*”, caminham nos trilhos daquilo que Foucault chamou de governamentalidade neoliberal, à medida que parte da ideia de um ensino voltado para atender a produtividade máxima, potencializando o capital humano por meio de uma *educação de excelência* e pela prática da preservação da vida, oferecendo a *assistência médica* a toda população.

É em meados dos anos de 1960, na chamada Escola de Chicago, nos Estados Unidos, que os representantes neoliberais, vislumbram a potencialidade individual humana para servir ao capital, recorrendo a um pensamento de empresariamento da vida, via teoria do Capital Humano. Gadelha (2009, p.145) pontua que o conceito “Escola de Chicago” surgiu nos anos de 1950, em que alguns professores atuavam junto ao departamento de Economia da Universidade de Chicago, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz. O autor assevera que o termo “Escola de Chicago” remete também a um grupo de economistas que, a partir do início dos anos de 1960, influenciado por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de mensagem à defesa do livre comércio, refutavam e rejeitavam os princípios da doutrina Keynesiana que propunha a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. A teoria do Capital Humano (Theodore W. Schultz, 1969) introduziu uma forma de análise da economia que ultrapassou os estudos dos mecanismos de produção, de troca e consumo, que dominavam o pensamento econômico até então. A noção de capital humano refere-se a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que:

[...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista (LOPES-RUIZ, 2007, p. 18 citado por GADELHA, 2009, p. 175).

Nesse sentido, o que se buscou foi reintroduzir o trabalho no campo da análise econômica, mudando, nos dizeres de Foucault (2008a, p. 306) “[...]o objeto, o domínio de objetos, o campo de referência geral da análise econômica.” A economia política passa a ter

como objeto o comportamento humano, a sua racionalidade interna, as suas condutas. Nessa lógica, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo é o seu capital, e dessa forma integra a base da sociedade não mais como indivíduo, mas como trabalhador-empresa. Partindo desse entendimento, a capacitação e a formação educacional e profissional do indivíduo aparecem como elemento estratégico da governamentalidade, estreitando a interface dessa teoria do Capital Humano com a educação. Gadelha (2009, p. 178) diz que a governamentalidade que é engendrada é aquela que:

[...] busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, literatura de autoajuda, etc. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência.

Nesse sentido, *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008a, p. 200-201), como já foi citado anteriormente. Foucault (2008b) também afirma que, com uma forma biopolítica sutil de controle da população via governamentalidade, a fusão no neoliberalismo, da clássica concepção do *homo oeconomicus* da chamada teoria do Capital Humano, gera um entendimento do *homo oeconomicus* diferente daquele anterior a década de 70, pois a partir dos anos que se seguem, somos instigados a ampliar as nossas capacidades e habilidades para competirmos no concorrido mercado de trabalho.

Para Foucault (2008a, p. 311):

O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro de troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda.

Partindo dessa lógica, Foucault (2008a) assevera que enquanto empresário de si, a produção da própria renda começa a depender da sua competência-máquina, que está associada ao indivíduo produtor do seu capital humano. Essa competência chamada de capital humano, na perspectiva dos neoliberais precisa receber investimentos educacionais com o objetivo de direcionar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Formar capital humano, formar, portanto essas espécies de competência máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais (2008a, p. 315).

Nesse sentido, a constituição do capital humano, ainda para Foucault (2008a, p. 315) “são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional”. Há de se potencializar o capital humano em diversos aspectos, como o cuidado com a saúde e a possibilidade de migração/deslocamento dos indivíduos (idem, 2008b).

A educação com princípios na governamentalidade neoliberal é considerada um investimento capaz de elevar o capital humano, tanto pelo olhar do sujeito, tanto pelo olhar das empresas e do Estado, pois com o crescente estímulo ao crescimento da renda através do aumento do capital humano, há uma busca incessante pela atualização, tornando o indivíduo sujeitado aos interesses econômicos, pois as orientações econômicas, educacionais, sociais, culminam para elevar esse controle partindo da governamentalidade neoliberal.

É para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos. Do mesmo modo, também, a partir desse problema do capital humano, podem ser repensados os problemas da economia do terceiro mundo. E a não-decolagem da economia do terceiro mundo, como vocês sabem muito bem, está sendo repensada agora, não tanto em termos de bloqueio dos mecanismos econômicos, mas em termos de insuficiência de investimento do capital humano (FOUCAULT, 2008a, p. 319).

Seguindo nessa esteira, a educação é repensada visando à melhoria dos países, sejam os pobres ou aqueles em desenvolvimento, e passamos então a presenciar várias reformas cunhadas sob a ótica de um sujeito ideal do neoliberalismo. Veiga-Neto (2000, p. 183) aborda que “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor, fazendo

suas próprias escolhas e aquisições.” Dessa forma, os discursos da governamentalidade neoliberal na educação incitam o empresariamento da vida e incorporam:

[...] noções de cidadania baseada em subjetividades "cosmopolitas", sem pátria e sentimentos nacionalistas. As identidades são definidas preponderantemente em termos de traços e disposições de ordem cultural: tolerância, atenção e diálogo com os diferentes, aceitação das diversidades de gênero, étnicas, sexuais e dos grupos com necessidades especiais. A cidadania é definida em termos de habilidades necessárias a uma economia global e a uma sociedade do conhecimento, que se fundamenta na produção flexível, no uso da tecnologia, e sujeita a contratempos como o desemprego e a instabilidade do mercado de trabalho. São novas formas de comunitarismos e solidariedades que emergem em torno de e entre microcomunidades (a comunidade escolar, a comunidade de gênero, étnica, racial, o entorno da escola e da cidade etc.), acentuando responsabilidades locais e autogestão dos indivíduos (POPKEWITZ, 2004, p. 116).

Os discursos das reformas e da política educacional aliam os enunciados relacionados aos discursos que produzem formas de identidade e atuação desejadas para o sujeito econômico, político e educacional. Bauman(1999) pontua que as políticas educacionais fazem parte dessa lógica que tentam tornar o mundo legível e transparente, tentam também anular a contingência e o acontecimento, por meio da manipulação da incerteza e dos cálculos da burocracia moderna, que sonha com a uniformidade e a regularidade de um mundo em ordem.

Quero ainda, retomar a reunião do Prefeito da cidade com as equipes dirigentes das escolas e gestora da SEMEC, e também o Secretário de Educação, depreendendo as práticas que foram se constituindo após esse acontecimento e articulando, a minha narrativa, as teorizações que dão suporte ao meu exercício de pensamento.

Depois de reiterar os seus compromissos frente a gestão municipal e de posse de um documento intitulado “Indicadores de Qualidade no Ensino Fundamental do Município” (2003)²⁴, cujo resultado só foi divulgado em 2005, que comprovou alarmante desempenho dos/as alunos/as da Rede Municipal de Ensino no que diz respeito ao domínio das habilidades da leitura e escrita e do raciocínio lógico matemático, tanto na 4ª série(5º ano) e 8ª série(9º ano), o prefeito exigiu a urgência de se investir numa “gestão de escola entendida

²⁴ Na 4ª série, apenas 54,10% (cinquenta e quatro vírgula dez pontos percentuais) dos/as alunos/as, em Português, e 46,10% (quarenta e seis vírgula dez pontos percentuais) dos/as alunos/as, em Matemática, estão no nível básico recomendável; quanto na 8ª série, somente 24,50% (vinte e quatro vírgula cinquenta pontos percentuais) dos/as alunos/as, em Português, e 16,20% (dezesesseis vírgula vinte pontos percentuais) dos/as alunos/as em Matemática, conseguiram alcançar o nível básico recomendado.

como ambiente de aprendizagem”, com o objetivo de impactar positivamente o trabalho em sala de aula e no desempenho dos/as alunos/as.

Vou fazer aqui dois apontamentos que considero importante: o primeiro está relacionado ao documento “Indicadores de Qualidade no Ensino Fundamental do Município” e as suas implicações nas práticas de governo; o segundo apontamento está relacionado ao enunciado “gestão de escola entendida como ambiente de aprendizagem”.

Primeiro, vejo o documento “Indicadores de Qualidade no Ensino Fundamental do Município”²⁵ como um discurso que fabrica uma realidade fictícia, pois as categorias avaliadas não são reais, mas ao mesmo tempo são representações “reais” que permitem identificar e ordenar relações, e a elaborar programas e projetos educacionais. É uma técnica de governo, em queo sujeito aluno é fabricado pelos discursos escolares, Os números respondem ao mundo, ao mundo que deve tornar inteligível e calculável para as intervenções políticas e sociais, a esse mundo dado a examinar, classificar, esquadrihar, separar, e entremado a outros discursos, propõe formar, ordenar e agir sobre os problemas e as pessoas.

Os Indicadores de Qualidade no Ensino Fundamental são de acordo com os dizeres do MEC:

[...] sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo; eles apresentam a qualidade da escola. [...] Eles produzem estatísticas sobre o nosso sistema de ensino por meio de levantamentos de aspectos da realidade educacional que servem como parâmetros para identificar problemas, o que está melhorando ou piorando.

Nesse sentido, a estatística torna-se uma das ferramentas necessárias ao conhecimento de toda e qualquer população. É com a estatística que as regularidades das populações tornam-se “visíveis”, “palpáveis”, “pensáveis” e potencialmente “previsíveis”, possibilitando a elaboração de projetos e programas que interfiram de forma direta os índices apresentados. Para Senra (2005),

[...] as estatísticas contribuem distintamente para tornar conhecidas as realidades distantes e/ ou ausentes. Conhecidas, as realidades tornam-se pensáveis e, por isso, potencialmente governáveis. Nesse sentido, as

²⁵ Além dos Indicadores de Qualidade no Ensino Fundamental do Município (2003) outros resultados obtidos nas avaliações externas (SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/2001 e pelo SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – instituído em 2000 e, aperfeiçoado em 2003, pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEEMG), que também demonstravam que os/as alunos/as não aprenderam ou não sabiam fazer, segundo os padrões de desempenho definidos, por disciplina, aquilo que lhes é ensinado, também foram apresentados na reunião com o prefeito da cidade. Ainda foram apresentados os resultados do Censo Escolar de 2003, que apontaram o índice de evasão e abandono na rede municipal de 5,37% (cinco vírgula e trinta e sete pontos percentuais) e de reprovação 21,61% (vinte e um vírgula e sessenta e um pontos percentuais).

estatísticas configuram tecnologias de distância, enquanto procedimentos formalizadores de controle ou de domínio, encaixando-se à maravilha como tecnologias de governo, dessa forma, vindo a integrar uma determinada racionalidade instrumental (SENRA, 2005, p. 15).

Elas estabelecem recorrências a respeito de uma população, estabelecem padrões de normalidade e anormalidade, revelam realidades de uma coletividade previamente construídas e idealizadas, constituindo assim, através das ciências, o que Foucault (1994) denominou como discursos de verdades e formas de governo que subjetivam tal coletividade. A estatística é uma das ferramentas necessárias ao conhecimento de toda e qualquer população, pois o que acontece nas populações, as suas regularidades passam a ser visíveis, palpáveis, pensáveis e em certa medida, previsíveis, possibilitando a elaboração de Programas e Projetos que interfiram de forma direta os índices apresentados. Para Foucault, a estatística é um acontecimento recente, apesar de ser praticada desde a antiguidade, que dá início de maneira mais pontual nos séculos XVII e XVIII como um instrumento de racionalidade governamental ou uma tecnologia de governo, como uma modalidade chave para a produção de conhecimento necessário para governar. Por meio da estatística há uma constante correlação entre uma individualização crescente e a construção de uma totalidade que permite que nos reconheçamos como pertencendo a uma sociedade, como parte de uma entidade social, parte de um Estado-nação. Trata de uma tecnologia de governo, em que o Estado está atento à população, onde governar um sujeito é conduzir suas condutas a partir de índices numéricos apresentados em diferentes linguagens e representações.

Assim dito, a estatística como saber de governo, torna-se o governo das condutas a partir de dados numéricos, estabelecendo padrões, o que é recomendável, o que está fora da normalidade, se constituindo em regimes de verdades, e também de subjetividades do sujeito, à medida que essa racionalidade política orienta condutas, molda-os a uma verdade. O autor aponta que:

[...] a estatística é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado. Por exemplo: conhecimento da população, medida da sua quantidade, medida da sua mortalidade, da sua natalidade, estimativa das diferentes categorias de indivíduos num Estado e da sua riqueza, estimativa das riquezas virtuais de que um estado dispõe: minas, florestas, etc., estimativa das riquezas produzidas, estimativa das riquezas que circulam, estimativa da balança comercial, medida dos efeitos das taxas e dos impostos – são todos esses dados e muitos outros que vão constituir agora o conteúdo essencial do saber do soberano. Não mais, portanto, corpus de leis ou habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado (FOUCAULT, 2008a, p. 365).

Nesse sentido, compreendo a partir da noção foucaultiana que esse acontecimento, a adoção de práticas avaliativas, se caracteriza como dispositivo produtivo para a governamentalidade neoliberal, que opera como via de circulação da política curricular e instrumento de controle do currículo escolar, pois reforçam o homogêneo e conduzem as práticas das/os professoras/es dizendo o que devem ensinar e o que as/os alunas/os devem aprender, e também classificam desempenhos de competências e habilidades que são imprescindíveis para o mundo produtivo.

Popkewitz e Lindblad (2001, p 114), também apontam que as estatísticas participam da lógica sedutora da ciência num momento histórico de racionalidade e razão. Segundo os autores, muitas das relações entre governança educacional, ações sociais e efeitos educacionais em relação à inclusão social são estatísticas. A informação aparece como dados que convidam a comparações entre categorias no tempo e no espaço e podem ser utilizados em vários tipos de análises quantitativas. Ela, a estatística, é a linguagem que atravessa as declarações do Estado, dos profissionais, do prefeito acerca dos/as professores/as e suas práticas educacionais.

Compreendo também, partindo da ótica foucaultiana que a adoção de avaliações para aferir o desempenho dos/as alunos/as trata de uma produção de regimes de verdades que circulam nas escolas entre os/as professores/as, e porque não dizer entre a população, sobre a qualidade da educação via a esse sistema de avaliação. Equivale-se a visões de verdade, utilizadas com o objetivo de controlar e regular o que pode e o que não pode ser dito, uma verdade que está relacionada a sistemas de poder que produzem e dão sustentação de tal maneira que esta verdade seja produzida e reproduzida. Os regimes de verdade ou a política geral de verdade, são diversos tipos de discursos que aceitam e fazem funcionar como verdadeiros (FOUCAULT, 2003b). A diferença entre as sentenças verdadeiras e as sentenças falsas é feita por meio de mecanismos e instâncias, onde cada uma é sancionada pelos encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.

Isso remete ao papel da política de produção das verdades que regula o que pode ser dito, como e quem pode dizer. Foucault, em *Microfísica do Poder* (1999), define essa regulação como sendo própria dos regimes de verdade.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a

maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, p. 10)

Fui percebendo no Sistema Municipal de Ensino de Uberaba que a política de verdade conta com o aparato governamental, em que seus discursos insistem em demonstrar a sua eficácia como sendo a melhor verdade a seguir, à medida também que as escolas estão sujeitas a moldar esses discursos. Trata-se, no contexto dessa política geral de verdade na educação, de se construir as próprias versões de verdade, suas próprias versões daquilo que se está autorizado a falar, daquilo que conta como verdade, e que pode em certa medida, ser vistos como regimes de verdade, e em que se limita o próprio discurso.

A adoção de Indicadores de Qualidade no Ensino Fundamental no município de Uberaba se alinha aos discursos dos organismos internacionais e também ao Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei Nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) que estabelece as diretrizes e metas para a educação brasileira na primeira metade do século XXI, criando padrões mínimos de qualidade a serem alcançados na Educação Básica. O PNE apresentou o aumento significativo das matrículas da população de 7 a 14 anos de idade, nos anos de 1990, porém sem superar a questão da distorção idade/série, e também apresentou um discurso sobre o ensino fundamental no país, como sendo ineficiente, pois a maioria dos/as alunos/as levava em média 10,4 (dez vírgula quatro) anos para completar as oito séries do Ensino Fundamental. Partindo desses dados o PNE determinou que:

Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade de educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao **ensino de qualidade**, até a conclusão (BRASIL, 2001, p. 12 – Grifo meu).

No que se refere à qualidade do ensino fundamental, o PNE estabeleceu no item 26 a seguinte meta:

Assegurar a elevação progressiva do nível I de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um **programa de monitoramento** que utilize os **indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios** que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001, p. 14, grifos meus).

O que ocorreu na política educacional brasileira foi um deslocamento de prioridade dada ao ensino fundamental, tendo em vista que pouco se avançou nas metas fixadas em Jomtien (1990), na Conferência Mundial de Educação para Todos, em que se fixou o atendimento às “*necessidades básicas de aprendizagem*”²⁶ focadas na universalização e na redução de desigualdades por meio da educação de qualidade, para recomendações de que se desse maior atenção à igualdade no acesso, à educação na infância e à melhoria dos níveis de alfabetização. Ainda, no início do século XXI, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu em uma de suas metas para o milênio “Educação Básica de qualidade para todos”, responsabilizando as nações pela busca da qualidade da educação ofertada e a definição de metas a alcançar. O que se viu a partir dos anos de 1990 foi a reforma da escola e do sistema em bases gerenciais e o controle da qualidade da aprendizagem por meio da medição e elevação do desempenho escolar, controle instituído pelo monitoramento dos desempenhos das instituições escolares e dos alunos, tendo como base políticas de exames nacionais e índices de aferição.

Durante a reunião com o prefeito, o documento “Indicadores de Qualidade no Ensino Fundamental” serviu para fazer muitos apontamentos, inclusive para desqualificar algumas escolas que não se “encaixaram” nas normas da média, ditas universais, porém pensadas num determinado tempo histórico, como caráter inclusivo, mas que ironicamente estabelecem a relação exclusão/inclusão. As escolas com resultados positivos passaram a ser exemplos, enquanto as escolas com resultados negativos, mereceram um olhar mais atento às falhas, gerando um planejamento de ações e um maior investimento governamental, no sentido de minimizar ou até mesmo extinguir o baixo desempenho que prejudica a qualidade de ensino. As estatísticas serviram de referência constante para definir problemas educacionais e justificar o programa de reformas educacionais adotado pelo governo municipal.

Sobre a adoção de reformas educacionais na perspectiva da lógica neoliberal, quero destacar que Popkewitz (2004, p. 111) ressalta que os discursos das reformas educacionais interpelam os indivíduos, inscrevendo-os em posições sociais e em determinadas formas de existência, e apontam para as formas de identidade e atuação desejadas para o sujeito econômico, político e educacional. Essas reformas, no campo das políticas

²⁶ Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. Declaração sobre educação para todos. Plano de Ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990 (versão portuguesa) UNICEF, Brasília: s.d

educacionais, vêm desde os anos de 1990, modificando profundamente a educação no Brasil e são promovidas pelos organismos internacionais e supranacionais, e também nacionais. O autor ainda me interpela a compreender que, as reformas guiam o trabalho escolar e docente, por meio de um conjunto de direções, princípios e políticas que inscrevem certas identidades, certas práticas de inclusão e exclusão, certos regimes de verdade, capacitando os indivíduos para a ação e a participação no mundo, e eu incluo, na cidade. Para o autor “A reforma é a administração da liberdade personificada em sistemas de conhecimento profissionais e especializados.” (POPKEWITZ, 2004, p. 111).

Para Garcia (2010, p. 446) as reformas educacionais com base na governamentalidade estabelecem “[...] uma série de regulamentações, mobilizam discursos e tecnologias (como o currículo, a didática, modalidades de organização e gestão escolar etc.) tornando a alma e as capacidades humanas objetos de disputa de governo”. Partindo dessa ideia a governamentalidade

[...] pode ser compreendida como uma forma de pensar, uma racionalidade, para produzir, conduzir e administrar os problemas que atingem a população e os indivíduos, trazidos como obstáculos aos projetos de desenvolvimento e de administração de uma nação (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137).

Na condição de Coordenadora Pedagógica, percebi uma série de deslocamentos na reforma educacional de Uberaba, entre eles quero destacar um deslocamento no campo das políticas educacionais quanto à qualidade de ensino, partindo da política de acesso (expansão da oferta/ ampliação da rede escolar), de regularização do fluxo no Ensino Fundamental (adoção de ciclos de escolarização da promoção continuada e dos programas de aceleração de aprendizagem que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Nº 9.394/96), políticas educacionais que foram presentes em Uberaba, nos anos de 1980 e 1990, para uma política de qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferidas mediante testes padronizados em larga escala, que desaguou na adoção do IDEB.

O que experienciei foi uma profusão de exames externos (PRÓ-ALFA, PROVA BRASIL, SIMAVE, SAEM, Diagnóstico de leitura SEE/MG) com o objetivo de mapear a educação municipal em seus diferentes níveis, que aliados ao tratamento estatístico dos resultados obtidos, revelam índices de alfabetização, de letramento, de conhecimentos matemáticos, de leitura, de escrita, entre outros, nas mais variadas séries da Educação Básica. Dessa forma, passamos a identificar quais séries estavam com melhor desempenho em

determinada disciplina, qual aluno/a, qual turma, qual o/a professor/a apresentava os melhores e os piores índices nas avaliações, etc.; todas essas ações em “favor” da qualidade de ensino.

Oliveira e Araújo (2007), afirmam:

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

O segundo apontamento que quero fazer, nesse ponto da minha narrativa refere-se ao que o prefeito disse também em reunião, com as com as equipes dirigentes das escolas e gestora da SEMEC, e o Secretário de Educação: *“A gestão da escola será entendida como ambiente de aprendizagem”*.

Ao pensar a gestão da escola como ambiente de aprendizagem, chamo a atenção para a importância desse conceito como uma ferramenta para ações de governo, pois, em certa medida, as nossas práticas foram embrenhadas por esse discurso, situando a escola como um “ambiente” e uma instituição que se encarrega de concentrar-se na sociedade da aprendizagem. Sobre essa abordagem, os estudos dos autores Maarten Simons e Jan Masschelein (2011) apontam que somos ou deveríamos ser os habitantes de uma (futura) sociedade da aprendizagem. A sociedade da aprendizagem é o horizonte sobre o qual se refletem suas decisões e se enquadram instrumentos governamentais. Nesse contexto, tecnologias e procedimentos são introduzidos para nos tomar como aprendizes ao longo de nossas vidas e para funcionarmos nessa sociedade. Para os autores:

A sociedade da aprendizagem, dessa forma, não apenas parece ter se tornado uma noção necessária ao vocabulário para se pensar e escrever sobre nós mesmos, sobre os outros e o mundo, como está precisamente relacionada à tecnologias e procedimentos bem específicos de compreensão e guia de nós mesmos como um tipo particular de sujeito, isto é, sujeitos para os quais a aprendizagem seria uma força natural para se viver esta vida (2011, p. 122).

Nesse sentido, a sociedade da aprendizagem está relacionada a determinadas racionalidades governamentais, tecnologias governamentais e formas de governo de si. À medida que se coloca nos programas educacionais, a *“gestão da escola como ambiente de aprendizagem”*, assume-se e desempenha-se um papel constitutivo nas práticas de subjetivação que são cruciais às nossas sociedades da aprendizagem. A gestão escolar vai

gerenciar o ambiente de aprendizagem, tornando-se o lugar de definição dos saberes a serem ensinados, inserida em diferenciadas redes de poder e de saber. A gestão como estratégia de ambiente de aprendizagem privilegia a formação de indivíduos capazes “de evoluir numa cultura e numa economia globais.” (POPKEWITZ, 2000).

A aprendizagem expressa uma promessa de progresso e os princípios de uma Cidade Educadora, incorporando a ideia de uma sociedade com progresso social e satisfação pessoal, com princípios de civilidade e normalidade. É o cidadão aprendente e auto-organizado, em que a gestão da escola vai “ensinar” a se apropriar dos processos e dos conjuntos de habilidades necessários para tornar habitante da cidade, de uma sociedade da aprendizagem. A “*gestão de escola como ambiente de aprendizagem*” é em si um elemento que compõe as estratégias governamentais de controle, manifestada em seu nível institucional, por meio da urgência de políticas educacionais com processos de autonomização, de responsabilização das escolas e do autogerenciamento, na “era do aprender a aprender”. Karla Saraiva e Alfredo Veiga-Neto (2009) sinalizam que as empresas e as organizações precisam de indivíduos capazes de aprender novas capacitações e que estejam em permanente reconfiguração de si. Para os autores o “aprender a aprender” significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão. Diante dos resultados estatísticos sobre a educação em Uberaba, o prefeito ainda disse:

“Eu quero rigor no registro de todas as atividades desenvolvidas na escola, e também seriedade no tratamento dos dados, uma vez que esses constituem subsídios que garantem intervenções consistentes, e em tempo real, e de certa forma, melhor resultado das aprendizagens dos/as alunos/as.”(UBERABA, PORTA-VOZ, Nº 558, 14/04/2005, p. 1, grifos meus).

Partindo dessa recomendação, passamos a debater sobre a qualidade de ensino colocando a escola na centralidade de toda discursividade em “favor” da melhoria da qualidade de ensino. Todo o trabalho didático-pedagógico estava em jogo, mas os números falaram mais alto que todos/as nós; “as verdades dos números” – do Estado avaliador – decidiram a performance da educação em Uberaba com objetivos de favorecer a realização ou a melhoria do “combinado” entre Estado e a Educação. Os números estatísticos são, na verdade dispositivos de legitimação de verdades convenientes. Foram elencadas as metas:

- a) melhorar o desempenho dos/as alunos/as em relação ao domínio das habilidades básicas: leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, considerando os alarmantes indicadores demonstrados nas últimas avaliações externas a que os/as alunos/as foram submetidos;
- b) reduzir o alto índice de defasagem idade/escolaridade;
- c) aumentar o índice de aprovação e de permanência na escola;
- d) diminuir o alto índice de abandono escolar, de tal forma que consolidasse ações na escola que pudessem produzir impactos positivos na sala de aula e no desempenho dos/as alunos/as, apesar dos aspectos positivos, em relação à quase universalização da oferta de vagas na Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

O prefeito da cidade informou, ainda, a contratação de um grupo de consultores, de empresas privadas, que instituíram os Programas Pró-Escola - A organização da escola como um ambiente de aprendizagem e Pró-Gestão - Programa de Formação Continuada dos Gestores da SEMEC e das Escolas da Rede Municipal de Uberaba com o objetivo de se estabelecer as bases para a construção de uma política de gestão participativa, tanto no âmbito da SEMEC, como das escolas municipais, com vistas à implementação de uma nova cultura de educação e com o intuito de organizar a escola como ambiente de aprendizagem e de formação humana-cidadã, objetivando concretizar a proposta da SEMEC, de consolidar uma “Escola Cidadã” e de construir uma “Cidade Educadora”. A determinação do prefeito da cidade de contratar consultores para dar um “jeito”²⁷ na educação em Uberaba reitera o que foi anunciado em reunião com os empresários:

[...] o setor privado tem muito a contribuir com as ações voltadas para a comunidade. Dessa forma, vamos integrar, como esforços da atual administração, as políticas públicas com a iniciativa privada e o terceiro setor, a fim de colher resultados palpáveis. [...] Muitos programas sociais serão levados adiante. [...] o entrelaçamento com o setor empresarial será fundamental, sobretudo para o aproveitamento de iniciativas bem sucedidas pelo segmento privado e até mesmo, para perspectivas de criação de novas ações sociais (PORTA-VOZ, 15 de abril de 2005, p. 2).

Sobre a educação em Uberaba, ele ainda ressaltou:

“Nesse governo vamos ensinar a ler, escrever e pensar. Iremos implantar avaliação sistêmica e premiação para professores. Vamos melhorar o aprendizado, continua o prefeito. Quanto à informatização, sabemos que

²⁷ Eu estava presente na reunião com as Equipes Dirigentes das escolas e o prefeito da cidade, quando ele utilizou a expressão “jeito” ao se referir a Contratação de Empresa de Consultoria.

qualquer profissão em, no máximo, dez anos, terá a exigência do aprendizado em informática. Até o meio de 2006, toda a rede estará interligada e com laboratórios atendendo, concluiu.” (UBERABA, PORTA-VOZ, Nº 592, 08/10/2005, p. 1).

Várias medidas foram tomadas em “favor” da melhoria da qualidade de ensino, que em todo o discurso vimos ser *um investimento, uma ordem, um chamado do prefeito* da cidade para transformar a educação municipal. Destacam-se:

- a) o Prêmio salarial por assiduidade dos/as professores/as como medida de valorização dos/as educadores/as, mas apenas para aquele/a professor/a que não faltar, mesmo às justificadas, durante o ano letivo²⁸;
- b) a informatização das escolas, com a inauguração de laboratórios de informática, que para o prefeito é um instrumento de profissionalização e um recurso para a aprendizagem;
- c) a implantação de catracas eletrônicas, ou seja, controle eletrônico de presença dos/as alunos/as e funcionários/as;
- d) a construção de Centros Integrados de Educação com o objetivo de apresentar uma estrutura que atenda a uma nova concepção de escola, a de Tempo Integral, que modela espaços para abrigar e orientar atividades que fazem parte do crescimento sócio-econômico e cultural das pessoas que vivem na cidade;
- e) O lançamento do Programa Escola Aberta que reconhece o jovem como sujeito do seu próprio processo de desenvolvimento, e procura dar um novo significado ao espaço e ao currículo escolar, propondo ações socioculturais, de lazer e esportivas, levando em consideração linguagens, saberes e as múltiplas culturas, em que o prefeito disse *“quero que a população volte os olhos para escola”*; (Essa expressão foi publicada em: UBERABA, PORTA-VOZ, Nº 10/09/2005, p.2)
- f) a adoção do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais – SAEM.

Essas proposições se tornaram elementos constituintes da política educacional de Uberaba, com a missão “Educação para Todos: uma Cidade Educadora, sendo que, por meio do curso sobre Gestão de Ensino e de Escolas Eficazes, essas foram se configurando no interior das escolas com a justificativa da improdutividade da escola.

²⁸ Instituído em 04/06/2006.

Partindo desses acontecimentos, quero fazer alguns apontamentos a começar pela recomendação do prefeito da cidade: *“Eu quero rigor no registro de todas as atividades desenvolvidas na escola, [...], uma vez que esses constituem subsídios que garantem intervenções consistentes, e em tempo real, e de certa forma, melhor resultado das aprendizagens dos/as alunos/as.”*

Primeiro, entendo essa exigência como procedimento de controle educacional no tocante à formação e ao trabalho docente. No que tange a formação, materializa-se uma das ideias da responsabilização ou a imputabilidade do/a professor/a pelo seu desempenho, pois tem a obrigação de atingir o desempenho desejável dos/as seus/as alunos/as, evitando possíveis penalizações como, de a escola deixar de receber recursos. Para comprovar a sua responsabilização ou a imputabilidade do desempenho de seus/suas alunos/as é preciso registrar todas as atividades desenvolvidas na escola, dentro e fora da sala de aula. Como já citamos anteriormente, a arte de governo neoliberal investe o sujeito de toda responsabilização pelo bom desempenho de seu trabalho. No caso do/a professor/a, à medida que os/as seus/suas alunos/as e a escola apresentam bom índice nas avaliações, comprova-se que agiu com responsabilidade no seu trabalho, é uma microempresa que deu certo, pois é o único responsável pelo seu sucesso. Essa obrigação pelo sucesso segue a lógica da ação instrumental da modernidade, procede dessa nova cultura comercial e se inscreve plenamente na lógica neoliberal, que responde ao fenômeno global de mundialização, correspondendo ao discurso hegemônico do mercado que coloca à frente de tudo o princípio da excelência, baseada nos critérios de eficiência e de sucesso, para atingir o desenvolvimento do capital humano. Segundo, é que ao registrar *“todas as atividades desenvolvidas na escola”*, em certa medida, o/a professor/a estabelece exercício do discurso em relação a si, produzindo um conhecimento acerca de si mesmo. O discurso acerca da relação de si remete aos estudos foucaultianos sobre a constituição do sujeito - tema que será abordado em maior profundidade no capítulo dois da presente Tese quando irei apresentar as narrativas dos/as professores/as entrelaçando-as a governamentalidade neoliberal e o governo de si, nas diversas modalidades de resistências presentes nas práticas docentes.

Terceiro é que a prática do “registro” incide como um modo de organizar, de controlar o tempo, de vigiar, disciplinar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta, portanto é um poder sobre os corpos e sobre o que eles fazem. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância, que faz que cresçam as formas sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita. Esse poder não soberano, alheio, portanto à forma da

soberania, é o poder disciplinar, que fabrica indivíduos dóceis e úteis, que desenvolve políticas reguladoras das condutas.

Os registros acerca do trabalho docentes são elaborados em um documento chamado Portfólio que consiste em descrições das aprendizagens dos/as alunos/as e do caminho percorrido pelos professores/as, em suas práticas escolares, para alcançar o desempenho escolar determinado pelos documentos oficiais, em nível das recomendações do MEC, como também da SEE/MG e SEMEC. O que quero destacar é que esses registros, a partir das relações de poder-saber estabelecidas pela SEMEC e por outros discursos e práticas discursivas e não discursivas em favor da qualidade de ensino, subjetivam os/as professores/as, pois constituem e constroem novas posições discursivas docentes. Os docentes e devo dizer, eu também, passamos a fazer o nosso trabalho pedagógico partindo de mecanismos que nos mobilizavam quanto ao nosso modo de pensar “ser” professor/a e pedagoga, a partir da escrita e das nossas narrativas nesses registros. Trata de esse acontecimento remeter às “tecnologias do eu”, pois sempre fomos e somos interpelados/as a problematizar, explicitar, examinar e reexaminar, regular e modificar a nossa identidade pessoal em relação à prática profissional, e principalmente conosco mesmo. Às vezes eu sentia que esses registros queriam mesmo dizer que precisávamos colocar em suspensão os nossos “EUs”, pois chegamos ao ponto de que não devíamos escrever qualquer coisa... Passamos a escolher as palavras, antes de colocá-las nos Portfólios.

As teorias sobre as tecnologias do eu são consideradas por Larrosa (1994, p. 36), como já mencionado na primeira seção da presente Tese, numa tentativa de “[...] mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo.” A “[...] história do eu como sujeito [...] é a história das tecnologias que produzem a experiência de si.” (LARROSA, 1994, p. 56). Trata da governamentalidade na constituição do sujeito.

Um quarto apontamento que quero apresentar é que, com base nos índices o prefeito “recomendou” um conjunto de medidas com a profusão de outros discursos e práticas. Não é a minha intenção detalhá-las aqui, até porque já foram descritas em parágrafos anteriores, pretendo apenas pensar sobre elas como dispositivos de controle, pois as medidas foram elencadas por meio dos índices, ou seja, elas acionam um sistema de metas em que as escolas, serão classificadas e categorizadas, e em certa medida, controlam o trabalho docente e as instituições escolares. As metas ganham caráter de centralidade no cotidiano escolar, pois remetem para uma política de resultados e, no caso de Uberaba, tornaram-se elemento principal do discurso educacional expressando que existe uma perda quase integral da

autonomia da escola e do/a professora, devido os inúmeros mecanismos instituídos para direcionar o ensino às metas estabelecidas. Elas também intensificam o discurso da governamentalidade neoliberal com a adoção de: *Premiações salariais por assiduidade dos/as professores/as; informatização das escolas; implantação de catracas eletrônicas; construção de Centros Integrados de Educação; lançamento do Programa Escola Aberta; implantação do SAEM.*

Para Lapa (2005)

[...] a governamentalidade diz respeito ao domínio das subjetividades em dispersão na sociedade. Por isso, a retórica empresarial não se apresenta em relação conflituosa com o discurso pedagógico, na medida em que ambos confluem para objetivos governamentais equivalentes: administrar as vontades, os desejos, o comportamento e o consumo dos indivíduos.

Outra questão que quero destacar é sobre “*contratação de empresas privadas para dar um “jeito” na educação de Uberaba e a estreita relação com o setor privado*”, anunciado nos discursos do prefeito. Destaco que toda a estrutura administrativa e didático-pedagógica das instituições escolares, e também àquelas ligadas ao desenvolvimento social da cidade, se inserem numa mentalidade performática do mundo empresarial, que caracteriza como estratégias da governamentalidade neoliberal.

O que vimos em Uberaba foi um forte entrelaçamento entre o público e o privado, seguindo toda discursividade da política educacional, presente nos anos de 1990, que foi reiterada no discurso das reformas educacionais com base no “novo gerencialismo”, onde há uma combinação do uso de práticas do setor privado no público, visando uma gestão por resultados. Nas palavras de Hypólito, Pino e Vieira (2009, p. 118): “O novo gerenciamento precisa ser compreendido como uma rede de controle total, que busca padronizar tanto as práticas docentes como as concepções do fazer educativo”. O “novo gerencialismo na educação”, na concepção de autores como Peters, Marshall e Fittzsimons (2004), remete para uma nova tecnologia de poder e vem se tornando cada vez mais racionalizada e complexa, operando em diversos níveis: “o individual (do ‘estudante autogerido’ e professor), a sala de aula (‘técnica de gestão de sala de aula’), o programa acadêmico (com a promoção explícita dos objetivos da autogestão) e a escola ou instituição educacional (instituições autogeridas)” (PETERS; MARSHALL; FITTZSIMONS, 2004, p.78). O novo gerenciamento concebido como uma tecnologia de governamentalidade, reforça a ideia de auto-controle ou de governo de si. Os mesmos autores ainda asseveram: “o gerencialismo é um dos principais elementos numa mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais.” (PETERS;

MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 82). À medida que o setor privado participa das políticas públicas se institui no âmbito estatal, modos de operar características da lógica privada e empresarial, com o objetivo proposto de dar agilidade, eficiência e qualidade aos serviços. Essa dinâmica se pauta na ideia muito divulgada nos discursos midiáticos que o setor público oferece serviços ineficientes, consagrando uma visão que associa os serviços privados como aqueles que funcionam e o público-estatal como aquele que é ineficiente, ineficaz, moroso e responsável pela crise da educação e do Estado. Ressalto que esse discurso se naturalizou por meio de uma construção histórica e social que se apresenta como verdade para toda a sociedade. Ao setor público designa tudo que é ineficiente, aberto ao desperdício e ao fracasso; ao setor privado, remete a esfera da eficiência e da qualidade. Por diversas vezes, vários segmentos da população uberabense enfatizaram que o modelo ideal de educação e escola é o da instituição de ensino privado. Essa ênfase foi reforçada por diversos discursos já pronunciados desde a Reforma do Estado, em 1995, por Bresser Pereira, e no caso de Uberaba, foi se potencializando quando o prefeito disse:

“Sempre sonhei em estudar em uma escola particular, mas as minhas condições financeiras nunca me permitiram. Eu era muito pobre, daí não tive um ensino de qualidade. Hoje torno o meu sonho em realidade quando estabeleço uma parceria, sem processo licitatório, com a melhor escola privada de Uberaba. É a população pobre com ensino de 1º mundo, eficiente e eficaz, em que os conteúdos a serem trabalhados atendam em tempo real as exigências do mundo atual, e isso será feito com a utilização das apostilas nas escolas públicas, apostilas que os alunos ricos utilizam para aprender.”²⁹

A instituição de ensino contratada pela prefeitura de Uberaba potencializou as práticas de governo na educação, quando assumiu também a elaboração das avaliações do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais – SAEM e a formação continuada de

²⁹Desde 2012, o município adquiriu as apostilas do Colégio José Ferreira, em substituição aos livros didáticos. Na época, houve polêmica, já que a “parceria” foi realizada sem processo licitatório. O ex-prefeito Anderson Aduato se defendeu afirmando que a inexigibilidade de licitação foi baseada em parecer técnico assinado pelo então procurador do município, Valdir Dias, e que a contratação foi recomendada pela própria Secretaria de Educação, na época nas mãos de José Vandir. O investimento foi da ordem de R\$ 12,5 milhões para dois anos de contratação e o início do processo de implantação da proposta educacional se deu em outubro de 2011. Além do fornecimento do material didático, o contrato contemplou treinamento e aperfeiçoamento dos professores, com a realização de quatro encontros pedagógicos por ano, a manutenção de Portal de Educação para professores, gestores e alunos, com atendimento “ao vivo” pelos professores-autores do material didático para a orientação da equipe técnica da Secretaria de Educação, e suporte diário, com orientação individualizada aos professores. O contrato entre o município e o colégio já extinguiu (UBERABA, Jornal de Uberaba, 10/12/2013).

professores com o objetivo de ensiná-los a trabalhar com as apostilas, quando da adoção do Sistema Estruturado de Ensino.

Já citei na presente Tese as medidas que foram adotadas em favor da qualidade de ensino, mas uma que se tornou muito recorrente e presente nas escolas municipais é uma medida também pronunciada reiteradas vezes pelo prefeito da cidade: “*eu quero que a população volte os olhos para escola*”. (UBERBA, Porta-Voz, 10/09/2005, p.2).

Antes, porém, quero fazer uma observação que não tomo os discursos do prefeito, os documentos oficiais da educação de Uberaba e/ou outras práticas discursivas, como resultado de uma manifestação individual. Considero nesse processo o que o Foucault (2009, p.108) argumenta:

Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados enunciados, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição de sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser sujeito.

Trata de definir no interior de dinâmicas de saber e de poder, o que pode e o que deve ser dito, por alguns em um dado tempo e lugar, e de acordo com a posição que se ocupa, situando “essas coisas ditas” dentro de determinados campos discursivos, examinando as suas condições de existência. Para Foucault, os discursos são práticas organizadoras da realidade, sua preocupação consiste no papel dos discursos nas práticas sociais. Doherty (2008, p. 203) também pontua:

As frases ou atos de fala, ou partes de textos, não tem interesse em termos de análise textual detalhada, mas em discernir as regras pelas quais determinadas declarações ou alegações de verdade, em contraposição a outras, podem surgir, operar e vir a formar um sistema discursivo.

Até aqui, o que tenho procurado fazer é um exercício de análise que me permita identificar determinadas práticas que colocam em funcionamento as condições de possibilidade da urgência do projeto Educação para Todos. Optei por me deter, nesse ponto da minha narrativa ao enunciado “*quero que a população volte os olhos para escola*”, também em virtude da recorrente presença desta “chamada” nas práticas de governo, importante para o governo da população. Não pretendo apresentar o contexto histórico ou até mesmo descrever

as práticas sociais relacionadas à família e à escola, eu não teria fôlego para tanto, e esse não é o objetivo central da presente Tese. Quero apenas pensar um pouco sobre essa questão, considerando que no nosso cotidiano escolar tornou-se um imperativo a parceria família/população-escola.

Por diversas vezes, na condição de coordenadora pedagógica, eu fui interpelada pela SEMEC e direção da escola para incluir em todas as ações da escola, a família, pois essa prática é uma condição necessária para o processo de escolarização das crianças e adolescentes, mas principalmente, como forma de gerenciar os riscos, nesse caso, os riscos que envolvem um possível fracasso escolar no processo de escolarização. O que tornou uma prática natural foi o estabelecimento de diálogos entre mim, e também dos/as professores/as, com as famílias, quando das ocorrências disciplinares e de baixo desempenho escolar. O que fazíamos era conferir com a família sobre os acontecimentos da vida privada. A conversa caminhava para os questionamentos: Como é o relacionamento em casa e com os colegas? Que igreja frequenta? O/a seu/a filho/a é saudável? Reserva momentos para estudar em casa? Como é a estrutura familiar? Na verdade, com um exame detalhado da vida familiar que era feito por meio das conversas, passamos a conhecer cada vez mais as condições de vida de cada família. Era feita uma avaliação e os riscos calculados, tornaram-se motivos governáveis. Daí, partíamos para o momento de posicionar as crianças/adolescentes e suas famílias em práticas assistenciais, educativas e de controles sistemáticos com o objetivo de manter o/a aluno/a na escola, para evitar o aumento das taxas de reprovação, melhorar o desempenho escolar das crianças e dos adolescentes e minimizar a evasão escolar. Havia um investimento na produção de pessoas capazes de governar a si mesmas, evitando a propagação de riscos sociais de toda ordem. Trata-se de uma passagem da administração para um gerenciamento do risco do fracasso em que se estabelecem os limites do desempenho aceitável. (DAL'IGNA, 2011). Sob essa perspectiva, o fracasso escolar será compreendido como um fenômeno econômico que deve ser inserido num cálculo de custo. Governar significará, portanto, distribuição das coisas. Para gerenciar o risco do fracasso escolar a escola põe em funcionamento um conjunto de técnicas que são mais da ordem do controle e menos da ordem da disciplina, permitindo criar infinitas soluções para o problema, abarcando um maior número de sujeitos e estabelecendo os limites do aceitável, do desempenho recomendado.

Retomo aqui outro pronunciamento do prefeito que reitera que a família deve ser acionada para a gestão dos processos escolares:

“Os pais também têm que assumir seu compromisso com a educação de seus filhos para atingirmos uma educação de qualidade. Já estamos fazendo algumas adequações no ensino, como a implantação de aulas de reforço aos alunos e investimentos com a aquisição de novos equipamentos. Estamos dando a nossa colaboração para Uberaba se tornar uma cidade para todos.” (UBERABA, PORTA-VOZ, 22 de abril 2006 - ANO 12 Nº 617, p. 1).

Nesse pronunciamento, reitera-se que a população precisa fazer a sua parte, colaborando com a gestão da escola. A participação das famílias está associada ao avanço da educação. Falarei mais sobre isso ao examinar o Plano Decenal Municipal de Educação (PDME).

Quanto ao ato de a *população voltar os olhos para escola* compreendo nesse acontecimento o estabelecimento de uma relação panóptica entre a população e a escola, aqui também incluo de outras instituições do tecido social. A população tornou-se a nossa câmera de vigilância total, uma enorme câmera em que se tem a visão do todo, vigilância permanente, sem zonas de obscurantismo. Muitos olhares voltados para a escola. O que se estabeleceu foi uma relação intrincada de olhares entre as diversas instituições sociais em “favor” da qualidade de ensino baseada também, no poder disciplinar, uma obsessão pela visibilidade total.

Esse acontecimento remete ao que Foucault (1987) desvelou que, o poder, e também as relações de forças, não se exercem apenas de cima para baixo, pelos “soberanos”. O poder não é exercido, ele acontece como um processo, agrupando a todos/as, e possibilitando a estes, desde que de forma ordeira e disciplinada, desfrutar dos benefícios, da ordem, dos bons serviços. A população é o vigia de Bentham, age em benefício do social.

Nesse sentido, a população de Uberaba ao ser acionada para *voltar os olhos para escola* implica controlar as ações da escola, e em certa medida, procura discipliná-la para que o efeito do seu trabalho torna-se efetivamente útil.

Uma das medidas adotadas para tornar o trabalho educativo mais efetivo e útil para a qualidade de ensino em Uberaba foi a aprovação e institucionalização do Plano Decenal Municipal de Educação (PDME) (2006-2015),³⁰ que expressa o compromisso de fazer: “[...] a cidade como espaço de cultura e a escola como espaço educativo da cidade: Compromisso

³⁰ Em 09 de janeiro de 2001, o Presidente da República sanciona o Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 10.172, que, em seu art. 5º, estabelece a obrigatoriedade dos Estados e Municípios *elaborarem* a proposta de um Plano Decenal próprio, constituído a partir dos eixos: Educação como direito de todos; Educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social; Educação como fator de inclusão; A democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais. No ano de institucionalização do Plano Decenal de Educação, a Rede Municipal de Ensino totalizava 34 (trinta e quatro) escolas, sendo 26 (vinte e seis) urbanas e 08 (oito) rurais, 14 (quatorze) CEMEIs - Centros de Educação Infantil, 09 (nove) escolas com oferta de Educação de Tempo Integral e 01 (um) Centro de Educação Avançada.

esse que deixa de ser exclusivo da Rede Municipal de Ensino e passa a ser compromisso da gestão municipal e de toda a sociedade uberabense.”(PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - UBERABA 2006-2015, p. 26).

O PDME é um dos documentos oficiais que caracteriza o movimento de reforma educacional no referido município. Nele, encontrei enunciados que remetem para a mudança nas capacidades cognitivas e do “interior” de cada um/a dos/as envolvidos/as na educação e na vida da cidade, e também com as questões relacionadas com a gestão dos indivíduos e com as organizações responsáveis de educar esses indivíduos. De certa forma, encontram-se os discursos das reformas nos enunciados dos documentos oficiais que dirigem e estabelecem as metas para a educação escolar.

Ao analisar o PDME, o tomo como um operador das estratégias de poder, assim como um dinamizador das ações nas relações sociais e políticas, para chegar a uma ação de governo ou para mantê-las sempre ativas. Ao compreender esse acontecimento como uma situação estratégica, e também como mecanismo utilizado nessas relações, que são estabelecidas por meio das relações de poder, levo em conta os apontamentos de Foucault (2009, p.151-152) que distingue três sentidos do termo estratégia:

1) Designa a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos. 2) Designa o modo em que, em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca do que os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover. 3) Designa o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-lo a renunciar à luta e, assim, obter a vitória.

Como uma forma de atingir o compromisso anunciado, é visível no referido Plano, a identificação de ações que devem se comprometer a promover o *protagonismo detodos* – crianças, jovens e adultos – na busca de um novo direito, o direito de decidir e participar da vida da cidade:

[...] o diálogo entre a escola e a cidade, compreendendo a escola como apropriação da cidade a que pertence, levando para dentro de si os interesses e as necessidades da população. Esse é o cenário no qual as práticas escolares devem possibilitar e qualificar o entendimento freireano da ‘leitura da palavra como leitura do mundo’ e, portanto, como compreensão analítica dos problemas e desafios postos pela contemporaneidade. (PRAIS citado por UBERABA, PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO, 2007, p. 26).

Trazendo ainda alguns fragmentos das teorizações de Foucault acerca da governamentalidade, percebo, sobre o “*protagonismo de todos*” que, num Estado governamentalizado a participação de todos/as na vida da cidade e da escola, permite a cada um professar as suas verdades, confessar os seus medos, dizer sobre os seus desejos, falar a respeito dos aspectos da sua vida privada, e isso interessa ao governo das populações. É uma forma refinada de governar, de descentralizar a vigilância, permitindo a cada um ser gestor de si mesmo e do outro, em prol da vida da população. A governamentalização trata de uma instrumentação voltada para a gestão da política dos indivíduos, uma razão governamental específica de governar, uma arte com a sua razão na história.

Nota-se, na política educacional de Uberaba que se regula a forma de participar, pelo diálogo, e à escola cabe qualificar a todos/as para compreenderem os problemas da sociedade numa única perspectiva teórica, a freiriana, desde que levem em conta “*os interesses e as necessidades da população*”.

Examinando ainda o compromisso anunciado no PDME, a partir das lentes foucaultianas sobre governamentalidade, posso trazer algumas imagens que, em uma racionalidade neoliberal, o Estado deve propor políticas que responsabilizem a sociedade civil de forma coletiva e individual, pela educação de si e do outro, e essa, assume um papel de parceira de governo, à medida que tem que se organizar para que a educação seja compromisso de todos. Trata de uma política que consiste em fornecer o modelo de ser e de viver, de produzir e de consumir, potencializando as ações do Estado, estabelecendo uma relação de mais governo com menos governo, no momento em que coloca a sociedade civil como sua parceira. Vejamos o que o autor Aldo Ambrózio (2012, p. 10) nos assevera acerca disso:

[...] a perspectiva do Neoliberalismo não se limita a um esvaziamento das operações do Estado por meio da extinção de seus serviços atuantes no governo da sociedade civil, pelo contrário, o que marca o exercício dessa estratégia de poder é seu alastrar-se pela sociedade civil produzindo essas individualidades que promovam a redução de certa regulação estatal.

Essa lógica neoliberal foi adotada nos eixos referenciais para a gestão da população e da educação escolar, em Uberaba. Os eixos defendem que são as práticas escolares que devem engendrar toda essa lógica, que entendo aqui, como técnicas de regulação e controle, como instrumentos e os meios de direcionamento, como formas de

proporcionar e organizar os serviços educacionais e de fazer “aparecer” novos sujeitos na política educacional. Os eixos inseridos ao PDME são:

1. Qualidade Social da Educação – significa caminhar na lógica que considera o cidadão como sujeito de direitos e a educação com direito social, prioridade e investimento. Dessa forma a escola deve se constituir em *lócus* fundamental de construção, democratização e socialização do conhecimento e da cultura, bem como de apropriação dos processos que levam à sua construção. Trata de estabelecer objetivos e metas para o trabalho educativo, visando à construção de uma sociedade humanizadora, de uma cidade que pode desenvolver ações educativas que contribuam para a auto-organização e emancipação do cidadão, para preservação do meio ambiente, para a superação das desigualdades, para uma vida mais saudável, enfim, para transformar Uberaba em uma Cidade Educadora.

2. Gestão Democrática – entende a democracia, a cidadania e autonomia como categorias indispensáveis para a construção da qualidade social da educação admitindo-se que uma profunda mudança no sistema educativo só é possível com a existência de um projeto social mais amplo. Nesse sentido, a democratização da gestão, por um lado, pode contribuir para a realização da qualidade social e permitir que a escola e o conjunto do Sistema Municipal sejam geridos, no âmbito da competência de cada unidade ou instância, por coletivos representativos que aperfeiçoem as suas práticas democráticas. Por outro, deve considerar a gestão democrática como direito saudável de que a sociedade participe da construção e do acompanhamento da Política Educacional como forma de aperfeiçoamento da educação e como exercício da democracia.

3. Democratização do acesso à escola e a garantia de permanência – compreende-se que essas diretrizes deverão estar articuladas com as diretrizes da Qualidade Social da Educação e da Democratização da Gestão, sendo interfaces indissociáveis. Nesse sentido, conforme o Plano Decenal, a gestão de Uberaba define, para a rede municipal, uma política de atendimento qualificado à demanda escolar que prioriza o acesso de todos à escola, bem como a sua permanência, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais e os que estão cumprindo medidas sócio-educativas, aqueles adolescentes em liberdade assistida ou prestando serviços à comunidade;

4. Rede de proteção social– considerando que os recursos que financiam a educação saem, em última instância, do bolso do povo, fica claro que se existe alguém com autoridade para entrar na escola, participar das decisões e cobrar a realização das mesmas, esse alguém é a população, é a comunidade à qual a escola serve. Essa diretriz tem o compromisso de fazer com que a educação se firme como prioridade da sociedade,

ultrapassando os muros das unidades educacionais. No Município, convivem com as escolas municipais, escolas federais, estaduais e particulares. Cabe ao Poder Público local iniciar, consolidar ou liderar ações integradas de cooperação com o Estado, a União e engajar empresários, trabalhadores, universidade e escolas de ensino superior na tarefa de construir uma educação pública de qualidade e acessível a todas as crianças e jovens.

O Plano expressa outras providências que serão necessárias para garantir a participação de todos no projeto Cidade Educadora:

1. Abrir o portão da escola e deixar que a comunidade entre, pois **o espaço escolar é propriedade da população;**
2. Fortalecer os Conselhos Escolares, fazendo com que as decisões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola sejam tomadas pelos representantes, de fato, envolvidos com a educação;
3. Trazer os valores da comunidade para dentro das salas de aula, **permitindo que todos os moradores possam prestar depoimentos** ou apresentar trabalhos sobre a história e a cultura do entorno da escola;
4. Valorizar os grêmios estudantis e apoiá-los, exercitando, assim, a cidadania dos alunos;
5. Utilizar os **meios de comunicação de massa para mobilizar a comunidade em defesa da expansão e melhoria da escola pública, informando sobre os seus resultados**, uma vez que ela é financiada com o dinheiro do povo;
6. Desenvolver diferentes projetos buscando aumentar a parceria entre escola e comunidade, por meio da produção e sistematização de experiências inovadoras;
7. E **como a mais importante de todas: coordenar todo o trabalho pedagógico das escolas municipais** a partir das evidências do **desempenho dos alunos, apontadas pelos resultados das avaliações externas.** (UBERABA, PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO, 2007, p. 28, grifos meus).

Apresento ainda, alguns apontamentos acerca do PDME, apropriando-me daquilo que Foucault assevera no campo das relações de poder-saber e das formas de Governo. Nota-se nos eixos referenciais do Plano Decenal Municipal de Educação a presença de uma dinâmica que tratará do processo de individualização ao considerar o *“cidadão como sujeito de direitos”* e ao processo detotalização à medida que há práticas voltadas à população: “[...] visando à construção de uma sociedade humanizadora[...].” A escola ao se constituir em “lócus fundamental de construção” para a construção da Cidade Educadora, pensa na existência desse sujeito e no uso da sua existência como finalidade de conservar a ordem social. Karin Amos (2010) pontua que “a escola pública, como instituição-chave do Estado-nação, deve ser descrita não só como um modelo burocrático, ela também pode ser analisada como uma instituição dedicada ao processamento de pessoas.”

Partindo do apontamento da autora, o primeiro eixo “Qualidade Social da Educação”, que orienta o trabalho educativo, configura-se num aparato para modelar as preferências e os modos de agir de acordo com determinadas metas e determinados objetivos, influenciando no estilo de vida daqueles que estão na cidade, em seus pensamentos e em seus comportamentos, produzindo práticas que incluem boas condutas e como sujeito gestor de si mesmo: “[...] *auto-organização e emancipação do cidadão, para preservação do meio ambiente, para a superação das desigualdades, para uma vida mais saudável.*” O cidadão “pensado”, é o cidadão que se quer produzir por meio da Qualidade Social de Ensino, um cidadão democrático para um Estado Democrático, um cidadão emancipado e saudável. Conforme Boito Junior (2007), o direito capitalista busca igualar os indivíduos que estão em posições sociais e econômicas desiguais, assumindo formalmente um caráter igualitário. Também, de forma coerente com um tipo de igualdade formal entre indivíduos, há a necessidade de o Estado criar condições de atingir a população. Na concepção de um Estado democrático e capitalista, os sujeitos são considerados legalmente iguais, que individualmente apresentam condições desiguais de concorrência e de competição, mas é preciso “superar”, e essa superação é “possível” pela qualidade social da educação.

Trata de se estabelecer relações entre os cidadãos/sujeitos que aprendem e as políticas educacionais que norteiam essas condutas e essas aprendizagens, e à escola cabe assumir-se como um *locus* de configuração dessas tramas, da construção desse cidadão. Trata de atribuir à escola funções de inserção social do indivíduo, de transmissão de saberes e informações que são imprescindíveis ao desenvolvimento econômico do país e da cidade, com o objetivo também de formar hábitos e condutas individuais que possam garantir a estabilidade das relações em sociedade. Nesse contexto, há sempre um mecanismo de ajuste dos processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação.

O que ocorreu, segundo Popkewitz (1997), foi que as mudanças na esfera socioeconômica decorridas nos séculos XIX e XX acabaram por fazer da prática e da teoria pedagógica, aquilo que tange à organização da escola e à formação de professores e, também, ao próprio desenvolvimento da ciência da educação, uma maneira de proporcionar um campo social no qual a formação e o governo do indivíduo tornam-se possibilidade e objetivo, o que determina substancialmente a consolidação do Estado Moderno.

Os estudos foucaultianos também apontam que a formação de professores é como um artefato discursivo das políticas educacionais, que visa o governo das condutas promovendo a subjetivação, às vezes de forma imperceptível, de uma forçosa submissão aos

seus regimes de verdade, nesse caso o currículo. Parece haver uma mútua subordinação dessas subjetividades a estes regimes e vice-versa.

A escola ao se constituir em um lugar que contribui para a organização e manutenção do Estado moderno desenvolve o que Foucault (2009) designa como governamentalidade, que quer dizer as práticas de governo ou de gestão governamental, as técnicas de dominação sobre os outros e as técnicas de si. Produz, assim, um sujeito autogovernável, autônomo, livre. Um sujeito que é objetivado e subjetivado pelas práticas culturais que normalizam através de práticas de governo que dizem o que é bom e melhor para esse sujeito, o que é e o que deve ser a realidade. A noção do ser humano como um sujeito autônomo, livre, transparentemente, autoconsciente, visto como fonte de todo conhecimento e da ação moral e política (PETERS, 1994) é uma invenção da Modernidade. Essa forma particular de vê-lo nem sempre existiu, ela está associada ao que se convencionou chamar de “invenção do humano”, processo moderno, por excelência. Portanto se ela não corresponde a uma realidade objetiva, precisa ser constantemente reafirmada e, assim, constitui uma tarefa sempre ameaçada, sempre inconclusa, que os ideais modernos necessitam permanentemente.

No segundo eixo referencial do PMDE, intitulado de “*Gestão Democrática*” toma-se como princípio que as práticas de gestão democrática precisam de espaços de discussão para sua potencialização. Durante os anos de 1990, do último século e início do século XXI, pode-se observar uma tendência geral tanto à descentralização das políticas educacionais quanto a uma autonomização e responsabilização das escolas. Penso aqui, na existência de um enorme paradoxo, à medida que fui percebendo, nos meus espaços de convivência e de atuação, a proliferação de discursos articulados ao desejo de retornar às práticas da Escola Cidadã, dos anos de 1990, aliados aos discursos neoliberais de democracia, diversidade, autonomia, cidadania. Na verdade, o projeto Escola Cidadã, apesar de seus pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos, estarem assentados na concepção da escola democrática dos anos de 1980, suas práticas discursivas e não discursivas engendravam as concepções do neoliberalismo, atravessando todas as reformas educacionais implementadas em Uberaba, até então. A adoção da Gestão Democrática é uma prática que reitera o discurso que a escola é um espaço de legitimação e de aprendizagem da democracia, e também é uma forma de atender as concepções presentes na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, no Plano Decenal de Educação para Todos, no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação, Secretárias de Educação Estadual e Municipal. Os documentos produziram o

discurso que a escola é um lugar democrático, um lugar de valores e ideais democráticos, e o discurso que começa a circular na escola, nas últimas décadas, é “*a aprendizagem da democracia*”, que em certa medida, foi transformando-se numa prática discursiva “*universal*”.

Recordo-me que, nos “espaços” de participação, esses momentos que nos possibilitava falar, dizer sobre tudo e, cada vez mais, esses espaços procuravam incluir e tolerar, mas como medida para se chegar a um “consenso”, um consenso acerca das práticas pedagógicas, do conceito de qualidade de ensino, do/a ser professor/a em relação às novas propostas, afinal “*tudo em favor da qualidade social da educação e de uma Cidade Educadora*”. As práticas democráticas se configuravam em um sequestro das nossas resistências, das nossas formas e maneiras de ser, pareciam na verdade querer minar as nossas resistências e tudo aquilo que às vezes se apresentava como ameaças ao poder institucionalizado; sentíamos enfraquecidos/as, apesar de incluídos/as. Nesse sentido, as práticas da gestão democrática não é um paradoxo no contexto neoliberal, mas é uma estratégia de governo. Como já mencionado aqui, as políticas educacionais afetadas pela ideologia neoliberal procuram garantir eficiência, eficácia, efetividade e produtividade aos processos pedagógicos, que se caracteriza como um dos responsáveis por formar as subjetividades modernas, uma forma de governamentalidade.

O eixo do PMDE que se refere a “Democratização do acesso à escola e a garantia de permanência” remete também ao discurso “Todos pela educação”, do governo federal, anunciado na Meta 1, do referido Programa, que diz: “Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola”. Há convergência do eixo do PMDE ao do programa do governo federal, quando expressa “uma política de atendimento qualificado à demanda escolar que prioriza o acesso de todos à escola [...], incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais e os que estão cumprindo medidas sócio-educativas, aqueles adolescentes em liberdade assistida ou prestando serviços à comunidade.” O referido eixo também se coaduna com as recomendações do Governo Federal (BRASIL, 2008^a, p.3) que evidencia a educação como direito de todos/as, e que todos/as alunos/as pertencem a uma mesma escola, e têm o direito de estarem aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A partir desse eixo, pode-se afirmar que, a inclusão educacional possibilita um exercício de aproximação e conhecimento dos sujeitos ditos como afastados, infratores, “anormais”, deficientes ou excluídos da sociedade. Na verdade, à medida que esses sujeitos eram incluídos nos espaços da escola, e de certa forma, na cidade fazíamos um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis. Procurávamos conhecer, diferenciar, classificar, normalizar,

conduzir, prevenir e intervir com objetivos bem definidos, que é de garantir a seguridade da população e gerenciar os riscos produzidos pela vida social.

Diversas vezes recorri aos/as professores/as com o objetivo de elencar os/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem, e também daqueles/as que apresentavam possíveis “comportamentos desviantes” – uso abusivo de drogas, envolvimento em brigas, problemas de relacionamento com a família, maus tratos –, bem como a relação dos/as alunos/a com necessidades educacionais especiais (deficiências mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas), condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos, superdotação/altas habilidades, baixa visão, surdez, e também a relação dos/as indisciplinados/as. Esses dados eram inseridos em uma planilha e encaminhados a SEMEC, às seções de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de Estimulação Essencial e Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (EADA), e a Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDS). O interessante é que os dados referentes às condutas ditas como “fora dos padrões sociais”, àquelas que envolviam especificamente o sujeito e a sua inserção no meio social, os aspectos privados, não foram relatadas pelos/as professores/as; eles/as se recusaram a “revelar” a vida privada dos/as alunos/as (Os dados acabavam por ser revelados por outros meios). Os dados evidenciavam apenas situações que envolviam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, e partindo desses dados, várias ações foram desencadeadas para inserir, ajustar, disciplinar os comportamentos dos/as alunos/as e minimizar as dificuldades de aprendizagem. Foram criados projetos, como o Laboratório de Aprendizagem, e firmado uma parceria com o Conselho Tutelar para encaminhar os/as alunos/as considerados problemas, para assim, retornarem ao espaço escolar mais adequados/as às normas regimentais da escola. Àqueles/as com diversas reprovações, também precisavam ser incluídos/as, garantindo o direito de aprender, as oportunidades de recuperação se multiplicaram.

Para “garantir a total” Inclusão Educacional, o quarto eixo “Rede de proteção social” vem com a proposição que “[...] se existe alguém com autoridade para entrar na escola, participar das decisões e cobrar a realização das mesmas, esse alguém é a população, é a comunidade à qual a escola serve. Essa diretriz tem o compromisso de fazer com que a educação se firme como prioridade da sociedade, ultrapassando os muros das unidades educacionais.” Nota-se, mais uma vez, como a população compõe toda a discursividade da política educacional de Uberaba.

Diante desse eixo, as ações se voltaram para uma ação coletiva, ainda que o atendimento fosse individual, tendo como diretriz o envolvimento da família, da comunidade, da escola, da Unidade Básica de Saúde (UBS), do Centro de Referência da Assistência Social

(CRAS) e do Centro de Atenção Psicossocial Drogatício (CAPS'D), dos projetos de cultura, esporte e lazer, dos serviços de assistência social, do Ministério Público, do Juizado da Infância e Juventude, da Defensoria Pública, das Organizações da sociedade civil, da Delegacia de Proteção, dos empresários e da sociedade de modo geral. A rede de proteção social tornou-se uma estratégia de governmentação com o objetivo de fortalecer o processo participativo e de avaliar de forma coletiva as ações desenvolvidas na proteção de crianças e adolescentes do município, para: “afirmar e/ou redefinir as competências de cada um; dar novo significado às práticas desenvolvidas; convergir os objetivos específicos de cada um para um objetivo comum a todos/as.” Para essas crianças e adolescentes serem sujeitos “incluídos”, são necessárias desenvolver diversas operações, é preciso desenvolver uma série de saberes sobre a população, sobre sua produtividade, suas doenças, suas regularidades e irregularidades, seus sucessos e fracassos escolares, para assim, saber onde intervir, de modo a governar todas as camadas da população. Tornamo-nos “cartográficos” da população de Uberaba! Todos/as em favor de uma Cidade Educadora! Em favor de conduzir condutas no caminho do bem e da ordem.

Para as autoras Lopes e Rech (2013) no período de 1995-2002, que compreende o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e no período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), que vai de 2003 a 2010, a inclusão social, transformou-se num imperativo do Estado brasileiro, principalmente no âmbito educacional. As autoras pontuam que a inclusão é uma verdade articulada e proclamada, nos governos, e se desdobra, por meio das políticas educacionais, em ações biopolíticas, em que se prevê a ideia de que todos devem estar e/ou passar pela escola, dessa forma, o dispositivo da Inclusão Educacional, é acionado para capturar a todos os sujeitos e constituí-los como alvo das tecnologias do governo municipal. Elas ainda chamam a atenção, ao dizer:

As políticas de inclusão são pensadas como ações estratégicas que visam no presente e, principalmente, em um futuro próximo, minimizarem os investimentos do Estado na população. A minimização dos investimentos não implica em enfraquecimento do Estado, mas sim em deslocamento de suas funções (LOPES E RECH, 2013, p. 219).

Maura Lopes (2009b) ainda assevera: De forma indissociável à regra do “todos devem estar incluídos”, está a regra “ninguém pode ser excluído.” Trata de todos se manterem incluídos, mesmo que de maneira provisória e por mais que presente esteja a exclusão. Conforme já apontamos, na seção anterior, o Estado do neoliberalismo é mínimo em suas ações intervencionistas que buscam constituir redes de proteção para a população.

Foucault (2003) observou, desde a Idade Média até o século XIX, alguns deslocamentos dos usos das palavras exclusão e inclusão, diferenciando as práticas de exclusão, reclusão e inclusão, pontuando que em diferentes momentos históricos, várias ênfases foram dadas a tais práticas, culminando, do século XIX em diante, nos investimentos do Estado na recuperação dos indivíduos a corrigir; esses não são mais banidos do meio social, não são mais colocados em isolamento social, como era entendida no século XVIII, mas passaram a ser vistos como sujeitos merecedores de recuperação, por meio dos investimentos do Estado, como uma condição para reeducação e inclusão social. (SARAIVA; LOPES, 2011). Para as autoras:

Exclusão parece ser a marca de um tempo cada vez mais em crise e acometido de um tipo de esquecimento crônico de sua história. E inclusão parece ser a marca contemporânea da promessa, pensada por muitos, de uma vida idealizada/inclusiva. Na tensão temporal, cultural e econômica dessas duas faces, a exclusão se constitui como uma ameaça à vida de qualquer um. Em boa parte por causa disso, vivemos contemporaneamente o enfraquecimento ou a banalização política das expressões inclusão e exclusão devido aos usos cada vez mais amplos e variados dos contextos onde são articulados. (idem, 2011, p. 15).

Conforme Foucault (2003, p. 114), no século XIX, há práticas que pretendem “ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção de produtores”, e hoje carregamos ainda essa concepção de inclusão, do século XVIII, com sentidos de normalização dos indivíduos produzidos no século XIX. Trata de fazer operar a lógica da primazia da inclusão de todos.

No livro *Figuras de Foucault*, onde se encontra reunidos diversos textos produzidos por aqueles/as que “não se conformam com os rumos perigosos que toma cotidianamente a configuração do mundo público e privado”, sedentos em percorrer uma caminhada em busca de novas expansões do pensamento de Foucault, Veiga-Neto (2008a, p. 29-30), compreende:

[...] a educação escolar – como o processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura, sejam eles os recém-chegados – crianças e estrangeiros de todo tipo –, sejam eles os “inclusíveis” – anormais e estranhos. Ao educar o outro, nós o aproximamos da nossa morada, do nosso domínio, graças a variadas formas de dominação que estabelecemos *com* ele e, muitas vezes, *sobre* ele.

A escola se insere como uma instituição onde, ao longo da Modernidade, se concentram múltiplas práticas, dentre elas, àquelas articuladas ao poder disciplinar, à

dominação que visam estabelecer tanto formas de governo sobre os sujeitos, como parâmetros para que eles se autogovernem. A escola funciona como um conjunto de máquinas encarregadas de criar sujeitos disciplinados para um novo tipo de sociedade que se configurava após o fim da Idade Média. Essa nova configuração exigiu que a escola passasse a se organizar de forma sistêmica, com currículos pensados a partir de hierarquias de saberes que eram amontoados e desconectados de uma vida prática. (VARELA E ALVAREZ -URIA, 1992).

Dito isso, retomo os enunciados dos eixos do PDME, compreendidos aqui como estratégia de governo – disciplina/control. Os eixos apresentados até aqui, se coadunam com o Programa “Todos Pela Educação” (2006) do governo federal, que tornou as premissas do projeto “Educação para Todos” do município de Uberaba. Não tenho a pretensão de tensionar e problematizar o Programa “Todos Pela Educação”, mas no processo de escrita da analítica desta investigação esse acontecimento me permitiu fazer exercícios de pensamento que implicavam em tentar apreender os movimentos que formaram toda a discursividade em torno do projeto de Educação para Uberaba. Foi possível elencar que as políticas educacionais atuam como mecanismos reguladores das condutas dos sujeitos operando sobre a normalização e a segurança do risco populacional. Os movimentos em torno da instituição de Programas e Projetos para educação, nos diversos níveis, federal, estadual e municipal, se caracterizam como instituição que atua como produtora do conhecimento, fomentadora e mobilizadora, à medida que têm operado na condução das condutas da sociedade, onde os discursos estabelecem metas e resultados a serem alcançados.

As metas anunciadas pelo programa “Todos pela Educação”, foram construídas partindo da publicação das estatísticas sobre os resultados já alcançados em relação ao país e a cada uma das regiões do Brasil, que produziu um diagnóstico sobre a realidade educacional brasileira, que em certa medida, validou as políticas públicas adotadas em Uberaba, como um saber verdadeiro e legítimo.

Colocado em vigor desde o ano de 2006, o programa do governo federal “Todos Pela Educação”, possui como meta “Contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022”, e seus objetivos consistem em “propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos” (BRASIL, 2006). O Programa sinalizou que a situação do problema da educação no Brasil é alarmante e que o poder público, atuando sozinho, seria ineficiente na condução da resolução dos problemas educacionais, para tanto, tem que contar com a participação da sociedade civil.

Trata de chamar à participação os diferentes segmentos da população, pois só assim, atingem-se as metas. O nome do Programa “Todos pela educação”, e também do projeto de educação para Uberaba “Educação para Todos” já enunciam a sociedade civil enquanto parceira de governo a organizar-se de modo que a educação seja um compromisso de todos.

No conjunto dos eixos previstos no PDME, a educação é vista como capaz de mobilizar, potencializar e concretizar parte fundamental das necessidades para a inclusão social, pois ela propicia a difusão de valores sociais e a formação de tipos humanos compatíveis com o desenho de Nação que se almeja. E a escola é um dos espaços que cada vez mais vem potencializando essas estratégias, pois atingi todas as pessoas, bem como todas as famílias. À medida que me ocupava do espaço da coordenação pedagógica, experienciei a adoção de um conjunto de medidas em que a qualidade de ensino em Uberaba, ultrapassava as aferições de desempenho dos/as alunos/as. O que se viu em Uberaba foi um alinhamento às mudanças educacionais ocorridas na Educação Brasileira, em meados dos anos de 1990, que foram se intensificando a partir do século XXI em relação a necessidade de aferir a qualidade da educação em todos os níveis de ensino, como forma de garantir padrões de qualidade, intimamente relacionadas à gestão dos indivíduos e aos padrões de regulação social.

Nesse sentido, a política educacional está voltada ao governo da população, por meio da utilização de instrumentos, táticas, técnicas que permitem que a governamentalidade seja colocada em funcionamento, de forma cada vez mais sutil e dissipada, de maneira a atuar sobre os indivíduos cada vez mais e melhor, enfim sobre toda uma coletividade. Essas formas de governo permitem, também, o conhecimento das populações, ligando os saberes produzidos através do conhecimento destas ao poder que pode ser exercido em relação às mesmas.

Outro acontecimento na educação de Uberaba ocorreu em um encontro com 2 (dois) mil profissionais da educação. O prefeito de Uberaba também anunciou nesse encontro que: “[...] a melhoria salarial dos/as professores/as passa a ser atrelada ao resultado das avaliações sistêmicas a serem realizadas duas vezes ao ano.” (UBERABA, Porta-Voz, 04/02/2006, p. 1).

O que motivou esse pronunciamento foram os resultados “vergonhosos” da avaliação sistêmica³¹, que em relatório apontou que apenas 6% do universo total de alunos da rede municipal sabem ler e escrever e somente 1% realiza com facilidade as operações

³¹O Sistema de Avaliação das Escolas Municipais (Saem) foi instituído pela Prefeitura em 2005 e aplicado pela primeira vez em 2006, como ferramenta para radiografar o processo ensino-aprendizagem, levantar deficiências e propor estratégias que visem à melhoria da qualidade do ensino fundamental (até a 8ª série).

matemáticas. Mais uma vez, diante dos dados estatísticos o prefeitedeterminou o adiamento do início das aulas e exigiu uma reviravolta na educação municipal:

*“Sou passageiro. A prefeitura não é minha, mas tenho que dar minha contribuição para o aprimoramento dos serviços públicos. Não sei o que vamos colher, mas tenho a firme convicção de que, como prefeito eu tenho que plantar [...] esse resultado da avaliação sistêmica foi **vergonhoso** para todos. **Como prefeito, eu tenho vergonha, mas sei que este sentimento também deve ser dos pais e professores. Não adianta fingir que nada está acontecendo... é vergonhoso, mas existe, é real.** Eu quero uma discussão profunda e um planejamento estratégico que seja elaborado de forma conjunta entre Secretaria de Educação e professores. [...] Sem querer culpar ninguém, tenho obrigação de não me omitir. Não dá mais para ficar **enrolando, embromando**, porque o assunto é muito sério.” (DISCURSO DO PREFEITO, publicado no Porta-Voz, 04/02/2006, Grifos meus).*

Parecia que eu estava diante de um inquiridor, que metaforicamente, assim como a lagarta do livro “Alice no país das maravilhas”, perguntava: Quem é você? O que você tem feito pela educação de Uberaba? Eu e os/as demais profissionais da educação fomos observados/as, analisados/as, calculados/as, mensurados/as com os resultados das avaliações externas e sistêmicas, e também por meio de um julgamento moral. Fomos estimuladas pela responsabilização dos resultados apresentados e dos que ainda estariam por vir, e de certa maneira, pelas condições que se desenvolvem o nosso trabalho. Sentimos convocados por esse discurso apara o nosso interior e para a nossa prática, com o objetivo de nos transformar para mudar a realidade da educação. Fomos desafiados/as e tensionados/as a oferecer respostas nos encontros pedagógicos.

Após os encontros, seguidos de muitas dinâmicas para refletir sobre a nossa prática e para escutar que, o que tinha sido feito até então não resolveu o problema da qualidade de ensino, as aulas iniciaram com o pronunciamento do Secretário Municipal de Educação, que durante a distribuição do kit escolar aos/as alunos/as (uniforme, tênis, mochila, agenda e materiais escolares) disse:

*[...]estou pronto para a guerra e prometo um acompanhamento mensal de todos/as os alunos/as da Rede de Ensino. Estamos começando o ano letivo com o **espírito** de fazer um serviço de qualidade... Confio no potencial de trabalho da minha equipe, nos professores e na **integração da família** para revertermos este quadro, garantiu. (UBERABA, PORTA-VOZ, 11 de fevereiro, 2006 - ANO 12 Nº 608, p. 1. Grifos meus).*

O que parece evidente no pronunciamento “*estou pronto para a guerra*” é que: “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares”. (FOUCAULT, 2003a) Isto implica que as próprias lutas contra o seu funcionamento não possam ser feitas de fora, do exterior, pois nada e nem ninguém está livre de poder; ele está, em toda parte e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E, como afirma Foucault, onde há poder há sempre possibilidade de resistência, de modo que

[...] não existe [...] um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. [...] As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível (FOUCAULT, 2003ap. 91-92).

Assim, “o poder é guerra, guerra prolongada por outros meios”. (FOUCAULT, 2003^a). Ou seja, o poder é luta, enfrentamento, disputa, relação de forças, estratégia, onde se tem por objetivo acumular vantagens e multiplicar benefícios. Portanto, é em termos de guerra que melhor podemos compreender o modo pelo qual se desdobra e se articula a extensa rede de poderes que atravessa o corpo social. A base das relações de poder seria o confronto belicoso das forças sociais em antagonismo constante.

Atendendo ainda, às determinações da SEMEC as escolas implementaram diversas ações, com o objetivo de assegurar a oferta de uma educação de qualidade. Recordo-me de ações que alteravam a legislação sobre a organização do tempo e espaço escolar, instituindo portarias e instruções normativas, bem como a instituição de um Regimento Comum a todas as escolas municipais, enquanto se anunciava a autonomia das escolas e o respeito a sua identidade.

Considerando mais uma vez, os dados das avaliações externas, foram implantados projetos emergenciais para corrigir as distorções e, na condição de coordenadora pedagógica, solicitei aos/as professores/as um levantamento dos/as alunos/as com dificuldades de aprendizagens com o objetivo de encaminhá-los ao Laboratório de Aprendizagem. O Laboratório de Aprendizagem é uma proposta que se configurava em um Reforço Escolar, orientada por professor/a com perfil alfabetizador, contando com turmas formadas por pequenos grupos de alunos/as das classes de 6 (seis) anos até o 9º (nono) ano.

Para que a proposta fosse desenvolvida na escola, era imprescindível o envio de relatórios com os resultados dos/as alunos/as para a SEMEC, depois de analisar as reais necessidades, a equipe gestora do órgão central contratava o/a professor/a para atuar no referido projeto e, por diversas vezes, sentia-me pressionada por conta de resultados.

Com aproximação entre família e escola, adotou-se um Termo de Compromisso em que os pais assinavam, estabelecendo um contrato de parceria com a escola, a SEMEC e a Prefeitura de Uberaba. Nesse termo, um elenco de ações a serem cumpridas pelos os pais, normatizava as formas de participação nas reuniões, nos projetos e até mesmo em relação ao acompanhamento das tarefas, o “Para Casa”. Os pais que se negavam a assinar o termo eram encaminhados para o Conselho Tutelar e/ou eram informados que a escola não se responsabilizaria pelas atitudes dos/as filhos/as.

Definiu-se também a elaboração de um documento único, os Descritores Curriculares, de maneira a mobilizar determinadas práticas curriculares no espaço escolar com vistas à qualidade de ensino, cuja organização se deu considerando vários eventos, desde a utilização dos princípios teórico-metodológicos que norteiam a elaboração de uma proposta curricular, até os exames para aferir o desempenho escolar, as políticas estaduais e nacionais, e os movimentos internacionais.

Outra iniciativa foi a implantação de avaliações internas, compostas por questões elaboradas por professores/as que atuam nas escolas. Esses documentos são construídos a partir do banco de dados composto pelas referidas questões e visam oferecer aos/as alunos/as um momento de avaliação, diferenciado das inúmeras situações avaliativas cotidianas, à semelhança do que ocorre nas avaliações externas, nos concursos públicos, no processo de avaliação seriada e nos exames de vestibulares. O que se pretendia era ampliar, com base em resultados da avaliação da aprendizagem/SIMAVE/2003, o percentual de alunos/a com desempenho acima do nível recomendado. No entanto, os indicadores de qualidade do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais – SAEM/Uberaba-MG, que busca aferir a qualidade da educação das instituições de ensino que oferecem Ensino Fundamental, e visa avaliar o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, quando aplicada em novembro de 2006, por meio de uma avaliação temática, contextualizada e interdisciplinar, também evidenciaram desempenhos abaixo do recomendado, sendo que para o 2º ano do Ciclo Complementar de Alfabetização (4ª série) a média foi de quarenta e nove vírgula e oitenta e um pontos percentuais (49,81%) e para a 8ª

série a média geral foi de quarenta e um vírgula e cinquenta e oito pontos percentuais (41,58%).³²

Nesse ano, foram aplicadas 4 (quatro) avaliações, que nos dizeres do Secretário de Educação, “[...] é um dispositivo que o governo está apostando para o desenvolvimento pedagógico uberabense[...]”, e reiterou durante visitas às escolas para acompanhar o processo do SAEM que viu “uma normalidade que deve ser a tônica dessa avaliação, a partir de agora”.

Aqui é importante registrar que a primeira avaliação contou com a participação direta dos/as professores/as da rede municipal. A SEMEC reuniu as perguntas apresentadas por esse colegiado e sorteou as questões incluídas na prova de abertura do ano letivo. O Secretário de Educação enfatizou: “*Só vamos cobrar aquilo que está no programa.*” Nas demais avaliações do referido ano, foram aplicadas as questões formuladas pela equipe do Colégio José Ferreira, instituição escolar privada, partindo dos Descritores Curriculares. Segundo o diretor da instituição de ensino, “*... a avaliação sistêmica promove a unificação das escolas da rede, permitindo maior controle do processo de gestão. Trata-se de um instrumento que unifica a educação municipal, pois avalia a rede como um todo, não o desempenho de um aluno isoladamente.*”

Nesse sentido, a avaliação foi/é outra peça-chave para essa política de governmentação, uma vez que, por intermédio dela as atividades da vida diária escolar dos/as alunos/as passam a ser anatomizadas e as condutas pedagógicas dos professores passam a ser normatizadas, a partir de orientações pedagógicas oficiais.

O debate sobre a qualidade de ensino se aprofundou com os resultados da Prova Brasil, avaliação aplicada em 2005, cujos resultados foram divulgados em 2007, e que também reforçavam as mesmas evidências das avaliações externas aplicadas nos anos anteriores. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. É uma prova aplicada os/as estudantes de 4^a e 8^a séries (5^o e 9^o ano) com o objetivo de avaliar o desempenho destes/as, em língua portuguesa e matemática e calcular com os dados apresentados, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

³² Os índices não foram apresentados por disciplinas porque as questões aplicadas foram interdisciplinares.

Fui percebendo que o IDEB assumiu centralidade na política educacional de Uberaba, e também brasileira, à medida que os índices passam a mobilizar uma série de condutas e procedimentos quanto a melhorar a eficiência e a qualidade do ensino básico, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano Decenal Municipal de Educação (PDME).

Nesse mesmo ano, o Sistema de Avaliação das Escolas Municipais (SAEM) de Uberaba apontou melhoria de 3,45% (três vírgula e quarenta e cinco nove percentual) no desempenho dos alunos, enquanto que a soma nominal dos percentuais foi 15,07% (quinze vírgula e sete percentual) maior que a nota obtida na última prova aplicada pela SEMEC em novembro. Ao contrário das avaliações anteriores, não houve desempenho inferior a 40% em nenhum ano de escolaridade. A primeira avaliação de 2007 contou com a presença de 17.015 alunos dos 19.066 cadastrados nas classes de 6 anos a 8ª série do Ensino Fundamental, resultando numa abstenção de 10,76% do total de alunos.

Os resultados das estatísticas apresentadas nos diversos relatórios sobre o desempenho escolar dos/as alunos/as e da escola, intervieram significativamente nos processos do governo em relação à educação de Uberaba. Os números passaram a moldar a nossa maneira de ver as possibilidades de ação, de inovação e até a nossa visão de nós mesmos e levaram o prefeito da cidade a promover um pacote de ações e exigências em busca da melhoria da qualidade do ensino ofertado pela Rede Municipal.

O movimento de reforma das políticas educacionais em Uberaba teve sua maior expressão na celebração do Contrato de Gestão. O Contrato de Gestão é um documento baseado em metas e a sua efetiva realização, de acordo com o seu idealizador e consultor, João Batista dos Mares Guia (2007), pressupõe o monitoramento contínuo dos processos de execução das ações eleitas e a aplicação sistemática de avaliações para aferir o desempenho escolar dos/as alunos/as, e também uma medida para racionalizar a organização escolar e fixar metas gerais a serem alcançadas no progresso acadêmico dos/as alunos/as. Mares Guia (2007) ainda salienta que o Contrato de Gestão é a forma eficiente de combinação da ética dos fins com a ética da responsabilidade. A premissa em que se baseia é “...uma instituição existe não apenas para fazer acordos, mas para realizar eficientemente os seus fins, segundo escolhas e meios eticamente portadores de exemplaridade.”

Nesse ponto da minha narrativa, quero apresentar e examinar o referido documento sem a pretensão de verificar se eles são realmente utilizados nas escolas e se as suas orientações e prescrições são seguidas pelos/as professores/as. O meu propósito é o de seguir as recomendações de Bujes (2009, p. 273) tomando esse documento, como fiz com os

demais aqui já apresentados, como artefatos que servem de guias para a conduta, instrumentos que visam governar os modos pelos quais os/as professores/as e as famílias são interpeladas a levar a Educação da Cidade. Esse documento foi largamente utilizado nos encontros de formação continuada e em serviço de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, articulando-se às práticas dos/as professores/as

Foi com a presença do representante do ministro Fernando Haddad, o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação e Cultura, Reynaldo Fernandes, que ocorreu a assinatura do Contrato de Gestão³³, sendo Uberaba, o primeiro município no Brasil, a instituir ações em favor da melhoria da qualidade de ensino sob as proposições de relações contratuais entre a SEMEC e as escolas da Rede Municipal de Ensino.

O prefeito manifestou sua satisfação com o resultado do trabalho apresentado pelos consultores que elaboraram o documento ao dizer:

[...] o Contrato de Gestão é uma síntese para **‘o nosso norte’** e consolida a iniciativa da vontade do Governo de mudar a educação; e os pais que forem omissos ao que estamos propondo, àqueles que não tomarem as rédeas da educação dos seus filhos, não participarem das reuniões de pais na escola, por exemplo, serão denunciados ao Ministério Público pelas equipes dirigentes das unidades de ensino (UBERABA, PORTA-VOZ, Nº 669, 02/07/2007, p. 1, Grifo meu).

Na oportunidade, Reynaldo Fernandes ressaltou na solenidade de assinatura do Contrato de Gestão que: “O Contrato de Gestão apresenta grande convergência no Pacto de Educação do Governo Federal.”

O secretário de Educação de Uberaba ainda ressaltou:

[...] o trabalho foi iniciado há um ano, muito se tem falado em mudanças (na Educação) e **afirmo que nós estamos no caminho certo, afinal o Contrato de Gestão é um documento enxuto e simples**, contendo 22 metas voltadas para a melhoria da qualidade da educação pública municipal. (UBERABA, PORTA-VOZ, Nº 669, 02/07/2007, p. 1, grifos meus).

O documento apresenta metas pedagógicas, sendo todas seguidas de uma porcentagem a ser atingida para garantir a qualidade de ensino, em que se preveem ações

³³ A convite da UNESCO, o Secretário de Educação participou de Seminário Internacional, realizado em Brasília para divulgar a institucionalização do Contrato de Gestão no município de Uberaba (MG).

como: atividades de incentivo à leitura, acompanhamento contínuo do desempenho escolar dos/as alunos/as e avaliação anual dos/as professores/as.

A estrutura do Contrato de Gestão é dividida em três partes: A primeira parte estabelece as 22 (vinte e duas) metas anuais de desempenho da Rede Municipal de Ensino que compreende:

- 1) a elaboração dos projetos políticos pedagógicos;
- 2) a elaboração do Plano Anual de Curso de cada professor/a;
- 3) a elaboração e aplicação, em sala de aula, do Portfólio do/a professor/a – instrumento destinado à verificação contínua da aprendizagem dos/as alunos/a;
- 4) o conhecimento, pelas coordenadoras pedagógicas das escolas, do Plano Anual de Curso de cada professor, garantindo o seu acompanhamento e a implementação e utilização dos portfólios da Coordenação Pedagógica;
- 5) a análise dos resultados das avaliações bimestrais dos/as alunos/as identificando os/as alunos/as com baixos desempenhos, formulando e implementando intervenções de ensino, definindo metas de progresso bimestral específicas para cada classe, e fazendo o **acompanhamento contínuo** do desempenho acadêmico dos/as alunos/as, segundo os seguintes critérios: I- desempenho médio da turma, por disciplina; II- estratificação dos desempenhos dos/as alunos/as, apresentada em gráfico de barras por turma; III- proposição das metas que a turma deverá alcançar no bimestre seguinte, referentes ao desempenho médio e à escala de desempenho estabelecida e apresentada em gráfico de barras;
- 6) o cumprimento das seguintes metas de leitura: I- 100% dos/as alunos/as dos ciclos lêem um total de **40 (quarenta) livros por ano**, e cada classe organiza e utiliza o seu “Cantinho de Leitura”; II - 100% dos/as alunos/as de 5.^a a 8.^a série lêem pelo menos 1 (um) livro por mês;
- 7) a realização de **avaliação anual do desempenho** dos profissionais;
- 8) a **permanência** do/a professor/a por um período mínimo de 5 (cinco) anos na mesma escola;
- 9) a **asseguridade** de continuidade das professoras alfabetizadoras nas classes de alfabetização da Fase I para a Fase II;
- 10) a **garantia de permanência de professoras alfabetizadoras** bem sucedidas na escola;
- 11) o conhecimento dos “perfis cognitivos de saída” dos/as alunos/as e elaboração, com o apoio da Coordenação Pedagógica e com base nos resultados dos alunos nas avaliações, o perfil cognitivo atual de cada aluno/as;
- 12) a adoção das “Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Uberaba” e, subsidiariamente, como referências as “Matrizes Curriculares da Prova Brasil” (Ministério da Educação) e, no caso das alfabetizadoras, os “Referenciais Curriculares da Avaliação Censitária Anual dos Alunos da Fase II” (SEE-MG) para a elaboração dos Planos Anuais de Curso e dos Portfólios, por todos/as os/as professores/as;
- 13) a **participação de todos/as os/as professores/as** da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental **no curso de formação continuada** em “Alfabetização Matemática” e “Alfabetização em Linguagem”;
- 14) que todos/as os/as professores/as aprendam a analisar e a utilizar, em seu planejamento, os resultados e as análises dos resultados do “Diagnóstico de

Leitura” (Avaliação Censitária anual da SEE/MG – alunos de 8 anos de idade, da fase II), da Prova Brasil (MEC) e do SAEM;

15) a elaboração de metas de desempenho acadêmico dos/as alunos/as, por escola, tendo como referências os resultados das avaliações externas. As metas de cada escola referir-se-ão, respectivamente, às séries de terminalidade e disciplinas avaliadas pela Prova Brasil, à fase II da alfabetização, no caso da avaliação estadual, e às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática em todas as séries, no caso do SAEM;

17) que todos/as os/as professores/as passarão o **“Para Casa”** e todos os dias ocorrerá a **correção em sala de aula**, com a participação dos/as alunos/as;

18) a **dedicação total do tempo** das coordenadoras pedagógicas, na escola, às atividades de coordenação;

19) a dedicação dos/as diretores/as das escolas pelo menos em 50% do seu tempo de permanência na escola à coordenação das ações pedagógicas, e comunicam, **por escrito**, à comunidade escolar **a sua agenda mensal** de trabalho, no início de cada mês;

20) a realização de reuniões mensais com os/as pais/mães dos alunos/as, coordenadas pela Equipe Dirigente – diretor/a e coordenadora pedagógica -, no início de cada semestre letivo, com os objetivos de: I- apresentar como a escola está trabalhando para alcançar as suas metas; II- explicar a importância do **“Para Casa”** na aprendizagem dos/as alunos/as, organizando com eles/as, pais/mães, uma agenda de estudos diários para os/as seus/suas filhos/as, visando à consolidação do hábito de estudo; III- buscar o comprometimento dos/das pais/mães com o desempenho escolar dos/as seus/suas filhos/as, tendo como referência as metas de desempenho estabelecidas no Contrato de Gestão, e em caso de omissão, a escola notificará o Ministério Público;

21) que as escolas organizam e mantêm um painel atualizado contendo: I- as informações relevantes sobre o Projeto Pedagógico da escola; II- os resultados e respectivas análises das avaliações externas da aprendizagem dos alunos, e as soluções propostas pela escola; III- o Contrato de Gestão; IV- a agenda do Diretor; V- o plano de trabalho da Coordenação Pedagógica;

22) que todas as escolas firmam o **CONTRATO DE GESTÃO** com a SEMEC. (UBERABA, SEMEC, Contrato de Gestão, 2007, grifos meus)

A segunda parte do Contrato de Gestão refere-se às metas e ações de cada escola municipal que são definidas a partir das médias de proficiências das avaliações externas e dos estágios de desempenho, especificando detalhadamente as ações que compete ao/a diretor/a, coordenadora pedagógica, professor/a, aluno/a e a família.

A terceira parte estabelece as 20 (vinte) metas e 35 (trinta e cinco) ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, por cada Departamento: Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico (DEAP), Departamento de Formação Continuada (DFC), Departamento de Programas e Projetos Especiais (DPPE) e Departamento de Planejamento, Gestão e Finanças (DPGF).

A partir da instituição desse Contrato, criaram-se mecanismos de acompanhamento e avaliação que lhe dessem segurança no prosseguimento das ações ao

longo do tempo, e também medidas corretivas que garantissem às escolas a execução das metas estabelecidas no referido documento. Uma das metas refere-se aos mecanismos de acompanhamento do trabalho escolar que passou a ser vigiado, disciplinado e controlado periodicamente por assessoras pedagógicas da SEMEC que visitam as escolas, os chamados:

Comitês de Visitação” ou “Assessoramentos Pedagógicos” com os propósitos de: I- monitorar e avaliar, em tempo real, a gestão da escola para analisar como a instituição está se organizando como um ambiente de aprendizagem; II - verificar e avaliar se as ações da escola estão orientadas e focadas na consecução das metas constantes do Contrato de Gestão; III - formular e apresentar orientações, em tempo real, através de um relatório de assessoramento; verificar com que acuidade e proficiência as escolas estão implementando e se apropriando, em sala de aula, das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal entregues em dezembro de 2006 (CONTRATO DE GESTÃO, 2007, p.10)

Diante dos assessoramentos pedagógicos são verificados e registrados os comportamentos esperados e exigidos aos/as diretores/as, vice-diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as. Seguem alguns exemplos de comportamentos esperados descritos no Contrato de Gestão:

[...] Meta 3: 100% dos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental elaboram e aplicam, em sala de aula, o Portfólio do Professor - instrumento destinado à verificação contínua da aprendizagem dos alunos.

[...] Meta 5: 100% dos professores analisam os resultados das avaliações bimestrais dos alunos e, junto com a Coordenação Pedagógica, identificam os alunos com baixos desempenhos, formulam e implementam intervenções de ensino, definem metas de progresso bimestral específicas para cada classe, e fazem o acompanhamento contínuo do desempenho acadêmico dos alunos segundo os seguintes critérios: I- desempenho médio da turma, por disciplina; II- estratificação dos desempenhos dos alunos, apresentada em gráfico de barras por turma, segundo a escala: A: Avançado (% de alunos); B: Adequado (% de alunos); C: Intermediário - ou Básico (% de alunos); D: Crítico (% de alunos); E: Muito Crítico (% de alunos); III- proposição das metas que a turma deverá alcançar no bimestre seguinte, referentes ao desempenho médio e à escala de desempenho estabelecida e apresentada em gráfico de barras.

Todos esses comportamentos são registrados pelos/as próprios/as professores/as em formulários da SEMEC e verificados sistematicamente por assessoras da SEMEC e também pelas coordenadoras pedagógicas. A verificação *in loco* consiste em analisar os diversos instrumentos que a SEMEC envia às escolas para ser preenchidos com o objetivo de colocá-los constantemente em comparação com os resultados apresentados pelas escolas, nas avaliações internas e externas. Esses registros escritos têm também por objetivo

apresentar os esforços escolares na resolução das questões que envolvem a qualidade de ensino. Os instrumentos que compõem os mecanismos de observação e descrição das diretrizes da SEMEC são: Portfólios, Planos de Curso, Perfis de Entrada e Saída dos/as alunos/as, Planos de Leitura, Planos de Trabalho de toda a Equipe Dirigente, bem como as suas agendas semanais, Mapas de Acompanhamento da Qualidade da Gestão de Sala de Aula ou do Desempenho Docente, preenchido bimestralmente pelo/a coordenador/a pedagógico/a, com base na aplicação do Índice Guia que é o resultado da somatória do Índice de Qualidade da Gestão da Sala de Aula – IQSA e do Índice de Qualidade da Gestão Escolar - IQGE.

Após a verificação dos referidos instrumentos, as assessoras pedagógicas registram em documento intitulado “Termo de Visita”, de maneira pormenorizada, os recorrentes encaminhamentos que a escola realiza para garantir a melhoria da qualidade de ensino: a) as alianças estabelecidas entre a escola, família e outras autoridades - Conselho Tutelar, Serviço Médico e Psicológico para a correção dos comportamentos dos/as alunos/as; b) a relação dos/as alunos/as sem média e quais as atitudes tomadas pela escola para possibilitar o sucesso escolar destes/as com a implantação de projetos para minimizar a defasagem de aprendizagem, tais como Reforço Escolar, Recuperação Paralela, Projetos de Leitura; c) as situações que envolvem àqueles/as professores/as que não apresentam dados positivos quanto ao índice de desempenho dos/as alunos/as, e também daqueles/as que não registram nos instrumentos da SEMEC as suas práticas pedagógicas. Dessa forma, os “Termos de Visita” tornam-se instrumentos para explicar, classificar, avaliar, disciplinar e definir a escola e os sujeitos nela inseridos, que tornam objetos de constante observação e enorme “preocupação” da SEMEC. Por diversas vezes participei, na condição de coordenadora pedagógica, dos assessoramentos pedagógicos disponibilizando todos os instrumentos de registros já citados na presente Tese, e pude perceber que em nome da melhoria da qualidade de ensino e dos indicadores de qualidade definidos pelo IDEB para as escolas municipais, a SEMEC foi potencializando os registros e as estratégias de disciplina e controle do trabalho docente e da escola.

Esses registros também servem como medidas corretivas em relação ao/a professor/a, isto é, quando há ocorrências sobre os comportamentos e as atitudes dos/as professores/as, essas ocorrências, tomadas como um “banco de dados”, se entrecruza a outros dados ou registros, como por exemplo, aqueles que constam na Avaliação de Desempenho dos/as professores/as. De posse desses dados, podem-se definir as ações que serão adotadas para corrigir as condutas dos/as professores: término do contrato, remanejamento para outra escola, encaminhamento para a Equipe Gestora da SEMEC com o objetivo de dar um “jeito”

no/a professor/a, perda do quinquênio quando o índice de desempenho do docente é abaixo de 80% (oitenta), dentre outras medidas.

A avaliação de Desempenho do Pessoal da Carreira do Magistério que é aplicada anualmente aos professores/as, coordenadoras pedagógicas, diretores/as e vice-diretores/as, é um instrumento onde é registrado o desempenho e a atuação dos/as profissionais quanto: ao envolvimento e a participação; ao compromisso na execução das metas do Projeto Político Pedagógico e do Contrato de Gestão; e a presença efetiva e ativa nas atividades desenvolvidas pela escola. Avalia-se também o permanente investimento em sua formação acadêmica, a sua produção científica e as suas ações em sala de aula para garantir o bom desempenho escolar e a permanência dos/as alunos/as na escola.

Tomo a avaliação de Desempenho dos/as professores/as como técnicas punitivas, como mecanismos e dispositivos reguladores e controladores do trabalho docente, com o objetivo de fabricar professores/as assujeitados/as, dóceis e úteis.

O processo de avaliação de Desempenho do Pessoal da Carreira do Magistério tem dois momentos: o primeiro refere-se ao preenchimento do Relatório de Autoavaliação pelo/a avaliado/a e o segundo, é o momento em que a Comissão de Avaliação analisa esse relatório e decide se a nota do/a avaliado/a deve ser alterada para mais ou menos, decisão que está atrelada, em certa medida, aos resultados dos/as alunos/as nas avaliações externas e internas, nas relações dos/as avaliados/as com a equipe dirigente, família e alunos/as.

Adotou-se também a Avaliação Diagnóstica como mecanismo de disciplina e controle do trabalho docente, que incide em avaliar as educadoras infantis e os/as professores/as da Educação Básica que atuam nas classes de 06 a 14 anos. Os/as profissionais que alcançam índice mínimo de 60% passam a ter direito ao chamado 15º salário. A avaliação diagnóstica é elaborada por uma instituição escolar da rede privada que também é “modelo” de educação de qualidade para o Sistema Municipal de Ensino de Uberaba.

Partindo dos estudos foucaultianos, tomo o Contrato de Gestão como mais uma tecnologia de governo da política educacional em Uberaba. As ações descritas no referido documento são calculadas para agir tanto sobre os/professores/as quanto sobre o conjunto da população com o objetivo de potencializar a capacidade de alguns agirem sobre as condutas dos outros, em suas atividades, suas relações consigo mesmo e com os outros.

O Contrato de Gestão proposto pelo governo municipal tem se mostrado um forte dispositivo de controle dos saberes e as práticas pedagógicas dos/as professores/as, e também para criar sujeitos governáveis, à medida que estabelece técnicas de controle e normalização de condutas das pessoas no tempo/espço escolar. As metas sistematizam

detalhadamente cada ação, cada área do conhecimento que deve ser mais valorizada nesse processo em “favor” da qualidade de ensino.

Rose (1998, p.27) aponta que uma tecnologia “refere-se a qualquer montagem estruturada por uma racionalidade prática governada por objetivos mais ou menos conscientes”. Dessa forma, parto da ideia que as tecnologias se amalgamam em conhecimentos, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, construções e espaços e que são sustentadas, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos.

Nesse sentido, a política educacional em Uberaba utiliza de certas tecnologias, em que toma os discursos em favor da qualidade de ensino centralmente implicados a um conjunto de tecnologias, organizando, articulando e permitindo que sejam colocados em ação certos modos de pensar e de falar.

O Contrato de Gestão como tecnologia de governo dispõe de meios para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta. Ele, partindo dos referenciais e parâmetros curriculares, descreve, organiza e ordena minuciosamente um conjunto de práticas, definidas como orientadas cientificamente e destinadas a fazer cumprir uma trajetória considerada como natural ao desenvolvimento dos/as alunos/as com o objetivo de torná-los com índice de desempenho desejado para obtenção do sucesso escolar.

Chamo atenção para o documento que concorre para os processos de subjetivação dos/as professores/as, à medida que são expostos/as a um jogo de verdade sobre si mesmos, em questão levados/as a reconstituir as suas práticas no conjunto de metas e ações prescritas no referido documento. Há desde a adoção do Contrato de Gestão um constante incitamento para mudanças nas práticas, nas linguagens, nas formas de ministrar as aulas, nos registros dos portfólios, dos relatórios partindo de uma política de “verdade”.

Essa política de verdade busca a concretização de metas como a transformação da educação e o desenvolvimento de uma cidade, a Cidade Educadora, e produz a si mesma como uma autoridade no terreno da educação escolar. Coloca em funcionamento procedimentos que autorizam uma expertise em educação, ao mesmo tempo em que dá voz a um novo tipo de autoridade para falar sobre a educação. Esta nova autoridade surgiu nesse próprio discurso quando se difundiu a necessidade de todos se tornarem responsáveis pela escola de qualidade.

Essas autoridades, em seu conjunto, tornam-se imprescindíveis no processo de auto-governo dos docentes, de governo dos outros e de governo do Estado. Afinal, como sintetizou Foucault, o "verdadeiro, se for dito a tempo, a quem de direito e por aquele que é ao

mesmo tempo seu detentor e seu responsável, cura" (Foucault, 1988, p. 66). Nesse sentido, as articulações discursivas analisadas indicam formas para que diferentes *autoridades* expliquem e narrem os docentes como sujeitos autogovernáveis. Nesses jogos de significação, as *autoridades em conduta da conduta* contribuem para constituir mentalidades de autogerenciamento de cada um e de muitos ao mesmo tempo (ROSE, 1998).

Essa política de verdade se estabelece numa relação saber-poder. Os estudos de Foucault (1987) apresentam que o poder e o saber não estão separados: “não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.” (idem). Evidencia-se que o sujeito é objetivado por práticas disciplinares e que a sua constituição se dá historicamente, com certos tipos de saber, que produzem verdade.

Recordo-me que fomos acionados/as para o campo das experiências de novas formas de ser, reiterando sobre a necessidade de transformação para atingir uma educação de excelência e para que cada um/a de nós fôssemos responsáveis pelo nosso trabalho educativo. Esse acontecimento remete para as técnicas de si que são:

[...]práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 1998, p.15).

Na administração do eu contemporâneo, as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos, as quais têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos, constituem um nexa ao nível de estratégias sociais e políticas, em que os governos e partidos dos mais diversos matizes políticos têm movimentado toda uma maquinaria para regular a conduta dos cidadãos por meio de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais, ou seja, significa que a alma do cidadão entrou de forma direta no discurso político e na prática de governo. (ROSE, 1998)

Quando o prefeito diz: “o Contrato de Gestão é uma síntese para ‘o nosso norte’ e consolida a iniciativa da vontade do Governo de mudar a educação” supõe um/a outro/a professor/a para trilhar o “novo caminho”; o Contrato de Gestão aponta o rumo, dá o norte para um estado de coisas que estavam “sem norte”. Nesse sentido, as formas de agir dos/as professores/as devem se reafirmar constantemente na capacidade de ação, de iniciativa, de consecução das tarefas e das metas determinadas, requer competências e habilidades, resultado de um investimento conscientemente programado. Os/as professores/as fazem parte

de um jogo discursivo de objetivação/subjetivação, de uma aposta compartilhada, de um motor para a constituição de um certo tipo particular de sujeito.

Já vimos na presente Tese que a ênfase em mudar a educação de Uberaba em favor da qualidade de ensino, vem exercendo sobre os discursos movimentos de interdição e circulação naquilo que pode ou não ser dito.

Quero destacar algumas formas de operar os processos de subjetivação dos/as docentes procurando evidenciar como são governados e como a prática docente se torna objeto de interesse do poder, na medida em que os professores/as estão sendo submetidos a intenso controle e escrutínio, à administração de suas condutas, redesenhando-as, quando necessário. Também aponto aqui como a administração da subjetividade que interessa a governos (pais, professores, partidos, instituições) acaba por se tornar objetivo do próprio indivíduo. Seleciono algumas citações que oferecem em suas formulações elementos bastante característicos quanto ao ato de governar. Retomo aqui, algumas metas que remetem principalmente às ações de verificação e monitoramento:

Meta 3: a elaboração e aplicação, em sala de aula, do Portfólio do/a professor/a - instrumento destinado à **verificação** contínua da aprendizagem dos/as alunos/a;

Meta 4: o conhecimento, pelas coordenadoras pedagógicas das escolas, do Plano Anual de Curso de cada professor, garantindo o seu **acompanhamento** e a implementação e utilização dos portfólios da Coordenação Pedagógica;

Meta 5: a análise dos resultados das avaliações bimestrais dos/as alunos/as identificando os/as alunos/as com baixos desempenhos, formulando e implementando intervenções de ensino, definindo metas de progresso bimestral específicas para cada classe, e fazendo o **acompanhamento contínuo** do desempenho acadêmico dos/as alunos/as, segundo os seguintes critérios: I- desempenho médio da turma, por disciplina; II- estratificação dos desempenhos dos/as alunos/as, apresentada em gráfico de barras por turma; III- proposição das metas que a turma deverá alcançar no bimestre seguinte, referentes ao desempenho médio e à escala de desempenho estabelecida e apresentada em gráfico de barras.

Quero ressaltar aqui, o caráter pastoral de que se reveste no que é proposto acima, a atuação docente em que se tem o foco no monitoramento constante das próprias ações (resultante da utilização crescente de tecnologias confessionais), nas questões que envolvem a elaboração do Portfólio. A utilização desse instrumento foi reiteradamente reforçada nos últimos anos, nas escolas municipais.

Os processos de “assessoramentos” aos quais os/as professores/as são submetidos, e também àqueles processos que avaliam o desempenho dos/as professores/as, indicam uma forma de controle governamental. Nota-se que esses processos vão se alinhando aos Programas, Planos, Parâmetros Curriculares, e às outras práticas estabelecidas no âmbito oficial do governo, e também das demandas internacionais, atuando como práticas normalizadoras e controladores. Trata aqui, do Contrato de Gestão estar vinculado ao conjunto de dispositivos de poder que busca controlar as condutas, orientar e verificar as ações desenvolvidas pelos sujeitos, como forma de regular o que se diz, o que se ensina na sala de aula, em que se tornam necessários os dispositivos de vigilância sistemáticos, daí tantos dispositivos externos com forte apelo a melhoria da qualidade de ensino. Com a institucionalização do Contrato de Gestão as ações de controle e governo foram penetrando cada vez mais nas relações do cotidiano da escola.

No Contrato de Gestão as orientações pedagógicas são apresentadas de modo detalhado, abrangendo o como organizar todo o trabalho escolar, é dito até mesmo como os/as alunos/as devem ser separados por níveis de desempenho, e o que deve ser feito para favorecer a aprendizagem, se apresenta como parte de uma estratégia homogeneizadora. Mas não se trata apenas de orientações acerca do processo de ensino-aprendizagem, mas também de levar os/as professores a estarem continuamente vigiando o seu próprio fazer pedagógico, a medida que deve registrar sistematicamente as suas ações no Portfólio.

A essas alturas, seria preciso lembrar que uma das dobradiças que potencializou a íntima e eficientemente articulação entre o saber e o poder nas políticas educacionais em Uberaba foi, em boa parte, a instauração de um governo cujo modelo se pautou na prática de governo do rei Frederico II.

Em um dos discursos pronunciados pelo então prefeito da cidade ele disse: “*eu serei como um dos soberanos da Europa, no século XVIII, Frederico II, da Prússia, que dizia de si mesmo, que era o primeiro servidor do Estado.*” (Discurso proferido por Anderson Aduato e publicado no Porta-Voz, Diário Oficial do Município em 25/02/2005). Ele também demonstrou a intenção de ser um prefeito que vai empregar à sua marca administrativa, a de um fiscal da coisa pública: “[...] *caminhando pelas ruas, percorrendo as estradas, inspecionando as oficinas da Prefeitura, visitando as escolas municipais e os postos de saúde, zelando para que tudo esteja em bom estado [...].*” (UERABA, Porta-Voz, 14/01/2005, p.1)

Partindo desse pronunciamento, o prefeito passou a nos dizer que o nosso papel como servidores/as públicos/as deveria ser de dedicação e de compreensão que, só quem

trabalha muito deve merecer ganhar mais, e que ele, o prefeito, era o primeiro, o único. Ele se colocou na condição de “espelho”, o tipo ideal de funcionário/a que a administração pública municipal tanto precisa, e Frederico II, o grande soberano, o seu espelho.

Nesse ponto da minha narrativa, chamou-me a atenção o discurso do prefeito quanto ao modelo de governo a ser adotado, a partir da sua gestão, que chamo aqui de o “*jeito Prússia de ser*”. Trato de analisar o discurso com o que é efetivamente dito ou escrito, fazendo relações com outros enunciados e discursos, sempre observando a relação histórica, para que essa digressão sirva também de instrumento para melhor compreender algumas práticas de governo em “favor” de uma Cidade Educadora e da melhoria da qualidade de ensino, que estão presentes no decorrer de toda a minha escrita. Trata de tomar os discursos e observar sua positividade na constituição dos fatos

[...] é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2009, p. 28).

Mas, primeiro eu quero fazer um breve apontamento sobre o modelo de governo adotado pelo prefeito da cidade de Uberaba, o modelo do rei Frederico II³⁴. O rei

³⁴A história da Prússia encontra-se associada a da Ordem Militar dos Cavaleiros Teutônicos, que dominaram o território correspondente ao Norte da Polônia, à Estônia, Letônia e Lituânia, no início do século XIII. A Ordem, a partir do século XV, prestou obediência ao Rei da Polônia, e seu chefe, em 1525, torna-se protestante, e passa a pertencer à mesma Casa Real. Diante desse acontecimento, funde-se em 1618 a Prússia e Brandemburgo, cuja capital era Berlim, e dá-se a subsequente ampliação territorial, e em 1701, passa a denominar-se Reino da Prússia, com vasta extensão situada na Europa Central e do Leste. Entre os séculos XVII e XVIII a Prússia é um Estado de caráter burocrático e militar, e o primeiro de seus monarcas, Frederico William (1713/1740) inaugura um sistema fiscal apto a assegurar o atendimento às necessidades das características assumidas pelo Estado. Frederico II (1740/1786), conhecido como o Grande rei da Prússia, aperfeiçoa a máquina estatal existente, preservando as finanças e também, ocupando-se das fontes de onde provinham os impostos. O sistema produtivo passa a submeter-se à égide do Estado, apoiando-o na grande propriedade agrária e colocando a serviço desta o sistema de comercialização. Frederico, o Grande, tornou-se um personagem capaz de influir nos destinos da Europa ampliando sucessivamente o território original, anexando a Silésia (arrebata à Áustria) e assegurando um lugar na partilha da Polônia, e também aumentando o efetivo do exército. (PAIM, Antonio; PROTA, Leonardo; RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. O Estado patrimonial. Cursos IX. In: Instituto de Humanidades). O estudo de Filipe Celetiaponta que o rei Frederico II abriu as portas para o iluminismo. Amigo de Voltaire, Frederico decretou a liberdade de expressão e culto. O despotismo esclarecido de Frederico II, o levou a instituir o *Landschulreglement* (regulamentos gerais da educação) de 1763. Ao mesmo tempo em que a Prússia aceitou a liberdade de pensamento, seus governantes foram sagazes em usar os ideais existentes para a construção da nação. O estudo também revela que a origem da educação obrigatória se deu na Prússia, mas essa obrigatoriedade não estava com a reformulação de uma sociedade, mas, com o fortalecimento do Estado perante seus cidadãos, o ideal máximo de soberania e obediência. (CELETI, Filipe Rangel. Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia. In: **Revista Saber Acadêmico**, junho/2012).

Frederico II³⁵ é conhecido como o rei da razão e chamado por Kant de déspota esclarecido. O despotismo esclarecido é um conceito político que está dentro do contexto das monarquias absolutistas e que pertence aos sistemas de governo do Antigo regime europeu (séculos XVI ao XVIII). A forma de governo pautava-se em continuar a governar na forma absolutista, concentrando poder, porém foram adotadas algumas ideias do iluminismo. Frederico II contribuiu para o desenvolvimento cultural da Prússia adotando um discurso paternalista.

Ao deter no discurso do prefeito de Uberaba “seu serei como um dos soberanos da Europa, no século XVIII, Frederico II, da Prússia, que dizia de si mesmo, que era o primeiro servidor do Estado” remeto a governamentalidade que pode ser entendida como uma passagem das virtudes tradicionais da arte de governar, para os princípios baseados na racionalidade do Estado, derivada da triangulação soberania-disciplina-governo (FOUCAULT, 2008a). O autor diz:

Passamos de uma arte de governar cujos princípios advinham de virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberdade, respeito às leis divinas e a costumes humanos) ou de habilidades comuns (prudência, decisões ponderadas, cuidado de acercar-se dos melhores conselheiros) a uma arte de governar que encontra no Estado os princípios de sua racionalidade e o âmbito específico de suas aplicações (FOUCAULT, 2008a, p. 364).

É importante chamar a atenção para uma recomendação de Foucault, que reitera que não houve uma “passagem” da sociedade de soberania, para uma sociedade disciplinar e depois para a sociedade de controle, uma sociedade governamentalizada. O autor assevera que a soberania e a disciplina são indispensáveis para gerir a população na medida em que não há substituição de uma sociedade baseada na soberania, por uma disciplinar e desta para a governamentalidade. Ele reafirma que “trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental” (FOUCAULT, 1979, p. 292); essa triangulação ocorre numa dinâmica de imbricação entre as diversas instituições sociais.

Apresento outro acontecimento que retrata a forte presença do prefeito no contexto das políticas públicas de Uberaba. Ele, o prefeito, foi substituído pela imagem de Jesus Cristo na reunião do Conselho da Junta de Gestão, composto pelos/as secretários/as municipais. Na FIG. 1 é possível verificar a veracidade do acontecimento; tal atitude foi tomada seguindo a recomendação do prefeito que disse: “*Se não quiserem fazer por mim,*

³⁵ Foucault (2005) só cita Frederico da Prússia, mas sem aprofundamento no texto O que são as luzes? - Texto de KANT, Immanuel. Wasist Aufklärung? Revista Berlinische Monatschrift (Berlim Mensal), 1783.

façam por ele.” Jesus Cristo “ocupou” o cargo de prefeito durante os dez dias em que o prefeito saiu de férias.

Figura 1 – Reunião do Conselho da Junta de Gestão



Fonte: <http://www.jmonline.com.br/novo/?colunas.19.ALTERNATIVA>, 20/01/2012

Esse “*jeito*” de governar do prefeito da cidade, produzido discursivamente em relação com outros discursos e enunciados, e ao mesmo tempo, produtor de discursos e saberes, foi uma, de tantas outras dobradiças, produtora de verdades e de subjetividades durante a gestão 2005-2012. O conjunto de práticas relacionadas à política educacional de Uberaba, e em certa medida, ao governo da cidade, tomou-se num discurso como instituição nas relações de poder, em que todos os sujeitos são, ao mesmo tempo, dotados de poder, e submetidos à sua ação.

Durante a realização das entrevistas com os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Uberaba evidenciou-se uma questão em suas narrativas: o medo - do prefeito; da SEMEC; da Avaliação de Desempenho; da Coordenação Pedagógica, etc. Antecipo aqui algumas afirmativas: *Eu tenho medo dele! Manda quem pode, obedece quem tem juízo! Ele é um déspota! Ele é um soberano! Ele disciplina a tudo e a todos! Ele se acha o único! Ele quer ser Deus! Ele é uma figura emblemática! Temos que fazer ‘aparecer’ que estamos aliados ao “jeito de governar” por meio das nossas práticas, mas não é bem assim.*

A categoria “medo”, não compõe o objeto da presente pesquisa, mas à medida que foi “aparecendo” nas narrativas, fui percebendo que nos processos de interiorização e subjetivação da governamentalidade neoliberal, o medo exerce um papel importante nas políticas da educação de Uberaba e no controle da prática docente, levando os/as professores/as a serem administradores de si mesmos.

Uma das principais perspectivas analisadas por Foucault é a relação do indivíduo consigo mesmo, possibilitando seu controle, repressão e auto-disciplinamento. [...] “utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como tática.” (FOUCAULT,

1999, p. 284). Muito mais que sancionar decretos ou impor leis, pela mecanização do disciplinamento (não que a disciplina ou o governo soberano tenha acabado, ele continua como focos de atuação secundários). Com a governamentalidade contaminando a esfera docente, o medo passa a ser outro elemento decisivo para os indivíduos. “[...] a zona de sombra criada pelo medo é parte da vida social e política” (NOVAES, 2007, p. 09). Para o controle pleno e permanente, o medo tem papel fundamental no desenvolvimento das funções. “Compreendido como método revelador, espera-se dele proporcionar o saber daquilo que pertence invisível, ou seja, o bem e o valor” (FROGNEUX, 2007, p. 189). O medo funciona em todas as instâncias de aperfeiçoamento do autogoverno, se manifestando na prática docente, na incessante busca do próprio desenvolvimento, se aperfeiçoando por meio da sua formação permanente. O medo impulsiona aos extremos a governamentalidade em seu pleno exercício funcional.

Essas e outras “falas” serão mais bem examinadas no Capítulo seguinte da presente Tese, mas apontar, nesse momento da minha narrativa as formas de governo engendradas na Gestão 2005-2012, já vai servindo de pano de fundo para revelar os mecanismos de resistência imbrincadas nas relações de poder no referido contexto.

3 OS CAMINHOS DA RESISTÊNCIA

As resistências possuem um caráter relacional, da mesma forma que os mecanismos de poder (Márcio Fonseca, 2003, p. 35).

Encerrei o capítulo anterior sinalizando o “jeito” de conduzir a política educacional, e em certa medida, a cidade de Uberaba. Sinto que preciso reiterar, apropriando-me das palavras de Foucault (1987), que não compreendo o poder como estando em uma instituição e nem em ninguém, ele é uma relação flutuante, de que é possível a luta contra padrões de pensamentos e comportamentos, mas impossível se livrar das relações de poder. Ele não apenas reprime, mas, sobretudo, produz realidades. André Duarte (2008, p. 47) assevera que:

[...] o poder não é concebido como uma essência com uma identidade única, nem é um bem que uns possuam em detrimento dos outros. O poder é sempre plural e relacional e se exerce em práticas heterogêneas e sujeitas a transformações; isto significa que o poder se dá em conjunto de práticas sociais constituídas historicamente, que atuam por meio de dispositivos estratégicos que alcançam a todos e dos quais ninguém pode escapar, pois não se encontra uma região da vida social que esteja isenta de seus mecanismos.

Tais considerações questionavam a concepção tradicional, jurídico-política, do poder como instância unificada na figura do Estado e do Soberano, o qual atua apenas de maneira vertical, de cima para baixo, impondo, por meio da repressão e da lei que diz “não” o espaço do possível e do permitido. Foucault não concebe o poder nem como violência legalizada nem como a violência que escapa à lei, pois, segundo suas análises, as relações de poder não se constituem na base das relações legais, no nível do direito e dos contratos, mas sim no plano das disciplinas e de seus efeitos de normalização e moralização. O que Foucault havia descoberto não era a impotência ou inoperância do poder soberano, mas sim a maior eficácia de um conjunto de poderes que, em vez de negar e reprimir, atuavam discretamente na produção de realidades e efeitos desejados por meio de processos disciplinares e normalizadores. Para o autor, desde o século XIX até o presente vivemos em uma sociedade em que se conjugam “um direito da soberania e uma mecânica da disciplina: é entre dois limites, creio eu, que se pratica o exercício do poder” (FOUCAULT, 2005, p.45), sem, entretanto, que esses limites coincidam entre si. Para o autor, o problema da genealogia não era o da constituição do Estado ou do Soberano, mas sim o da constituição dos súditos, dos

sujeitos assujeitados. Isso não significava negar o poder do Estado ou negar que os micropoderes disciplinares pudessem ser acoplados às estratégias estatais de poder e aos interesses econômicos da burguesia. A tese foucaultiana (1987, p. 194) é a de que se deve sempre partir de determinadas técnicas relativamente autônomas de poder e exclusão, para, então, compreender como e porque elas puderam ser generalizadas, porque puderam despertar o interesse político e econômico de uma determinada classe social.

O sujeito já é sempre pensado por Foucault como o produto de uma multiplicidade de relações horizontais de saber-poder que o caracterizam como sujeito assujeitado e disciplinado. É apenas enquanto tal, bem como apenas nas próprias instituições fechadas nas quais se produz tal sujeito, como a escola, a família, etc., que se definem as estratégias possíveis de resistência em vista de processos autônomos de subjetivação. Afinal, qualquer reação ou resistência contra uma relação de poder se dá sempre de dentro das redes de poder, num embate de forças, de maneira que todo e qualquer lugar social pode ser palco da resistência a partir de estratégias distintas.

Como já foi dito aqui, mas é interessante ressaltar, foi no final do percurso genealógico de sua investigação que Foucault chegou aos conceitos de biopoder e biopolítica, tendo em vista explicar o aparecimento, ao longo do século XVIII e, sobretudo, na virada para o século XIX, de um poder disciplinador e normalizador que já não se exercia sobre os corpos individualizados, nem se encontrava disseminado no tecido institucional da sociedade, mas se concentrava na figura do Estado e se exercia a título de política estatal com pretensões de administrar a vida e o corpo da população.

Em sua análise, Foucault se encarregou de demonstrar a importante transformação que afetou o próprio poder soberano a partir do momento em que ele tomou a vida como seu alvo prioritário de investimento, ele se firmará como um poder que gere a vida (FOUCAULT, 2003a). A partir dessa mutação que completam as anteriores análises relativas ao poder disciplinar, as figuras do Estado e do poder soberano voltam a ser importantes, pois ambos constituem a instância focal de gestão das políticas públicas.

Trago novamente esses apontamentos de Foucault para esclarecer que, se na presente Tese, os discursos do prefeito da cidade foram reiteradas vezes acionados, não o fiz por considerá-lo a personificação de uma gestão, mas por apreender que seus discursos o fizeram ser um dos principais sujeitos de veiculação e promoção de uma escola de qualidade, de uma Cidade Educadora. Esses discursos, por meio de dispositivos oficiais e interditos, configuraram-se na mais nova “verdade”, tornando-se também indispensável constituir outros sujeitos para engendrar essa “verdade”. Nessa perspectiva, diversas estratégias de

governo em “favor” da qualidade de ensino buscaram por meio de toda discursividade, controlar e conformar o sujeito docente e, ainda, conduzir a sua ação sobre a ação do público-alvo da educação de qualidade, fazendo da política tarefa funcional de controle, numa imbricação dos discursos neoliberais, da democratização do ensino e de inclusão, configurando-se em um discurso como promessa de salvação.

As práticas de governo da política educacional de Uberaba, também foram fortemente evidenciadas nas narrativas dos/as professores/as, entendidos como sujeitos tramados e constituídos pela ação da estrutura, que sobredetermina o sujeito, até mesmo em termos políticos. Ao utilizar de narrativas – as que serão aqui apresentadas foram construídas a partir de narrativas orais e escritas – parto da ideia que elas abrem algumas possibilidades de concentrar na questão das práticas de si, como forma de resistências dos/as professores/as nas relações de poder, de modo a enfatizar os pequenos e múltiplos movimentos de contestação.

Como denominado por Bruner (1991), a narrativa é o nome para um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades linguísticas e, de forma não menos importante, por características pessoais como curiosidade e paixão (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003). Dessa forma, as narrativas não devem ser concebidas como a apresentação de uma versão externa de entidades mentais particulares, isto é, não significa externalizar algum tipo de realidade interna nem oferecer uma delimitação linguística para essa realidade.

O relato das narrativas foi construído por meio da realização de entrevistas individuais, a partir de uma questão inicial apresentada aos sujeitos da pesquisa sobre as ações de governo empreendidas em “favor” da qualidade de ensino em Uberaba (MG), observando alguns aspectos relativos a temas constantes no projeto “Educação para Todos”, tais como: a implantação de registros sistemáticos da prática pedagógica (Portfólio), a adoção de avaliações externas, os constantes assessoramentos pedagógicos, a formação de professores, entre outros.

Embora tenha havido algumas dificuldades para a realização das entrevistas, cabe destacar que a maioria das pessoas contatadas colocou-se prontamente a disposição em colaborar com a pesquisa. Outro aspecto que deve ser mencionado, diz respeito à minha imersão no campo da pesquisa, há mais de duas décadas, no serviço público municipal como já citado, que certamente teve influência na análise e na relação com os/as entrevistados/as, pois todos/as passaram pela minha história de vida e de trabalho, sugerindo uma referência à noção de implicação.

A implicação é concebida em ligação com o implícito do texto, o que não designa necessariamente o inconsciente ou o escondido, mas, sobretudo, segundo meu ponto de vista, os níveis ou modos de escritura recomendados, autorizados ou proibidos pela instituição. O implícito é, por exemplo, o intertexto ronronante das relações de pesquisa sociológica sob contrato, esse jargão, essa citação infinita, esse sistema de referência fechado como uma ostra: em suma, um certo tom, uma certa maneira de dar o nó da gravata da escritura, uma musiquinha sem palavras... Analisar tal intertexto já é compreender o implícito das relações com o objeto, com a encomenda social, com a instituição (ALTOÉ, 2004, p.252).

A minha condição de servidora pública municipal me insere fortemente no contexto histórico analisado. O fato de estar exercendo a função de coordenadora pedagógica, e também ter exercido outras funções na condição de diretora escolar e do CEFOR, conferiu igualmente uma relação de maior identificação e confiança para a realização da pesquisa. Retomando o que foi mencionado na definição de implicação, a escritura foi produzida sem interdições institucionais.

As narrativas apresentadas foram tecidas das entrevistas realizadas com cinco professoras e um professor, todos/as atuando na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, sendo que cada um atua em instituições diferentes. Elas se configuram como narrativas da prática, à medida que desvendam as relações de poder e as estratégias para resistir à gestão dedisciplina e de controle no âmbito das práticas educativas, e permite, em certa medida, investir na criação de novas relações, de novas possibilidades de ser e de construção subjetiva.

Foucault assevera que: “o que me parece característico da forma de controle atual é o fato de que ele se exerce sobre cada indivíduo: um controle que nos fabrica, impondo-nos uma individualidade, uma identidade.” (FOUCAULT, 2010, p.662). Essa convicção foucaultiana é categórica:

[...] creio que, hoje, a individualidade é completamente controlada pelo poder e que nós somos individualizados, no fundo, pelo próprio poder. Dizendo de outro modo, eu não creio que a individualização se oponha ao poder, mas, pelo contrário, eu diria que nossa individualidade, a identidade obrigatória de cada um é efeito e instrumento do poder [...] (FOUCAULT, 2010, p.663)

É no último domínio do pensamento foucaultiano considerada “ser-consigo”, que Foucault passa a estudar o papel das resistências, em todas as suas dimensões, na trama complexa das relações de poder na atualidade, seus antecedentes históricos e suas perspectivas de êxito. Seu interesse passa a ser os combates e as lutas inerentes às relações de

poder, e não a descrição das grandes articulações institucionais e políticas que formam as grandes estruturas de poder e que persistem num largo espaço de tempo. Desde então, Foucault, passa a considerar que as resistências ao poder devem ser entendidas como aquelas que visam à defesa da liberdade, como possibilidade de transformação do mundo por intermédio de práticas contestadoras. Na verdade, isso não é tão diferente daquilo que comparece nas fases iniciais do autor, em que os indivíduos pouco ou nada têm a fazer nas lutas de transformação do mundo social e político. A questão da resistência sempre esteve presente em todas as fases do pensamento de Foucault, ora mais explícita ora mais implicitamente.

As resistências existem, assim, no plural, enquanto casos únicos; elas são “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” e só podem existir “no campo estratégico das relações de poder”, inscrevendo nestas relações como “o interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 2003a, p. 91).

Os pontos, os nós, os focos de resistência distribuem-se no tempo e no espaço de modo irregular, de forma pulverizada, atravessam as estratificações sociais e as unidades individuais, podendo provocar o levante de grupos ou indivíduos. Segundo Foucault, os pontos de resistência são, na maioria das vezes, móveis e transitórios, e introduzem na sociedade “clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, trançando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis.” (idem)

O autor pondera que a resistência não é uma substância e não é anterior ao poder que ela enfrenta, sendo a ele coextensiva e absolutamente contemporânea. “Para resistir”, afirma Foucault, “é preciso que a resistência seja como o poder”, “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele”, e “que, como ele, venha debaixo’ e se distribua estrategicamente.” (FOUCAULT, 1999, p. 241). Para Foucault, jamais somos aprisionados pelo poder, sendo sempre possível modificar a dominação que a relação de poder tenta exercer em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. Desde o instante em que o indivíduo está em situação de não fazer o que quer, ele deve fazer uso das relações de poder. Foucault defende que “a resistência vem então em primeiro lugar, ela permanece superior a todas as forças do processo, ela obriga as relações de poder a mudar”. A “resistência” é aqui para Foucault o termo mais importante, a palavra-chave dessa dinâmica. Resistência e poder, um termo não vem antes do outro, os dois são absolutamente contemporâneos.

Restauram-se, no terceiro domínio do pensamento foucaultiano, o lugar e o papel dos indivíduos, dos indivíduos éticos, sensíveis e racionais, no quadro das lutas políticas. É o indivíduo, ontologicamente considerado, que é livre porquese, pensa e age: “a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida que a liberdade assume” (FOUCAULT, 2010, p.712).

Nesse sentido, poder e liberdade são dois termos que não estão em relação de exclusão, não há confronto entre um e outro. O que há é que, o poder só pode ser exercido sobre sujeitos livres. Por sujeitos livres Foucault(1995, p. 244) compreende sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades em que diversas condutas, reações e modos de comportamento podem tomar lugar. A respeito da relação entre poder e resistência em Foucault, Judith Revel (2005, p. 19) resume:

[...] a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte.

O índice da liberdade, todavia, não é para ser entendido como uma petição de princípio meramente teórica; deve ser elucidado no plano das lutas sociais, precárias, contingentes, móveis. O campo da liberdade é o da práxis, é o da ética encarnada:

[...] o que eu quero analisar são práticas, é a lógica imanente à prática, são as estratégias que sustentam a lógica dessas práticas e, por conseguinte, a maneira pela qual os indivíduos, livremente, em suas lutas, em seus confrontos, em seus projetos, constituem-se como sujeitos de suas práticas ou recusam, pelo contrário, as práticas que se lhes são propostas. Eu acredito solidamente na liberdade humana. (FOUCAULT, 2010, p.693).

O que ocorreu na trajetória de Foucault é que, foi duramente criticado por seu trabalho apresentar um niilismo³⁶ que aniquila todo espírito de luta:

[...] nestes casos de dominação – econômica, social, institucional, ou sexual –, o problema, com efeito, é o de saber onde vai se formar a resistência... Num tal situação de dominação, deve-se responder a todas essas questões de um modo específico, em função do tipo e da forma precisa

³⁶O niilismo do latim *nihil* (nada), é uma corrente filosófica que, em princípio, concebe a existência humana como desprovida de qualquer sentido. O niilismo está presente no conjunto das obras de Nietzsche: *Genealogia da Moral* (1998), *O Crepúsculo dos Ídolos* (2006) e *O Anticristo* (2007) em que se têm uma compreensão de um processo de advento e consumação do niilismo na história do Ocidente.

de dominação. Mas a afirmação, “você enxerga o poder em todo lugar; logo não existe lugar para a liberdade”, parece-me absolutamente inadequada. Não se pode me atribuir a ideia de que o poder é um sistema de dominação que tudo controla e que não deixa nenhum lugar para a liberdade (FOUCAULT, 2010, p.721).

Nesse terceiro domínio, o que Foucault (2010, p.693) quer mostrar é o quanto está animado em contribuir para o processo criativo das lutas de resistência, que constituem uma nova economia das relações de poder, pois “tudo isto está diretamente ligado a uma prática e a estratégias que são, por suavez, móveis e se transformam”. A criatividade das estratégias e das lutas, portanto, decorrem das artimanhas da liberdade. Sua investigação, a partir desse contexto, “consiste em tomar as formas de resistência aos diferentes tipos de poder como ponto de partida” (p.225).

Sobre os termos da oposição entre resistência, liberdade e relações de poder são postos, Foucault evidencia:

[...] quando se define o exercício do poder como um modo de ação sobre a ação dos outros, quando o caracterizamos pelo “governo” dos homens uns sobre os outros – no sentido mais largo do termo – inclui-se, nesse caso, um elemento importante: a liberdade. O poder não se exerce senão sobre “sujeitos livres” e enquanto são “livres” – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades no qual, muitas condutas, muitas reações e diversos modos de comportamento podem ter lugar. Onde as determinações estão saturadas, não há relações de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física constrangedora), mas somente quando o homem pode movimentar-se e, no limite, fugir. (FOUCAULT, 2010, p.237-238).

O autor pondera que a força, não constitui uma impossibilidade para a liberdade, mesmo quando ela encontra ensejo para se exercer. A liberdade é insubmissa, por sua condição ontológica. Sempre se diz não às forças que procuram aprisioná-la, formatá-la e controlá-la. Foucault assevera que, a liberdade somente pode se externar em um espaço público no qual estejam garantidas as condições mínimas para seu exercício, e estas, somente podem ser dadas num ambiente explícito de tolerância político-social ao exercício da liberdade.

Ele alerta:

[...] o problema central do poder não é o da “servidão voluntária” (como poderíamos desejar ser escravos?): no cerne da relação de poder, “induzindo-a” constantemente, temos a reatividade do querer e a “intransitividade” da liberdade. Mais que de um “antagonismo” essencial, seria melhor falar

de uma “agonística” ... uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se menos de uma oposição termo a termo que o bloqueia um face a outro e, bem mais, de uma provocação permanente (FOUCAULT, 2010, p.237-238).

Para Foucault, na concepção agonística do poder a vontade (ou o desejo) e o direito (ou a lei) tomam parte no embate, mas estão longe de se tornarem fundamentais e gerarem qualquer forma de unanimidade.

Sílvio Gallo (2008) aponta que nesse terceiro domínio, Foucault nos permite, a nós, educadores, pensarmos em torno daquilo que estamos fazendo de nós mesmos. A investigação em torno das relações de poder levou-o a encontrar os mecanismos de relação do indivíduo consigo, a noção da antiguidade clássica da ética como uma construção de si, como uma forma de cuidar de si. Escrevendo sobre a escrita como técnica de si, Foucault (1992b, p.132) afirmou que: “Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício; também não se pode aprender a arte de viver, a *teknetoubiou*, sem uma *askesis*, que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo.”

Sobre a ascese o autor pontua: “Creio que a ascese é, em primeiro lugar, um exercício de si sobre si, é uma espécie de corpo a corpo que o indivíduo trava consigo mesmo e em que a autoridade de um outro, a presença de um outro, o olhar de um outro é, se não impossível, pelos menos não necessário (FOUCAULT, 2008b, p. 271). Trata-se aqui da “possibilidade de atuar como sujeito agente da própria subjetivação a partir de outro modo de condução que não aquele da obediência integral e incondicional.” (CANDIOTTO, 2010, p. 11). Para Foucault, a luta contra a sujeição, contra a submissão da subjetividade, estaria “se tornando cada vez mais importante, a despeito de as lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido.” (FOUCAULT, 1995, p.236).

Pedro Grabois (2011, p. 22-23) assevera que Foucault diferencia três tipos de lutas sociais:

[...] as que fazem frente às formas de dominação (étnica, social e religiosa); as que contestam as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; e as lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão, que enfrentam tudo aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete aos outros.

Foucault procura definir o que estas lutas da atualidade têm em comum, indicando suas principais características: são transversais, isto é, não se limitam a nenhuma forma política e econômica de governo; têm por objetivo os efeitos de poder enquanto tal; são imediatas e anárquicas. Quanto a essa terceira característica, Foucault afirma que em tais lutas

[...] criticam-se as instâncias de poder que lhes são mais próximas, aquelas que exercem sua ação sobre indivíduos. Elas não objetivam o “inimigo mor”, mas o inimigo imediato. Nem esperam encontrar uma solução para seus problemas no futuro (isto é, liberações, revoluções, fim da luta de classes). Em relação a uma escala teórica de explicação ou uma ordem revolucionária que polariza o historiador, são lutas anárquicas (FOUCAULT, 1995, p. 234).

As lutas sociais do presente têm sua especificidade por três motivos. Primeiro, são lutas que questionam o estatuto do indivíduo: afirmam o direito à diferença, enfatizando tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais e, ao mesmo tempo, atacam tudo aquilo que pode isolar o indivíduo, cortar sua relação com os outros, cindir a vida comunitária, forçar o indivíduo a voltar-se sobre si mesmo e ligar-se à sua própria identidade de um modo coercitivo. Para o autor, estas lutas não são nem contra nem a favor do “indivíduo”, mas que elas se opõem ao que ele chama de “governo por individualização”.

Segundo, são lutas contra os privilégios do saber: oferecem resistência aos efeitos de poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação; questionam o regime de saber, a maneira pela qual o saber circula e funciona. Em terceiro lugar, todas essas lutas são uma recusa à violência exercida pelo Estado econômico e ideológico que ignora quem nós somos individualmente, são uma recusa também à inquisição científica ou administrativa que determina nossa identidade. Essas lutas não atacam as instituições ou grupos determinados, mas procuram opor-se a uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos, nos dois significados que esta palavra comporta: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade pela a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si.

Foucault defende que é preciso, promover novas formas de subjetivação através da recusa do tipo de individualidade que “nos foi imposto há vários séculos”. O governo dos outros pelos múltiplos governantes possíveis deve articular-se, portanto, com o governo de si por si mesmo. Promover novas formas de subjetivação através do governo de si por si mesmo: é esse o caminho de resistência apontado pelo autor.

O autor também argumenta que não é peculiar à literatura sobre governamentalidade prestar atenção à resistência. De um modo geral, há um silêncio quanto às formas pelas quais a resistência e o governo articulam-se de maneira positiva e produtiva. Segundo o autor, esse é um silêncio curioso, na medida em que a ênfase de Foucault na ideia de a resistência jamais estar em uma posição de exterioridade em relação ao poder, não tem sido traduzida para uma posição de destaque nessa literatura.

Pensando sobre as assertivas de Foucault, as linhas que se seguem apresentam as práticas de resistência dos/as professores/as nos espaços educacionais como resultado de uma construção autônoma de si, resultante dos jogos de poder, de saber e de verdades, e como esses processos de subjetivação propiciam uma educação que escape, que crie linhas de fugas dentro do contexto da governamentalidade neoliberal.

Empenhei-me em deixá-los falar, justamente porque me interessava descrever os efeitos de verdade de determinadas práticas discursivas, douso de um determinado conjunto de palavras que não são em si verdadeiros ou falsos. Não assumo na presente Tese a condição de “porta-voz”; vou seguindo na recomendação de Foucault, que em uma conhecida conversa com o filósofo e amigo Gilles Deleuze, ele explica como compreende o papel dos intelectuais diante dos sistemas de opressão:

Segundo ele, houve um momento em que enfrentar a exploração significava, sobretudo, duas coisas: expor a verdade para aqueles que não a conheciam e dizer o real em nome daqueles que não podiam dizê-lo. Esse “intelectual universal” pretende representar a consciência de todos, por isso levanta sua voz contra as ideologias dominantes e tenta dissipar as ilusões das massas incultas. Porém, os deslocamentos históricos das resistências e dos poderes no século XX impõem aos intelectuais uma nova condição: o abandono da posição de “porta-voz” dos oprimidos e o reconhecimento de que os explorados não apenas sabem onde se encontram no sistema social como são também capazes de dizer o que lhes é intolerável. O problema enfrentado pelo “intelectual específico” não é a falta de consciência das massas, mas a existência de um sistema de poder que barra, proíbe e invalida seus discursos. Ou seja, a luta não se volta exatamente para uma tomada de consciência, mas contra o silêncio imposto ou fala tomada pelo poder (FOUCAULT, 1999, 69-68).

Nesse ponto, procure seguir outra precaução de Foucault (1998b, p. 7), para quem “o problema não é de se fazer a partilha entre o que um discurso revela de cientificidade e de verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos.” Ou, fazendo uso das palavras de Foucault (1994, p. 10), “minha intenção é assinalar uma preocupação não tanto com o que as palavras significam quanto com a forma como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam.”

3.1 Narrativas sobre a produção do emaranhado processo entre resistência egovernamentalidade

Para cada narrativa ousei colocar um título, levando em conta as palavras que foram mais recorrentes nas falas dos/as professores/as entrevistados/as. Os parágrafos sinalizados em *itálico* são transcrição, na íntegra, dos relatos apresentados pelos/as professores/as. A primeira narrativa apresentada na presente Tese, cujo título é “*A emergência de dizer a verdade*” constituiu-se durante a minha experiência na docência do Ensino Superior. Atuando como professora da disciplina “Educação, Gênero e Sociedade”, no Curso de Ciências Sociais do IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/Campus Uberaba, no de ano de 2012, os debates acerca da ementa da referida disciplina foram norteados sob a perspectiva analítica dos estudos pós-estruturalistas, sendo as relações de poder o governo de si e dos outros, um dos seus eixos centrais. A minha turma era composta por sete (07) alunos e sete (07) alunas. Desse universo, uma aluna atuava como professora na Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Sempre muito participativa e questionadora, às vezes se posicionava de maneira angustiada, dizendo: “*Eu preciso falar! Deixa-me falar!*”

Ela relatava que era bastante recorrente as “visitas” da coordenadora pedagógica da escola em sua sala de aula, e também em outros espaços onde as atividades eram realizadas com o objetivo de certificar se as tarefas do dia estavam sendo cumpridas, tais como o horário de descanso dos/as alunos/as, horário do parque, entre outros, e que havia grande interesse em vigiar e controlar suas ações principalmente no horário destinado ao repouso das crianças. Também relatava sobre as constantes visitas das assessoras pedagógicas da SMECCom o objetivo de verificar os portfólios e relatórios diários da sua prática pedagógica. Ao relatar esses e tantos outros fatos, e sabendo da minha fase de Doutorado e da proposta da presente Tese, procurou-me após uma das minhas aulas, para perguntar se ela poderia compor o *corpus* da minha pesquisa. Disse que gostaria de falar, que precisava falar e contar a verdade sobre as formas de assujeitamento³⁷ que estava enfrentando no cotidiano escolar, e que esse quadro refletia o Projeto de Educação do município, considerado por ela como um projeto extremamente disciplinador e controlador.

³⁷A assujeitamento consiste num exercício de controle da subjetividade que constitui a própria individualidade, como uma subjetividade voltada para ela mesma e cindida dos outros.

Imediatamente aceitei o “seu” convite para ser a minha primeira entrevistada, por isso, será apresentada na narrativa *A emergência de dizer a verdade* como P1 (Professora 1).

3.1.1 *A emergência de dizer a verdade*

A entrevista foi iniciada com uma cena bastante instigante. Antes mesmo de dirigir qualquer pergunta a P1, que desde 1998 trabalha na Rede Municipal de Ensino, e é formada em Magistério, ela retira de sua pasta o seu Portfólio (Porta-Folhas), cheio de papeis, relatórios, fichas e documentos, contendo “orientações” referentes ao trabalho da escola e do trabalho docente, e também a relação de metas da Secretaria de Educação, e diz: *“Essas aqui são as metas que temos que cumprir.”* O desejo de “falar” manifestado nos espaços das aulas estava tornando, na entrevista, uma Tecnologia do eu.

Diante da cena, perguntei a professora se para o cumprimento das metas a SEMEC orienta as práticas que circulam na escola, e logo fui interpelada: *“Orienta, não! Ela direciona! Dá a direção! É direcionamento, mesmo!”*

Questionada como ocorre esse direcionamento ela disse:

“Com os assessoramentos, né! Com a Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação visitando sempre as escolas. Eu chamo “elas” de olheiras (rsrsrsrs), olheiras da educação, porque pra mim é isso, nunca leva nada novo. É mais uma observadora do que uma orientadora com esses projetinhos meio bobos, que manda pra gente, direto. Os projetos vão chegando ao longo do ano.”

A professora faz questão de mostrar os projetos, retirando-os do Portfólio, e relata que até as músicas que devem ser trabalhadas com as crianças são determinadas no Projeto. Questionada se ela ou as professoras podem dizer que não querem realizar o projeto, responde:

“Olha (nesse momento a professora faz uma pausa) a gente finge que a gente trabalha o projeto e trabalha a coisa que ... bom, deixa eu falar de mim, né. Eu finjo que trabalho o projeto. Eu trabalho a área de interesse das minhas crianças. Por exemplo: vai ter agora a Semana da Consciência Negra, em novembro, e sempre tem esse projeto. Eu acho que, se na minha turma de 2 anos eu trabalhar o tema Consciência Negra, vou “tá” mais incentivando o preconceito do que a Consciência, mesmo porque os meninos de 2 anos, eles não têm noção do que é branco, preto, japonês, né, então acho que isso cai por terra.”

A expressão “*a gente finge*” foi o fio condutor da entrevista para situar a experiência da professora, no meu campo de investigação, que é de tentar tomar quais as formas e os focos de resistência às potências da governamentalidade neoliberal e da sociedade de controle. Nesse sentido, procurei deixar a professora falar como essa ação se conflui diante do monitoramento da Secretaria de Educação, que é realizado por meio dos assessoramentos pedagógicos e dos registros diários. Ela relata:

“No meu Planejamento eu coloco o que a Secretaria pede[...] tá lá no meu planejamento, no meu portfólio, bonitinho. Nos meus relatórios eu coloco: não foi possível realizar tal atividade porque aconteceu algo, e coloco a atividade que eu fiz. Quem vai ler esses relatórios, eu nem sei muito bem. Eu faço o relatório diário, aqui oh, mas a Secretaria não lê, a Secretaria não lê, Não lê, não lê; pelo menos os meus até hoje não foram lidos. Faço os registros nos relatórios. É, aqui, oh, a observação diária, eu faço todo dia. Olha aqui, o que a Secretaria manda. (faz questão de mostrar todos os formulários, projetos, etc.) e continua, é tudo detalhado, até a forma que tenho que ensinar as crianças a recortar, colar e pintar, como se a gente não soubesse fazer. A sensação que tenho é que não sei nada.”

Sobre outras ações que caracterizam o direcionamento da SEMEC, relata que:

“As listas da Formação Continuada para registrar a nossa frequência são, entre tantas outras formas, um meio de direcionar o que devemos fazer. Nesse caso, somos direcionados a frequentar os cursos das áreas afins e as listas são o registro, e enviadas para Secretaria. Ela, a Secretaria de Educação, vai saber quem “tá” participando da formação continuada. O pessoal até passou um texto pra gente ler, mas eu não li.”

A professora quando questionada sobre em “nome” de qual projeto essas determinações se configuram em práticas no interior da escola, relata que é em nome da Qualidade de Ensino, mas que essa qualidade está focada apenas em oferecer matrículas para as crianças, pois nota que não há preocupação com o espaço escolar e com as condições reais de trabalho. Evidencia que a escola recebeu poucas intervenções em seu espaço, isto é, a casa onde funciona a escola tem todo um espaço configurado para a dinâmica de um lar, para adultos, e não para crianças de 0 a 3 anos, como espaço de aprendizagem. Ela relata essa situação com bastante indignação, pontuando também que as salas de aula funcionam dentro de quartos, e que as únicas ações para sinalizar o atendimento às crianças dessa faixa etária foram a implantação de um Playground e a colocação no Refeitório da escola, de um conjunto de mesinhas, o único mobiliário adaptado para as crianças.

“Não há nada adaptado para funcionar um Berçário, né. Então quando fala em Qualidade, isso para mim é Qualidade... aí você fala assim, mas... e a diretora, o que ela vai fazer? Ela tem que matricular os meninos, a Prefeitura comprou aquele espaço e ela vai bater de frente com quem?”

Para a professora, não existe o enfrentamento pelo fato de a escola apropriar-se do discurso da Prefeitura, entendendo assim, *“que a Qualidade perpassa muito mais pela questão de oferecer escola para o menino, e ponto! Noto que é um Depósito de crianças.” (P1)*

Nesse sentido, uma das tecnologias utilizadas para que as práticas em nome da Qualidade de Ensino penetrem no interior da escola é o Discurso e as práticas discursivas. A professora aponta, reiteradas vezes sobre os Projetos que a Secretaria de Educação envia para as escolas no decorrer do ano. Chega a citar que esses Projetos ocupam os sábados e também outros horários que teria para realizar outras atividades:

“Acho um desrespeito. É um cansaço físico e mental que se instala na gente. Quase todos os sábados com atividades escolares: cumprimento de Projetos com a participação da comunidade, Reuniões Pedagógicas, Formação Continuada de Professores, Sistema Positivo, Conselhos de Classe, Reuniões de Módulo II[...] mas percebo que manda quem pode, obedece quem tem juízo. Há um desprezo da intelectualidade, do ato de pensar. Nosso trabalho é uma rotina, uma rotina robotizada. O trabalho intelectual não é valorizado.”

Quando perguntei se as determinações da Secretaria assumem contornos de disciplina e controle sobre o seu trabalho ela disse:

“Percebo que existe um poder. É um poder que não sei de onde vem. Em outros governos eu via esse poder, a sensação é que existia uma parceria nos governos anteriores.³⁸ Sabe, hoje eu tenho medo do prefeito, medo do governo dele, do poder que ele tem. Eles querem governar as nossas escolhas. O que serve para eles é o que escolhem para gente fazer. Tudo se “enforma” dentro de um modelo, e nesse sentido essas práticas que eles querem que a gente, faça determina a minha prática pedagógica e acabam que modificam a minha conduta pessoal e profissional.³⁹ Veja o portfólio, eu coloco o que faço, mesmo que tem um modelo, uma estrutura de como fazer. Quero também dizer que Secretaria de Educação implantou as Mesas Pedagógicas do Sistema Positivo, e eu tenho que enviar o Planejamento do que vou trabalhar com as minhas crianças de 2 anos. Tenho que colocar a atividade, o dia; e se eu não for ao Laboratório de Informática tenho que justificar a minha ausência. Coloco tudo do jeito que eu quero, quem vai ler os planejamentos? E se eu souber que alguém vai ler, coloco do jeito que

³⁸ Aqui ela cita nomes de ex-secretários de Educação e de uma ex-diretora Geral da pasta da SEMEC.

³⁹ Nesse momento, a P1 cita Anthony Giddens.

eles querem mesmo não realizando o que eles pensam que eu realizei. A questão é que eles querem “números”, os números falam mais alto, são as estatísticas que mostram o que vai bem. A questão é que me sinto vigiada em nome de atingir esses números. Há punição, eles vigiam para punir.”

Perguntei quais são as formas de punir e ela relata que:

“A avaliação de Desempenho é um instrumento de punição. Você pode perder a dobra de turno se não ficar bem na Avaliação de Desempenho. A perda da dobra de turno também é uma punição. Outra forma de punição é a perda do 14º salário se a gente faltar ao trabalho. O professor tem que estar no interior da escola e pronto! O professor não tem direito de ficar doente. Não somos vistos como ser humano, mas como funcionários da Prefeitura. Sabe, sei que tem alguns diretores que burlam essa lógica, procuram fazer vista grossa, não entregam a gente na Secretaria de Educação, mas sei que chegam a ser demitidas. Tem a história da diretora que não foi a uma solenidade de entrega de certificados para as crianças que atingiram a pontuação máxima no SAEM, solenidade marcada pela presença do Prefeito. O aconteceu com ela? Foi punida. Foi demitida. Ela foi exonerada pelo prefeito, isso até saiu nos jornais da cidade.”

Abro aqui, um espaço para apresentar a justificativa para exonerar a diretora da escola, publicada no Jornal da Manhã, de 15/05/2011, que de acordo com o secretário de Educação, Prof. José Vandir, a decisão é definitiva, a não ser que o prefeito mude de ideia:

“Tenho respeito pela pessoa da diretora, mas o antídoto tem que ser dado na hora. Se nós não tomássemos uma atitude imediatamente, os outros diretores, com certeza, não iriam levar a sério nossa política de educação do Saem”, afirma. “[...] foi um fato desagradável, já que escolas, professores e a comunidade se mobilizam para o evento desde 2007.” “Em momento algum pensamos que uma escola fosse deixar de comparecer sem dar uma explicação plausível, um desrespeito à nossa política de educação, o que precisava ter uma resposta à altura. Diretor é cargo comissionado, de livre nomeação e exoneração do prefeito, não se trata de processo administrativo”, conclui.” (Grifos meus).

O prefeito ainda reiterou em entrevista concedida ao mesmo Jornal, no dia 18/05/2001:

“Não há caminho de volta”. “[...] Ela foi omissa.” “[...] Ela não cumpriu uma das responsabilidades macro como diretora. Reunir os pais e os alunos que se saírem melhor nas avaliações do Saem é uma política de governo.” “[...] a população deve observar todo o empenho do governo municipal em torno da educação de qualidade, com a implantação do sistema estruturado de ensino onde os alunos estão estudando com apostilas do Colégio Dr. José Ferreira e a implantação do Programa Um Computador por Aluno (Prouca).” (Grifos meus)

Esse foi um dos acontecimentos de maior repercussão durante a gestão 2005-2012, mobilizando a Câmara de Vereadores, o Sindemu, os professores e as professoras da escola em que a diretora atuava, com o objetivo de reconduzi-la ao cargo, mas: *“Não há caminho de volta”*.

Diante desse e de tantos outros relatos, a professora falou das formas de resistência a todas essas determinações, a essas práticas de disciplina, controle e vigilância:

“Olha, é o que eu te disse. Eu finjo que faço, vou burlando como eu posso. Para os efetivos que não se encontram em estágio probatório é mais fácil. Mas para os contratados é outra coisa... por isso, não tem sido interessante a Prefeitura fazer concurso para aumentar o quadro de efetivos. Ampliar o quadro de professores efetivos não é interessante... os contratados têm mais medo e aí fica melhor para a Prefeitura. Percebo que os professores são engajados, assim como eu, sabemos o que devemos fazer, mas há uma interferência o tempo todo no nosso tempo-espaço em todas as áreas da nossa vida, até por parte da família, mas isso é culpa dele (do prefeito). Ele deu poder aos pais, diz isso em seus discursos, dá acesso direto aos pais para reclamarem. O discurso se tornou lei, e eles, os pais, mais o pessoal da Secretaria de Educação, a babá dos professores. É essa a verdade!”

3.1.2 Eusou um espelho

A escolha da segunda professora (P2) para compor o *corpus* de pesquisa se deu no espaço que considero muito marcante para mim: o espaço institucional religioso em que os jogos de verdade travaram uma grande batalha comigo. Posso afirmar que toda a minha experiência moral também tem as suas vicissitudes nesse tempo-espaço.

Após as programações realizadas nesse espaço, estabelecia-se um diálogo profícuo com a P2 em torno da educação municipal de Uberaba. Ela relatava o cotidiano da escola com detalhes, e também como os mecanismos para vigiar e controlar o trabalho docente se intensificava com muita rapidez. Fui percebendo bastante similaridade com o meu cotidiano. As nossas conversas eram prolongadas e para mim se tornaram extremamente importantes para compreender o cotidiano a partir de sucessivas posturas de reflexividade que se estabeleciam, e eu procurava sempre vincular o exercício do meu pensamento, diante dos diálogos, com a noção foucaultiana de poder/saber considerando que o discurso está em constante movimento. Por diversas vezes, conversamos sobre o caráter de “impessoalidade” do Governo, que o prefeito sempre gostava de pontuar em seus discursos e entrevistas, e da percepção que a P2 tinha do governo municipal, um governo em que o poder não era

localizado, até certo ponto, porque reiteradas vezes, as orientações que chegavam à escola eram em nome do prefeito e da Qualidade de Ensino.

O tempo que tínhamos para conversar tornou curto diante de tantas coisas a serem ditas, e como eu estava organizando as minhas entrevistas, decidimos por conversar em outro espaço. Perguntei se as nossas conversas poderiam se transformar em dados para a Tese, e ela com um sorriso e voz calma me disse: *“Tudo bem, Marisa”*. Marcamos a entrevista. A entrevistada me recebeu com bastante tranquilidade⁴⁰, sentou-se no sofá da sala, pele negra, pés descalços, cabelos amarrados para trás, deixou a televisão ligada no horário eleitoral, e a entrevista se tornou um espaço para conversarmos sobre a disputa pelo cargo do poder executivo local, marcado em Uberaba, por grandes enfrentamentos entre os candidatos, e de certo forma, foi uma oportunidade para que eu fizesse conexões sobre a questão das práticas de governamento, no campo da Política Educacional.

A P2 trabalha na Rede Municipal de Ensino desde 1988, atuando como Coordenadora Pedagógica e professora, sendo a sua função atual a regência na classe de oito (08) anos. A prática de governar da SEMEC foi uma das questões que passamos a dialogar com o objetivo de apreender se essa prática é caracterizada como uma prática orientadora das práticas que circulam na escola. Ela relata:

“O que ocorre é que essas ditas orientações são padronizadas em todas as escolas municipais e se constituem em um processo de controle do trabalho docente. As orientações são impostas e a Direção passa o que é pra gente fazer. Mas acho que muitas práticas já são exercidas pelos professores, e o que há é uma adaptação, ou seja, a SEMEC não orienta as práticas[...] se apropriou das práticas, de certas coisas que sempre fizemos, como os relatórios. Ela, a SEMEC, deu novos contornos, mas como instrumento de controle. E a forma de fazer essa proposição de “novas” práticas se constituíram no interior da escola é por meio da Formação Continuada de Professores, diferente do que ocorria nos governos anteriores. O que acontece é a adoção de uma dinâmica reflexiva para pensar a prática, pensar o jeito de “dar” aula, mas esse pensar é só com a teoria, pensamos a prática, mas não temos nada de prática.”

Questionada sobre o que considera como novos contornos às práticas dos/as professores/as, aponta que:

“Considero como novos contornos as orientações, as metas e as diretrizes que constam no Contrato de Gestão que faz a gente cumprir com o que eles querem. A gente acaba tentando conciliar o que eles querem que seja

⁴⁰ Durante o processo de busca da coleta de dados da presente Tese, experienciei receio de alguns/mas profissionais que quando procurados/as para compor o *corpus* da pesquisa optaram em manter o silêncio.

cumprido com as necessidades de aprendizagens do aluno, mas nem tudo que está lá, no Contrato de Gestão é ideal para o aluno. Nas orientações que estão prescritas no Contrato de Gestão eles dizem que temos que registrar tudo. Os registros das práticas de ensino e do desempenho da turma e dos/as alunos/as são encaminhados, por meio do Portfólio, mensalmente ao Serviço de Coordenação Pedagógica. O Portfólio é elaborado e aplica-se para o registro contínuo das práticas pedagógicas e para a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.”

Ela reitera que sempre tem que justificar o motivo de não ter atingido as metas estabelecidas pela a escola e SEMEC. Os casos de alunos/as que não alcançam o índice de desempenho desejável, mesmo diante de todas as estratégias e meios utilizados para recuperá-los/as, são encaminhados para serviços médicos e/ou psicológicos com o objetivo de os responsáveis obterem um Laudo Médico, e assim justificar que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas às deficiências patológicas e não ao desempenho da professora.

“O Laudo Médico nos protege e fica arquivado na Secretaria da Escola, na pasta do/aaluno/a, para ser apresentado como defesa, caso necessário, às assessoras pedagógicas da SEMEC quando questionarem qual o motivo de o/a aluno/a não ter alcançado o desempenho desejado.”

A professora acredita que os portfólios que entrega a Coordenação Pedagógica não são lidos na íntegra, pois não há um registro de observações e/ou considerações da coordenadora pedagógica, de maneira sistemática, sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Argumenta ainda, que geralmente encontram-se os referidos registros da coordenadora pedagógica apenas no primeiro e últimos relatórios. Ela critica a postura da coordenadora e diz que é negligência, pois monitora-se o trabalho do/a professor/a, mas não há acompanhamento com registros sistemáticos que possa contribuir para a melhoria do trabalho docente:

“Não compreendo essa lógica de controle sobre o meu trabalho... registro tudo no Portfólio, mas não recebo nenhum retorno do trabalho desempenhado. Acho que aquilo que registro no Portfólio, a coordenadora deve ler, sugerir intervenções pedagógicas e até mesmo, ao final do ano, oportunizar a professora que vai assumir a turma, no ano seguinte, a leitura do referido documento, e assim garantir a aprendizagem dos meus alunos com dificuldades de aprendizagem e dar continuidade ao meu trabalho. Vai ajudar na melhoria da qualidade de ensino, pois além do Relatório da Turma também elaboro o Relatório Individual do Aluno. Se eu faço, ela também tem que fazer; a coordenação exige, mas não acompanha. Não sou cobrada que tenho que registrar tudo. E ela?”

Perguntei se concordava com os mecanismos de controle e vigilância adotados pela SEMEC e ela relatou:

“Ora acho que tem que ter controle [pausa]. Acho que dá uma acordadinha no/a professor/a que fez o trabalho aleatório. Há professores/as que não querem saber de nada[...] E considero a vigilância importante e tem que partir mesmo, de dentro da escola. Entendo que esses mecanismos têm que existir, afinal a gente tem que mudar o jeito da gente para atender as exigências da Secretaria, e é assim que vai saber se estamos cumprindo com as imposições.”

Quando questionada se há resistências dentro da escola em relação a esses mecanismos de monitoramento e acompanhamento estabelecidos pela SEMEC, responde que algumas ações sinalizam resistências, tais como:

“Alguns/mas professores/as não fazem os relatórios e portfólios, e também não participam da Formação Permanente de Professores. Alguns resistem quando copiam os relatórios do colega. Ocorreu um fato em que, a coordenadora pedagógica encontrou em um Portfólio um relatório xerocopiado que não correspondia ao Portfólio da turma. Achei engraçado porque não houve punição, apenas solicitou-se que fosse retirado o relatório xerocopiado e que fosse elaborado o relatório “real” [...] mas a punição chega com a Avaliação de Desempenho.”

A Formação Permanente de Professores, na Política Educacional de Uberaba, foi instituída por meio de Decreto em 1993, mas foi na gestão 2005-2012 que assumiu fortes contornos de controle do trabalho docente, e a representação dessa formação remete ao gestor municipal, prefeito Anderson Aduato, citado pela entrevistada como grande “mentor” de toda a Política Educacional do referido período. Ela relatou que o prefeito, em 2005, “*chamou os professores de burros e analfabetos*”, e passou a implantar e dinamizar projetos que pudessem “melhorar” a qualidade do desempenho dos/as professores/as. E um dos projetos dinamizados foi o de formação de professores, que passou a exigir maior frequência dos/as docentes nos cursos e em reuniões pedagógicas. Nesse momento a P2 pontua que outra maneira de resistir a lógica de controle é de tentar não participar da Formação de Professores:

“Eu não vou participar da Formação de Professores. De 15 em 15 dias um grupo, chamado de Grupo Falante, composto por professores faz o relato do que foi feito em sala de aula, as providências tomadas com os alunos com dificuldades de aprendizagem, enfim, relata-se o que é registrado no Portfólio para o outro grupo, chamado de Grupo Externo, que vai observar

e analisar as práticas do Grupo Falante, e vai intervir com sugestões e orientações sobre as providências a serem tomadas para contribuir com a melhoria da qualidade de ensino. Esses encontros, em certa medida, tornam-se momentos para verificar se as exigências estão sendo cumpridas. Até acredito que para os professores novatos há exigências que contribuem e outras não. Servem para mostrar como se deve fazer, mas para nós professoras que têm anos de experiência, já sabemos o que deve ser feito.”

Encontrava-me bastante interessada em apreender outros mecanismos de resistências a lógica de disciplina e controle, e a P2 faz uma longa pausa, pensa e solta aquele sorriso no canto dos lábios e responde timidamente:

*“Às vezes resisto, penso em não fazer o Portfólio, mas volto a trás e penso: devo fazer o Portfólio e cumprir com as determinações, **pois sinto que sou um “espelho”** para os/as outros/as professores/as, afinal estou há anos atuando na mesma escola. Se eu não fizer, sentirei responsável pelas atitudes de resistência deles/as. Mas posso afirmar que a escola mascara os resultados, pois a escola real é punida. A escola real é aquela que tem baixo índice de desempenho, e o desempenho está articulado à verba do FUNDEB. Eu mascaro os dados. A escola mascara para ficar livre da cobrança. Vou te contar que recebemos uma orientação para que no dia de aplicação da Avaliação do SAEM o professor regente não ficasse na condição de aplicador da avaliação. Mas sabe, nem sempre as escolas cumprem com a determinação e não trocam os professores.”*

Eu queria saber se existiam mais mecanismos para punir àqueles/as que não cumpriam com as determinações da Secretaria de Educação, e ela passou a relatar:

“Há outras formas de punir. Temos que estar presente na escola, isto é, não podemos faltar, pois perdemos o 14º salário, que foi regulamentado. As faltas são autocontrole. A gente tem que ficar controlando para não faltar. Veja se não é punição. Há também a obrigatoriedade de fazer 90% da carga horária da Formação Continuada. Temos que cumprir essa carga horária, senão perdemos os 5% de Incentivo de Qualificação. E se você coloca na Avaliação de Desempenho que não atingiu esse percentual de carga horária a sua nota vai baixa no referido instrumento avaliativo e corre o risco de perder benefícios financeiros. Também somos avaliados, professores e pedagogos, duas vezes por ano com o objetivo de ver se a gente sabe os conteúdos da nossa disciplina, da nossa área de atuação, e para garantir o benefício do 15º salário àqueles/as que atingirem a média acima de 60% consideradas as duas etapas de avaliação, que eles chamam de avaliação diagnóstica. E olha que quem faz a correção das provas é o Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, o mesmo que elabora e corrige as provas do SAEM, e que também oferece as apostilas do Sistema Estruturado de Ensino de Uberaba. O engraçado é que cobramtudo de todos. Ninguém é obrigado a fazer a prova,mas o diretor só recebe uma gratificação se uma porcentagem significativa de professores fizer a avaliação. As exigências são punitivas e envolvem o financeiro.”

Perguntei se ela tem medo do prefeito, e ela disse:⁴¹

“Medo, medo, não; é receio, porque ele é imprevisível, ele cria verdades e consegue passar essas verdades sem ser punido. Não entendo. Vou dar um exemplo: a verba para a educação é benefício de todos da área do magistério, e ele sempre arruma mecanismos para que apenas alguns sejam favorecidos. É uma questão política, que não pune o prefeito.”

Pedi para que apontasse outro projeto que ela considera ser mais um mecanismo de controle do trabalho docente e que no discurso de sua implantação a questão da Qualidade de Ensino é a meta principal, e ela responde:

“O Sistema Apostilado de Ensino, um projeto que é a cara do prefeito, pois foi por meio desse projeto que ele conseguiu implantar as apostilas do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira nas escolas municipais. Esse ensino apostilado é uma parceria com uma instituição de ensino privado da cidade, CENEC, que oferece todo o material didático, isto é, a instituição privada elabora o material, repassa para a Prefeitura, que através da SEMEC repassa para as escolas. A mesma instituição também ficou responsável pelo treinamento e aperfeiçoamento dos professores com a realização de encontros pedagógicos. Os alunos não estão preparados para esse tipo de material. A linguagem não é a linguagem do nosso aluno de escola pública. Veja, o CENEC prepara os seus alunos para atuarem como patrão e as escolas municipais preparam os alunos para serem empregados. Se o objetivo é ter um aluno igual ao do CENEC que o Sistema seja implantado desde o berçário. No ano de implantação do Sistema Apostilado, eu também atuava como Coordenadora Pedagógica, e optei por deixar a função, como forma de resistir ao projeto. Ficava difícil repassar uma ordem sobre a obrigatoriedade do uso da apostila, aos professores, e não acreditar na proposta. E ainda sobre a apostila vou te dizer que SEMEC quer controlar cada página usada da apostila através de mapas. O que querem é que anotemos a quantidade de páginas estudadas da apostila, em cada aula. Na verdade a SEMEC impõe até mesmo a forma de registrar, até a forma de escrever tem que ser do jeito deles. Sinto que nos considera burros e analfabetos e que temos que nos apropriar desse material para dar conta da qualidade de ensino.”

O que ocorreu é que o Sistema Apostilado de Ensino representa a culminância de todo o projeto de reforma iniciado em 2005, após a aplicação da 1ª Avaliação dos/as aluno/as e das escolas, cujos resultados apresentaram um índice muito baixo de qualidade de ensino, conforme os recorrentes discursos do prefeito municipal, equipe da Secretaria de Educação e em certa medida, dos/as diretores/as e coordenadoras pedagógicas, assustados/as com os resultados. Foi com esse dado estatístico que o plano de reformas se iniciou na

⁴¹ A P2 faz uma longa pausa demonstrando receio em responder a pergunta.

educação de Uberaba, visando sua melhoria. Para o próprio prefeito, em discurso apresentado em reunião pedagógico-administrativa para apresentação aos dirigentes públicos, diretores/as de escolas, representantes de pais, o novo sistema estruturado de ensino visa ao aperfeiçoamento da educação pública municipal da cidade e a qualidade de vida do cidadão uberabense.

O que se pretendeu com a implantação do Sistema Apostilado de Ensino e a adoção de apostilas do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira foi estabelecer uma “igualdade” de conteúdos para todas as redes de ensino, considerando os conteúdos da rede particular mais eficiente e eficaz para os/as alunos/as das escolas públicas municipais. O conjunto de reformas partiu de um princípio que concebe a criança como “*um diamante a ser lapidado e está comprovado que isso independe de situação econômica. Nós estamos dando a oportunidade de que elas amanhã ingressem em uma universidade no mesmo nível daquelas do ensino particular*”, pontuou o prefeito.⁴² A meta por atingir padrões de qualidade de ensino iguais ao Colégio Cenecista Dr. José Ferreira tornou um fetiche por parte do poder executivo, e que encantou a população de Uberaba, pois as famílias cujos/as filhos/as estavam matriculados/as na Rede Municipal de Ensino apreenderam que só assim se faz uma educação bem feita e de muita qualidade.

Diante de todo o relato adentramos na questão sobre as condições de trabalho do/a professor/a e como os mecanismos de disciplina e controle penetram na sua identidade pessoal e profissional. A entrevistada fez uma longa pausa. Pensou muito antes de responder, e disse:

“Há um governo que governa a minha vida. Eu me sinto cobrada. Parece que está sugando a minha energia e o meu tempo. Não tenho tempo nem mesmo para a minha família, o meu lazer, a minha saúde e o meu repouso. Não tenho repouso, pois fico pensando o que fazer, fico por conta de preencher papeis, e as vezes tenho que fazer isso até mesmo dentro de sala de aula, pois me mandam observar o aluno. Percebo que em alguns momentos o meu aluno até fica sem jeito, pois percebe que está sendo observado e que fico registrando a conduta dele. Daí acho que é isso mesmo, devo registrar, mas isso tem se intensificado cada vez mais. Sabe, devia ficar duas professoras dentro da sala de aula, uma por conta da regência e outra por conta de registrar tudo nas fichas que a gente tem que mandar para coordenação pedagógica, que mostra para as assessoras da SEMEC, que mostra lá no Departamento Pedagógico. Sempre penso no outro, vivo em função do outro, de como governar o outro. A escola e o professor têm que ser psicólogo, enfermeiro, conselheiro e deixa a função de ensinar. O professor vive uma escravidão branca, escravidão legalizada.”

⁴²Definição dada pelo prefeito no dia 27 de junho de 2011 ao divulgar a pesquisa que aponta satisfação dos pais com a educação municipal de Uberaba. Fonte: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,18488>

Deixo de viver a minha vida e vou viver em função da escola. Não tenho mais sábados livres, pois estão sempre ocupados pelas reuniões pedagógicas e de Conselho de Classe, reuniões de formação de professores. As práticas governam a minha vida. Sinto-me instrumento destas práticas da SEMC, que veem benefícios para a população, mas primeiro, os interesses do governo municipal.”

Na próxima narrativa, apresento a relação da Professora 3 (P3) com a Pedagogia, e de que forma foi se construindo sua identidade nas relações estabelecidas no interior da escola, imbricadas ao projeto de Educação para Todos, do município de Uberaba.

3.1.3 Imagens sobre a construção da realidade do “eu”: a relação com a Pedagogia

“Eu tenho 30 anos, e posso dizer que me sinto uma pessoa feliz, apesar dos percalços da vida [...]. Embora demonstre ser uma pessoa frágil, insegura em alguns aspectos da vida, séria, e muitas vezes fechada, sempre coloquei a minha confiança em Deus. Tenho fé, mesmo que o mundo diga não. [...]. Somos seres em construção, ninguém está totalmente pronto, estamos aprendendo em todo instante da vida. [...] tenho certeza que não sou a mesma de antes, embora carregue comigo marcas e cicatrizes de uma vida carregada de desilusões, lutas e dores, mas também de alegrias, motivações e conquistas. Durante um bom tempo da minha adolescência acreditei que nunca chegasse a conquistar um diploma, a ter uma profissão, porque a estrutura da minha família, tanto social e econômica não me dava segurança que eu chegasse lá [...]. Estudei em uma escola da periferia, onde muitos acreditavam que dali não sairia nada, não poderia sair alguém que pudesse crescer profissionalmente, ouvi isto da boca de pessoas tão próximas de mim, que chegou a doer a alma [...] Hoje sou Pedagoga e Psicopedagoga quem sabe, ainda, serei Doutora em Educação.[...]. Enfrentei um vestibular sem saber se daria certo, sem dinheiro, sem emprego, mas enfrentei; posso dizer que foi árduo os dias, meses e anos na sala de aula de uma faculdade, mas também posso dizer que foi a melhor escolha da minha vida. Encontrei-me profissionalmente. Tenho certeza que jamais me arrependerei, porque hoje enquanto profissional me encanto em ver que planto, e em perceber a colheita. Hoje dou aula na escola que estudei. Muitos professores ainda estão lá. A equipe dirigente de hoje, na época em que eu era aluna, foram minhas professoras[...]. A vida é engraçada, pois retornei para estagiar e depois para o trabalho docente. Às vezes, é estranho e outras, engraçadas, porque enquanto aluna, eu tinha uma visão, e enquanto professora, tenho outra visão totalmente diferente. No começo tive um pouco de dificuldade em lidar com isso, mas agora me acostumei. Como é bom ouvir da minha diretora a seguinte frase: você é nossa cria. [...]. Mas, enfim sou uma professora apaixonada pelos meus alunos, acredito em cada um deles, aprendo com eles, dou risada com eles, brigo com eles, e no fim percebo que cada um deles leva um pouco de mim, e eu um pouco deles. Assim como trago comigo um pouco dela, um pouco de cada um que esteve comigo naquela época que fui aluna. [...] Percebo que é assim, um professor é capaz de deixar marcas na vida de um aluno. Na minha vida foi uma marca boa, que me moldou ao longo dos anos. E me fez

chegar até aqui, mas é importante ressaltar que um professor também pode marcar um aluno de uma forma negativa, e se ele não encontrar algo que o leve a seguir em frente, pode ocasionar uma lacuna em sua vida escolar,consequentemente na sua vida afora.”(Transcrição na íntegra da história de vida que a P3 sentiu motivada em relatar)

A P3 que um dia foi aluna na escola em que atuei como diretora escolar, trabalha no 1º ano da Educação Básica e em uma turma de Educação Infantil. A escola além de oferecer esses níveis de ensino, desenvolve também atividades em regime de Tempo Integral, por meio do CIEM – Centro Integrado de Educação Municipal cujo objetivo é atender crianças e adolescentes “ociosos”, e também oferecer oportunidades favoráveis ao seu desenvolvimento psico-social, familiar e profissional com o desenvolvimento de oficinas, dinâmicas e acompanhamento escolar, evitando também, que “perambularem” pelas ruas ou fiquem em frente a uma TV.

As dinâmicas adotadas na prática pedagógica da professora, em certa medida, se coadunam com as “orientações” enviadas pelos Departamentos da SEMEC, mas a relação da P3 com a coordenação pedagógica da escola com o objetivo de fazer acontecer, em sala de aula, as orientações encaminhadas pela SEMEC é de muito enfrentamento e de muita resistência. Ela relata que:

“O que chega para gente é o que a SEMEC envia para os e-mails da Coordenação Pedagógica e Direção da Escola, dizendo sobre o que deve ser feito em nossa prática docente, como por exemplo, a adoção dos descritores curriculares e como cada um deles deve ser trabalhado. A questão do Plano de Curso e como vai ser a forma de gestão da sala de aula também são norteados pela SEMEC. Sabe como eu me sinto diante de todo esse contexto? Eu vou te dizer.Você sabe que existe uma hierarquia, né. Então você, às vezes, tem que fazer o que o outro está pedindo e de certa forma, você tem que acabar fazendo, porque você está abaixo deles. Por exemplo, em um determinado período eles, (referindo-se a Equipe Dirigente e Pedagógica) fizeram um remanejamento de alunos com o objetivo de deixar juntos àqueles alunos com o mesmo nível de leitura e escrita. Você acaba aceitando. Quando fui fazero meu primeiro portfólio eu ganhei um banho de água fria em cima de mim, porque a coordenadora disse que o meu planejamento que estava inserido no portfólio, essa é uma exigência da SEMEC, tudo que vai colocar dentro dele é definido pela SEMEC, não estava de acordo com o perfil da turma. Para mim estava de acordo e continua estando de acordo. Olha, o que eu coloquei no meu planejamento eu trabalharia, sim, com qualquer turma de 1º ano que são os seguintes conteúdos: alfabeto, vogais, brincadeiras, coordenação motora, letras, mas só que ela, a coordenadora pedagógica, queria, e ainda quer que eu vá ainda mais devagar. Eu não senti que estava indo depressa, mas ela disse: Você está indo muuuuuuito depressa. E não parou por aí. Outro dia eu percebi que a minha turma estava caminhando, ela está caminhando, e eu queria relatar sobre essa caminhada no meu portfólio, eu queria colocar isso no papel, queria registrar os avanços dos alunos nos níveis de escrita e

ela não deixou colocar, porque para ela eu ainda precisava esperar mais um pouco. Mas analisando o desenvolvimento da escrita dentro dos aspectos teóricos de Emília Ferreiro, os meus alunos estão caminhando, eles estão passando para outros níveis, eu percebo isso! A professora da turma sou eu. Quem fica dentro da sala de aula sou eu, e não é ela! A sensação que eu tenho é que ela quer controlar o meu tempo e também o tempo dos meus alunos. Eu comecei a me sentir tolhida. Porque eu fazia o planejamento e ela dizia: Nossa está ótimo! Mas na hora de eu operacionalizar o planejamento, a história era outra. Como por exemplo, na aplicação das atividades eu precisava de xerox, mas a solicitação não era liberada ou eu ficava aguardando dias as cópias, que não chegavam. Às vezes eu pedia outra ferramenta de trabalho, e também não vinha [...]. O engraçado que, ora eu percebia que ela queria que eu desenvolvesse as atividades, mas ao mesmo tempo ela foi retardando, retardando, retardando o envio das ferramentas para eu desenvolver as atividades, e o material, eu sei que tinha disponível. E sempre existe isso no discurso dela: Agora não é o momento! Não é o momento agora! E o que isso tem feito comigo? Eu sempre tenho a sensação que eu quero fazer uma coisa, mas aquilo ali eu não posso fazer. A sensação que ela quer me modificar. Por exemplo, eu quero entrar com a sílaba que eu quero trabalhar, e fiz o meu Plano Anual; eu conheço a turma, eu já sei o que eles sabem e o que eles não sabem, então eu entro com a sílaba que eu quiser. Aí ela fez um mapa para mim, numa folha, e colocou todas as letras do alfabeto, e foi falando para mim, qual o caminho que eu devia seguir, todo o caminho que eu ia percorrer. Daí eu digo: Então essa não é a minha aula! Essa não é a minha aula! Essa aula é dela, é a aula que ela quer que eu dê. Aí eu não gostei disso. Eu até segui o caminho, mas fiquei dando umas contornadas. Ela ainda pediu para fazer uma revisão, sendo que eu já tinha feito isso.[...] É um tal de ficar voltando, voltando, voltando. Eu vou ficar voltando? Não, eu tenho que ir pra frente, não é pra trás, não. Eu voltei como ela quis, mas ao mesmo tempo eu fui com o conteúdo que eu queria... eu voltei por cima e fui... eu trilhei dois caminhos ao mesmo tempo e, ela ficou pensando que eu estava trilhando o caminho que ela pediu, mas na verdade eu trilhei muito mais o meu que o dela.”

Fiquei interessada em saber como a P3 se sente diante da lógica de trabalho adotada pela SEMEC e também pela escola, e ela disse:

“Eu senti eme sinto um lixo quando ela fez essas coisas. Eu pensei, nossa, eu não sei trabalhar. Peguei a folha e falava para mim mesma: Olha aqui, eu não sei trabalhar. (...) O que eu vim fazer aqui? Aí eu pensei assim, para não entrar em atrito com ninguém (aqui a P3 está incluindo toda a Equipe Dirigente) eu vou fazer do jeito que é ela quer, mas eu vou ter que dar um jeito...um jeito de fazer do meu jeito também. É onde eu faço o que eu quero, eu fecho a porta da sala de aula não estou nem aí para ninguém. Eu percebo que o poder não é só dela, da coordenadora, ele vai circulando, está em toda a parte. Sei que existe uma hierarquia, mas ao mesmo tempo o poder alastra... ele na verdade vai circulando de alguma maneira. Ele vai, por exemplo, aconteceu um fato assim: caiu o rendimento de todas as turmas, na escola inteira. As turmas de 1º ano saíram com 16% na frente, aí as outras turmas, cada uma teve a sua porcentagem, de repente chega um recado em que as turmas de 1ª ano estavam abaixo da escola inteira, sendo que as turmas de 1º ano estavam acima, e eu não consigo entender porque

que isso aconteceu. Na verdade a SEMEC alterou alguns percentuais para atingir as metas de desempenho no Contrato de Gestão, e aí a Secretaria enviou que nós temos que colocar no Conselho de Classe a porcentagem da meta que nós queremos que aquele aluno que não conseguiu, que não avançou da maneira que nós esperávamos. O que eu escutei foi: O aluno tem que avançar! Eu pensei que seria eu e a Coordenadora Pedagógica que definiria a porcentagem do avanço para os meus alunos críticos e muito críticos, no entanto eu recebi o meu Conselho de Classe mexido, mexido, não fui eu. Eu coloquei uma meta, coloquei de uma forma, e ele chegou para mim de outra. Uma meta que o meu aluno, que eu tenho certeza que o meu aluno não iria avançar aquele tanto.”

Há formas de você se colocar contra essa rede que produz e reproduz sua subjetividade?

“Sim, eu procuro resistir, procuro seguir o meu próprio caminho. Eu resisto a tudo isso, por exemplo, com a questão do xerox. É obrigatório apresentar a matriz para a coordenação pedagógica com o objetivo de se aprovada, e assim ser xerocopiada e enviadas para mim, mas quando eu não tenho esse xerox, quando as cópias não vem para mim, eu mesmo tiro xerox por minha conta e eu mesmo aplico para os meus alunos. Eu compro livros de alfabetização, muitas vezes eu coloco no meu portfólio uma coisa, mas no quadro eu coloco outra, é isso o que eu faço. Eu sinto que o meu trabalho está sendo controlado e as maneiras que eles controlam o meu trabalho é pelo portfólio, pela avaliação. Por exemplo, eu fiz uma avaliação para aplicar aos meus alunos e eu vou te dizer, eu gostei da minha avaliação, eu não achei ela ruim, mas ela foi mudada, ela foi mudada quando enviei a matriz para ser aprovada e depois xerocopiada, a minha coordenadora disse que tinha gostado, mas ela foi lá e acrescentou algo que eu não queria que ela tivesse acrescentado. No relatório eu sempre escrevo às claras o que está acontecendo na minha sala, pois ele se configura muito mais como um registro meu e não dela. Ela lê os relatórios e depois ela vista em baixo. Escreve um parecer, faz intervenções, faz perguntas sempre querendo saber o porquê isso e não aquilo, coloca um monte de sugestões, mas então no relatório eu coloco o real, e olha eu sempre coloco no Portfólio, sempre procuro colocar no Portfólio aquilo que estou trabalhando, quando eu sinto que ela está exigindo o que eu não quero, eu fujo do caminho, eu busco outra rota...aí eu coloco algumas coisas que ela quer, mas eu não faço o que está ali.”

Nesse momento, a P3 faz questão de mostrar o portfólio, numa atitude de indignação e ao mesmo tempo de orgulho, por ter um Portfólio “completo”, e diz:

“Todo o portfólio tem que tem a folha “quem sou eu?” referindo a história da professora. Aqui tem tudo: calendário escolar, perfil da turma, plano das aulas a serem ministradas no Laboratório de Informática e também os descritores curriculares. Todo o Plano de Curso tem que ser planejado de acordo com esses descritores e o material do CENEC. (...)”

De repente, ela vira para mim e diz: “Olha, nesse relatório nem o visto da pedagoga teve! Questionada sobre a ausência do visto ela relata:

“É ruim, né, porque não teve o visto. E aí, não teve o visto? Eu acho que cada um tem o seu trabalho, né. Cada um deve fazer o seu trabalho, e se ela não deu o visto é porque ela não quis, sei lá, mas cada um tem o trabalho que deveria ser feito. E aí olha aqui, pediu para eu mudar, tá vendo, olha aqui. Eu fiz o primeiro planejamento semanal, ela não gostou, não deu o visto, mas falou sobre ele dizendo que era para eu mudar, aí eu fui e mudei; o segundo planejamento ficou totalmente diferente, ficou do jeito que ela queria, eu coloquei tudo o que me foi pedido, aí nesse aqui eu resolvi trabalhar tudo, só que sobrou tempo, chegou na hora do recreio não tinha mais o que eu fazer. E é um planejamento semanal! Tem que fazer toda semana. Ela não queria que eu avançasse, e está aí, sobrou tempo em sala de aula, e isso foi durante a semana inteira... sobrou tempo. Eu tive que pensar na hora e acabei inserindo outras atividades para os meus alunos. Agora eu faço o seguinte: os demais planejamentos semanais eu segui esse mesmo ritmo aqui, mas eu coloquei do jeito que eu queria. Agora essas atividades aqui que estou te mostrando elas vieram por meio da minha pedagoga. Ela entregou tudo antes dizendo que eu tinha que planejar incluindo essas atividades, para eu dar a semana inteira. Veja bem, Marisa, eu não planejei essas atividades, foi ela que me deu as atividades dizendo que seriam importantes e aí também chegou com um livro, me mandando ler, e aí ela mesma foi e tirou o xerox e entregou as atividades. Aí eu peguei o livro e as atividades e fui fazer o planejamento semanal e apliquei as atividades, mas sobrou tempo de novo. Quando eu aplico as atividades é porque eu gostei da ideia, achei legal, interessante ou então, é para acabar com essa ladainha mesmo, acabar com essa história e ficar livre dela. Ai, no caso desse relatório que eu estou te mostrando, teve retorno, ela viu que as atividades que havia enviando foram aplicadas como ela queria. Ah, olha aqui, essa prova foi mexida! Lembra que eu te falei sobre isso? Eu mandei a prova por email e quando ela foi xerocopiada, e quando ela chegou até a mim, a avaliação já estava com duas questões além daquelas que eu havia colocado no instrumento de avaliação. Eu a questionei, e ela respondeu: Essas duas questões me permitem ver o desenvolvimento real dos seus alunos, e mais uma vez eu tive a sensação que ela sabe muito mais coisas que eu. Eu acho que tudo que ela faz é em nome da qualidade de ensino, pois ela quer entregar os alunos todos lendo e escrevendo, não importa a que custo e quem pede isso para ela é a direção da escola, pois tem um discurso, que não sei se é verdade, de uma pessoa que faz parte da equipe dirigente e que já atuou na sala de aula que diz assim: antigamente a aula era dada com muitos mais alunos em sala de aula, e isso em turma de alfabetização e eu consegui alfabetizar a todos. E vocês, professoras do 1º ano também devem conseguir, tudo é igual ao meu tempo. Percebo Marisa, que tudo o que diz para fazer é em nome da Qualidade de Ensino e a nossa escola ficou em último lugar no IDEB, daí passamos a fazer contas dos percentuais atuais com projeção para percentuais futuros, isto é, determinando em estatística quantos por centos a turma e os alunos deveriam alcançar até o final do ano, e assim, melhorar a nossa posição no IDEB. Na verdade tínhamos que redefinir as novas médias, mas a questão é que queríamos colocar a média considerada a mais viável, mas eles queriam uma meta acima das nossas proposições, e nós não queríamos fazer isso colocar uma média bem acima, conhecemos os nossos alunos, mas a gente

começou a perceber que a diretora da escola queria que a gente colocasse aquela meta porque o discurso é a nossa escola não pode ficar em último lugar, a escola tem que avançar. A verdade é essa! A diretora diz: nós temos que acreditar nos nossos alunos! Nós temos que acreditar que nós vamos conseguir! Eles, os alunos, vão conseguir! Nós vamos dar conta, os nossos alunos vão dar conta, precisamos acreditar! Veja bem, ela não pensa nas condições sociais, nas condições de trabalhos, nas questões culturais dos nossos alunos em suas trajetórias de vida, os locais onde vivem... não é só falar que quer! Não é só acreditar e pronto! Acreditar, acreditar todo mundo acredita! Há um jogo! É todo mundo jogando com todo mundo! É todo mundo com a sua verdade! É um jogo onde um joga para o outro... que vai de lá pra cá, daqui prá lá, até que um diz: é isso, tem que ser feito assim pronto e acabou! Tem hora que a gente não percebe muito bem de onde vêm certas coisas... parece que é da escola, parece que é da Secretaria, parece do prefeito, a gente não consegue visualizar isso muito bem...as coisas vão mesmo circulando e nem tudo que se diz é verdade, não é verdade! Tem coisas que não é verdade! Veja bem, como dizer que é verdade que vai colocar uma escola que está em último lugar no IDEB, em segundo lugar em questão de meses? E a questão não é apenas mudar os percentuais e as metas, e pronto! Tem que compreender que essa escola está inserida em um contexto social. E como dizer uma verdade que a escola encontra-se do jeito que está porque a culpa é do professor? O que eu escuto é isso, que a culpa é do professor[...].”

Quando comecei a manusear o Portfólio da professora deparei com uma situação bastante intrigante. Havia um registro da Coordenação Pedagógica que dizia: “*Não comece a semana sem um texto*”. Estava bastante evidente que era uma ordem, e questionei a P3 sobre o significado da referida citação. Ela disse que:

“Ela, a coordenadora, gosta que eu comece a semana com um texto para ser trabalhado a semana inteira, que pode ser uma música, uma parlenda, enfim, um gênero textual. A questão é que a semana que eu não coloquei, isso é, que eu não comecei com um texto, ela cobrou. Ela gosta assim, diz que tem que começar com um texto para contextualizar as ideias. E eu penso o seguinte, se ela quer, eu começo a semana com o texto, mas para mim, tanto faz. A questão é a seguinte, como eu vou começar um texto se eu não terminei na semana anterior o conteúdo que eu propus trabalhar?”

A P3 ainda quis falar um pouco mais sobre a elaboração dos portfólios:

“Têm umas histórias de professoras que não fazem o Portfólio, daí são chamadas lá, conversam, pedem, e se continuar, chamam a atenção e dá problema lá na Avaliação de Desempenho. Essas que geralmente não fazem é porque tem anos de profissão e acham desnecessário tanta cobrança, estão lá na sala de alfabetização há mais de 10 anos, já sabem como alfabetizar e daí vem uma pedagoga e vai dizer o jeito certo? Uma professora já me pediu atividades, uma folhas parta colocar no portfólio, mas é só para constar mesmo, porque ela não fez nada daquilo. Ela não fez o portfólio o ano inteiro, só algumas vezes... e essa professora perdeu

pontona Avaliação de Desempenho. Sabe todas essas cobranças interferem na minha vida pessoal... é muita coisa que eu tenho que levar para casa, não consigo fazer na escola, eu levo todo o serviço para casa, são as fichas do Conselho de Classe para preencher, e agora inventaram um gráfico que temos que fazer de cada aluno... a sensação que o meu trabalho não está bom e eu me sinto muito mal com isso, um mal físico e psicológico. Eu sinto que elas querem governar principalmente a minha vida profissional, e como elas ficam controlando, cobrando de mais interfere na minha vida pessoal, porque é tanta cobrança que eu penso: De fato o meu trabalho não está bom e você coloca isso na sua cabeça aí você não quer mais aquilo, mas a gente não desiste por causa do financeiro, porque a gente não quer que os nossos alunos avancem, você não quer abandonar a turma, Deixei várias vezes a minha vida social para ficar fazendo portfólio, para preencher fichas de conselho de classe, mapas demonstrativos, gráficos, provas, pra ficar fazendo tudo isso, e ainda tem a formação continuada, ir para um monte de curso que a Prefeitura inventa, que para mim não acrescenta em nada. É sempre tudo a mesma coisa. A gente fica ouvindo a mesma coisa. E o que eles falam é que tem que insistir, tem que ficar batendo na mesma tecla por conta daqueles professores que não mudam... então ficam batendo até eles absorverem (...).”

A escolha da professora 4 (P4) para compor o *corpus* da presente pesquisa foi motivada por dois motivos: primeiro, ela trabalha em uma escola considerada “Escola Referência”⁴³, segundo, por ela ter sido a minha aluna em um curso de Licenciatura, oferecido em Uberaba, e nesse período, desenvolvemos uma pesquisa sobre a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino, fato que nos aproximou em relação às nossas concepções teóricas. Vejamos a próxima narrativa.

3.1.4 Na verdade, você não é você

Enquanto eu esperava para dar início a entrevista, observei que o espaço destinado ao recreio e a merenda das crianças estava demarcado por pequenas placas indicando o lugar que cada turma se acomodaria nos momentos das atividades. A minha espera para a realização da entrevista foi motivada pela ausência de uma professora, regente de turma, situação que tem se tornando recorrente nas escolas municipais, em virtude do crescente número de professores/as faltosos/as. Quando a P4 conseguiu encaminhar as/os alunos/as para as atividades de Educação Física, veio em minha direção dizendo: “Agora o nosso tempo para a entrevista é curto!” Foi me conduzindo para uma pequena sala e depois

⁴³No final dos anos de 1950 a referida escola foi criada para atender crianças portadoras de uma doença auto-imune chamada de Pênfigo. A população, nessa época, não permitia que crianças saudáveis ficassem na mesma escola com crianças portadoras dessa doença, e foi em meados dos anos de 1980 que ocorreu a abertura da escola para todas as crianças.

que apresentei os objetivos da entrevista, passou a relatar, de maneira tímida, com voz trêmula, olhar atento em direção a porta, sobre o trabalho da escola:

“Essa escola é uma escola referência. Tal nomeação se deu por parte da Secretaria de Educação que, analisando os portfólios, as ações que desenvolvemos e o índice que a escola alcançou junto ao IDEB, em que tivemos uma melhora significativa dos resultados, nos colocou na posição de escola referência.”

Quando questionada sobre as orientações que a Secretaria da Educação encaminha à escola, disse:

“Então, de verdade... (a professora fez uma pausa e soltou uma forte gargalhada) encaminha, mas acho que poderia ser melhor. O assessoramento, que são as visitas nas escolas, poderia ser melhor, mais organizado e mais estruturado de uma forma que atenda, não só a Secretaria, mas que auxilie também a escola, os pedagogos, os professores. O que se vê é que essas orientações são para atender os próprios desejos dela, da Secretaria, e eu acho que tem que ser para atender a escola, a aprendizagem, com foco na aprendizagem, tipo, na qualidade da aprendizagem dos alunos, e eu não vejo tanto interesse, tanto empenho nisso, o que eu vejo é empenho em números, interesse em apenas quantificar números, entendeu? Não foca em ajudar, em auxiliar os professores para se envolver na aprendizagem dos alunos.”

E como essas orientações chegam à escola? Elas chegam por Decretos e Portarias? Elas chegam “em nome” de um Projeto ou de alguém?

“Até então, quando chegam essas orientações, chegam da Coordenação Pedagógica da escola para nós, professores, assim: tem que fazer pronto e acabou! A Secretaria mandou fazer esse projeto, por exemplo, é assim que chega: Tem que fazer! É assim que chega. Não chega assim: Vamos discutir o projeto, vamos ver se está dentro do Planejamento, não! São determinações, não são orientações. E essas determinações vêm em nome do Departamento Pedagógico, mas na verdade não sei te dizer muito bem. Ora eu vejo a imagem do Departamento, mas depois vejo que tem a mídia e parece que as coisas acontecem na educação porque está na mídia, mas depois vejo o MEC, vejo alguém que às vezes, não consigo identificar. O que ocorre muito e a gente escuta, é que tem que trabalhar isso e isso, porque está na mídia, isso é muito recorrente. Por exemplo, a Dengue. Agora todo mundo tem que trabalhar o projeto da Dengue porque tá todo mundo morrendo de Dengue. Então é assim[...] é algo que eles estabelecem lá ou que alguém estabeleceu para a Secretaria, sei que vem de algum lugar, mas sinto diante de tudo isso, que eles, o pessoal da Secretaria de Educação ou esse alguém que manda fazer, estão bem distantes da realidade da sala de aula e são bem técnicos, de repente chegam e diz: agora deixe isso para fazer aquilo, e tem que acatar. E também tem o discurso que temos que fazer do jeito que eles mandam, pois temos que garantir a qualidade de ensino, a desculpa deles é essa, mas de verdade eu não vejo que esse é o foco. As

ações são colocadas, são colocadas tudo com esse discurso, mas eu não vejo uma preocupação de verdade com o ensino, porque muitas vezes, por exemplo, a gente entrega o Portfólio para tal pessoa do assessoramento que vem, pra ver, então o mínimo, se essa assessoria tem a preocupação com a aprendizagem, o mínimo seria uma análise mais crítica e devolver com alguma observação, não, mas eles só pegam olham [...] e eu já fiz vários relatos que não tinha nada a ver, e ninguém falou nada [...] então eu não vejo o foco realmente voltado para aprendizagem. O Portfólio é apenas para reafirmar o que a Secretaria quer que a gente faça, não vejo como sendo um material que deve ser descartado, mas a forma que está sendo usado, que está sendo analisado, não está fazendo a diferença na aprendizagem dos alunos [...]. Vou te dar um exemplo: o Perfil de Entrada, se você o fizer focando realmente no aluno, contribui para gente verificar aonde temos que avançar cognitivamente com o nosso aluno, dá uma visão individual e, aí vou te dizer o que eu espero de uma pedagoga, que deve ser cobrado de uma pedagoga: que olhe esse Perfil e que ela diga: está precisando disso, disso e disso para esse aluno. Ajudar a ter material e suporte para que aquilo aconteça. Vou te falar de outra coisa: o Relatório. O que é o relatório, não é nada mais que o que? A visão da professora em relação aquele planejamento, aquela estratégia que ela usou, só que na verdade é papel, porque ninguém lê nada, ninguém avalia nada, entendeu; tá aí o seu relatório? Ah, então tá. Preenche um ok e pronto.”

E como você encara esses assessoramentos? É uma maneira de disciplinar o seu trabalho? De controlar as suas ações?

“Eu encaro como disciplina, porque controlar mesmo, se for olhar, se eles controlassem, eles analisariam, sabe, colocariam observações [...] é uma forma de disciplina, no sentido de que eles de certa forma dizem: faz do jeito que eu quero para mostrar autoridade; eu mando e você obedece, tem que ser esse e esse papel, mas na verdade, eu acredito nesses papéis, eles são importantes como coisas que compõem o meu ofício de professora, eu faria independente da Secretaria de Educação, acho interessante porque me ajuda a registrar a trajetória dos meus alunos, só que do jeito que é colocado o professor acaba fazendo de um jeito que vira uma guerra de força, e não faz direito, faz de qualquer jeito, ninguém vai olhar mesmo.[...] o instrumento do jeito que é colocado só como forma de disciplinar, e ainda utilizando um modelo em que todo mundo tem que fazer do jeito que eles mandam[...] nós ainda brigamos para os relatórios serem quinzenais e não semanais como eles queriam.”

Você precisa mudar a sua forma de agir diante de todo esse processo de disciplinamento?

*“Sim, eu tenho que mudar a minha maneira de ser para atender aos desejos e caprichos da Secretaria de Educação. Eu vejo como capricho, é um capricho. Eu na condição de sujeito integrada a essa dinâmica escolar sinto-me assujeitada a toda essa lógica; tenho uma identidade até certo ponto, que na verdade não tenho identidade, pois a identidade está acoplada ao que eles querem, e **na verdade, você não é você**, você pode fazer da sua forma algumas coisas, mas nem tudo pode ser da sua forma, porque na hora*

que eles querem eles mandam o que tem que ser feito, por exemplo, principalmente os projetos, eles eram “ótimos” pra fazer isso: a coisa chegava à escola assim: faz isso agora, agora é para fazer assim, e não é nada planejado para ser realizado no mês que vem, já mandam e dizem essa semana tem que fazer isso e “vamô”, entendeu.”

É feito alguma coisa para tentar resistir a essa lógica que estabelece essas relações dentro da escola?

“Sim, há uma resistência, mas nós temos que falar a verdade, na prefeitura, na escola há muitos contratados, não adianta a gente viajar achando que vai fazer muita coisa [...] vai ter a greve agora (a P4 solta uma gargalhada) tem escola que nem vai, e por que, porque sabe que vão se ferrar por conta disso. Nós não somos tão unidos, não somos uma classe tão unida pra falar assim: não, a gente resisti. Agora, graças a Deus, não posso deixar de sinalizar que nós temos uma liderança, no caso a nossa diretora, ela é bem flexível para o diálogo. Essa questão da resistência vai de escola para escola, vai do grupo de professores. Com certeza a gente argumenta, mas no final das contas, em relação aos projetos, sempre, sempre acontece. O que pode acontecer é de uma sala ou outra, com algum argumento forte, principalmente do 6º ao 9º ou quando está perto da Provinha Brasil aí dá uma cedida para a turma, mas porque favorece também a escola, mas eu não vejo uma resistência real, o que vejo é uma resistência silenciada. Tem coisas que a gente até reclama, reclama, reclama, mas faz. A gente faz do jeito que eles querem só pra mostrar para eles, mas a gente fica triste porque, por exemplo, um projeto que poderia ser desenvolvido realmente para focar a aprendizagem, para trabalhar todos os conteúdos de maneira interdisciplinar, uma coisa gostosa, realmente viva na escola, se torna “arrumar a casa para mostrar pra visita”. Pra não ter problema nós vamos fazer, e faz assim, poderia sair 100%, mas quando acontece isso não sai 100% porque é uma coisa que coloca de última hora, tipo chega na 2ª feira para fazer na 4ª feira. É um momento pontual para resolver a situação da Secretaria de Educação.”

E você, já fez alguns arranjos para apenas dizer que cumpriu com as exigências solicitadas pela Secretaria e de certa maneira, pela escola?

“O Planejamento, mas a gente fica muito triste quando acontece isso, mas eu não vou falar que isso nunca aconteceu, mas a gente fica triste, por exemplo, não tinha nada haver dengue agora, entendeu tipo, manda um projeto que você tem que rebolar, procurar, fazer e acontecer, então assim, não é o ano todo que acontece da gente colocar coisas no Portfólio dessa forma, mas acaba que acontece sim, de colocar coisas que não foram trabalhadas. E a gente faz isso até mesmo porque eles não olham e não analisam. Pelo menos eu acho que é isso. Essa é a minha verdade.”

3.1.5A desconstrução do/a professor/a

O início da entrevista foi sendo tecida nos fios das nossas memórias. A professora 5 (P5), assim como eu, trabalha há mais de 20 anos na Prefeitura Municipal de Uberaba, atuando como professora e diretora de uma Escola Municipal localizada na zona rural. Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica e tem uma trajetória profissional construída sobre os princípios freirianos.

Antes de adentrarmos na nossa conversa sobre a Política Educacional 2005-2012, que compõe o *corpus* da presente Tese, foi necessário voltar o olhar ao passado. Tive a sensação de que esse retorno era para entender o que temos feito com a política educacional em Uberaba, nos últimos oito (08) anos, e também foi uma postura de reflexividade da entrevistada.

A P5 pontua que foi a partir da gestão 1993-2000 que saímos da condição de profissionais que fazíamos apenas o “*arroz com feijão*” para uma prática mais estruturada em teorias educacionais e nas relações mais democráticas nas escolas. O que se viu foi uma teoria pensada à luz da Pedagogia Progressista, numa tendência libertadora, em que fosse visível nas ações do cotidiano escolar o ideário de Paulo Freire. Sendo a Secretária de Educação, ex-aluna de Paulo Freire, nos anos de 1980, todos os saberes freirianos foram instituídos nos discursos, nas práticas discursivas, e também em toda a produção escrita da política educacional uberabense.

Depois de rememorar a sua trajetória de uma época considerada por nós, educadoras, a época de maior movimento em favor da Educação em Uberaba, em que, como uma amálgama toda a população, todas as unidades escolares, as Secretarias Municipais davam contorno ao Projeto “Escola Cidadã”, um projeto que passou a ser o projeto para uma cidade cidadã, a P3 argumentou que o “início” da desconstrução dos saberes que havíamos construído, das práticas cidadãs implementadas nas unidades de ensino em prol desse projeto, e até mesmo a maneira em que as famílias reestruturaram a relações com a escola, foi a partir de 2001, com a saída de Secretária de Educação. Ela continua dizendo:

“À partir de 2001, o que se viu, acho que até mesmo em virtude de as pessoas que assumiram a pasta da Educação não terem tanta bagagem para realmente ver a coisa de uma forma mais ampla e levar o projeto à frente, foram vários projetos que reforçavam a desvalorização do profissional da Educação, como por exemplo, a maneira que se reestruturou o projeto de formação continuada de professores, o CEFOR, considerado a mola mestre da política educacional em Uberaba, na verdade de qualquer política educacional, pois afinal ao se falar em qualidade na educação tem que falar da qualificação do profissional.[...]. Acho que uma das ações mais prejudiciais foi justamente a diluição do projeto de formação e as ações que só pensava em índices e em qualidade de ensino, sem realmente dar

condição para o professor desenvolver essas proposições em sala de aula. [...]. *Experienciei que na gestão 2005-2012, nos dois primeiros anos, foi que a Política Educacional escrita, né, o que se tinha escrito, eles estavam utilizando o que estava lá traz que foi produzido nos anos de 1990 de autoria da ex-Secretária de Educação (1993-2000). [...] então quando a SEMEC precisava apresentar um projeto, então ia lá e pegava o que já tinha sido feito, o que já estava escrito na gestão anterior e apresentava como sendo o discurso da SEMEC, mas que na verdade não tinha sido ela, a SEMEC, a produtora daquele discurso, mesmo a prática já não estava de acordo com a aquele discurso escrito. Então as práticas foram caminhando para um lado e a política educacional, aquela escrita, continuou estancada no discurso da Escola Cidadã: construção amorosa da cidadania. Não houve um avanço, não houve registros do que realmente estava acontecendo. [...] Quando trabalhei no Departamento de Formação em Serviço, no ano de 2011, mas e aí, cadê o projeto da Secretaria, daquela gestão, cadê a Política Educacional? Está se baseando no quê? Aí deparei com alguns documentos, como por exemplo, o Plano Decenal de Educação do município que para minha surpresa, aquele discurso escrito, que retratava a Política Educacional daquela gestão, não tinha sido construído pela SEMEC, mas por uma Consultoria, por uma empresa privada, não foi construído com as bases, situação que vivenciamos no período de 1993-2000. Ficou um documento que realmente não tem haver com o que estava acontecendo nas escolas, então foi um documento que foi assim: ah, precisa fazer esse Plano Municipal de Educação? Então vamos contratar alguém pra fazer esse Plano! Alguém que dá conta de fazer, e foi isso que aconteceu e inclusive foi a ex-Secretária de Educação que fez. E quem também foi contratado, sem licitação para dar consultoria para SEMEC, o João Batista dos Mares Guia. [...]. **Houve uma desconstrução do que a gente pensava acerca da Educação, do que éramos.** Depois o que veio acontecer, porque a política educacional em Uberaba ela foi instituída no pensamento de Paulo Freire, totalmente libertária, e totalmente construída nessa situação dialógica entre a realidade, foi que continua falando que é Paulo Freire, mas eu não sei onde que Paulo Freire está numa situação que se pega uma coisa que está acontecendo numa escola particular e coloca no município, onde a realidade é totalmente diferente; onde pega uma Consultoria de uma pessoa que está acostumada com escolas estaduais [...] extremamente tecnicista para colocar dentro da nossa realidade. Tem um choque de teoria tanto dentro das escolas, daquilo que fomos preparados lá nos anos de 1990, com tantos estudos e com as nossas crenças de que a educação poderia ser diferente, pra depois vir, como já te falei, um choque de teorias muito grande, e também um choque entre o que está escrito e as ações da Consultoria. Houve uma desconstrução de verdades, e sem nenhum respaldo teórico, e não tem como a gente provar muito isso porque a verdade escrita ainda está lá, só é possível ver e sentir isso nas práticas. E muitas pessoas não conseguem ver isso. Na verdade é a minoria que consegue ver esse choque de verdades. [...]. Há outra verdade. Uma verdade que parece fazer as coisas serem fáceis. Daí pergunto: Por que se pode ter uma teoria no papel, mas na verdade se fazer outra? Por que se pode através de determinadas ações chegar ao ponto de colocar todo mundo dentro de uma caixinha, todo mundo fazendo a mesma coisa, todo mundo tendo que dar resultados, levando mais em consideração a quantidade que a qualidade? Eu te digo que tudo isso é em nome da Qualidade de Ensino. Porque o que se busca é atender o índice, o que se busca é o número, e isso para mim não é qualidade. [...] Na SEMEC, eles querem o resultado da prova, eles querem o índice, eles querem que o aluno saiba os conteúdos para saber responder*

nas avaliações externas, que não leva em consideração o conhecimento, mas apenas o conteúdo, e isso é parâmetro de qualidade de ensino em Uberaba, totalmente conteudista. [...]”

Eu disse: Você sabe que no ano de 2007, o Contrato de Gestão foi celebrado com vários propósitos, dentre eles, de acordo com os dizeres do João Batista dos Mares Guia, elevar as expectativas e qualificar a demanda dos pais, dos alunos, dos docentes, dos dirigentes escolares, do governo municipal e dos cidadãos de modo geral com relação à escola, que deve ser compreendida como instituição que tem o dever e a obrigação cidadã de garantir aos alunos alto padrão de aprendizagem, aferido através de avaliações internas e externas, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino e as Matrizes Curriculares da Prova Brasil do Ministério da Educação. Esse Contrato é renovado anualmente e define as metas, os índices, os parâmetros de qualidade de ensino em Uberaba. Como esse documento se expressa nos múltiplos olhares inseridos na escola?

[...] Posso te falar uma coisa em relação a realidade da escola em que trabalho, desde 2012. Esse Contrato de Gestão na escola não existe. A diretora da escola não conhece, mesmo sendo um dos documentos que norteia a Política Educacional, mas não chega ao professor, não chega àquele que realmente vai atuar com o aluno. Se você perguntar para os especialistas quem leu esse Contrato de Gestão [...] olha eles não conhecem, eles desconhecem esse documento, na minha escola nenhum conhece. A diretora da escola desconhece. E eu acho que isso é em virtude de deixar esse documento restrito ao gestor da escola [...] ele veio imposto pelo Mares Guia, chegou pronto e era só o gestor assinar, e ele assina porque ele precisa do cargo. Não assina não, pra ver!”

Mas há o monitoramento contínuo dos processos de execuções das ações eleitas, por meio dos assessoramentos pedagógicos, com o objetivo de verificar e avaliar se as ações da escola estão orientadas e focadas na consecução das metas constantes do Contrato de Gestão. De que maneira a escola se posiciona diante dos assessoramentos e até mesmo diante do discurso que exige ações para a melhoria da qualidade de ensino?

[...] Enquanto especialista, que eu inclusive era orientadora educacional, voltei como supervisora de uma hora pra outra, e você tem que ser, porque senão. Você não existe! Você faz um concurso para orientação e de repente aquele concurso não existiu. Então tá, no acompanhamento pedagógico dos professores, depois do meu retorno, o que eu mais tive foi professores pedindo assim: Me dá...cadê as metas da escola para eu colocar no meu Portfólio; na hora de entregar o portfólio, sabe. Quer dizer, já tinha transcorrido o bimestre inteiro, o ano inteiro, aí na hora que faz assim: as assessoras da SEMEC vêm aqui para ver os portfólios. Ah, e o que tem que

ter que ter no Portfólio? Os professores saem procurando as informações para colocar na pasta. A Secretaria já manda o que precisa ter na estrutura do Portfólio: a capa, não sei o quê, as metas... aí elas, as professoras pegam aqui ali, dizem: é isso aqui? Tem que ter isso aqui? Ah, então está bom. Mas cadê isso aqui? Me dá? A sensação é que não fez. Já furou todo o esquema quando se pede as metas depois de trabalhar em sala de aula com os alunos, mesmo depois de uma semana. [...] O professor coloca as metas ali, no Portfólio, mas nem leu, e isso então significa que não norteia a prática dos professores como o discurso diz que norteia. Na verdade o que norteia essas práticas é o Sistema Estruturado de Ensino. É uma apostila que inclusive nem tem como eles estarem cumprindo. Muitos nem tem qualificação para trabalhar com esse material, e também esse material não atende a necessidade do alunodeescola pública. Temos ainda uma “forçação” de barra da Secretaria, inclusive em relação a controlar quantas folhas da apostila que está sendo trabalhado, como está sendo trabalhado, pois tem que dar conta de terminar o material. Tem uma ficha, onde o professor tem que tá colocando semanalmente quais páginas que ele trabalhou, que hoje ele está em tal apostila e em tal conteúdo. O investimento é muito grande, muito oneroso para o município e que, começou a ser abandonado dentro das escolas e aí fez essa ficha para controlar. E de forma alguma isso é garantia que ele tenha trabalhado aquele conteúdo, aquela pagina da apostila Na verdade, coloca-se o que quer com o objetivo de ir ao encontro do discurso da SEMEC, mas na verdade não foi aquela página da apostila trabalhada, não foi aquele conteúdo, não foi do jeito que mandou fazer. O que é feito é uma maquiagem e pronto! É assim que as práticas ocorrem na escola, é nessa relação do que se manda fazer com aquilo que o professor quer fazer, mas a SEMEC acha que ele faz. Vamos resistindo a essas normas e esses padrões. É uma questão de sobrevivência.”

3.1.6 Sou um grande trapaceador!

“A vida pode ser um inferno ou um paraíso, pode ser uma fatalidade ou um milagre, pode ser uma festa ou um velório, qual é a minha decisão? O imperativo categórico da felicidade é celebrar. Se não temos o que celebrar, inventamos, se não temos com quem celebrar, criamos. Realmente somos o resultado das nossas escolhas, assumir a escolha dos outros é sujeitar à sua tirania racional e emocional. Temos que trapacear o velório que a sociedade nos impõe.” (P6)

Como evitar o registro das palavras que foram recolhidas pelo professor, em sua produção escrita, que apresenta a sua inquietude, um modo tão particular de contar o que configura o que ele próprio é? Ele se diz um grande trapaceador!

Mobilizada para apreender itinerários que me permitam capturar elementos sinalizadores para discussão daquilo que vem inscrevendo a conduta dos sujeitos que atuam no campo educacional, e também a maneira pela qual cada um conduz a si mesmo, de como incorpora, e por sua vez, nega, resiste, desconfiando dessas inscrições e transformando-se de maneira que possa sobreviver, a profusão das palavras e das histórias do professor,

apresentado aqui como P6, apresentam-se como importantes referências investigativas para a presente Tese.

Convidá-lo para narrar as suas práticas permitiu voltar a reviver os momentos em que conversávamos longamente. Havia em nós o desejo de contar histórias, contar sobre as nossas experiências como sujeitos críticos. Recorriamos das nossas estratégias reflexivas para tentar conceber as nossas práticas educativas sob uma perspectiva política. As nossas conversas aconteciam nos tempos e espaços da escola, mas sendo o tempo controlado e os espaços monitorados, fazíamos dos horários extra-turnos, o nosso espaço para abrigar as inquietudes, as confissões, os desassossegos, as estratégias, as linguagens, as afrontas. Identificamo-nos por meio das nossas práticas, e o contexto de reformas educacionais do município de Uberaba, estabelecia paradoxalmente a imperiosa necessidade de voltar os olhos para nos mesmos e perguntar: O que estamos fazendo de nós mesmos? O que estamos fazendo com os/as nossos/as alunos/as? Como vamos mobilizar as nossas inquietudes?

Marcamos o nosso encontro, que se iniciou com uma breve autobiografia:

“Permaneci durante 15(quinze) anos na Congregação da Ordem Terceira Franciscana e na Congregação dos Terciários Capuchinhos, também durante 15 (quinze) anos. Esta Ordem religiosa tinha como missão "ressocializar os adolescentes infratores e usuários de drogas." Hoje o termo mudou, talvez seja a reinserção dos adolescentes em situação de vulnerabilidade. Eu ralei bastante nesta Ordem, tinha hora para levantar, mas não tinha para dormir. Nos sábados e domingos, o tempo estava totalmente programado. Terminei os estudos fundamentais na Ordem, e eu estava defasado na idade/série. Fiz Filosofia na Pontifícia Católica de Belo Horizonte, completando com as licenciaturas em História e Sociologia, terminadas em 1992. Durante esta longa trajetória fiz alguns estudos teológicos em Buenos Aires, no Centro Teológico dos Dominicanos. Este período de noviciado na Argentina, 01(um) ano e 08 (oito) meses, convivi com espanhóis, argentinos, chilenos e paraguaios. Foi uma experiência ímpar. Também exerci a profissão de educador no Rio Grande do Sul, na cidade de Erechim, em São Paulo, em Belo Horizonte e aqui, em Uberaba. Eu fui oficialmente religioso com hábito, e tudo que um futuro padre poderia ter. Também exercia a função de formador, instruindo os jovens vocacionados. Estava dando início aos estudos acadêmicos em Teologia, quando entrei numa baita crise existencial. Em abril de 1985 eu saí da Ordem com uma mão na frente e outra atrás. Imagina, com 31 anos de idade para recomeçar tudo de novo. A sorte que eu tive foi quando um amigo, Frei Hernán, me ofereceu um quarto com banheiro na Casa do Menino⁴⁴, onde permaneci durante 01 (um) ano. Outra sorte foi quando fui

⁴⁴Em 1972, a Legião de Assistência Cristã (LAC) funda a Casa do Menino, com a finalidade de atender os adolescentes que por terem problemas com a justiça eram conduzidos à cadeia de Uberaba. A Casa do Menino começou a funcionar no dia 24 de novembro de 1975, com sete adolescentes internos encaminhados pelo Juizado de Menores. Eram egressos ou fugitivos da cadeia, mas que foram convidados a participar do programa. Hoje, 26 adolescentes em situação de risco, com idades entre 12 e 18 anos, são atendidos em regime sócio-educativo e

convidado para retornar para compor uma chapa para o Conselho Tutelar (...), cumprindo 02 (dois) mandatos. A partir daí consegui me estabilizar. (...). Olha, durante todo tempo que eu estive na Cada do Menino sempre era convidado para retornar para a Ordem Religiosa, inclusive com várias propostas para estudar na Espanha e na Colômbia. Para não alongar esta história, a minha crise era institucional, com a Igreja Católica, minhas concepções de Deus não casavam com a concepção de carisma e poder neste universo clerical. Por princípios fiz outras opções (...) uma das minhas opções foi de ser professor.”

Dadas essas condições de partida na nossa conversa, das palavras que falam sobre a própria história do professor, tentando dar sentido a si mesmo, agora posso colocar uma pergunta que creio ser fundamental: qual o sentido dos aparatos pedagógicos?

“É uma determinação de controle. É a maneira de monitorar se o professor está ensinando adequadamente ou não. É um sistema de controle que tem para, até mesmo avaliar, as competências do professor. Eu acredito que mesmo com esse sistema de controle que é também um conjunto de intervenções externas para melhorar os dados estatísticos da qualidade de ensino, não há nenhum efeito de transformação na aprendizagem das competências básicas, bem como não transforma o sujeito para levar uma vida com autonomia. A educação tem que ver a aprendizagem da criança de maneira muito simples. Se ela não está aprendendo a ler tem que empenhar de maneira tranquila para que ela leia, não precisa de parafernália, de um conjunto de prescrições e de normas. Basta uma pessoa capacitada para ensinar o aluno a parte do letramento, que a parte da escrita você não precisa de muita coisa, então todas as “dicas” de intervenções elas são engendradas na melhoria interna, na melhoria da qualidade de ensino, pois as estatísticas estão aí, e elas são muito graves. Por exemplo, os meninos estão chegando no sexto ano, no sétimo ano, até mesmo no ensino fundamental completo num analfabetismo gritante, porque as intervenções elas não são práticas, elas não estão batendo no dia-a-dia dos problemas da escola, elas não atingem o cerne que é ensinar o aluno adequadamente. Na verdade essas intervenções são mesmo um sistema de controle, é um sistema de imposição, é uma questão política. Toda questão educacional do município é uma questão política, e muitas vezes essas questões marcam a ingerência, porque nós temos o costume que muda a política, mudam as diretrizes, muda a política, muda a maneira de exigir. Por exemplo, nós estamos numa nova política e as exigências hoje mudaram completamente, as orientações mudaram completamente, mas o discurso em si, é apenas para acomodação, né, acomodação do sistema educacional, porque o sistema educacional ele é muito viciado. É um discurso intensificado, mentiroso, ideológico demais da conta e vou te dar como exemplo, o discurso da inclusão, o discurso da inclusão é muito bonito, mas ele na prática do dia a dia, ele não está enxergando as diferenças. Nós falamos de

semi-aberto. Há ainda jovens de ambos os sexos, que recebem orientações psicológicas, participam de projetos sociais, culturais e fortalecem a espiritualidade juntamente com suas famílias, tornando-se mais aptos, inclusive, para o mercado de trabalho, pois recebem qualificação profissional. (FONTE: <http://casadomenino.com/> Acesso em: 30 de abril de 2013)

heterogeneidade, mas nós trabalhamos dentro dos princípios da homogeneidade, nós trabalhamos dentro dos princípios alternativos e da alteridade, mas nós trabalhamos com a mesmice, a sala de aula é o espaço hegemônico para a aprendizagem, então, a sala de aula sendo como um espaço hegemônico da aprendizagem ela se torna uma prisão, entendeu? Vou pegar um exemplo sobre a educação direcionada às crianças. Deixa-me falar um pouco dos teóricos, vou falar do Rousseau. Ele fala que só educa a criança no princípio da liberdade, e penso que tem que ser no princípio da autonomia, mas a prática das escolas é uma prática bastante fechada, está dentro do costume de 500 a 300 anos. Por exemplo, vou analisar a questão do espaço destinado às crianças dentro da escola. Como numa escola de educação infantil a séries iniciais não existe um parquinho? E quando se fala: “olha coloca o parquinho, você pode ensinar os meninos brincando, pulando, gritando... mas nós não queremos que os nossos filhos gritem na escola, então trabalha na perspectiva é da repressão, na perspectiva de governar essas crianças para serem do jeito que queremos que elas sejam. Porque eu acredito que a educação é fazer com que nós aprendamos a expressar quem realmente nós somos. Mas o que vemos é que a educação está castrando para a gente dizer o que nós não somos, porque é uma imposição, imposição de um modelo, de uma política que impõe um comportamento de uma criança. Vamos voltar ao exemplo do parquinho. E o argumento fala: “não, não pode ter parquinho, essa criança pode cair, pode machucar, ela vai ficar suja.” Mas a criança brinca, aprende sujando, brinca, brinca caindo. Outro exemplo, para que eu possa falar das imposições é sobre as matérias... e é um absurdo nosso sistema educacional em que o aluno tem que aprender numa cacetada só, sete, oito matérias. Está usando a palavra disciplina, mas a palavra disciplina está equivocada, não se usa mais, não poderia usar disciplina, o próprio termo já é disciplinador. Eu disciplino para que a pessoa aprenda, eu tenho que ensinar para que a pessoa aprenda a ser disciplinada. Então a lógica é invertida, tá vendo? A lógica está errada... A lógica está errada, entendeu? Aprender sete, oito disciplinas? (...) Então nós temos o quê? Uma educação pó de giz! O professor cumpre a missão desse módulo de cinquenta minutos... módulo de cinquenta minutos? Isso já deveria ter acabado há muito tempo. É um absurdo! Tem tempo? A gente pode determinar tempo para uma pessoa aprender? Olha eu chego à sala de aula e falo: “Menino, olha, eu tenho o meu pacote de cinquenta minutos que eu vou ensinar a 1ª Guerra Mundial”. E por que esse tempo não fica indeterminado? Por que não ser processual? Então, voltando ao exemplo do discurso da inclusão, discurso que considero mentiroso e controlador, discurso esse que na verdade nós estamos fazendo funcionar, nós estamos formando um grande contingente de pessoas excluídas... se adultos, quando chegam ao final do processo educacional, chegam sem nenhuma competência, nenhuma competência nem sequer para verbalizar, comunicar, escrever o básico, até mesmo para utilizar essas novas ferramentas que tanto se fala, precisa de ter noções básicas.”

Nesse momento, eu fiz uma assertiva, pois em um dos nossos encontros o professor havia sinalizado que o fato de algumas crianças e alguns adolescentes não adquirirem determinados conhecimentos e as competências básicas exigidas em meio ao discurso da melhoria da qualidade de ensino, é um resultado que expressa também, em certa medida, uma ação de resistência do/a próprio/a professor/a diante de um sistema controlador e

avaliador, em que se configura a formação de um sujeito analfabeto como ato de sacanear o próprio jogo do sistema.

O professor relata que:

*“Quando eu falei sobre isso eu quis retratar sobre a transgressão, e a educação é um espaço de transgressão, mas a gente tem que transgredir, mas essa transgressão significa resistência, pode colocar aí, a palavra é resistência. (...) nós não aguentamos, por exemplo, ficar trabalhando com três, quatro, cinco conteúdos ao mesmo tempo; o adulto não aguenta isso, mas a criança está se sujeitando a isso, nós fazemos as crianças se sujeitarem a isso. E ainda falando sobre a resistência digo que é trapacear mesmo, mas o trapacear, o seu ponto inicial mesmo, é na própria preparação do professor. E sabe como isso acontece? Vou dizer. Primeiro, tem que dar a cara a tapa, pois tem muita gente que trabalha com educação e que não gosta de criança, tem brotoeja, tem alergia de criança; segundo, tem gente que trabalha, e é a maioria, digo mesmo, a maioria e eu posso até me incluir nessa, que não tem nenhum conhecimento da psicologia do desenvolvimento educacional infantil, não tem o básico. Outro exemplo tem professor que não tem nenhuma preparação teórica, metodológica, didática para encarar um grupo de crianças, seja um grupo de adolescentes de 15 anos, ou um grupo de 20, 25; o problema é que se fala tanto em quantidade, mas está esquecendo-se da preparação, e nós falamos da resistência, mas a resistência está bem em razão das limitações. (...) Nós professores, somos mediadores de uma sociedade de sucesso ou de uma sociedade de insucesso, e por vezes somos sempre colocados no último elo da corrente, e deveríamos ser o primeiro elo da corrente até o fim (...) e somos considerados o fim, porque a questão é que todos os problemas recaem sobre a nossa prática, e não se fala na sua preparação, da qualificação da profissão docente (...). A trapaça começa aí. Os programas de formação têm um discurso que formam, nós apropriamos desse discurso, dizendo, sim, nós estamos sendo formados e preparados, mas muito de nós como já pontuei nessa conversa, gostamos se quer de crianças e adolescentes. Mas continuando a falar de resistência, de trapacear, como é essa lógica? Vou te contar. Têm papeis, mas não se cumpre. O governo não cumpre, o prefeito não cumpre, os secretários não cumprem, os gestores não cumprem, os professores não cumprem. Eu digo que nem tudo precisa ser obedecido e eu concordo que trapacear é muito importante, e tem que trapacear mesmo, entendeu. **E eu já falo que eu sou um verdadeiro trapaceador! Essa semana eu trapaceei.** Essa semana eu passei filme, e foi a semana inteira. É todo mundo trapaceando desde a história dos jesuítas até hoje, porque não está trabalhando na perspectiva de formar uma sociedade com autonomia, com sujeitos que sabem dar conta de si mesmos, que sejam engajados e preparados para a vida, então o resultado é esse aí, então isso não é uma trapaça, isso não é todo mundo estar trapaceando com todo mundo? A questão da qualidade também perpassa pelo resultado da formação dos dirigentes, então esse jogo está desde o processo da formação daqueles que vão formar e daqueles que estão formando, e a educação virou toque de caixa, virou uma ferramenta de controle, controle do tipo de sujeito que a gente quer para a economia, para a política, para a vida. (...) E a trapaça está aí, e trapaceia-se como? Na burocracia, nos papeis, nos decretos; o professor com o seu Portfólio, eu com o meu planejamento, nos planos de intervenções, na avaliação de desempenho que é uma verdadeira mentira*

porque não avalia nada, é uma verdadeira mentira... é uma verdadeira mentira! E eu vou te falar que quem vai olhar o meu portfólio vai dizer: "olha professor este aqui está adequado;" vai olhar o meu planejamento e vai ver que estão lá, os descritores curriculares, e esses descritores eles são impostos, os descritores é um sistema de controle e imposição. Temos também as fichas para preencher que considero como materiais de controle da prática do professor, que na realidade são instrumentos de controle, que pouco incidem na qualidade do ensino. Antecipando às cobranças "ensinocrático", que na realidade refletem nas lamentações na sala dos professores, elaborei algumas para o meu controle que são instrumentos de enganação. Em nossa fala cotidiana existe uma crença quase absoluta nas clássicas avaliações. Portanto, avaliamos momentos oportunistas e não processo. As avaliações em longo prazo são instrumentos de exclusão, de instrumentalização da ignorância e manipulação de resultados. Têm os instrumentos de controle, mas não tem as ferramentas. Veja o discurso da inclusão, é um instrumento de controle, mas não têm profissionais para trabalhar na perspectiva da inclusão. O aluno analfabeto já está excluído, mas ele está dentro da escola, porque a gente vai empurrando esse aluno. Eu posso te dizer que nós temos os percentuais de reprovação, isto é, os percentuais dos alunos que devem ser incluídos no índice de alunos que atingiram o desempenho desejável e não desejável, e eu espero que isso acabe! Vou dizer como é: chegam à sala dos professores (aqui o professor está mencionando a Equipe Dirigente da escola) e/ou reuniões pedagógicas e dizem para nós professores: Olhem aqui, nó 30 alunos no 6º ano, apenas 03 (três) alunos podem ser reprovados. No 9º ano são 34 (trinta e quatro) alunos, vocês reprovem, por favor, gente, por favor, não pode passar de 04 (quatro) reprovações. Eu fico escutando, cruzo os braços... depois das recomendações, aí reunimos e trapaceamos, passamos todo mundo! Prooonto! Transgredimos! Passamos todo mundo, não vai fazer diferença. E também existe um discurso naturalizado em que nós, professores, e eu até me vigio muito, temos praticado que é uma bruta violência. A fala é essa também: "eu vou trabalhar com pobre? Não! Vai precisar do pobre para ser doméstica, fazer limpeza..." então nós trabalhamos com a perspectiva da não promoção do ser humano, não é da promoção, nós já olhamos os nossos alunos como alunos indigentes para aprender, nós mesmo criamos nichos de alunos capazes e de alunos incapazes, se isso não for uma perversão... o que é então? (...) os nossos espaços escolares são constituídos de uma estrutura fechada, porque nós trabalhamos com medo do erro, mas nós cometemos erros, nós trabalhamos com a perspectiva do acerto... outra falta de lógica da educação. Nós educamos na perspectiva do acerto, na perspectiva da disciplina, na perspectiva do tempo fragmentado, na perspectiva de idade... como nós vamos setorizando tudo...! Novos tempos, novas escravidões e nova prática de servidão. As desigualdades entram pela boca e perpetuam no sistema viciado da ignorância controlada e realimentada em nossa sociedade."

Considerando que em vários discursos e enunciados a recorrência insistente é de que as práticas escolares em operação são em nome da qualidade de ensino e que os movimentos para operacionalizá-la são engrenados no poder verticalizado pela estrutura de seu organograma, em que alguns comandam, outros obedecem, e que também o poder não pertence a alguém em exclusivo, e, como tal, pode ser exercido por qualquer indivíduo que

integre a escola, suscitei no entrevistado abordar como se exercem as formas de poder e de governo em relação às ações e aos programas da SEMEC.

O professor compreende que há o poder visível e invisível que interpelam o sujeito a cumprir o que está determinado, e que também acabam por disponibilizar as coisas para conduzi-los aos objetivos do discurso oficial. Trata-se de:

“O poder visível é aquele relacionado às leis, a questão da legislação que diz: Cumpra-se! A questão da exigência burocrática, das normas, das determinações, e que mudam constantemente. É um poder visível que tenta manter o respeito aos pactos e às leis. Por exemplo, do ano passado para cá, o governo, e estou falando em nível de Estado, o governo já baixou mais de duas dúzias de decretos, entendeu? Então esse poder também é invisível porque você tem que cumpri-lo. Olha já está determinado... o ditado é esse, olha: “manda quem pode e obedece quem tem juízo.” Esse é o ditado mais autoritário que já se vê na face da terra. Eu sinto que diante desse poder tem o poder invisível que permite a eles, equipe dirigente, SEMEC, não sei bem quem, ver tudo sempre de maneira contínua e permanentemente sem a gente ver quem está vendo a gente. O poder invisível eu vejo relacionado a questão de cobrança, você não sabe quem vai recorrer, quem exatamente vai cobrar, mas eu vejo isso mais evidente no espaço interno da escola. O poder nosso é um poder privatizado. (Quando interpelado sobre o poder executivo municipal, questão que foi bastante recorrente nas narrativas dos/as demais entrevistados/as, o professor disse: Ai meu Deus, eu sou suspeito, porque eu tenho uma antipatia desse prefeito). O prefeito é um exemplo claro da privatização do poder(...) ele funcionava como um monarca, daquele bem absolutista, né, bem assim: O Estado sou eu! O poder sou eu! Aí entra aquela frase que já foi dita anteriormente: Manda quem pode, obedece quem tem juízo. As coisas foram impostas de maneira autoritária, não houve nenhum tipo de interlocução. E uma coisa bacana na educação é quando tudo que se faz tem um diálogo. A educação como a prática do diálogo, colocando a frase do Paulo Freire, mas educação tem que ser o que? Tem que ser dialogada seja para acertar ou não, pois quando não chamamos as pessoas para dentro, para participar de um projeto, de um planejamento, elas serão o que, executoras. Se a pessoa vai ser uma executora ela não vai executar, e nós falamos de trapacear, né, ela não vai executar, não vai, é o que acontece. O poder invisível está lá, têm os gestores, os coordenadores pedagógicos, mas não se sabe de quem vem a cobrança, é uma cadeia. Mas nós temos também as olheiras do Governo, os capatazes do Governo. A onipresença do Governo se fez nesse sentido, porque os gestores são cumpridores daquilo que foi determinado, pois quando há muito autoritarismo as pessoas precisam ser tuteladas, vigiadas e controladas. Quando nós trabalhamos na perspectiva da desconfiança nós precisamos de muito soldados, e nós professores, viramos o que, disciplinadores, soldados de meninas em sala de aula, por isso a educação virou uma prática neurotizada demais da conta, é neurótica mesmo. O menino reza para não entrar, mas depois reza é uma ladainha na tradição católica, pra sair E que por sinal eu faço parte desse tipo de poder, desse tipo de gente. Eu passo parte de dois tipos de gente. Em uma escola eu sou professor e em outra escola eu sou gestor. É contraditório, também, mas o poder invisível porque você não tem como cobrar, você não sabe a quem criticar e quando você faz uma crítica pública, em seguida acaba-se

colocando um pouquinho de pó de arroz, ali, vai ajeitando ali... mas tem que ser desse jeito. Por exemplo, o bendito índice, o IDEB, os índices que é um sistema de controle de poder. Mas acontece que é um poder que não tem visibilidade, porque nós também temos que atender aos padrões nacionais e internacionais, existe um padrão para tudo isso, e o poder local, também e em termos de poder local, ela tem cor, tem cor mesmo, mas ela não tem recursos, ela tem cobrança, mas não prepara os professores... é muito contraditório, a educação pra é uma prática neurótica, entendeu? A educação é uma prática neurótica, primeiro você vê um punhado de professores gritando na sala de aula: “Menino presta atenção! Menino isso é importante! Olha você vai se ferrar na prova! Olha vou chamar o diretor! Olha eu já não aguento mais! Se você quiser dar outro nome pode dar, mas para mim essa prática é neurótica, é a lógica do absurdo, entendeu? Você também tem o aluno que não quer aprender, ele não quer aprender por quê? Porque a educação não encanta! (...) você imagina a criança, a criança já chega à escola, e agora tem um decreto que até 2016, toda a escola tem que receber crianças com 4 anos de idade; mas quando ela chegar aos 15 anos de idade ela vai chutar o pé no balde, se continuar assim, imagina se ela vai sujeitar todo esse tempo nesse sistema fechado, entendeu?”

Adentramos no campo da inserção do/a professor/a como sujeito que cada vez está mais tempo na escola, nos cursos de formação continuada e de formação em serviço, nas reuniões de módulos II, nos Conselhos de Classe, nos projetos da SEMEC e da escola, é um sujeito de formação acelerada que usa o tempo como uma mercadoria, e que imerso na escola, em uma escola cujo currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos, que se organiza em meio a tantos projetos do governo municipal, cada vez tem menos tempo para voltar o olhar para si mesmo, para as experiências que atravessam as suas trajetórias de vida.

“É um outro problema... as patologias que se desenvolvem na vida do professor é muito grande, sobretudo porque o professor tem um tempo todinho absorvido pela sua própria prática, né. Ele não tem tempo nem se quer para relaxar... não vou nem falar de outras coisas rsrsrsrs ah... não tem problema não, eu vou falar ele não tem tempo de curtir, de ter prazer, entendeu? O professor não tem tesão pra viver. A maioria está sem tesão pra viver! A incidência de doença está relacionada diretamente ao seu estilo de vida, que é péssimo por sinal, o professor cuida dos filhos dos outros, mas não cuida nem de seus próprios filhos, o professor fala de qualidade de vida, mas a sua vida é uma porcaria, o professor fala da importância da família dos outros, mas não cuida da sua... é uma contradição. Porque o tempo do professor é contado. Primeiramente o professor ele sempre recebe pacotes com recados; por exemplo, falo por mim, eu hoje vou trabalhar aqui, mas eu sei que eu tenho que cumprir projetos, na escola lá, nós vamos ter o projeto da Dengue, o pacote está pronto, e tem data e tudo para cumprir. Então o professor tem o seu tempo absorvido demais da conta, esse negócio de falar “sai da escola, apagou”, não apaga nada, entendeu. O professor é aquele que trabalha muito e leva também os problemas do dia a dia para outras esferas da vida dele. E olha eu quero voltar sobre essa

questão de resistência... tem também a questão da contínua falta, a ausência do professor, é que isso passa ser uma falta de estímulo, e sabe ele não está querendo licença médica por qualquer bagatela, não... é porque ele mesmo está resistindo a sua própria prática, a própria prática dele está fazendo adoecer, entendeu? Na realidade somos livres para sermos escravos sem dar conta das pluralidades do mundo real. Creio que a maior expressão da autonomia é amar sem culpa e sem cobrança de ser feliz ou infeliz. É deixar qualquer tutela de lado sem se preocupar muito o que vai ser no dia do amanhã. As coisas estão sempre no mesmo lugar, o amanhã vai acontecer, a diferença encontra-se no olhar que damos na vida sem se apegar às pequenas coisas subjetivas.”

Diante do que o professor expressou, questionei se há assujeitamento do sujeito-professor/a e as razões que o/a levam submeter-se sem questionamentos e anular-se ou, algumas vezes, a resistir de diversas maneiras aos discursos que circulam e aos mecanismos de vigilância e controle.

“O assujeitamento é porque o professor é uma raça mais mal paga que existe na face da terra. Trabalhar com ser humano não tem nenhum valor social, não tem retorno, entendeu? Não é bem capital, não é bem econômico, mas você tratar o cachorro da madame, deixar ele todinho prontinho, há um retorno, então tratar de cachorro está muito mais importante que tratar de gente, entendeu? O professor não está sendo adequadamente valorizado e ele acaba se sujeitando as todas as práticas, mas ele sujeita porque ele é refém da sua própria condição econômica, e isso vem tornando o professor a parte mais conservadora e reacionária na sociedade, mas é por questão de dependência econômica, porque o capitalismo tem o seu sistema de controle, a política, o governo, o poder tem o seu sistema de controle. (...) O professor tem que se sujeitar ao controle bastante rigoroso em relação ao uso das Apostilas do Colégio Dr. José Ferreira. Fomos obrigados a colocar os números das páginas trabalhadas, bem como os capítulos encerrados, enfim existia um controle quanto ao uso dessa apostila, pois a meta da SEMEC é que 93% da apostila deveria ser trabalhada, como se a educação funcionasse em apostila, determinando a qualidade de ensino e do meu trabalho em cima desse material. A qualidade é um discurso oficial midiático, inócua e inoperante. O sistema de ensino é vicioso que legitima o sistema assimétrico. Ocorre nas instâncias federais, estaduais, municipais. No âmbito municipal temos uma nova cartilha de controle, mudam as cabeças, mas o cérebro funcional continua o mesmo. Temos uma educação com pés e mãos sem o adequado funcionamento racional. Temos uma educação burocrática, politizada para os órgãos oficiais, mas despolitizadas para o povo, que são instrumentalizados na ignorância. Para não estender (...), os capatazes estão por todos os lados numa nova lavoura do açúcar. Não é que estamos ficando doce desde o século XVI?”

“Do boi só se perde o berro”. [Juvenal] Deu um tapinha no dorso da estátua, acrescentando: “Por isso mesmo é que nesta profícua Fazenda”, sorriu, “ninguém mais berra”. (fragmento de *Fazenda modelo*)
Chico Buarque

As narrativas apresentadas revelam os pontos de resistência às práticas de governamento acerca do projeto “em favor” da qualidade de ensino em Uberaba, e partir delas quero fazer alguns apontamentos, não sobre as formas e as práticas de resisti-lás, se estão certas ou erradas, se são falsas ou verdadeiras. Como já foi dito aqui, não quero trabalhar com juízos de valores, quero apenas pensar sobre elas partindo da perspectiva foucaultiana que diz: “não há ponto de resistência ao poder políticomais útil, e com mais prioridade”, que o “consistente em uma relação consigo”. No entanto, há outro apontamento de Foucault (1988), na obra “Ética do cuidado de si como liberdade” que o autor diz não crer “que o único ponto de resistência possível aopoder político – entendido como estado de dominação – esteja na relação de si para consigo mesmo”. Com a noção de “governamentalidade”, diz Foucault, “indico a relação de si para si mesmo, o que significa exatamente que, na ideia de governamentalidade, aponto para a totalidade de práticas mediante as quai se pode constituir, definir, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter com referência aos outros” (1988, p. 19).

Com efeito, “são os indivíduos livres que tentam controlar, determinar e delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governá-los”. Sem dúvida, isso se baseia na “liberdade, na relação de si para consigo mesmo e na relação com o outro”. A noção de governamentalidade permite “fazer valer a liberdade do sujeito e a relação com os outros, que é o que constitui a matéria da ética” (p. 20).

Para o autor a noção de liberdade não está relacionada com a capacidade de nos opor ou nos esconder de forma a não permanecer em uma dada relação por nos abstermos de autonomia ou abdicarmos de uma ação. A liberdade envolve “insatisfação na relação”. O exercício do poder pressupõe a liberdade no sentido de que a própria relação é construída por um movimento constante de antecipações recíprocas, e intervenções de modo que cada ator é dependente da autonomia do outro.

Trata, no pensamento foucaultiano, de conceber que a noção de governo pode ser entendida como uma *arte de jogar*. A “arte do jogo” não está em dominar um “ator oposto, mas antecipar e explorar suas intervenções e, assim, tornar as próprias intervenções dependentes das incansáveis invenções de contra-estratégias” de um *oponente*. É uma “contínua incorporação de contrários”, ou melhor, “de uma relação que esculpe, e é esculpida, por seus termos” (p. 22).

Partindo dessa assertiva, a resistência “não confronta o inimigo para impor a derrota”. Se a resistência é um combate, então, ela “é um combate particular”. Por isso, ela “luta com a adversidade, da qual o adversário é somente um substituto para enfraquecê-la e tornar fraco seu suporte”. A resistência “não busca a vitória, não se empenha em batalhas, ainda menos na guerra”. Mas, “através de uma dupla e lateral estratégia, desarma o inimigo com as próprias armas do inimigo”.

Os apontamentos de Bampi (2002) também evidenciam que, a resistência “pode inventar novas regras enquanto ocupa um lugar sobre o tabuleiro de xadrez ou desempenhando o jogo adversário”. Mas este tipo de invenção requer estratégias: “a arte de pegar emprestado, de imitar, de substituir”. Prover uma resposta “é roubar e adequar, novamente, as armas dos adversários, virando-as do avesso como uma luva e oferecê-las de volta”.

A resistência é sempre pontual e local, sempre precisa e limitada. Ela é “experiência de subjetivação” e uma “experimentação da liberdade”. A liberdade requer coragem para “redirecionar o poder de existir que é liberado pela própria indignação combativa de alguém para cultivar e multiplicar poderes dignos de existência. Tudo isso requer um sentido de risco e perseverança. E a resistência, como a ética, não é nada além da coragem e liberdade.

Para Foucault as figuras de resistência são de uma existência anônima e originária, as quais são trazidas, apesar de elas mesmas, para uma visível ou não visível confrontação com o poder. Essas figuras “são restauradas ou dissolvidas pelos infinitos e impessoais escritos de uma vida”. A resistência “não se refere a um indivíduo, ou a um ato coletivo, ou a um combate”.

Em “A vida dos homens infames” (1999), Foucault diz sobre a sua dificuldade de ultrapassar a linha do poder e de conseguir transpô-lo: “sempre a mesma incapacidade de transpor a linha, de passar para o outro lado...”, sempre a mesma escolha do lado do poder, daquilo que ele diz ou faz dizer.” Transpor a “linha de força” seria “como que curvar a força”, fazendo com que a própria força se afete: uma “dobra”, como expressa Foucault. Trata-se de “duplicar” a relação de forças que possibilite “fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder”.

Nesse sentido, os processos de subjetivação produzem um modo de existência, que para Foucault, é uma forma de “resistir ao poder”, uma busca prática de outro modo de vida, de um novo estilo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, gostaria de tecer algumas considerações bastante gerais para clarear o sentido básico e central que eu quis imprimir à Tese e à pesquisa que a subsidiou. Foi a partir das minhas experiências que algumas perguntas acerca da Política Educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012, foram colocadas com tom bastante provocativo e reflexivo. Ah, as perguntas, sempre nos colocando inquietas/os, apelando para uma “verdade”, para um “saber”, exigindo respostas capazes de superar a razão que as formula, a necessidade de saber o que não se sabe ou de reafirmar o que se julga saber. Pergunta-se para saber, pergunta-se para confirmar. Pergunta-se para saber o que se sabe, pergunta-se para saber o que não sabe, pergunta-se para confirmar o que se sabe. Este trabalho, não tratou de perguntar para encontrar as verdades; interrogou os acontecimentos, querendo que as perguntas ajudassem a pensar muito mais no presente do que no passado.

As perguntas continham dois desatinos. O primeiro a confissão de não saber. O segundo uma certa desconfiança com o saber já iniciado. Desses desatinos, confissão e desconfiança, fui conduzida para um exercício de pensamento focado na experiência como forma de um saber possível, e desse saber, às práticas discursivas e as regras de veridicção como técnicas e procedimentos pelos quais se constituem os modos de ser dos sujeitos pelos exercícios de poder.

Ensinou-me tal exercício, a companhia constante com Michel Foucault, ao ajudar a organizar conceitualmente a experiência vivida, que para mim foi dificilmente explicável e estudada, numa vida cotidiana que sempre me expõe a tantas outras solicitações e outros enfrentamentos.

O presente trabalho se afirmou como uma busca. Uma busca em que foi possível empreender os estudos acerca da centralidade da governamentalidade neoliberal nos discursos da política educacional na gestão 2005-2012, e tomar os discursos, de acordo com o pensamento de Foucault, como funções de controle, limitação e validação das regras de poder, encontrados em uma dada realidade, identificando as relações entre governamentalidade neoliberal, política educacional e as práticas de resistência dos/a professores/as. Dessa forma, desvelou-se que todas as práticas discursivas e não-discursivas em “favor” da qualidade de ensino na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, se constituíram nas tramas das relações de

poder, e que nessas relações, há resistência e, essas resistências se configuram como experiência de subjetivação, como uma técnica de si.

Ao introduzir no presente trabalho a minha narrativa, onde se estabeleceu um jogo interior, essa experiência evidenciou:

1º) Eu sou um território de passagem, constituindo-me de maneira única e diferente. Sou fabricada pela linguagem, pelas teias de relações de poder, pelas verdades estabelecidas, bem como por meio das tecnologias de objetivação e subjetivação;

2º) A Tese se configurou em um dispositivo pedagógico, em um mecanismo ótico e discursivo, uma produtora de atos reflexivos de auto-observação, de autorreflexão e de auto-narração, em uma “experiência de si”. Um conjunto de operações “orientadas” à constituição e à transformação da minha própria subjetividade. Um acerto de contas comigo mesma. Um objeto analítico da minha trajetória pessoal e profissional;

3º) O meu próprio trabalho e as minhas práticas cotidianas impulsionaram as manobras e os procedimentos de governo do trabalho escolar. Identifiquei-me como uma “liga”, uma dobradiça entre o saber-poder na fabricação dos sujeitos na relação entre a escola e a sociedade, os saberes pedagógicos e as práticas educacionais;

4º) A minha formação não consistiu apenas em um processo para “aprender a ensinar”, com as técnicas e estratégias de ensino, mas também em como operar essas práticas que incitam a produção de modos particulares de ser e agir;

5º) A Pedagogia deve ser colocada no campo da dúvida e do desassossego. Deve-se suspeitar mais das verdades estabelecidas e compreender a importância de historicizar o que se mostra como natural e normal, como sólido e herdado.

No ato de acionar diversos acontecimentos da minha trajetória pessoal e profissional, busquei diversas vezes em Foucault, ferramentas, desejosa para escavar e examinar, pouco a pouco tais acontecimentos, movida pela vontade de verdade. Nessas escavações, fui depreendendo que o sujeito é histórico, sendo produzido na sua própria história e pela história que o permeia através do que denominou de uma “história da verdade.” Trata de o sujeito se constituir pelos “jogos de verdade” em que se encontra assujeitado e também, ao mesmo tempo, com certa margem de liberdade, podendo romper com tal assujeitamento. Os “jogos de verdade” são procedimentos pelos quais a verdade é instituída e desinstituída pelos sujeitos por meio de práticas e das regras de produção da verdade e das mudanças dessas regras que produzem a “verdade”, configurando-se na própria prática que constrói seu sentido nas relações e nos enunciados em pleno funcionamento.

As assertivas do autor sobre discurso, enunciado, prática discursiva, relações de poder/saber, verdade, biopolítica e biopoder, apresentadas na presente Tese, apontaram sobre a importância de dar atenção às práticas que mobilizam os regimes de governamentalidade de um determinado tempo/espaço e, como as condutas de determinados sujeitos são conduzidas e são colocadas em funcionamento. Nesse ponto, apreendeu-se que a análise de Michel Foucault sobre a governamentalidade neoliberal apresenta uma compreensão crítica das transformações recentes na vida individual e social dos sujeitos, nos domínios do público, do privado, do pessoal e do político. O objetivo central da governamentalidade neoliberal é a criação estratégica de condições sociais que encorajam e exigem a produção do *homo economicus*, com interesse próprio, livre e autônomo. Dessa forma, o sujeito neoliberal é um indivíduo responsável e auto-governável, que faz suas escolhas de maneira racional.

No entanto, na medida em que vai engendrando esse discurso, ao mesmo tempo se vê as formas mais tradicionais de dominação e exploração características do poder soberano e disciplinar no mundo contemporâneo. As análises do “governo” ou da “condução da conduta” unem o governo dos outros (assujeitamento) e o governo de si (subjativação). De um lado, a governança biopolítica das populações e, de outro lado, o trabalho que indivíduos realizam sobre si mesmos para tornarem-se certos tipos de sujeitos.

Ao adotar essa ferramenta analítica, extrai as relações das políticas educacionais de Uberaba colocadas em práticas como ponto para onde convergem os discursos que se configuram como discursos que visam uma prática direcionada, assujeitada, que afetam de forma direta os processos de subjativação dos/as professores/as, sempre aludida pela “necessidade” de mais qualidade no ensino.

Neste trabalho eu procurei, seguindo a recomendação de Foucault, “dar atenção às práticas que mobilizam os regimes de governamentalidade” na política educacional de Uberaba e como se constituem as práticas de resistência dos/das professores/as.

Num primeiro momento, quando fiz a incursão do estudo no contexto histórico em que se delineou toda a política educacional em favor da qualidade de ensino, e partindo do quadro teórico construído na presente Tese, apontei a relação das estratégias de governo imersos em uma trama dentro da racionalidade contemporânea, que tem como referência a governamentalidade neoliberal. Procurei sair da perspectiva do pensamento binário, mostrando como essas práticas estão se alinhando a racionalidade que hoje se espalha muito além dos planos e projetos educacionais, estando capilarizada em todo o tecido social.

As estratégias de governamentos serão apresentadas em separado, por uma questão puramente didática. Antes, porém, quero ressaltar que a gestão escolar é uma das estratégias

para governar as condutas dos indivíduos, à medida que mobiliza determinadas estratégias para esse fim. A gestão escolar seria um campo de saber, que dentro da proposta de se ampliar na busca da **“Escola Cidadã” de construção de uma “Cidade Educadora”**, buscando trabalhar a **“Escola como ambiente de aprendizagem e de formação humana-cidadã”**, se utilizou de determinados discursos para mobilizar certas estratégias, para fazer funcionar certos dispositivos que seriam os responsáveis por conduzir toda uma comunidade escolar a um determinado fim: o atingimento das metas estabelecidas pelas diretrizes do PDME e Contrato de Gestão. Quero apontar também, que o “jeito Prússia de governar” e também o jeito “Jesus Cristo”, adotado pelo Prefeito da Cidade, foi também uma das estratégias para atingir os novos arranjos da governamentalidade neoliberal, à medida que se utilizou de determinados discursos e práticas para mobilizar toda a população a voltar os “olhos” para a escola, conduzindo-a a responsabilizar-se pela concretização de uma escola de qualidade e também para alinhar-se ao projeto de Educação para Todos, de uma Cidade Educadora.

Veja bem, ao considerar a gestão escolar e as práticas de governo do Governo Municipal, quero deixar claro que essas não são as únicas estratégias de governar as condutas dos indivíduos. Os/as próprios/as professores/as também fazem parte da engrenagem no processo de objetivação e subjetivação que se dá nas ações combinadas para garantir os resultados esperados. Apresento então as estratégias:

- ✓ Avaliação: vigilância e controle constante (avaliações externas; avaliação de desempenho do pessoal da carreira de Magistério, coordenadores e gestores; avaliação diagnóstica docente atrelada ao recebimento do 15º salário);
- ✓ Gratificação por assiduidade atrelada ao recebimento do 14º salário;
- ✓ Capacitação de Professores (Formação Continuada e em Serviço);
- ✓ Gestão Escolar como ambiente de aprendizagem;
- ✓ Contrato de Gestão;
- ✓ Assessoramento Pedagógico (Termo de Visita/Acompanhamento Contínuo e Avaliação do Trabalho Docente);
- ✓ Portfólio (Instrumento destinado à verificação da aprendizagem e monitoramento do trabalho docente),
- ✓ Agenda do Diretor;
- ✓ Sistema Estruturado de Ensino.

Creio poder indicar nesse momento, que os discursos presentes nos documentos oficiais, nas notícias veiculadas voltadas para a educação, bem como as estratégias de governo que se articulam na Política Educacional de Uberaba, operam sobre a escola e

os sujeitos escolares, acabando por ver “se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”. (FOUCAULT, 2002c, p. 56). Apreendi que há certas práticas discursivas que no campo da educação, adquirem caráter de naturalidade, à medida que vão se articulando aos discursos da governamentalidade neoliberal.

Mas meu objetivo nesse trabalho, como já disse não se resumia apenas em empreender estudos acerca da centralidade da governamentalidade neoliberal nos discursos da política educacional na gestão 2005-2012, procurando mostrar como se constituiu no interior de uma trama discursiva o discurso em “favor” da qualidade de ensino.

O objeto de maior interesse da presente pesquisa, a minha vontade de saber, foi de apresentar como foram se articulando as estratégias de resistência dos/as professores/as em relação as práticas de governo empreendidas em “favor” da qualidade de ensino. Nas entrevistas que realizei, esses/as relataram como as “verdades” sobre a imperiosa necessidade de uma escola de qualidade, foram sendo produzidas em suas trajetórias, e revelaram as formas de resistir, de trapacear, de sobreviver, de cuidar de si mesmo, num jogo de poder presente nos discursos e no cotidiano escolar.

Tais práticas de resistência foram apreendidas na presente Tese como uma arte de jogar, na medida em que não se quer dominar o outro, mas sim, antecipar e explorar as suas intervenções. É uma contínua incorporação de contrários, de uma relação que esculpe e é esculpida, não no sentido de confrontar o inimigo para impor a derrota, mas de ser um combate, um combate permanente e particular, que se dá através de uma dupla e lateral estratégia, em que desarma o inimigo com as próprias armas do inimigo, ou porque não dizer com o seu próprio discurso.

As práticas de resistência dos/as professores evidenciaram que se podem inventar novas regras, novos arranjos na rede de relações em que se procura fabricar sujeitos e regular as atividades humanas por meio das estratégias de governo. São sujeitos governáveis, mas ao mesmo tempo são objetos e ações. A sua disciplinação e controle dependem da sua vontade e de sua participação ativa; são governados externamente por outros e internamente por suas próprias consciências. Elas representam o que Foucault chama de técnicas de si, à medida que essas práticas são constituídas numa prática reflexiva consigo mesmo. No emaranhado de dispositivos e tecnologias do poder há uma prática relacionada com as condutas de si, inventando, assim, novos modos de subjetivação, novos estilos de vida individual, mas também social, para além das objetivações impostas pelas tecnologias de dominação do poder. Nesse sentido, os processos de subjetivação produzem um modo de

existência, que para Foucault, é uma forma de “resistir ao poder”, uma busca prática de outro modo de vida, de um novo estilo

O que se viu também, na Política Educacional de Uberaba, que há um fio ininterrupto, em que aquilo que se chama de uma política em “favor” da qualidade de ensino e de uma Cidade Educadora, e que foi concebido como uma dobradiça flexível para a transmissão de uma “verdade”. As metas para a educação traz evidências de monitoramento e controle em seus diversos campos, que visam dirigir através de discursos, documentos e normatizações a conduta dos/as docentes para uma maior adesão as orientações propostas pelo Projeto “Educação para Todos”.

O seu discurso, otimista e progressista, foi impulsionado pela fabricação de um sujeito auto-governável, responsável, seguro, zeloso e prudente, de forma possível de integrar-se à Cidade Educadora. O campo estatal é um espaço a ser investido pela lógica da governamentalidade neoliberal, e este investimento significa empresariar o Estado

Ao investigar também a razão subjacente à questão da qualidade de ensino deparei as estatísticas educacionais como um sistema de razão na política educacional de Uberaba. Os números tornaram uma característica essencial do novo conhecimento positivo, conferindo certeza aos modos em que se espera que as pessoas apliquem e se beneficiem do conhecimento. A maneira em que foram inscritos, numa teia, constituem as maneiras como os objetos e os sujeitos são ordenados e divididos. As práticas de governo em que as estatísticas são a razão criam-se novas individualidades em que sejam descritas de novo e que as pessoas possam experimentar a si mesmas.

A minha análise também evidenciou que a governamentalidade neoliberal tem privilegiado imperativos econômicos ao dirigir as mudanças na educação municipal. Em uma leitura foucaultiana, podemos pensar sua existência e reprodução associada ao desenvolvimento de saberes e à produção, apropriação e difusão de múltiplas técnicas de poder. Nesse cenário, a disciplina e o controle podem constituir-se em categorias pertinentes para se pensar as articulações entre dois jogos fundamentais nas estratégias de governamentalidade: um, jogado na população, e outro, no indivíduo.

O jogo na população se tem realizado sob a lógica de uma sociedade disciplinar e de controle, em que há o aprofundamento e sofisticação das práticas de governo, em que à população cabe também exercer controle sobre os serviços públicos, nesse caso, às ações da escola. Essa lógica implica a renovação e sutileza das técnicas de regulação das populações. O jogo no indivíduo tem se dado sob a mesma lógica, porém com técnicas de

subjetivação, cada vez mais individualizadoras. O jogo dessas modalidades de poder, por sua vez, é internalizado pelos sujeitos na forma do governo do eu.

Ao voltar-me para averiguar as formas de poder e as suas relações de poder, pode-se identificar que o poder se encontra por toda a parte, e não é só do Estado ou da soberania. O poder são as ações sobre as ações, provocando ações que ora se encontram no campo do direito, ora no campo da verdade. No entrecruzamento entre poder-saber, é que se dá a constituição do sujeito, acabando por aferir a sujeição de utilidade econômica, atividades codificadas e aptidões formadas, associada ao desenvolvimento de saberes e, também as resistências.

Para concluir, a analítica da política educacional de Uberaba: suas práticas de governo e resistência, tratou, antes de mais nada, mostrar a contingência e a historicidade das formas que vêm definindo os limites do entendimento que temos de nós mesmos, individual e coletivamente, nas relações de objetivação e subjetivação embrenhadas numa trama de poder, por meio das práticas em “favor” da qualidade de ensino empreendidas por toda discursividade.

Os meus encontros com Michel Foucault não terminam por aqui... o jogo estabelecido com ele sobre “a verdade”, levou-me ao que Nietzsche chamou de o valor da verdade: “[...] tem-se de tentar, de uma vez, pôr em dúvida o valor da verdade.” (NIETZSCHE, 2009, p. 175).

Sempre me falaram da “verdade”, mas nunca me foi perguntado qual é o sentido e qual o valor daquilo que idealizo como “verdadeiro”. Foi a minha experiência com a presente Tese, um território de tantas desconfianças e suspeitas, que percebi que é preciso distinguir as verdades que impulsionam para a liberdade, aquelas que inquietam e aquilo que somos, das verdades do conformismo, as que consolam e reclamam submissão e sujeição. Há “verdades” que se comportam como sociável, discreta, cheia de boa vontade, sempre “em favor” de alguém ou de algo, da moral ou do Estado. A verdade não pode separar da “política da verdade”, ou seja, das lutas para impor as regras do “jogo da verdade”, para mantê-las se submetendo a elas ou para pervertê-las e utilizá-las ao arripio, para inventá-las e mudá-las.

Foucault não procurou recolher a essência exata das coisas. Eu também, que me propus a não submergir ao seu pensamento, fui aprendendo que a questão não é encontrar as verdades absolutas, mas é de abrir novos exercícios de pensamento, colocando do avesso os conceitos, as certezas e seus contrários. Encontrei com Foucault e, encontrei um novo e diferente modo de colocar em discurso e prática os juízes de valores.

E agora, qual é o sentido e qual o valor daquilo que idealizo como “verdadeiro”? Vou continuar a procurar na tentativa de reencontrar, assim como Foucault, as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar numa rede difícil de desembaraçar.

Continuarei a procurar, lá onde o Eu inventa uma identidade ou uma coerência, onde a alma pretende unificar, onde o Eu se dissocia.

O tempo não parou o seu pulsar.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Sônia (org.) **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004.

AMBRÓZIO, Aldo. Governamentalidade neoliberal: disciplina, biopolítica e empresariamento da vida. **Kínesis**, Vol. IV, nº 08, Dezembro 2012, p. 40-60. Acesso em: 20 mai. 2013.

AMOS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**. vol.36, São Paulo, 2010.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. 2.ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

AVELINO, Nildo. Governamentalidade e democracia neoliberal. Revista **Brasileira de Ciência Política**, Brasília/DF: UnB, n.5, p.81-107, jan./jul. 2011.

_____. Políticas da confissão: Michel Foucault sobre o governo dos vivos. Trabalho preparado para sua apresentação no VII Congresso Latino-americano de Ciência Política, organizado pela Associação Latino-Americana de Ciência Política (ALACIP). Bogotá, 25 a 27 de setembro de 2013.

BAMPI, Lisete. Governo, Subjetivação e resistência em Foucault. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, jan./jun. 2002.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, especial-out. 2005.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOITO-JUNIOR, Armando. **Estado, política e classes sociais**: ensaios teóricos e históricos. São Paulo: UNESP, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

_____. Todos pela Educação. 2006. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br>> Acesso abril de 2013.

BROCKMEIER, Jens.& HARRÈ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. In: **Psicologia: reflexão e crítica**, 16(3), 2003, p. 525-535.

BRUNER, J.S. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, v.17, p.1-21, 1991.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Reestruturação capitalista e estado nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T.(Orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder/saber **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.267-288, Jan/Jun 2009.

CANDIOTTO, Cesar. Governo e direção de consciência em Foucault, Natureza Humana, São Paulo: UNICAMP, v.10, n.2, p.89-114, jul./dez. 2008.

_____. Foucault e a crítica da verdade. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2010.

CASTRO, Edgar do. Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. v. 3, São Paulo: UNESP, 1999.

COUTINHO, Karyne Dias; SOMMER, Luis Henrique. Discurso sobre a Formação de Professores e a arte de governar. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.86-103, Jan/Jun 2011. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 15 de novembro de 2012.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Família S/A: um estudo sobre a parceira-escola, 2011.

DINELLO, Raimundo. **Expressão lúdica criativa**. Uberaba: Universitária, 1997.

DOHERTY, Robert A. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In: PETERS, Michael A; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: FARHI NETO, Leon. **Biopolíticas: as formulações de Foucault**. Florianópolis/SC: Cidade Futura, 2008.

FARHI NETO, Leon. **Biopolíticas: as formulações de Foucault**. Florianópolis/SC: Cidade Futura, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Discurso e produção de subjetividade em Michel Foucault. Publicado por LEDIF - Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos. UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia - MG, ano 2, artigo n. 1, 2011.A

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, V.1, n.1. Maio/Ago, 2009. p.187-201.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

FONSECA, Márcio Alves. Michel Foucault e a constituição do sujeito. São Paulo, EDUC, 2003.

_____. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**, 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedex**. Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

_____. A Escrita de si. In: _____. O que é um autor? Lisboa: Veja, 1992b.

_____. Verdade e subjetividade. Lisboa: Edições Cosmos, 1993, p. 203-213.

_____. Ditos e Escritos III (1976-1979). Paris: Gallimard, 1994.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: 4ª Edição Graal, 1999.

_____. Lestechniques de soi. In: FOUCAULT, M. Ditsécrits. Paris: Quarto/Gallimard, 2001, p. 1602-1632.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 11ª ed., trad. Maria Th. da C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU editora, 2003b.

_____. **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. Em defesa da sociedade. 4.reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A Ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos e Escritos: Ética, Sexualidade, Política.** Vol. V. 2ª edição. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território e população.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 2009.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber.** 2. ed. (Organização e seleção de textos, Manoel B. da Motta; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p. 203-222

_____. Diálogo sobre o poder. In: _____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber.** 2. ed. (Organização e seleção de textos, Manoel B. da Motta; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p. 253-266.

_____. Poder e saber. In: _____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber.** 2. ed. (Organização e seleção de textos, Manoel B. da Motta; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c, p. 223-240.

_____. Poderes e estratégias. In: _____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber.** 2. ed. (Organização e seleção de textos, Manoel B. da Motta; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d, p. 241-252.

_____. “*Omnes ET L'impossible*”: uma crítica da razão política. In: _____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber.** 2. ed. (Organização e seleção de textos, Manoel B. da Motta; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e, p.355-386.

_____. A Governamentalidade. In: _____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber.** 2. ed. (Organização e seleção de textos, Manoel B. da Motta; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010f, p. 281-305.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Qualidade de ensino: velho tema, novo enfoque. **Série Documental: Relatos de Pesquisa**, n.17, maio/1994

FROGNEUX, Nathalie. **O medo como virtude de substituição**. In: NOVAES, Adauto (org). *Ensaio Sobre o Medo*. São Paulo: SENAC, 2007. p. 189

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**, 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

GODINHO, Eunice Maria. **Educação e disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995

GOMEZ, José Maria. **Políticas e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes: Buenos Aires: CLASCO; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2000.

GENTILI, Pablo e SUÁREZ, Daniel (Orgs). **Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina** São Paulo, Cortez, 2004.

GRABOIS, Pedro Fornaciari. **Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas**. Cadernos de Ética e Filosofia Política 19, 2/2011, p.07-27.

HYPOLITO, Álvaro; PINO, Mauro B; VIEIRA, Jarbas S. Trabalho docente, controle e intensificação: Câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. IN: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009.

LAPA, Cesar Roberto de Vasconcellos. **A morte da escola: uma provocação ao pensamento**. In: Panorama do ensino médio: virtudes, problemas e sugestões. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá – Ed. Rio, 2005

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p. 20-28

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas, danças e mascaradas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n 2, p. 4-27, jul./dez.2011.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. O UNICEF e as práticas de Governamentalidade de crianças e Adolescentes no espaço/tempo.
<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/443/385>

LIMA, Antônio Bosco. Dez anos de LDB: anos de contínua reforma educacional. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Núbia Alves (orgs). **LDB: Balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP, Editora Alínea, 2008.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: **Revista Educação & Realidade**, V.1, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2009a. p.153 – 169

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: _____, HATTGE, Morgana Domênica. (orgs). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b, p.107-130.

_____; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papyrus, n. 36, 1995.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves da. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. In: GUARESCHI, N.; HÜNNING, S. M. (Orgs.). **Foucault e Psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NOVAES, Adauto. **Políticas do medo**. In: _____. (org). *Ensaio sobre o medo*. São Paulo: Senac, 2007. p.9

OLIVEIRA, Romualdo Portela, ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade de Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. 2007.

PARAÍSO, Marluce Alves. O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 173-188, maio/ago, 2005.

PETERS, Michael. (1994) Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes. 1994, p. 211-224.

_____; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto Global: Foucault, neoliberalismo e a Doutrina da Auto-Administração. IN: BURBULES, Nicholas; TORRES, Alberto. **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Atmed, 2004. p. 77-90

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

_____. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 141-170.

_____; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: **Educação & Sociedade**, vol.22, nº.75, Agosto/2001.

_____. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. e col. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 107-125.

RAMOS DO Ó, Jorge A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, v.34, n.2, Porto Alegre, 2009, p.97-118.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, TomázTadeu (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 30-45.

SARAIVA Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. In: *Educação e Realidade*, mai/ago 2009, (p. 187-201)

_____.;LOPES, Maura Corcini. Educação, Inclusão e reclusão. In: **Currículo sem fronteiras**. v.11, n.1, p.14-33, Jan/Jun 2011.

SAVIANNI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1984.

_____. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

SENRA, N. de C. **O Saber e o Poder das Estatísticas: uma história das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2005.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sociedade da aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.121-136, Jan/Jun 2011.

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 135-152, maio/ago. 2009.

UBERABA, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Cadernos da Escola Cidadã*, JUL./2000.

_____, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Decenal Municipal de Educação**, 2007.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, n. 6, 1992.

_____. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.85-96.

_____. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n.2, julho/dez. 1995, p. 161-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARREIRO, Vera (Org.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. (179-217)

_____. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p 13-34.

_____. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; _____. (Orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13-38.

VINHAES, Regina Gracindo. **Democratização da educação e educação democrática: duas fases de uma mesma moeda**. Ensaio, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 3, nº 7, p. 149-156, abril/junho de 1995.

ZAULI, Eduardo Meira. Reforma do estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: **Política e trabalho na escola**. OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R.T.(orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.