

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PAULA REJANE LISBOA DA ROCHA

**CURRÍCULO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE: O SISTEMA DE
MONITORAMENTO DE CONTEÚDO EM PERNAMBUCO**

MACEIÓ

2012

PAULA REJANE LISBOA DA ROCHA

**CURRÍCULO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE: O SISTEMA DE
MONITORAMENTO DE CONTEÚDO EM PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da universidade federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Cristina Vieira Pizzi

MACEIÓ

2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

R672c Rocha , Paula Rejane Lisboa da.
Currículo e controle do trabalho docente : o sistema de monitoramento de conteúdo em Pernambuco / Paula Rejane Lisboa da Rocha.– 2012.
120 f. : il.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 105-109.
Apêndices: f. 110-115.
Anexos: f. 116-120.

1. Educação. 2. Currículo – Controle. 3. Trabalho docente. I. Título.

CDU: 371.214

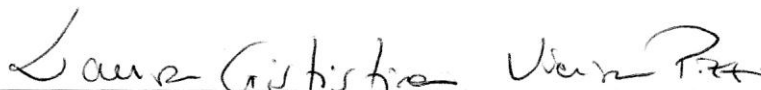
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Currículo e controle do trabalho docente: o sistema de monitoramento de conteúdos em Pernambuco.

PAULA REJANE LISBOA DA ROCHA

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de agosto de 2012.

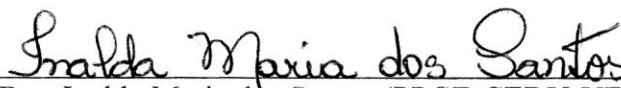
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE-CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dra. Giovanna Del Gobbo (Università Degli Studi Di Firenze)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (PPGE-CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

AO MEU PAI E À MINHA MÃE PELO INCENTIVO E PELO EXEMPLO DE VIDA

AGRADECIMENTOS

Sou MUITÍSSIMA Agradecida,

Primeiramente a Deus,

Aos meus pais, irmãs e irmão pelo apoio e pela maneira tão própria de se fazerem presentes e aos meus “anjos de quatro patas” Órion e Ariel.

A minha orientadora, Laura Cristina Vieira Pizzi, por acreditar no desenvolvimento desta pesquisa e por ter-me orientado de forma tão brilhante.

À Prof^a Dr^a Inalda Maria dos Santos, ao Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes pelas contribuições no exame de qualificação e a Prof^a Dra. Geovana Del Gobbo pela participação na minha defesa.

Aos professores da Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns, em especial, ao Prof. Dr. Mário Medeiros, Prof. Ms. Carlos Ubirajara, Prof^o Ms. Ricardo Bezerra e ao Prof. Roberto Silva que foram os grandes incentivadores.

Aos muitos amigos e amigas, dos quais destaco Luiggi Campos pela paciência de me escutar sempre, Tarcilo Machado por fazer parte diariamente da minha estadia em Maceió, as amigas Karla Marcela, Soraya Porfírio, Beatriz Frazão, Juliana Silva, Cristiane Caroline, Fabiana Costa e a amiga conselheira Cristina Brito, obrigada pelo apoio e presença de vocês!

As amizades e parcerias construídas no mestrado, especialmente as amigas Maria Betânia, Jeane Bomfim, Vagna Brito, Sandra Gonçalves e aos amigos Edvaldo e Renalvo, tenham certeza que vocês tornaram meus dias mais felizes.

Ao PPGE-UFAL, ao grupo de pesquisa “Currículo, atividade docente e subjetividades”, que sempre discutimos além das nossas pesquisas.

A Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

A escola campo de pesquisa, aos professores, professoras, educadora de apoio e diretor, que dispensaram seu valioso tempo para realização deste estudo, adorei vocês e obrigada pela confiança!

RESUMO

A presente dissertação intitulada “Currículo e controle do trabalho docente: o sistema de monitoramento de conteúdos em Pernambuco” tem como objetivo principal analisar o sistema informatizado adotado pela Secretaria de Educação do Estado, denominado de Sistema de Monitoramento por Componente Curricular (SMC), ressaltando suas implicações sobre os conteúdos ministrados pelos docentes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Como estratégia metodológica, optou-se pela realização de um estudo de caso de cunho qualitativo, tendo como *lócus* uma escola de ensino fundamental e médio rede Estadual de Educação de Pernambuco. Os sujeitos da pesquisa são sete professores/as das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a educadora de apoio e o diretor da escola. A coleta de dados realizou-se a partir de observação, entrevista semi-estrutura e da análise de documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Utilizamos o conceito de governamentalidade, apoiado nas contribuições teóricas de Michel Foucault (2008a, 2008b), para analisar as políticas curriculares como uma estratégia que propõe guiar, formar e dirigir a conduta docente de modo a potencializar o controle governamental sobre o seu trabalho. Os resultados desta pesquisa sugerem uma intensificação do controle sobre as suas ações de planejamento e desenvolvimento curricular dos/as docentes, uma supervalorização curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e uma demasiada preocupação dos/as professores com o desempenho dos/as alunos/as nas avaliações externas, implicando uma redução significativa da sua autonomia curricular e docente.

Palavras-chave: Currículo.Monitoramento.Controle.Trabalho Docente.

ABSTRACT

This dissertation entitled "Curriculum and control of teachers' work: The system of monitoring of contents in Pernambuco" has as main objective to analyze the computerized system adopted by the Department of Education of the State called System Monitoring Component Curriculum (SMC), highlighting implications about contents taught by teachers in the areas of Portuguese Language and Mathematics. As a methodological strategy, it was decided to carry out a case study of a qualitative nature, having as locus a school of State Education of Pernambuco . The subjects of research are seven teachers / the areas of Portuguese Language and Mathematics, the support teacher and school principal. The data collection took place from observation, interview, semi-structure and analysis of official documents provided by the Education Department of the State of Pernambuco. We use the concept of governmentality, supported by the theoretical contributions of Michel Foucault (2008a, 2008b), to review the curriculum as a political strategy that proposes to guide, train and direct the conduct teacher to enhance government control over their work. The results of this research suggest an intensification of control over their actions planning and development of teachers' curriculum, an overvaluation of curricular disciplines of Portuguese Language and Mathematics and an excessive concern for / with the teachers' performance / the students / the in external evaluations, implying a significant reduction in its curriculum and teacher autonomy.

Keywords: Curriculum. Monitoring. Control. Work.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo de alunos/as por modalidade de ensino na escola pesquisada	15
Quadro 2 -	Sujeitos da pesquisa	17
Quadro 3 -	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação	62
Quadro 4 -	Definição da Identidade estratégica da Secretaria de Educação para o PMGE/ME	62
Quadro 5 -	Metas para Educação Básica em Pernambuco	64
Quadro 6 -	Calendário de Monitoramento dos Conteúdos (ano 2011)	76

SIGLAS E ABREVIACÕES

AMUPE: Associação Municipalista de Pernambuco

BCC-PE: Base Curricular Comum para as Escolas Públicas do Estado de Pernambuco

BDE: Bônus de Desempenho Educacional

CEE: Conselho Estadual de Educação

CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

GRE: Gerência Regional de Educação

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPE: Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação e Cultura

OTM: Orientações Teórico-Methodológicas

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PMGE/ME: Programa de Modernização da Gestão Pública em Pernambuco/Metas para Educação

PNAGE: Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEPE: Sistema de Avaliação educacional de Pernambuco

SMC: Sistema de Monitoramento por Componente Curricular

SE: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

SEGE: Secretaria Executiva de Gestão Escolar

UNDIME-PE: União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco

UFAL: Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Objetivos da pesquisa	12
1.2	Caminho metodológico escolhido	13
1.3	Organização dos capítulos	19
2	GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO	21
2.1	A emergência das “arte de governar”	21
2.2	As governamentalidades	28
2.3	A governamentalidade neoliberal e a teoria do capital humano na educação	34
3	O MUNDO EM MUDANÇAS: CONTROLE, CURRÍCULO E O TRABALHO DOCENTE	42
3.1	O contexto das mudanças	42
3.2	Novas práticas de subjetivação docente e controle	47
3.3	O trabalho docente no contexto das reformas neoliberais	51
3.4	O novo gerencialismo na educação e sua prática de controle curricular	54
4	POLÍTICAS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	58
4.1	O programa de modernização da gestão pública e as metas para educação	58
4.2	A oficialidade do currículo em Pernambuco: a BCC/PE e as OTM	68
4.3	O Sistema de Monitoramento de Conteúdo (SMC) em Pernambuco	72

5	A DINÂMICA DO SISTEMA DE MONITORAMENTO DE CONTEÚDOS DE PERNAMBUCO E O CONTROLE DO CURRÍCULO NA ÓTICA DOS DOCENTES	78
5.1	O planejamento do currículo: seguindo “a mesma linha”	78
5.2	O desenvolvimento do currículo: a vigilância	83
5.3	Avaliação do currículo: resultado do SAEPE	89
5.4	Autonomia docente e currículo: uma impossibilidade	92
5.5	Metas de produção e controle do trabalho: responsabilidade docente	95
5.4	Dificuldades e alternativas ao currículo oficial: as falhas	97
5.5	Implicações da política de monitoramento: o controle governamental	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	Referências	105
	Epígrafe	111
	Anexo	116

1 INTRODUÇÃO

O caminho que percorremos e as formas como respondemos as indagações que surgem no nosso campo profissional, retrata bem a motivação para realização desta pesquisa. Estudar educação, ser professora e querer permanecer professora, fazem parte de uma trajetória iniciada no ano 2000, quando concluo o nível médio profissionalizante através do curso de magistério. Nesse mesmo período, tenho a primeira experiência com sala de aula na educação básica. Em 2002, ingresso no curso de Licenciatura de Geografia em uma instituição pública do Estado de Pernambuco, onde desde o início desejava que fosse apenas minha primeira graduação.

Em 2005 termino a graduação, no ano seguinte ingresso como professora efetiva de Geografia no município de Caruaru. No mesmo período e ainda cursando uma Pós-Graduação em nível de “lato Sensu” em Geografia, tenho a primeira experiência como professora do Ensino Superior em um curso de Pedagogia, foi certamente esse contato que me motivou a permanecer na área da educação. Em 2007, após ser convocada para assumir a função de Professora efetiva de Geografia na Rede Estadual de Educação de Pernambuco, solicito exoneração do vínculo municipal e permaneço com as aulas no curso de Pedagogia, essa escolha reflete inicialmente uma pretensão de permanecer no campo educacional.

A minha inserção como professora estadual em Pernambuco culmina com a implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública em Pernambuco – Metas para Educação (PMGE/ME)¹. O programa pode ser traduzido como uma parceria entre o setor público e o privado, o que ocasionaram mudanças significativas e perceptíveis na organização escolar. A gestão por resultados, as orientações curriculares oficiais, o fortalecimento do sistema de avaliação, o estabelecimento de metas e principalmente o monitoramento podem ser citados como os “carros- chefes” do programa.

Em 2008, sentindo as mudanças que estavam acontecendo na política educacional do Estado, resolvi ingressar em uma Escola Integral de Referência em Ensino Médio, onde permaneci até o término daquele ano. Saí devido a incompatibilidade com os objetivos do

¹ O PMGE/ME foi implantado no âmbito da educação em Pernambuco em 2008, faz parte de um programa de metas do governo Eduardo Campos e abrange áreas administrativas do governo, a saúde, a segurança entre outras. O PMGE/ME é consequência do convênio assinado em 2007 entre o governador Eduardo Campos, o Movimento Brasil Competitivo (MBC) com apoio técnico do Instituto de Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG). O PMGE/ME busca elevar os índices da educação básica através do estabelecimento de metas para as escolas. O programa fortalece o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e implanta uma política de monitoramento (da gestão, do currículo e etc) e bonificação para as escolas que alcançarem as metas.

programa. Decidida pela escolha de estudar educação, muito me instigava entender o porquê de tantas reformas na política educacional em Pernambuco, logo, em busca de respostas para esse questionamento e motivada pela experiência de ser professora do ensino superior, em 2009 passo a cursar a disciplina de Currículo e Prática Pedagógica como aluna especial, no Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Também em 2009, o sistema de monitoramento chega ao currículo.

Trata-se do Sistema de Monitoramento de Conteúdo por Componente Curricular (SMC), nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, inserido nas escolas da rede estadual de Educação de Pernambuco, corroborando com as ações de monitoramento implantadas com o Programa de Modernização da Gestão Pública, dentro das metas para educação. Em 2010 e já aprovada para cursar o Mestrado em Educação Brasileira pela UFAL, na Linha de Pesquisa Processos Educativos e tendo como área de concentração currículo, surge o seguinte questionamento que me levou a esta pesquisa: Que implicações o Sistema de Monitoramento por Componente Curricular (SMC) tem sobre o conteúdo ministrado pelos docentes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e sobre sua autonomia curricular e profissional?

Portanto, esta pesquisa é fruto das indagações que surgiram em relação à implantação de um sistema informatizado de monitoramento curricular, a partir do ano de 2009 nas escolas da Rede Estadual de Educação de Pernambuco e quais são as implicações para o trabalho docente nas disciplinas monitoradas. Em linhas gerais, para o desenvolvimento desta pesquisa, de cunho qualitativo, realizo um Estudo de Caso tomando como sujeitos de investigação sete docentes atuantes nas áreas de Língua Portuguesa e/ou Matemática, a Educadora de Apoio e o Diretor de uma escola da Rede Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, localizada na Gerência Regional de Educação de Garanhuns. Com o título “Currículo e Controle do Trabalho Docente: o Sistema de Monitoramento Curricular em Pernambuco”, o projeto de pesquisa teve sua aprovação no comitê de ética da UFAL, com o protocolo nº 025899-2010-02. A justificativa pela opção metodológica, as técnicas de coleta de dados e o caminho percorrido pela pesquisa serão tratados de forma pormenorizada a seguir.

1.1 Objetivos da Pesquisa

Este estudo apresenta o seguinte objetivo geral: analisar o Sistema de Monitoramento de Conteúdos (SMC) e suas implicações para trabalho docente nas áreas de Língua

Portuguesa e Matemática e o desenvolvimento dos seus currículos em uma escola da cidade de Garanhuns, pertencente à Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Este sistema faz parte de um conjunto de modificações que vêm sendo implantadas no Estado. O Sistema de monitoramento de Conteúdos por Componente Curricular (SMC) é um sistema *online*. Nele o/a professor/a deve registrar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

A partir dessa proposta principal, os objetivos específicos são:

- Analisar a Base Curricular Comum (BCC- PE) e as Orientações Teórico- Metodológicas (OTM) de Língua Portuguesa e Matemática como sendo o documento referencial do controle curricular no Estado de Pernambuco;
- Compreender o contexto das políticas públicas neoliberais implantadas no Brasil e no Estado de Pernambuco e suas implicações no desenvolvimento de ações que elevam o controle sobre o trabalho docente, na ótica da governamentalidade;
- Relacionar o resultado do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) da escola investigada com os possíveis processos de intensificação do trabalho docente, focalizando a cultura do desempenho que tem sido expressa nas propostas de avaliação que elevam o índice de desenvolvimento da educação básica;
- Detectar as possibilidades de não adesão dos professores/as ao sistema de monitoramento de conteúdos;
- Identificar como tem ocorrido a vigilância dos docentes na aderência ao sistema de monitoramento de conteúdo.

1.2 Caminho Metodológico Escolhido

No presente estudo, optei por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual utilizo o Estudo de Caso como abordagem. Para André (2005) na área educacional os estudos qualitativos vêm ganhando espaço, significando uma credibilidade dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos com base positivista. Sobre a abordagem qualitativa e sua importância no contexto atual de produção de conhecimento, André (2005, p. 47) infere:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Ao tratar da metodologia da pesquisa qualitativa versus a pesquisa quantitativa, Lankshear e Knobel (2008) destacam que na investigação qualitativa o uso de instrumentos minimamente estruturados, refutáveis e padronizados, junto com abordagens estatísticas, são usadas ocasionalmente. A ela interessa como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural. Ainda para os autores, o contexto ganha importância nas análises das pesquisas qualitativas e são vistos “como a soma total da dedução de significado, práticas sociais, negociações sociais, interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o sentido a ser colhido de um dado evento ou idéia” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 67).

De acordo com André (2005), o papel do pesquisador nesta perspectiva contrasta com aqueles que desenvolvem pesquisas quantitativas, isso porque o pesquisador é visto como produtor dos efeitos diretos do projeto, como das interpretações e resultados. É tratado por muitos como instrumento de coleta de dados, devido a subjetividade empregada na coleta e interpretação dos mesmos. Ao optarmos em utilizar o estudo de caso, levamos em consideração o seu aspecto que possibilita obtermos uma visão contextualizada do social, dos achados inesperados pela análise dos dados vividos, pela sua característica de imprevisibilidade diante da investigação e pela diversificada utilização de técnicas de coleta de dados.

Historicamente, é nas décadas de 60 e 70 que surgem os primeiros manuais tratando o estudo de caso na metodologia da pesquisa. A partir daí, essa abordagem ganha visibilidade no meio acadêmico. André (2005) cita como referência de discussão a conferência de Cambridge, evento que ocorreu na Inglaterra na década de 70, considerado pela autora como um marco na introdução da abordagem qualitativa na área da educação.

A investigação realizou-se em uma instituição de ensino público da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, pertencente à Gerência Regional de Educação (GRE) do Agreste Meridional, na cidade de Garanhuns.

O município de Garanhuns, segundo dados do IBGE (2010), possui uma área de 495 km² e uma população estimada em 129. 407 habitantes. Dista 228 km da capital de Pernambuco, Recife. O município possui 21 escolas estaduais de ensino fundamental e médio

(regular, semi-integral e integral), localizadas na zona urbana e em 2011 o total de alunos matrícula foi de 15.700².

A escola pesquisada é considerada pela secretaria de educação como de médio porte. Oferta o ensino fundamental e médio nos três turnos, além da modalidade da Educação de Jovens e adultos, no horário vespertino e noturno. Apresenta no ano letivo de 2011, uma quantidade maior de alunos/as matriculados/as no ensino fundamental (séries/anos finais).

Quadro 1 - Quantitativo de alunos/as por modalidade de ensino na escola pesquisada (2011)

Modalidade de Ensino	Quantitativo de Matrículas
Ensino Fundamental (séries/anos finais)	653
Ensino Médio	532
Educação de Jovens e adultos (EJA)	148
	Total 1.333

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação/Grupo de Informações educacionais (PE-2011)

A escola pesquisada está localizada num bairro central do município, o que possibilita ser uma escola frequentada por alunos/as de vários bairros e da área rural da cidade. Devido a sua localização de fácil acesso, torna-se uma escola disputada por professores/as para lá trabalhar e essa questão foi levada em consideração na sua escolha como *locus* da pesquisa,

² Dados da Superintendência de Tecnologia da Informação/Grupo de Informações educacionais (PE-2011)

pois esta instituição apresenta uma pequena rotatividade professores/as. A escola conta com um quantitativo de 40 professores/as destes/as, 15 são de Língua Portuguesa ou Matemática.

Todos/as os/as professores/as sujeitos da pesquisa têm um tempo de docência na educação básica superior a cinco anos e atuam nas áreas de Língua Portuguesa ou Matemática, do Ensino Fundamental e/ou Médio, nos quais os conteúdos curriculares são monitorados desde o ano de 2009, pelo SMC. Ressalta-se ainda que os períodos de inserção dos conteúdos no sistema de monitoramento pelos/as professores/as acontece sempre bimestralmente, individualmente e de forma *online*.

A seleção dos docentes para participação da pesquisa obedeceu a alguns critérios, a saber:

- Ser professor/a nas áreas de Língua Portuguesa de Matemática e ter acesso ao Sistema de Monitoramento de Conteúdos;
- Ter vínculo docente efetivo na Rede Estadual de Educação de Pernambuco;
- Ter mais de 5 (cinco) anos atuando na docência;
- Dispor de interesse em ser sujeito desta pesquisa.

Após o mapeamento, verificamos que 7 (sete) professores/as obedeciam aos critérios pré-definidos. Somado aos docentes, também fazem parte como sujeitos dessa pesquisa, a educadora de apoio e o diretor da escola. Os/as sujeitos da pesquisa foram quantificados em 9 (nove), sendo 2 (dois) da equipe de gestão da escola (diretor e educadora de apoio) e 7 (sete) professores/as efetivos de uma escola da Rede Estadual de Educação de Pernambuco.

De posse da definição dos sujeitos da pesquisa, a coleta de dados realizou-se mediante as seguintes técnicas:

- Levantamento e análise da documentação que sedimentaram os caminhos percorridos no processo de implantação do Sistema de Monitoramento de Conteúdo;
- Observação dos docentes no ambiente de trabalho durante os períodos de inserção dos conteúdos no SMC;
- Entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O primeiro contato que tive com os sujeitos da pesquisa aconteceu no segundo semestre de 2010. Na oportunidade foram feitos os esclarecimentos deste estudo, por meio de conversas durante as minhas visitas à escola e formalmente através de ofício institucional e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE). De acordo com os critérios estabelecidos para participação deste estudo, sete professores/as foram selecionados/as e

posteriormente assinaram o termo de consentimento, participando voluntariamente das duas etapas para coleta de dados, leia-se observação durante os períodos de inserção dos conteúdos no sistema e da entrevista semiestruturada. Além dos/as professores/as, a educadora de apoio e o diretor da escola fazem parte dos sujeitos da pesquisa, ambos passaram pelas mesmas etapas de coleta de dados e aceitaram as condições colocadas para participação neste estudo.

Dos/as professores/as entrevistados/as, quanto ao tempo de magistério, apenas três não possuem mais de quinze anos de experiência na docência e quatro deles estão próximos da aposentadoria. A formação inicial (graduação) dos docentes corresponde às suas áreas de atuação, ou seja, em Língua Portuguesa ou Matemática, também possuem curso de pós-graduação em nível “lato sensu” respectivamente nas suas áreas de formação inicial, exceto um dos entrevistados que possuem duas especializações, uma delas em Ciências Biológicas.

Para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, utilizaremos uma letra maiúscula (P) e um número (1-7) para identificação das falas dos/as professores/as, logo, são identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, enquanto que a educadora de apoio e diretor, serão identificados por suas funções.

Quadro 2-Sujeitos da Pesquisa

Código	Área/disciplina	Formação Inicial	Pós-graduação “lato sensu”	Tempo de serviço na Rede Estadual	Sexo	Idade
P1	L. Portuguesa	Letras	Letras	5 anos	Feminino	31
P2	L. Portuguesa	Letras	Letras	17 anos	Feminino	41
P3	L. Portuguesa	Letras	Letras	5 anos	Feminino	34
P4	L. Portuguesa	Letras	Letras	5 anos	Feminino	28
P5	Matemática	Matemática	Matemática	21 anos	Feminino	45
P6	Matemática	Matemática	Matemática	17 anos	Masculino	49
P7	Matemática	Matemática	Matemática e Ciências Biológicas	40 anos	Masculino	64
Educadora de apoio	-	Pedagogia	Gestão Escolar	7 anos	Feminino	-
Diretor	-	Letras	Didática	40 anos, sendo 17 na gestão da escola	Masculino	77

Fonte: Autora, 2012

Na nossa investigação a análise de documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SE) são de extrema importância. Logo, buscou-se encaminhar os esforços para compreender a interface existente na elaboração e execução das orientações apresentadas nesses documentos aos docentes. No entanto, objetivamos focar nosso olhar para os documentos que tratam diretamente da organização curricular no âmbito estadual. Leia-se, a Base Curricular Comum para as Redes Públicas do Estado de Pernambuco - BCC-PE (2008) e as Orientações Teórico-Methodologias – OTM, das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, além do documento que implanta o Programa de Modernização da Gestão Pública em Pernambuco – Metas para Educação - PMGE/ME (PERNAMBUCO, 2008c).

A realização da coleta de dados com os sujeitos da pesquisa teve início no segundo semestre de 2010, momento em que foi realizado o primeiro contato com os professores/as, a Educadora de Apoio e o Diretor. A partir desse primeiro contato, foi feito o levantamento dos documentos oficiais que regem o currículo do ensino fundamental e médio no Estado, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para uma posterior análise, no mesmo momento, passou-se a observar os/as professores/as e os demais sujeitos da pesquisa, principalmente nos momentos de interação com o sistema de monitoramento, no qual docentes de Língua Portuguesa e de Matemática informam através de um sistema online, o currículo desenvolvido bimestralmente.

As observações duraram um período extenso, tendo início no segundo semestre de 2010 e término no mês de abril de 2011, quando os conteúdos no SMC foram inseridos no sistema *online*, no primeiro bimestre. As observações aconteceram durante o período de inserção dos conteúdos no sistema de monitoramento, durante a primeira reunião (administrativa e pedagógica da escola) com os/as professores/as do ano letivo de 2011 e na ocasião da chamada “reunião de planejamento”, que também foi realizada no início do ano letivo de 2011, em dois dias e com duração média de quatro horas ou dois expedientes.

A etapa seguinte de coleta de dados realizou-se por meio de uma entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas no final do segundo semestre de 2010 e entre os meses de fevereiro e março de 2011. Na intenção de não encaminhar os entrevistados/as a superestimar os temas que consideram mais legítimos e subestimar ou omitir aqueles que consideram menos legítimos, utilizamos a entrevista semiestruturada, na qual apenas um roteiro (ver anexo) foi utilizado com base nos objetivos da pesquisa. Todas as entrevistas

foram registradas em áudio e que posteriormente foram transcritas para que se pudesse analisar cada detalhe da fala dos entrevistados/as.

Todos/as os sujeitos participantes deste estudo demonstraram bastante disponibilidade e interesse, o que tornou os momentos de coleta dos dados agradáveis e proveitosos para a pesquisadora. Vale lembrar que durante a pesquisa os participantes sempre mostraram apreço por expor suas opiniões acerca da implantação do Sistema de Monitoramento Curricular (SMC) e das demais questões que envolvem o currículo na escola pesquisada.

Na revisão da literatura, houve apoio na contribuição de autores como Foucault (2008a, 2008b, 2005), Deleuze (1992); Harvey (1992; 2006), Castells (2004), entre outros, os quais seus conceitos fundamentam este estudo. Devidamente esclarecido o percurso metodológico da pesquisa e da coleta de dados, busca-se olhar cada dado à procura de temas recorrentes para abordarmos nos capítulos teóricos, antecedentes à análise dos dados coletados.

1.3 A Organização dos Capítulos

A presente dissertação está composta de quatro capítulos. O primeiro deles, intitulado **Governamentalidade Neoliberal e Educação**, pretende inventariar como Michel Foucault constata novas maneiras de governar e de autogovernar a partir do descolamento das formas de governo. Com uma migração do poder de governar baseada no pastor/senhor/soberano para um governo centrado no Estado, a preocupação do governo passa a ser voltada para a seguridade da população e a sua conduta perante a racionalidade do Estado. Foucault (2008a) percebe que não vivemos mais em sociedade de soberania, nem em sociedades predominantemente disciplinares, mas em sociedades de segurança, governamentalizadas. Essa primeira parte traz uma visão panorâmica do conceito de governamentalidade, para em seguida, evidenciarmos o emprego desse conceito nas questões educacionais e curriculares. Centramos a abordagem da influência da governamentalidade neoliberal na educação, principalmente a partir da lógica da teoria do “capital humano”, que busca tornar cada indivíduo um “empresário de si”, para Foucault, um *homo oeconomicus*.

No segundo capítulo, tendo como título **O Mundo em Mudanças: Sociedade de Controle, Currículo e o Trabalho Docente**, discorreremos sobre as transformações que são oriundas da passagem de um modelo rígido de produção para um regime de acumulação, que passou a ser chamado de flexível. Na sequência, discute-se como sociedade de controle vem

permeando os espaços educacionais e agindo sobre os currículos e o trabalho docente. Por fim, é a vez que se trazer à cena o contexto das mudanças educacionais desenvolvidas no Brasil. Nesse propósito, busca-se especificamente estabelecer um diálogo entre currículo, governamentalidade neoliberal e controle dos conteúdos desenvolvidos pelos/as docentes.

As Políticas Curriculares do Estado de Pernambuco e as Implicações para o Trabalho Docente é o título do terceiro capítulo. Analisamos a implantação do Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para Educação (PMGE/ME), como um modelo de gestão por resultados a partir do “novo gerencialismo”, e as “parcerias” firmadas com o setor privado. Posteriormente, discorreremos sobre a implantação dos documentos curriculares oficiais nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a saber: a Base Curricular Comum para as Redes Públicas do Estado de Pernambuco (BCC-PE) e as Orientações Teórico- Metodológicas (OTM). Alinhando com a proposta desses documentos, discutiremos a implantação do Sistema de Monitoramento por Componente Curricular (SMC), analisando-o como uma estratégia governamental de controle do currículo e do trabalho docente.

Finalmente, o quarto capítulo intitulado **A Dinâmica do SMC e o Controle do Trabalho Docente e do Currículo: O caso de Pernambuco**, apresenta a análise dos dados coletados junto aos docentes, a educadora de apoio e o diretor, através do referencial teórico desenvolvido inicialmente.

2 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO

Os cursos ministrados por Foucault na segunda metade dos anos 70 e transcritos mais recentemente nos oferecem fartas contribuições para a compreensão das mudanças (rápidas e profundas) que vêm ocorrendo principalmente nas últimas décadas do século XX no cenário político, econômico, social e por consequência na educação. Esses dois cursos trazem um conceito que para este estudo tem significativo destaque. Trata-se do conceito de governamentalidade (governo da conduta). Foucault em **Segurança, território e população** (1978), discute as artes de governar e a progressiva forma de governo das populações, a partir da articulação entre Estado moderno, economia política e seguridade. Também foi nesse curso que o conceito de governamentalidade passa a ser mencionado pela primeira vez. Em o **Nascimento da biopolítica** (FOUCAULT, 1979), o autor mostra-se preocupado em discutir o governo da conduta, a partir da década de 70 sob a influência da política neoliberal e seus desdobramentos, entre eles, a influência da Escola de Chicago e a teoria do “capital humano”. Objetiva-se, no presente capítulo, explorar como as contribuições foucaultianas sobre o conceito de governamentalidade podem ser úteis para explicar como as reformas curriculares contemporâneas visam responder ao estímulo do mercado, produzindo sujeitos capazes de “empreender a si mesmo”, dispostos a elevar o seu “capital humano”, num mercado de trabalho cada vez mais flexibilizado e competitivo.

2.1 A emergência das “artes de governar”

Ao traçar um panorama das artes de governar, as quais para Candiottto (2010, p. 35) “explodem no século XVI e se difundem o século XVIII”, Foucault (2008a) desprende especial atenção à literatura desenvolvida nesse período, por considerar que “[...] vê-se desenvolver uma série considerável de tratados que se apresentam não mais como conselhos aos príncipes, nem ainda como ciência da política, mas como arte de governar”. (FOUCAULT, 1979, p. 277). O que isso quer dizer? Constata-se que na literatura política entre o século XVI e o final do século XVIII, esses tratados não são direcionados ao príncipe no intuito de orientá-lo na administração do território e nem se configuram como uma ciência política. São tratados constituídos de diferentes formas de governar os outros e a si mesmo. Esses tratados são considerados como “artes de governar”, no plural.

Tais artes são múltiplas, envolvendo certa diversidade de governantes – não apenas o monarca, mas também príncipes, magistrados, prelados, juízes, entre outros – assim como envolvendo diferentes objetos e formas de governo: das almas, das condutas, das crianças, da casa, da família, de uma província, de um convento, de uma ordem religiosa. (PRADO, 2006, p. 51)

A multiplicidade das “artes de governar” passa a ser discutida a partir das modificações que ocorreram em nível territorial e administrativo, ou seja, a superação do feudalismo, o abalo da igreja católica com a reforma protestante, e a posterior represália com a contra-reforma. Pois bem, se com a crise do sistema feudal, surge a criação dos Estados administrativos e territoriais, ao mesmo tempo, é constatada uma dispersão e dissidência religiosa, cuja maior conseqüência será o questionamento da maneira pela qual a conduta nesse mundo levará a salvação póstuma. Será a crise do que Foucault (2008a) chamou de poder pastoral³? Tomaremos algumas aulas ministradas por Michel Foucault, durante o curso “Segurança, Território e População (1977-1978)” no *Collège de France* para tratar dessa questão.

Segundo Foucault, o poder pastoral é herdado principalmente da cultura hebraica, absorvido, modificado e implantado pelo cristianismo no ocidente. Entre os hebreus, a identificação do pastor-rebanho toma uma conotação religiosa. Ao pastor era responsabilizado a vida do rebanho. O bom pastor⁴ conduz o seu rebanho tomando cuidado para que nenhuma de suas ovelhas se desvie, desgarrar. Assim, o controle exercido pelo poder do pastoral, é para Foucault (2008a) paradoxal, pois ao mesmo tempo que é totalizante (deve-se ter o controle sobre o rebanho), também é individualizante (nenhuma ovelha pode desgarrar-se). Castro (2009, p. 329) ao analisar a vasta obra de Foucault, enumera quatro elementos característicos da forma de poder pastoral, a saber:

A responsabilidade do pastor concerne não só à vida das *ovelhas*, mas a todas as suas ações;

A relação entre o pastor e suas ovelhas é individual e total;

O pastor deve conhecer o que se passa no mais íntimo de suas ovelhas;

O pastor deve conduzir suas ovelhas pelo caminho da mortificação, uma espécie de morte cotidiana desse mundo.

³ A tese de Foucault é que as formas de racionalidade do poder, no Estado moderno, são uma apropriação-transformação das práticas de poder pastoral (CASTRO, 2009, p. 329).

⁴ Enfim, essa metáfora do pastor, essa referencia ao pastorado permite designar certo tipo de relação entre o soberano é o deus, na medida em que, se Deus é o pastor dos homens, se o rei também é o pastor dos homens, o rei é de certo modo o pastor subalterno a que Deus confiou o rebanho dos homens e que deve, ao fim do dia e ao fim do seu reinado, restituir a Deus o rebanho que lhe foi confiado. O pastorado é um tipo de relação fundamental entre Deus e os homens, e o rei de certo modo participa dessa estrutura pastoral da relação entre Deus e os homens. (FOUCAULT, 2008a, p. 167).

Ao pastorado é atribuída muitas das práticas cristãs, por exemplo, a confissão (a busca da verdade em si), a condução das almas à vida eterna, a moral cristã. A partir do século XVI, com os questionamentos gerados a partir da problemática do governo, tais como: Como governar a si mesmo da melhor forma possível? Como conduzir as crianças? O que devemos fazer para alcançarmos a salvação? Emerge na literatura, escritos e manuais sobre as múltiplas “artes de governar”. Para Prado (2006, p. 22):

Este é o momento da emergência das “artes de governar” e a questão do governo nesta época é bastante diversificada – refere-se ao governo das almas e das condutas; governo de si mesmo; governo da casa, da família e das crianças; governo das riquezas, e também o governo do Estado por um príncipe. Pouco a pouco esta multiplicidade de artes de governar vai se afastando dos problemas e temas pastorais para incidir sempre mais sobre a vida dos indivíduos.

Percebe-se que no âmago social e individual os questionamentos em torno de como ser governado são uma constante e comumente passa a ser questionado: “como ser governado, por quem, até que ponto, para quais fins, por quais métodos?” (Foucault, 2008a, p. 92). Diante das mudanças, dos questionamentos e das dúvidas de como ser governado, Foucault (2008a) deixa entender que uma forma de compreender e considerar a importância da multiplicidade das artes de governar é situá-la em oposição a um livro que do século XVI ao XVIII, foi alvo de indignação, críticas e repulsa por parte de católicos e protestantes – “O Príncipe de Maquiavel”.

O governo na proposta de Maquiavel se constituiria a partir dos seguintes aspectos: um governo imposto pela força ou dominação de principados mais fracos; constituindo-se assim um governo exterior, estrangeiro e estranho ao povo dominado; uma monarquia hereditária que concebe um governante doado e não escolhido por qualidade dos seus súditos. Esse conjunto de fatores torna o domínio do Príncipe fragilizado, uma vez que não estabelece relações mais estreitas com seus dominados. Não se tem uma relação tal que torne possível uma unidade administrativa.

Cabe ao Príncipe nessas condições ficar sempre atento e vigilante para não lhe escapar o poder, é preciso desenvolver habilidades para garantir a duração de seu reinado e conservação no poder⁵. Ao contrário das formas de governar no feudalismo e o absolutismo, com o advento do Estado moderno os governantes não são mais vinculados a um poder

⁵ É bastante conhecido que não existe em seus escritos uma teoria do poder, apesar de inúmeras equivocadas referências a ele como “teórico do poder”. O que se encontra em seus estudos genealógicos é uma diversidade de análises políticas cruzadas, envolvendo múltiplos objetos, movimentando variadas temáticas em diferentes tempos e culturas, explorando diversas expectativas. (PRADO, 2006, p. 78)

transcendente, com forte ligação a um poder divino. Com a chegada dos princípios do Estado liberal, a população e o indivíduo passam a ser alvo.

Inegavelmente, Maquiavel no século XIX foi muito lido em virtude do contexto das invasões napoleônicas, da Revolução Francesa, pelo equilíbrio das forças dos países europeus imposto pelo congresso de Viena e pelos conflitos em torno da unificação da Alemanha e Itália. Com esses acontecimentos a obra de Maquiavel continua atual, pois a indagação vigente gira em torno da seguinte problemática: “Como manter a soberania de um soberano sobre o Estado?” (FOUCAULT, 2008a, p. 93).

No longo período que vai do século XVI até o século XIX quando a sua obra é revisitada, o pensamento político presente em *O Príncipe*, é alvo de críticas, surgindo com isso uma vasta literatura antimachiavel. Para Foucault (1979), no entanto, a obra não vem carregada de negatividade, uma vez que traz conceitos e estratégias positivas sobre as formas de governar.

Esquemáticamente, se pode dizer que *O Príncipe* de Maquiavel é essencialmente um tratado da habilidade do príncipe em conservar seu principado e é isto que a literatura anti-Maquiavel quer substituir por uma arte de governar. Ser hábil em conservar seu principado não é de modo algum possuir a arte de governar. (FOUCAULT, 1979, p. 280).

Ao examinar a obra *Miroir politique contenant diverses manières de gouverner* (1567) do francês Guillaume de La Perrière, crítico da literatura antimachiavel, é perceptível para Foucault (2008a) as implicações políticas que o autor evidencia ao dissertar sobre a multiplicidade de governos, numa época de poder monolítico. Contrário a Maquiavel, para o qual apenas o soberano governa La Perrière, no século XVI, em seu emblemático livro, aponta para uma multiplicidade de “governos”.

O príncipe "maquiavélico" é, por definição, único em seu principado e está em posição de exterioridade, transcendência, enquanto que nesta literatura o governante, 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, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos estes governos estão dentro do Estado ou da sociedade. Portanto, pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo com relação ao Estado; multiplicidade e imanência que se opõem radicalmente a singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel. (FOUCAULT, 1979, p. 280).

Essa multiplicidade das artes de governar do século XVI, para Candiotti (2010, p. 35) são “[...] fundamentais para a proposição foucaultiana de uma genealogia da

governamentalidade⁶ em face a teoria da soberania”. Pois, na teoria jurídica da soberania eram demarcadas descontinuidades de natureza entre o governo do príncipe e qualquer outra forma de poder, ou seja, nessa concepção somente o soberano governa.

Há um contraste, segundo Foucault (1979; 2008a) entre a obra de La Mothe Le Vayer (1756), intitulada *L’Oeconomique Du Prince* com a obra de Maquiavel, a medida que no Príncipe a sustentação do poder acontece de forma exterior em relação ao principado, ou seja, o seu poder é constantemente ameaçado pelos seus inimigos. Já nos escritos de La Mothe Le Vayer, na tentativa de fazer uma tipologia das formas de governo aponta os três governos: “O governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política”. (FOUCAULT, 1979, p.280).

Nestes termos, partindo das formas de governo apontadas por Foucault (1979), há uma defesa da ideia de que nas artes de governar há uma continuidade ascendente e outra descendente entre o governo na moral, o econômico e o político. No sentido ascendente quem quiser governar o Estado, primeiro precisa governar a si mesmo, governar sua casa, governar sua família “É essa espécie de linha ascendente que vai caracterizar todas as pedagogias do príncipe [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 125). Em sentido inverso, com a chamada continuidade descendente, o bom governo do Estado se dá pela influência na direção da conduta dos indivíduos, assim, se o Estado é bem governado, em decorrência as famílias e seus bens também serão.

Percebe-se que é exatamente o governo das famílias que recebe posição central na discussão entre a continuidade ascendente e a descendente, nas palavras de Foucault (1979, p.

⁶ Traduzida do original francês *gouvernementalité*, em português, esta palavra é ora traduzida por governabilidade, ora por governamentalidade, o que pode resultar em confusões conceituais e de entendimento. Utilizaremos neste trabalho a termo governamentalidade e para fundamentar a nossa escolha, utilizamos um texto do Alfredo da Veiga-Neto, seu artigo “Coisas de Governo...”, onde o autor faz a defesa do uso de governamentalidade e não governabilidade como melhor tradução para a palavra do original francês. Ainda segundo este autor, enquanto governabilidade “denota a qualidade daquele ou daquilo que se pode governar ou que se deixa governar, que é dócil, que é obediente”, governamentalidade seria mais adequado ao conceito *gouvernementalité* cunhado por Foucault, posto que essa tradução é vista como a “qualidade segundo a qual o Estado foi se tornando governamental”. Para Veiga-Neto (2005), é preferível fazer uso do conceito governamentalidade porque este faz referência mais às questões governamentais ligadas ao surgimento do Estado Moderno do que propriamente a alguma coisa ou alguém que pode ser objeto de um processo de governo ou direção porque é dócil e obediente. Por ser um termo que facilita a compreensão das sutis diferenças existentes entre governo no sentido político e governo no sentido de condução e direção de coisas ou pessoas Veiga-Neto conclama, juntamente com governamentalidade, a “ressurreição” da palavra governo em língua portuguesa com o intuito de “tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra governo” (VEIGA-NETO, 2005, p.17, grifo do autor).

281) “A pedagogia do príncipe assegura a continuidade ascendente da forma de governo, e a polícia, sua continuidade descendente [...] E [nos dois casos] o elemento central desta continuidade é o governo da família, que se chama de economia⁷”. Economia não no seu sentido entendido atualmente, mas economia como sistema familiar organizado pelo pai de família, que deveria servir de exemplo para o governo em amplitude macro, “A introdução da economia no seio do exercício político, é isso, a meu ver, que será a meta essencial do governo. Assim o é no século XVI, é verdade, mas será também ainda no século XVIII” (FOUCAULT, 2008a, p. 126), e acrescenta:

Governar um Estado será portanto aplicar a economia, uma economia no nível de todo o Estado, isto é [exercer] em relação aos habitantes, às riquezas, à conduta de todos e de cada um numa forma de vigilância, de controle, não menos atenta do que a do pai de família sobre a casa e seus bens (FOUCAULT, 2008a, p. 127).

Para Candiotti (2010, p. 37) “[...] a ideia segundo a qual aquilo que se governa são os indivíduos, ideia essa que vem da economia em referência ao modelo de pai que governa a família, já estava presente no pensamento político do século XVI”. Para Foucault (2008a), foram as teorias da soberania política que sufocaram as “artes de governar”. No entanto, o desbloqueio das artes de governar só acontece com a expansão demográfica, quando o olhar do governo é desviado do território para a população. Para Foucault (1979, p. 286) “Até o advento da problemática da população, a arte de governar só podia ser pensada a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão de família”. Com o desbloqueio, ocorre uma eliminação da família enquanto modelo para economia para o governo e são os problemas próprios da população (natalidade, mortalidade, nutrição) que passam a intervir no seio da família.

A expansão demográfica do século XVIII propicia o desenvolvimento de uma ciência de governo e uma concepção diferente da economia, não mais centradas no modelo de família. A estatística, que na soberania somente funcionava no quadro da administração monárquica, tornar-se-á uma ciência de governo fundamental para tal desbloqueio. Essa nova ciência descobre que a população tem fenômenos específicos decorrentes de sua agregação, irreduzíveis àqueles da família. É o caso das regularidades próprias da população, tais como a taxa de natalidade, mortalidade, morbidade, endemia, epidemia, trabalho e riqueza (CANDIOTTO, 2010, p. 38).

⁷ A palavra “economia” designava uma forma de governo no século XVI, e no século XVII designará em nível de realidade, um campo de intervenção para o governo, através de uma série de processos complexos e, creio absolutamente capitais para nossa história. Eis, portanto, o que é governar e ser governado. (FOUCAULT, 2008a, p. 127).

A estatística, que na visão da soberania funcionava no quadro administrativo, apenas no século XVIII passa a ser utilizada pela ciência do governo. Os dados sobre as irregularidades da população, como as taxas de natalidade, mortalidade, epidemia, endemia, trabalho, pobreza, riqueza, são quantificados pela estatística, considerando os efeitos adversos econômicos pertinentes a família. A partir dessa mudança, a família passa a desaparecer como modelo de economia. Agora a família integra o interior da população, essa mudança representa uma passagem para a instrumentalização, em outras palavras, para atingir a população, as ações devem ser planejadas para a família. Logo, as campanhas referentes ao controle da natalidade, a vacinação, ao comportamento sexual, ao consumo, são pensadas para atingir a família. Portanto, a família passa de modelo para torna-se apenas instrumento para o governo da população e “Esta será a finalidade última do governo. Governar-se para melhorar a vida e a saúde da população, assim como para aumentar sua riqueza e bem-estar”. (CANDIOTTO, 2010, p. 38). Um bom governo, resume-se em proteger a vida de cada cidadão, de cada um individualmente, para em seguida, assumir a responsabilidade pela vida da população.

No decorrer do século XVI, até meados do século XVIII, é possível identificar a passagem da arte de governar com base nos preceitos tradicionais, para um modo de governar “racionalizado”, cujo Estado passa a deter o domínio e o princípio do governo. No entanto, a racionalidade política não dirige sua força para manutenção do território (como defendia Maquiavel), tão pouco, busca intensificar a força do Soberano. A racionalidade estatal visa governar indivíduos enquanto população.

Em decorrência, o ocidente assiste a uma profunda transformação dos mecanismos de poder. Para Foucault (2005), o poder a partir do século XVII e principalmente no século XVIII, organizou-se em torno da vida, por meio de duas formas antagônicas, mas atravessadas por uma rede de relações, a saber: 1) o poder disciplinar, uma espécie de anátomo-política do corpo humano, amparada pelas instituições disciplinares como a escola, o hospital, o quartel, a prisão e etc; 2) a biopolítica, poder que age em torno da população, do corpo-espécie, buscando intervir via medição estatística, no controle dos nascimentos e óbitos, a taxa de reprodução, das epidemias entre outros aspectos demográficos.

Com os deslocamentos da arte de governar, o Estado afastou-se dos princípios que reservavam centralidade para o governante, isto é, princípios que serviram para um modelo de boa conduta para o soberano/ senhor/pastor, com isso, voltando-se para princípios centrados

no Estado, onde a sua problematização passa a ser entendida muito mais em termo de população do que de território. O conceito de governamentalidade de Michel Foucault surge a partir dessas constatações em que as táticas de governos fazem da população o seu principal alvo. A próxima seção reserva-se a aproximar o leitor do conceito de governamentalidade desde que proposto por Michel Foucault (1979, 2008a, 2008b), onde o autor empenha-se em discutir as estratégias de governo dos outros e de nós mesmos.

2.2 Governamentalidades

O conceito de governamentalidade é desenvolvido e mencionado pela primeira vez por Michel Foucault de forma marcante 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). No primeiro curso, Foucault 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.

Ao tratar da governamentalidade, Doherty (2008, p. 204) entende que para Foucault o conceito “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”. A novidade desse curso para Gadelha (2008, p. 120, grifo do autor) “é a de proceder a uma leitura da biopolítica, tomando como fio condutor a noção de *governo*”.

O governo ao qual se refere esse estudo é tecnologia política multiforme que age de forma bem ampla, bem fina e bem concreta, articulando-se a saberes sobre os sujeitos: incide sobre os corpos individuais e coletivos regulando, marcando, normalizando e individualizando; induz efeitos de subjetividade, produz subjetivações; concerne à vida dos indivíduos, dirige-se à sua conduta; envolve técnicas de governo de si mesmo. (PRADO, 2006, p. 19)

No segundo curso, prosseguindo com as análises da governamentalidade enquanto forma de governo, temas como liberalismo e posteriormente o neoliberalismo (sobretudo nas suas versões alemã e norte-americana) são analisados pelo autor. De acordo com Fimyar (2009), o que Foucault passa a analisar são processos interdependentes, nos quais se destaca a preocupação em como as formas repressivas e centralizadas de poder do Estado, nas últimas centenas de anos, passaram do poder soberano para formas mais descentralizadas e difusas

(não significando que sejam mais democráticas) de poder, sendo exercidas por instituições e sujeitos. Para Veiga-Neto e Saraiva (2011, p.9) “A governamentalidade é a dobradiça que nos permite mostrar uma articulação entre a genealogia do Estado e a genealogia do sujeito moderno”.

É notória a relevância que o conceito de governamentalidade tem para os estudos foucaultianos e especialmente para o campo da educação. Ao tratar esse conceito, Foucault (2008a, p. 145) considera a “governamentalização do Estado” o acontecimento mais importante ocorrido no Ocidente, no espaço temporal compreendido do início do século XVI ao século XVIII, período longo e tortuoso que inicia e emerge o fenômeno da governamentalidade, “Assim, a governamentalidade procurou governar no conjunto de práticas dos homens, com o objetivo de assegurar a conservação do Estado” (SILVEIRA, 2005, p. 100).

Mas o que Foucault entende por governamentalidade? A forma como propõe analisar esse conceito, destaca a articulação entre soberania, a disciplina e a gestão governamental.

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3 – resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, p. 1979, p. 292)

De acordo com Gadelha (2009), a governamentalidade, na visão de Foucault, é tríplice: em primeiro lugar, entende como institucionalização, análises, cálculos e táticas bastante específicas que permitem um exercício do poder sobre a população, tendo como instrumento técnico os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, o ocidente não parou de conduzir uma preeminência do poder que Foucault chama de “governo” sobre todos os outros, sobre soberania, disciplina e uma outra série de saberes. E em terceiro lugar, a governamentalização é defendida por Foucault como resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, tornou-se pouco a pouco a “governamentalizado”.

Para Candioto (2010), fica eminentemente posto o caráter político que o autor emprega a governamentalidade, neste sentido, mostra que não foi a sociedade que se tornou

estatizada, foi o Estado que cada vez mais se tornou governamentalizado. Segundo Gadelha (2009, p. 135, grifo do autor), “[...] a *questão política crucial* não passa tanto pelo maior ou menor nível de estatização das sociedades modernas ocidentais, senão pelos *modos e estratégias mediante os quais os Estados, nessas mesmas sociedades, foram governamentalizados*”.

A governamentalização do Estado diz respeito a este movimento histórico que acontece a partir do século XVIII, que faz parecer que o governo e Estado pertencem um ao outro, e a governamentalidade, como foi dito de início: diz respeito a maneira como a conduta de um conjunto de indivíduos encontra-se sempre mais envolvida no exercício do poder soberano, mas refere-se ainda a certa governamentalização da sociedade à medida que as práticas de governo vão atingindo dimensões capilares e mais finas da vida das populações. A governamentalização da sociedade gera um efeito de governamentalidade que faz parecer que tudo é governável, tudo é passível de ser tomado como forma de governo. (CASTRO, 2006, p. 80)

Nesse sentido, “governar” leva em consideração a profusão de técnicas⁸, esquemas, estruturas e ideias deliberadamente mobilizadas na tentativa de direcionar ou influenciar a conduta dos outros (DOHERTY, 2008, p. 204). Diante do exposto, um poder político visto sob o prisma da governamentalidade⁹, destaca as estratégias, as técnicas e as tecnologias utilizadas ou incorporadas pelo Estado para maximizar seus recursos, tendo como foco a população. Portanto, a política é exposta, dentro de um quadro da governamentalidade, como uma “expressão direta e nua da racionalidade do Estado, torna-se o teatro por excelência a partir do qual se pode ver o drama de viver, do respirar e do evoluir da compreensão que o governo tem do ato de governar” (DOHERTY, 2008, p. 208).

A combinação da racionalidade do governo na modernidade, com a preocupação política com a vida da população, vai gerar uma espécie de poder sobre a vida, Foucault chamou de biopoder. Um poder que passa a ser exercido sobre a vida dos indivíduos enquanto população, um poder capaz de pensar a vida para além do biológico, diz Foucault (2005, p. 286) “[...] uma espécie de estatização do biológico”. Para Hardt e Negri (2004, p. 43) o “Biopoder é a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a,

⁸ “Os termos “técnica” e “tecnologias” agregam à idéia de prática os conceitos de estratégia e tática. Com efeito, estudar as práticas como técnicas ou tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégia). Foucault utilizou essa terminologia e essa conceitualização, em primeiro lugar, para estabelecer uma metodologia de análise do poder (a disciplina e o biopoder); depois estendeu essa perspectiva ao estudo da ética” (CASTRO, 2009, p. 412).

⁹ Foucault utiliza o termo “governamentalidade” para descrever a arte de governar e, historicamente, de sinalizar o surgimento de tipos distintos de regimes que tornaram a base da política liberal moderna. Seu ponto de partida para a investigação da problemática de governo é uma série de conceitos: segurança, população, governo. Ele sustenta que houve uma explosão do interesse na “arte de governar” no século XVI, motivada por questões diversas: o governo de si mesmo (conduta pessoal), o governo de almas (a doutrina pastoral); e o governo das crianças (a problemática da pedagogia) (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p.79).

interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando” mas é no âmbito população se efetiva “[...] quando se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade”.

A medida que os Estados são governamentalizados, o poder biopolítico sobre a população é exercido pelos dispositivos de segurança de forma mais intensa, pois “o conjunto das medidas legislativas, dos decretos, dos regulamentos, das circulares que permitem implantar os mecanismos de segurança [...] é cada vez mais gigantesco” (FOUCAULT, 2008, p. 4). Essa produção da governamentalidade biopolítica “[...] tem como objeto fundamental a população, como saber privilegiado a economia e como mecanismos básicos de atuação os dispositivos de segurança (GADELHA, 2009, p. 121, grifo do autor). Logo, as normas, as técnicas de vigilância, as estratégicas de controle exercem, através de aparelhos de governo, produção de saberes que consistem em novas formas de governo¹⁰ e agem no sentido de alcançar os fins desejados.

A soberania e a disciplina são indispensáveis para gerir a população, uma vez, que não há substituição de uma sociedade baseada na soberania, por uma disciplinar e desta para a governamentalidade. Foucault (1979, p.292) destaca esses aspectos afirmando que “trata-se de um triângulo: soberania–disciplina–gestão governamental”. O fato de se constituir de facetas triangulares, não significa que ocorrem simultânea e indistintamente, mas cooperativamente entre as diversas instituições sociais. De acordo com Candiottto (2010, p. 39, grifo do autor), “quando ele identificou a sociedade moderna como uma sociedade disciplinar, ele não afirmou o desaparecimento do *modus operandi* da sociedade da soberania; igualmente, uma sociedade governamentalizada não substitui a sociedade disciplinar¹¹”.

Diferente da técnica de poder disciplinar dirigida a reduzir a multiplicidade dos homens em corpos vivos individualizados, passíveis de serem vigiados, ordenados, treinados e punidos, por meio das instituições disciplinares como a escola, a fábrica, o quartel, o hospital, etc., Foucault (2005) aponta que a tomada de poder com a nova tecnologia é ampliada a massa global (população). O poder passa a ser dirigido do homem-corpo, para o homem-espécie. Trata-se agora do que Foucault (2005, p. 289) chamou de “biopolítica da

10 VEIGA-NETO (2005, p. 82) discute a substituição da palavra governo “por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”.

¹¹ Situando as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX, com apogeu no século XX, Deleuze (1992) vislumbra nas pesquisas foucaultianas, um poder disciplinar individualizador agindo na produção de corpos e mentes dóceis, por meio de instituições como a escola, fábrica, família, hospitais, prisões, manicômios, ou seja, nos grandes ambientes de confinamento.

espécie humana”. Prado (2006, p. 71) questiona: “o que são as biopolíticas, senão uma bio-regulação ou regulação da vida pelo Estado”?

O tema da biopolítica, ao aparecer nas obras de Foucault, retrata um governo da vida da população, ou seja, um biopoder que não se dirige mais aos corpos dos indivíduos separadamente, como nas sociedades disciplinares. Com a biopolítica, desenvolve-se medições estatísticas constantemente em nível populacional, com isso, a população passa a ser alvo de controle da biopolítica, “[...] é uma forma de poder, que intervém, sobretudo, para aumentar a vida, controlando seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências globais. Ela age tentando regular a população” (SILVEIRA, 2005, p. 89).

A partir da década de 70, com a reestruturação capitalista, a ótica da governamentalidade, destaca duas vertentes neoliberais de reestruturação capitalista, a saber: a vertente alemã e a norte-americana (FOUCAULT, 2008b). Em síntese, a governamentalidade neoliberal na Alemanha¹² surgiu como reação contrária ao nazismo e a reconstrução do Estado alemão após a Segunda Guerra Mundial. O neoliberalismo americano tem seu surgimento ligado à política intervencionista estatal, conhecida como *New Deal*¹³.

Sobre essa última vertente neoliberal, Silveira (2005, p. 103) afirma que: “Uma das características fundamentais do neoliberalismo norte-americano, de acordo com Foucault, foi a definição da análise do comportamento humano como uma das tarefas da economia [...]”. O mesmo autor acrescenta ainda que: “O foco de estudo da governamentalidade neoliberal foi a maneira como se produz e como se acumula o capital humano, estando o homem constituído como seu próprio recurso”.

Foucault (2008b) entende que o trabalho pela ótica neoliberal, passa a ser analisado partindo das estratégias de conduta de quem trabalha, o trabalhador pela primeira vez não é o “objeto de uma oferta e de procura na forma de força de trabalho, mas um sujeito econômico ativo” (FOUCAULT, 2008b, p. 308).

¹² Foucault destacou que o problema fundamental da Alemanha pós-guerra era legitimar um Estado, a partir do domínio não estatal representado pela liberdade econômica e não pela afirmação do próprio Estado, como ocorrera no nazismo. A economia deveria ter o papel de produzir a soberania política. A liberdade do mercado deveria ser mantida e garantida pelo Estado. (SILVEIRA, 2005, p. 102).

¹³ O *New Deal* surge em reação a recessão econômica de 1929 nos Estados Unidos da América, país que mantinha o poderio do capitalismo. As medidas de ordem salvacionista dependeram de uma maior intervenção estatal, que o fez Roosevelt com o *New Deal*, baseado em uma política econômica keynesiana defensora de uma maior intervenção estatal da economia.

A passagem de um indivíduo passivo (da sociedade disciplinar), para um indivíduo capaz de produzir o seu capital (da sociedade de controle), acontece quando na sociedade neoliberal, cada indivíduo precisa valorizar o capital que produz, como fonte de renda. Mas o que seria esse capital do ponto de vista de quem trabalha? “uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma “máquina” (FOUCAULT, 2008b, p. 308).

As habilidades e competências individuais são consideradas fundamentais nessa fase no capitalismo, pela produção que cada trabalhador (máquina) pode oferecer ao mercado, produzindo a sua renda. Dito de outra forma, o trabalhador é visto como uma competência-máquina e o seu capital (renda) depende da sua atualização permanente, tornando sujeito aos interesses do mercado.

Segundo Foucault (2008b), há uma mudança na lógica de conduta dos sujeitos com a governamentalidade neoliberal. Na economia clássica o sujeito era definido como parceiro de trocas de mercadorias no mercado, agora passa ser visto como um produtor do seu capital humano, um empresário de si. Significa que com o neoliberalismo há um retorno ao *Homo oeconomicus*¹⁴, esse empresariamento de si, através do seu capital humano, permite que os indivíduos produzam seu capital, sua renda.

O capital não é vendido casualmente, para o capitalismo neoliberal é fundamental que a formação do capital humano aconteça o mais rápido possível e a educação tem essa função, visto que uma variável considerável para o capital é envelhecimento, pois “na verdade, essa máquina tem a duração de vida, sua duração de utilidade, tem sua obsolescência, tem seu envelhecimento” (FOUCAULT, 2008, p. 309). O indivíduo vale enquanto vale seu capital humano.

Na governamentalidade neoliberal as pessoas são entendidas como “empresários de si”, os sujeitos passam a serem vistos pelas empresas e Estado, como um investimento capaz de elevar o capital humano através da educação. No próximo subtítulo, busca-se inicialmente delinear o contexto econômico que favoreceu o desenvolvimento do neoliberalismo. Posteriormente e partindo desse panorama, discute-se a governamentalidade neoliberal e a teoria do capital humano da escola de Chicago, destacando a íntima relação dos dois conceitos com a educação e mais especificamente com a política curricular. Também trará o conceito

¹⁴ O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro de troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008b, p. 3)

de *Homo oeconomicus* de Michel Foucault, ressaltando como o conceito permeia os espaços em tempo de reestruturação econômica, transformando os indivíduos em empresários de si via teoria do capital humano.

2.3 A governamentalidade neoliberal e a teoria do capital humano na educação

As políticas educacionais desenvolvidas no Brasil nos últimos 15 anos têm características do modelo de governamentalidade neoliberal. Os discursos são dirigidos para convencer que as ações desenvolvidas por cada sujeito são de sua responsabilidade, ou seja, seu sucesso ou fracasso dependem das suas escolhas (HYPOLITO; PINO; VIEIRA; 2009). No processo de governamentalização neoliberal, a vida tornou-se instrumento de poder. Esse poder agindo na vida dos sujeitos como forma de capital humano busca a todo tempo potencializar seus esforços numa incansável luta para atender ao mercado. Essa transformação, é claro, não se deu de repente.

Durante o pós-guerra, a crescente intervenção estatal no âmbito da política econômica e social, tem como propulsor o economista britânico Jonh Maynard Keynes (1883-1946), que dissemina no ocidente suas ideias diante da crise 1929¹⁵. No entanto, é no período compreendido como pós-guerra que o modelo keynesiano de organização estatal, também conhecido como *Welfare State* (estado de bem-estar) ganha ênfase.

Harvey (2008, p. 19-20) aponta três fatores como motivação para a adoção do Estado intervencionista keynesiano (sobretudo EUA e países europeus): primeiro, buscava-se evitar uma nova crise econômica semelhante a da década de 1930; em segundo lugar, havia pretensão de neutralizar as rivalidades geopolíticas do pós-guerra e por fim, era preciso estabelecer a paz e firmar uma espécie de acordo entre capitalistas e trabalhadores. Ao tratar o período de expansão da teoria keynesiana, Harvey (1992, p. 119, grifo nosso) infere:

Aceito amplamente a visão de que o longo período de expansão de pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, teve um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de **fordista-keynesiano**.

As décadas de 70 e 80 serviram de cenários para o nascimento conturbado de modo de produção inteiramente novo, ou seja, ‘a rigidez abriu espaço para a flexibilidade’. A esse novo

¹⁵ Quebra da bolsa de valores de New York gerou uma grande crise no capitalismo mundial, gerou empobrecimento.

modelo de acumulação Harvey (1992) chama de acumulação flexível e deixa transparecer as rápidas mudanças provocadas por ele, a rigidez da padronização, da produção, abre espaço para a flexibilidade.

Para o modelo de acumulação flexível, nos tornamos potenciais consumidores, empreendedores e competidores, devendo o Estado se posicionar de forma que não interfira na expansão dos mercados. No lugar as garantias sociais pregadas pelo estado de bem-estar social, como os serviços de saúde, educação, moradia, previdência entre outros, o Estado passa a abrir espaço para as privatizações. Então, a visão de Estado fraco e ineficiente, abre caminho para que a lógica neoliberal pregue que “[...] aquilo que é privado é necessariamente bom, e aquilo que é público é necessariamente ruim” (APPLE, 2004, p. 46)

Mas é preciso um esclarecimento: O nascimento do neoliberalismo, não é contemporâneo a fase da crise econômica assolada nos anos de 1970. Autores como Anderson (2003) e Harvey (1992;2008) consideram que o neoliberalismo nasceu justamente no período logo após a II Guerra Mundial, em reação ao Estado intervencionista /Keynesiano¹⁶. No auge da credibilidade da política econômica e social keynesiana, o austríaco Friedrich Hayek¹⁷ (1899 - 1992) contrário a essa política, dá os primeiros passos para o que hoje conhecemos como neoliberalismo. Em seu texto original de 1944 “O caminho da Servidão”, Hayek ataca qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, “pois são vistas por ele como ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas política” (ANDERSON, 2003, p. 9).

Ao presenciar a ameaça da liberdade de mercado pelo keynesianismo, funda uma sociedade em prol do “livre mercado” - ficou conhecida como a Sociedade de *Mont Pèlerin*¹⁸.

¹⁶ Estado investe na economia e em mão-de-obra.

¹⁷ Embora Hayek seja considerado uma das principais fontes de inspiração para a assim chamada nova direita, ele claramente deve ser distinguido da posição neoliberal. Hayek enfatiza, numa abordagem anti-racional, que muitas das instituições que caracterizam a sociedade tem surgido e funcionam sem um plano. Essa é a celebrada concepção de Hayek da ‘ordem espontânea’, uma reinterpretação da hipótese da ‘mão invisível’, que é usada para explicar e legitimar o mercado como a instituição social pragmática – supostamente, ‘um sistema sob o qual homens maus podem fazer o mínimo dano’. É dessa perspectiva básica, a qual Hayek chama de ‘verdadeiro individualismo’, que ele deriva tanto sua defesa da propriedade privada quanto a noção do estado mínimo [...] O mercado, de acordo com Hayek, estabelece uma ordem individualista tratável porque ele assegura que as remunerações do indivíduo correspondam aos resultados objetivos de seus esforços e de valor para os outros. A preservação da liberdade individual, portanto, na visão de Hayek, é incompatível com a noção de justiça distributiva e, em geral, com a noção de igualdade tal como tem sido interpretada, de forma progressiva, durante o período de desenvolvimento do estado de Bem estar social (PETERS, 1994, p. 219).

¹⁸ O neoliberalismo como potencial antídoto para as ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo, [...] se achava oculto sob as asas da política pública. Um grupo pequeno e exclusivo de passionais defensores seus – principalmente economistas, historiadores e filósofos acadêmicos – se congregaram

O objetivo dessa sociedade para Anderson (2003, p. 10) “[...] era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases para um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”.

A Sociedade de *Mont Pèlerin*, criada em 1947 sob os ideais de Hayek, ganha adeptos para além do continente europeu, entre seus seguidores estão nomes como dos norte-americanos Milton Friedman e George Stigler, Karl Popper, Ludwig Von Mises, Walter Lipman, Michael Polany, entre outros reconhecidos liberais da época (ANDERSON, 2003). Buscava-se integrar estudiosos e adeptos à crença do livre mercado, pois acreditavam que o liberalismo estava perdendo forças, então, com essa defesa ao modelo liberal, ganharam o nome (daí a alcunha) de neoliberais.

Michel Foucault (2008b) concebe duas vertentes neoliberais, que emergiram sob a influência dos liberais austríacos, a saber: a alemã (ordoliberalismo) e a americana (Escola de Chicago). Ao diferenciar seu posicionamento sobre ambas esclarece:

A ancoragem alemã, que se prende à república de Weimar, à crise de 29, ao desenvolvimento do nazismo, à crítica do nazismo e, enfim, à reconstrução do pós-guerra. O outro ponto de ancoragem é a ancoragem americana, isto é, um neoliberalismo que se refere à política do New Deal, à crítica da política de Roosevelt e vai se desenvolver e se organizar, principalmente depois da guerra, contra o intervencionismo federal, depois contra os programas de assistência e outros programas que foram implantados pelas administrações, democratas principalmente, Truman, Kennedy, Johnson, etc. (FOUCAULT, 2008b, p. 107)

As duas vertentes neoliberais (a alemã e a americana) são contrárias a política intervencionista defendida por Keynes, visto que os neoliberais consideram inoperante um sistema econômico no qual a intervenção estatal recebe posição central. Pelas limitações da pesquisa, a vertente neoliberal abordada neste trabalho será a americana. Em primeiro lugar, pelo seu “peso” de influência nas políticas públicas em educação na América Latina e no Brasil. Segundo, porque com base na teoria do capital humano (Escola de Chicago) busca-se discutir como os valores econômicos migraram para domínios da vida social, na busca de produzir condutas cada vez mais flexíveis através da educação.

Para o surgimento da Chamada Escola de Chicago¹⁹, nomes como dos economistas americanos Milton Friedman (1912-2006) e George Stigler (1911-1991), expoentes da

em torno do renomado filósofo político austríaco Friedrich Von Hayek para criar a Mont Pelerin Society (que leva o nome do SPA suíço em que se reuniram pela primeira vez em 1947. (HARVEY, 2008, p. 29)

¹⁹ Originalmente, o termo “Escola de Chicago” surgiu na década de 1950, aludindo às ideias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao departamento de Economia da Universidade de Chicago [...] Por outro lado, o termo remete

Sociedade de *Mont Pèlerin* na América e pesquisadores da Universidade de Chicago (que dá nome a “escola”), assumem posição de destaque como fundadores dos ideais neoliberais.

Em solo americano, Friedman e Stigler são declaradamente contrários ao New Deal²⁰ implantado por Roosevelt em 1933-1934 com o princípio keynesiano. Anos mais tarde, com o descrédito que o Estado intervencionista ostenta, os “Chicagos boys” ultrapassam as fronteiras norte-americanas e são responsáveis por propagar o neoliberalismo em países como o Chile (Pinochet, 1973-1990), na Grã-Bretanha (Thatcher, 1979-1990) e nos Estados Unidos (Reagan 1981-1989) (HARVEY, 2008).

Essa política neoliberal implantada nas últimas décadas do século XX e propagada pela chamada Escola de Chicago, ultrapassa as fronteiras da economia e passa a influenciar mudanças em setores sociais, entre eles, nos sistemas educacionais. Se a lógica de produção e de organização da economia mudou, dos sujeitos exige-se uma conduta condizente que possa acompanhar as mudanças da organização capitalista e “o conhecimento educacional tem a tarefa de gerar esse assim chamado sujeito que melhora por iniciativa própria” (WEBER, 2008, p. 121).

Essa capacidade de desenvolvimento do potencial humano para servir ao mercado, passa a fazer parte dos discursos educacionais neoliberais como uma conduta exigida para atender/acompanhar as mudanças da organização capitalista. Esperam-se sujeitos competitivos, flexíveis, verdadeiros “empreendedores de si” e “não há espaço para a fraqueza, a necessidade, o desespero ou a exasperação” (MAUER, 2008, p. 141). A educação, sem dúvida, contribui para estimular o nível competitivo dos sujeitos!

É nos Estados Unidos, na chamada Escola de Chicago e mais precisamente nos anos de 1960 que a Teoria do Capital Humano se desenvolve. Influenciados pelos discursos da Escola de Chicago, as políticas educacionais conduzem a pensar a potencialidade individual humana como capaz de servir ao capital, recorrendo a um pensamento de empresariamento da vida. No livro “Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa”, publicado nos EUA em 1969, Theodore W. Schultz, um dos fundadores da teoria do Capital Humano e Nobel de

também a um grupo de economistas que, a partir do início da década de 1960, influenciado por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre comércio, refutava e rejeitava os princípios da doutrina Keynesiana. (GADELHA, 2009, p. 145)

²⁰ O New Deal surge em reação a recessão econômica de 1929 nos Estados Unidos da América, país que mantinha o poderio do capitalismo. As medidas de ordem salvacionista dependeram de uma maior intervenção estatal, que o fez Roosevelt com o New Deal, baseado em uma política econômica keynesiana defensora de uma maior intervenção estatal da economia.

Economia (1979), 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.

Pensarmos a condição da educação, a partir da lógica da teoria do Capital Humano, nos conduz a compreender 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.

Dessa forma,

A política educacional tornou-se um elemento da política econômica, emoldurado por uma versão concentrada e rearticulada microeconomicamente da teoria do capital humano, ligada à estrutura mutável das economias e dos mercados de trabalho nas nações pós-industrializadas. (LINGARD, 2004, p.62)

A lógica do mercado de produção perpassa sua influência para setores como educação, logo, as orientações de base neoliberal na educação cria expectativas em torno da produção de um ensino voltado para atender à produtividade máxima. Essa lógica influencia condutas que atendam a diversidade requerida em tempos globalizados, almejando atingir todos os envolvidos no processo educativo (alunos/as, os/as docentes, as escolas, famílias, mídia e etc). Esse direcionamento do processo de educar a partir das concepções neoliberais, atendem ao mercado e ao consumo. Para Apple (2004, p. 46),

Como base para essa posição, há uma visão dos estudantes como capital humano. O mundo é intensamente competitivo do ponto de vista econômico, e aos estudantes – como futuros trabalhadores – devem-se transmitir as capacidades e disposições necessárias para competir de forma eficaz e eficiente.

A teoria do capital humano, na perspectiva da governamentalidade, indica como os discursos neoliberais na educação incitam o empresariamento da vida. Somos chamados a produzir o nosso sucesso, somos responsáveis pelo nosso êxito pessoal e profissional, somos estimulados a produzir o chamado capital humano, ou seja, esse acúmulo de habilidades, capacidades e aptidões 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 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. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 195)

Foucault (2008b) afirma que, com uma forma biopolítica sutil de controle da população via governamentalidade, a fusão no neoliberalismo, da clássica concepção do *homo economicus* e 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, pois a rigidez do pós-guerra abre espaço para a flexibilidade em tempos de reestruturação econômica neoliberal.

As novas necessidades da sociedade de consumo pressionam os sistemas educacionais para formar um ser humano mais competitivo, fortemente individualista, porém flexível, capaz de adaptar às mudanças. Tenta-se formar pessoas que saibam trabalhar em grupo, mas para competir, o que é imprescindível para uma organização da produção que se baseia nos círculos de qualidade. (SANTOMÉ, 2003, p.193)

Os sistemas educacionais são marcados pela exigência do mercado em flexibilizar seus currículos, com o intuito de “formar” sujeitos a partir dos preceitos do “novo” *homo oeconomicus*. Mas o que isso significa? Não temos mais um empreendedor qualquer, temos um empreendedor dentro de nós mesmos! Aquele sujeito produtor e de trocas de mercadorias no mercado, dá espaço a um sujeito capaz de empresariar a si mesmo, tornando-se cada vez mais uma mercadoria autoproduzida. Esse empresariamento de si, através do seu capital humano, permite que os indivíduos produzam seu capital, sua renda. Para Foucault (2008b, p. 311, grifos do autor):

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 economicus* 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.

A partir dessa lógica do *homo oeconomicus* enquanto empresário de si, a produção de sua renda começa a depender da sua “competência-máquina” (FOUCAULT, 2008b), que está associada ao indivíduo produtor do seu capital humano. Para os neoliberais essa competência chamada de capital humano, precisa receber investimentos educacionais direcionando os indivíduos para o mercado de trabalho. Foucault (2008b, p. 315) infere: “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”.

Os investimentos educacionais produtores de capital humano em uma economia neoliberal, não cessam com o aprendizado escolar e profissional. A constituição do capital humano, ainda para Foucault (2008b, p. 315), “são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional”.

Esse investimento que vai constituir a “competência-máquina” leva em consideração a dedicação de tempo que a família dedica para o filho, desde a sua infância, pois o tempo de criação que os pais consagram aos filhos “deve poder ser analisado em termos de investimento capaz de constituir um capital humano” (ibidem). Neste sentido, pais com um nível cultural mais elevado permitem aos filhos elementos capazes de elevar o seu capital humano. Outros aspectos que para Foucault (2008b) permitem potencializar o capital humano, são respectivamente o cuidado com a saúde e a possibilidade de migração/deslocamento dos indivíduos, corroborando com as atividades econômicas que não mais estabelecem pontos fixos para seu desenvolvimento.

A educação com base nesta governamentalidade neoliberal passa a ser considerada tanto pelos sujeitos, quanto pelas empresas e pelo Estado como um investimento capaz de elevar o capital humano, o crescimento da economia e a redução da pobreza, discurso esse amplamente defendido pelos organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional) que financiaram e continuam financiando projetos educacionais no Brasil.

Partindo de uma análise teórica e histórica do crescimento econômico nos últimos cinquenta anos, segundo Foucault (2008b, p. 118), “não pode ser em absoluto explicado simplesmente [a partir] das variáveis da análise clássica, isto é, a terra, o capital e o trabalho, entendido como tempo de trabalho, isto é, em número de trabalhadores e em número de horas”. Em detrimento dos investimentos em estrutura física e quantitativa de funcionários, a preocupação com capital humano passa a receber maiores investimentos.

[...] Os princípios de uma política de crescimento que já não será simplesmente indexada ao problema do investimento material do capital físico, de um lado, e do número de trabalhadores, [de outro], mas uma política de crescimento que será centrada muito precisamente numa das coisas que o ocidente, justamente, pode modificar com maior facilidade e que vai ser a modificação do nível e da forma do investimento em capital humano (FOUCAULT, 2008b, p. 118).

Com o objetivo de estimular o crescimento da renda através do aumento do capital humano, essa permanente busca de atualização torna 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, 2008b, p. 319).

Repensar a educação visando a melhoria da economia dos países pobres ou em desenvolvimento significa maior preocupação e investimento em formação do capital humano. A íntima relação da teoria do capital humano com a educação permite uma programação do comportamento dos indivíduos, a fim de controlar sua forma de pensar, agir, situar-se diante de si mesmo, essa governamentalidade neoliberal provoca processos de subjetivação (Gadelha, 2009).

Isso significa que as interferências provocadas na organização escolar, a partir da lógica de mercado agem como instância decisiva não somente de regulação social, mas principalmente de controle da vida dos indivíduos. Ao longo do capítulo, buscamos estabelecer para o/a leitor/a como a relação entre governamentalidade e educação foram sendo tramadas com o passar do tempo e intensificadas com a governamentalidade neoliberal, sendo esta fase caracterizada pela sutileza como o Estado se faz presente, na condução da vida dos indivíduos, através do educação para atender a lógica do mercado.

3 O MUNDO EM MUDANÇAS: CONTROLE, CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE

Neste segundo capítulo, abordaremos o cenário de transformações do modo de produção fordista, para um regime de acumulação “flexível”, situando o/a leitor/a no contexto da mudança. Em seguida, pretende-se refletir o conceito de controle na perspectiva de Gilles Deleuze, em interface com os aspectos educacionais, sobretudo, em relação ao currículo e ao trabalho docente. Para finalizar, discorreremos sobre as políticas neoliberais que atingem o trabalho docente e o currículo nas recentes reformas educacionais no Brasil.

3.1 O contexto das mudanças

O francês Jean-françois Lyotard (1990) no livro “O pós-moderno” discute sobre as transformações culturais que vêm ocorrendo desde o final do século XIX, e propõe chamarmos o atual período de pós-moderno. Adepto ao conceito de pós-modernidade de Lyotard, David Harvey (1992), em sua obra intitulada “Condição pós-moderna”, destaca que na passagem da modernidade para a pós-modernidade, mudanças no âmbito da política, da economia, da cultura, do pensamento e sobretudo da sociedade (HARVEY, 1992).

Desse modo, entende-se que a transitoriedade dos acontecimentos não permite a perpetuação de um estado das coisas. Vejamos um exemplo. Do mesmo modo que o projeto do homem moderno buscou romper com os ideais medievais, instituindo um novo sujeito, agora com uma identidade fixa e racional. O projeto pós-moderno, ao contrário, vê surgir um novo sujeito, criativo, flexível e capaz de acompanhar as transformações e a instabilidade que o mundo tem passado nos últimos tempos, principalmente após a Segunda Guerra Mundial.

A esse respeito, as últimas décadas do século XX e os anos que seguem a sua virada caracterizam-se por transformações profundas, seja na esfera econômica, seja nas demais instituições sociais, culturais e políticas. Essa afirmação para Krawczyk (2000) não parece ser nova, visto que a autora traça um panorama dessa fase de mudanças, situando-as em um processo de mundialização da economia, de reestruturação da divisão internacional do trabalho, da desregulamentação dos mercados e da perda da autonomia dos Estados nacionais.

Para David Harvey (1992), essas transformações são oriundas da passagem de um modelo de produção fordista para um regime de acumulação “flexível”, sendo possível presenciar, nas últimas décadas, “as marcas das modificações radicais em processos de

trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado [...]” (HARVEY, 1992, p. 117).

Ao estabelecer as relações entre a passagem do fordismo para o modelo de acumulação flexível, Harvey (1992) situa seus leitores no longo período entendido como o pós-guerra (1945-1973). O autor tem suas razões, primeiro, por esse período ter predominado o modo de produção conhecido como fordista, basicamente caracterizado por uma produção em massa, alta padronização, comando autoritário das decisões, estreita articulação entre o Estado e o capital das grandes corporações e fortalecimento do Estado Intervencionista (Keynesiano). Segundo, por esse modelo fordista (rígido) enfrentar ameaças ainda em meados da década de 60, em consequência da recuperação das economias da Europa Ocidental e do Japão, visto que o aumento da produção ocasionou a saturação do mercado interno e a busca para exportação do excedente.

Harvey (1992, p. 9) entende que “[...] o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo”. De um modo geral, havia rígidos modelos de produção em massa e de atuação direta do Estado na economia e em setores sociais (previdência, saúde, educação etc.). Com a severa crise econômica do limiar da década de 1970, um conturbado período de incertezas e de reestruturação econômica e política possibilitaram paulatinamente a passagem do modelo de produção fordista (rígido) para o modelo de acumulação que Harvey (1992) passa a chamar de “flexível”. A longa, mas necessária citação a seguir, evoca aspectos considerados importantes para compreensão desse novo modelo de produção e acumulação capitalista.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços” [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto comunicação via satélite e a queda de custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado. Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho [...] a acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição ao “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de

salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista. (HARVEY, 1992, p. 140-141)

O fixo, o rígido, deram lugar à “acumulação flexível” e é exatamente a palavra “rigidez” que foi considerada por este autor, como a que melhor exemplifica o motivo das dificuldades e da instabilidade enfrentada pelo fordista-keynesiano, justificando a reestruturação da economia capitalista baseada na flexibilidade que ocorreu nas décadas de 70 e 80. Para Castells (1999, p. 31) “A revolução da tecnologia da informação foi essencial para a implementação de um importante processo de reestruturação do sistema capitalista a partir da década de 80”.

Pode-se afirmar que, sem a nova tecnologia da informação, o capitalismo global teria sido uma realidade muito limitada: o gerencialismo flexível teria sido limitado à redução de pessoal, e a nova rodada de gastos, tanto de bens de capital quanto em novos produtos para o consumidor, não teria sido suficiente para compensar a redução de gastos públicos (CASTELLS, 1999, p. 37).

Os fatos mostram que o modelo de acumulação flexível é “alimentado” pela inovação dos produtos desenvolvidos, pela formação de novos mercados, pela competitividade, pelo estímulo ao consumo e sem dúvida, pelo avanço tecnológico.

[...] as novas tecnologias da informação, difundiram-se pelo globo com a velocidade da luz em menos de duas décadas, entre meados dos anos 70 e 90, por meio de uma lógica que, a meu ver, é a característica dessa revolução tecnológica: a aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia gerada, conectando o mundo através da tecnologia da informação (CASTELLS, 1999, p. 45).

A revolução tecnológica que vivemos desde a década de 70 e com mais intensidade nas últimas décadas, aliada ao modo de produção capitalista flexível, cria a necessidade de acompanhamento contínuo das inovações. Com a mudança do modo de produção, dos sujeitos exige-se uma conduta condizente que possa acompanhar tais mudanças, em sua fase de governamentalidade neoliberal. A educação vem nutrindo desde a década de 1970 os princípios da flexibilidade do novo modelo de produção, para tanto, presenciamos em torno dos currículos e do trabalho docente um direcionamento para atender a lógica do mercado.

O líquido e o fluido utilizados por Zygmunt Bauman (2001) como metáforas, adaptam-se, por assim dizer, para definir as constantes mudanças do mundo atual, contrapondo-se à solidez da modernidade. O fordismo, para esse autor, representa a fase “pesada”, “volumosa”, “sólida” do capital. A combinação dessas máquinas pesadas, fábricas enormes e força de trabalho maciça e fixa, exemplifica essa fase.

[...] em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. [...] Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. [...] Os fluidos se movem facilmente. (BAUMAN, 2001, p. 8)

Experimentamos a sensação de fugir do fixo, do imutável, do durável e buscamos o móvel, o transitório, nesse movimento de constante modificação. Desqualifica-se a formação duradoura em detrimento da formação ao longo da vida, uma formação continuada, que sempre permanece como um eterno começo. A leveza do capital atual, somada aos avanços tecnológicos, permite uma mobilidade dos negócios, das empresas e das pessoas, mas para Bauman (2001, p.70) “o trabalho permanece imobilizado como no passado”, o que perdeu foi sua solidez passada, “buscando rochas, as âncoras encontram-se areias movediças”.

Dentro de outra perspectiva, é Gilles Deleuze em sua produção teórica, que propõe que a sociedade atual seja chamada de sociedade de controle²¹. Deleuze (1992) sinaliza a emergência de novas configurações institucionais que definem a sociedade de controle e amplia a discussão feita por Foucault. Defende ainda, que as instituições disciplinares como a escola²², a família, a fábrica, entre outras, estão todas em crise. A crise decorre das mudanças econômicas, sociais, culturais, tecnológicas que emergiram lentamente no período chamado pós-guerra.

Não mais a lógica do confinamento fixo, com moldagens fixas, antes sim modulações flexíveis, moventes, contínuas: “o homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo” (DELEUZE, 1992, 223).

À diferença do que existe nas sociedades disciplinares, onde passamos de forma linear e progressiva de uma “prisão” a outra (da escola ao exército, do exército à fábrica), Deleuze nos mostra que na verdade não terminamos nada nas sociedades de controle: passamos da escola à empresa e da empresa à escola (LAZZARATO, 2006, p. 73)

Nessa lógica, não há espaço para o estático. Os *moldes* do confinamento abrem terreno para as *modulações* (DELEUZE, 1992). Há de se notar que a partir do princípio da modulação, é preciso acontecer mudanças constantes, é preciso uma atualização permanente. Um exemplo

²¹ É nessa perspectiva, que Deleuze (1992) disserta o artigo intitulado *Post-Scriptum* sobre as Sociedades de Controle, inaugurando seus escritos sobre o tema.

²² Partindo da análise Foucaultiana, a escola aparece como uma instituição que surgiu no final do século XVIII, em um momento em que houve transformações profundas na estrutura e na dinâmica de funcionamento do poder.

citado por Deleuze (1992) é a substituição da fábrica fixa pela lógica da empresa. Com o modelo de confinamento da fábrica, considerado um lugar de adestramento das massas com vistas à produção, os corpos são enquadrados em processos repetitivos e de excelência técnica. Já na lógica da empresa, o regime que promove flexibilização captura a participação ativa e modula suas recompensas por desempenho. Enquanto na fábrica o trabalhador vivia confinado, a empresa se faz presente em todos os lugares, acompanha o próprio trabalhador, na rua, em casa, etc. Muitas vezes, graças às interferências do avanço tecnológico. Para Lazzarato (2006, p.98-99)

No capitalismo contemporâneo, devemos distinguir necessariamente a empresa da fábrica [...] No capitalismo contemporâneo, a empresa não existe fora do produtor e do consumidor que a representam. O mundo da empresa, sua objetividade, sua realidade, confunde-se com as relações que a empresa, os trabalhadores e os consumidores mantém entre si.

Dialogando sobre os reflexos da crise fordista, da reestruturação capitalista e as transformações do trabalho, Lazzarato e Negri (2001) trazem à tona a noção de trabalho imaterial. Antes o tempo de trabalho era delimitado pelo período fabril, hoje o trabalho assume o tempo de vida global e de forma sutil. O novo paradigma tecnológico, organizado em torno das tecnologias da informação (CASTELLS, 1999), favorece o surgimento de modos sutis de controle, que associados à noção de trabalho imaterial (LAZZARATO, NEGRI, 2001) vem colaborando para que esta nova forma de trabalho não apenas controle a força de trabalho, mas também a subjetividade do indivíduo.

É pertinente para as ideias aqui apresentadas, dizer que a informática²³, os avanços tecnológicos e a sociedade de controle têm uma forte relação. As novas tecnologias vêm permeando espaços econômicos, políticos, culturais e sociais na chamada sociedade de controle. Deleuze (1992) aponta que cada sociedade pode corresponder a certos tipos de máquina. Não que essa questão seja determinante, mas diz muito das formas sociais nas quais foram produzidas e utilizadas.

A cada tipo de sociedade, evidentemente, pode-se fazer corresponder um tipo de máquina: as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as de disciplina, as cibernéticas e os computadores para a sociedade de controle. Mas as máquinas não explicam nada, é preciso analisar os agenciamentos coletivos dos quais elas são apenas uma parte. Face às formas

²³ Em tese, a revolução da tecnologia da informação foi essencial para a reestruturação capitalista a partir da década de 80, “de modo que o sistema econômico e tecnológico pode ser adequadamente caracterizado como capitalismo informacional” (CASTELLS, 1999, p. 36).

próximas de um controle incessante em meio aberto, é possível que os confinamentos mais duros nos pareçam pertencer a um passado delicioso e benevolente (DELEUZE, 1992, p. 216).

As máquinas que correspondem à disciplina são as energéticas: é a relação do homem com a mecânica que está em questão. À sociedade de controle correspondem as máquinas informatizadas: trata-se da relação do homem com a cibernética, com máquinas que produzem e transmitem informação. Para Passeti (2004, p.153) o computador é a máquina de controle por excelência, ele é a máquina de curto prazo e de rotação rápida, contudo, a duração do fluxo é contínua e ilimitada. Enquanto na disciplina existiam restrições espaço-temporais devido à dependência fixa, rígida, na sociedade de controle, com o advento das redes digitais, midiáticas e informacionais, tais dispositivos adquirem uma mobilidade nunca antes vista, dissipando assim os limites que impediam o seu alcance.

Finalmente, para que possamos pensar a produção de subjetividade e o controle na sociedade contemporânea, devemos atentar para os processos de subjetivação do capitalismo contemporâneo e suas estratégias modulares e tecnológicas de intervenção, através dos quais o controle da produtividade passa a ser exercida de forma mais sutil. Essas questões serão discutidas com mais ênfase a seguir.

3.2 novas práticas de subjetivação docente e controle

Com a competitividade advinda após o período da Segunda Guerra Mundial, novas situações acompanham a reestruturação do modo de produção capitalista. A flexibilidade e o avanço das tecnologias possibilitaram uma constante e contínua circulação de mercadorias, pessoas e informações. Logo, a rigidez/padronização produzida em um período anterior, torna-se inadequada para atender as novas habilidades que são necessárias para se transitar em um mundo que as transformações vêm acontecendo de forma tão veloz, talvez mais veloz do que em qualquer outro tempo histórico.

Para Deleuze (1992), estamos diante da sociedade de controle. Novas formas de controlar a vida da população vêm se firmando e novas subjetividades são produzidas. Quando falamos de produção de subjetividade, estamos eliminando qualquer noção de subjetividade original ou pré-social, a entendemos como uma produção social constante. Para Hardt e Negri (2004, p. 353):

As subjetividades produzidas nas instituições modernas eram como peças da máquina padronizada produzida nas fábricas: o detento, a mãe, o operário, o estudante e assim por diante. [...] A certa altura, entretanto, a fixidez dessas partes padronizadas, das identidades produzidas pelas instituições acabou representando um obstáculo para a progressão rumo à mobilidade e a flexibilidade.

Com processo de reestruturação produtiva baseada no modelo de flexibilidade, os modos de subjetivação dos indivíduos migram em sua maioria, da condição de “dócil” e “obediente” para a condição de “ativo” e “participativo”. O objetivo é atender a demanda do mercado ávido por mudanças. Para Veiga-Neto (2008) o que vem ocorrendo é uma mudança de ênfase, da disciplina para o controle. Estendendo a ênfase do controle para o contexto educacional, este tem atuando de forma intensa sobre os/as docentes. O controle passa a ser dirigido ao trabalho dos/as professores/as através dos discursos, dos apelos midiáticos sedutores, monitoramentos, etc.

Hardt e Negri (2004) defendem que a sociedade de controle em contraste com a disciplinar é capaz de disseminar no dia-a-dia modos de controlar os indivíduos de forma mais intensa e sutil, através do poder biopolítico. O controle da pós-modernidade²⁴ não obedece à questão fixa, temporal e nem precisa estar ligado a nenhuma instituição, acontecem em redes de controle.

Devemos entender a sociedade de controle, em contraste, com aquela (que se desenvolve no limite da modernidade para a pós-modernidade) na qual mecanismos de comando se tornam cada vez mais “democráticos”, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos [...] O poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação etc.) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas etc.) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade. A sociedade de controle pode, dessa forma, ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que animam internamente nossas práticas diárias e comuns, mas, em contraste com a disciplina, esse controle estende bem para fora os locais estruturados de instituições sociais mediante redes flexíveis e flutuantes. (HARDT; NEGRI, 2004, p. 42-43).

Para Hardt e Negri (2006) na sociedade de controle, os mecanismos que controlam a população são mais sutis porque não são meramente disciplinares e, portanto, não atuam diretamente e especificamente sobre o corpo, o poder biopolítico regula a vida por dentro. O poder que controla é distribuído para atingir “corpos e cérebros”, logo, passa a ser desenvolvido de forma continuada, diária e com discurso apresentado da forma mais

²⁴ Tal mudança conecta-se intimamente com as relações entre a liquidez do pós-moderno e a flexibilidade com que hoje é pensado e tratado o currículo. Assim, tomo as transformações curriculares como manifestações – o âmbito da educação escolarizada – das profundas, rápidas e generalizadas mudanças que estão ocorrendo a passagem do moderno para o pós-moderno – o âmbito da política, da cultura, da economia, do pensamento, da sociedade. (VEIGA-NETO, 2008, p. 58)

“democrática” possível, assim, as práticas comuns são mais facilmente interiorizadas e aceitas como “escolhas”, nos sentimos mais “autônomos”.

No livro “Deleuze e a educação” escrito por Gallo (2008), o autor propõe uma interface dos escritos deleuzianos com temáticas educacionais e demonstra que uma característica básica das sociedades de controle “[...] é dar a ilusão de uma maior *autonomia* mas, mesmo por isso, serem muito mais totalitárias que as anteriores” (p.88, grifo do autor). Gallo (2008) exemplifica: não precisamos mais sair de casa para acessarmos a nossa conta bancária, através da internet é possível acessá-la e assim controlamos as nossas transações. No entanto, com a mesma facilidade que fazemos esse controle, o governo ou outra instituição passa a ter informações da nossa vida e muitas vezes nem desconfiamos que estamos sendo vigiados bem de perto, pois, “na medida em que o controle escapa das instituições e é feita fora delas, ele se torna mais tênue, mais fluido, mas mesmo por isso mais poderoso, uma vez que infiltra melhor e mais sorrateiramente por todas as frestas” (GALLO, 2008, p.88)

Nunca fomos tão controlados... mas sentimos uma sensação de liberdade! Registra-se com essas modificações, discursos dirigidos a subjetividade dos docentes, o controle que experimentamos hoje, vem com mecanismos que parecem cada vez “mais democráticos”, distribuídos no corpo e cérebro dos cidadãos de forma que cada vez fica interiorizado (HARDT; NEGRI, 2004). Cria-se assim o governo da conduta, que Foucault chamou de governamentalidade e que busca confrontar, orientar ou afetar o comportamento das pessoas. Esse controle governa as ações individuais e coletivas nas instituições, é a forma de conseguir padronizar as ações, para obter os resultados desejados.

O controle atinge corpos e cérebros, os discursos aparecem cada vez mais democráticos. Esse é um fator que deve ser considerado ao pensarmos as reformas educacionais contemporâneas, pois os discursos dirigidos aos docentes aparecem de forma apelativa e sedutora. Os/as docentes são convocados a agirem de forma colaborativa e, mais ainda, são estimulados a uma autorresponsabilização pelo sucesso ou fracasso da educação. Assim, “um controle desse porte individualiza responsabilidades e, num mesmo movimento, desresponsabiliza os determinantes sociais, econômicos e governamentais da educação”. (VIEIRA, 2002, p. 130)

As constantes reformas curriculares que atingem o trabalho dos/as professores/as estão relacionadas ao controle contínuo vivido atualmente. Na sociedade de controle, os currículos

devem ser flexibilizados para atender as novas exigências da modulação, ou seja, exige-se sujeitos dispostos a permanentemente passarem por atualizações, já que essa flexibilidade passa a ser “vendida” através dos currículos e comprada posteriormente, ao ingressar no mercado.

Por meio do conceito de aprendizagem de vida inteira, o sujeito se torna o sujeito que busca melhorar automaticamente e que tem de se emancipar e desenvolver-se de maneira constante. Assim, o sujeito é visto como um ‘sujeito pedagógico’. Através do apelo ‘o sucesso está dentro de você!’, o sujeito se torna um ‘sujeito autêntico em processo’. Ao mesmo tempo, os imperativos de fato contraditórios de ‘inventar a si mesmo’ e de ‘conhecer a si mesmo’ entram em ação. Eles podem ser caracterizados como uma prática de autodefinição e auto-exame, que é ao mesmo tempo construtiva e investigativa. (WEBER, 2008, p. 122)

Para Veiga-Neto (2008, p.36, grifos do autor), o que deve ser guardado para o entendimento das transformações curriculares na sociedade de controle é a mudança nas lógicas do currículo “*da ênfase na disciplina para a ênfase no controle*”, implicada a passagem da modernidade para a pós-modernidade”.

Tal mudança conecta-se intimamente com as relações entre a *liquidez* do pós-moderno e a *flexibilidade* com que hoje é pensado e tratado o currículo. Assim, tomo as transformações curriculares como manifestações — no âmbito da educação escolarizada — das profundas, rápidas e generalizadas mudanças que estão ocorrendo na passagem do moderno para o pós-moderno — no âmbito da política, da cultura, da economia, do pensamento, da sociedade (VEIGA-NETO, 2008, p.36, grifos do autor)

Se para Foucault (2005) a disciplina moderna produz corpos dóceis, por extensão, os currículos considerados como disciplinares funcionam para tal fim. Na contemporaneidade, a preocupação mostra-se outra, a ênfase no controle empenha-se na produção de corpos e currículos flexíveis. Ainda para Veiga-Neto (2008, p. 35, grifos do autor)

Entre todas as transformações por que passou o currículo desde a sua invenção o século XVI, estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: *o planejamento* dos objetivos, a *seleção de conteúdos*, a colocação de tais conteúdos em *ação* na escola e a *avaliação*. (VEIGA-NETO, 2008, p. 35, grifo do autor)

As constantes alterações na seleção dos conteúdos, na organização escolar, nas metodologias de ensino e nas avaliações (passam a ser contínuas), refletem nos currículos a exigência pela formação de sujeitos flexíveis, competentes, participativos e que constantemente estejam elevando o seu capital humano.

Nas escolas, a intensificação das técnicas de controle que atingem o currículo e o trabalho docente, são traduzidas principalmente pelo processo de desenvolvimento dos

conteúdos e pela avaliação, nas quais ambos têm recebido elevado interesse por meio das políticas públicas e gerado preocupação demasiada nos /as professores/as, alunos/as e gestores educacionais.

Isso funciona como uma condição de possibilidade para o enfraquecimento do — ou para a menor importância que se dá ao — planejamento dos objetivos e seleção de conteúdos — e o correlato fortalecimento dos modos pelos quais os conteúdos são colocados em ação e são avaliados (VEIGA-NETO, 2008, p. 56).

À medida que são elaborados e distribuídos documentos curriculares oficiais e os discursos para a sua implantação recaem sobre os/as professores/as, fica evidente que o papel dos/as docentes tem sido redefinido, pois cada vez mais “suas vozes” estão silenciadas no processo de reforma da organização escolar²⁵. No entanto, na execução e conseqüentemente no sucesso ou fracasso das reformas, a participação dos/as professores/as tem sido constantemente citada. Para Oliveira et al (2008, p. 7), “Tais expectativas exercem um efeito direto no professor, dele é esperado, e cobrado, seja por ele mesmo, pelos seus alunos, pelos seus pais ou por seus colegas, que responda aos anseios difusos dirigidos à escola”. A seguir, conceituamos o trabalho docente em um cenário atual, situando as influências das políticas educacionais neoliberais para o trabalho do/a professor/a e para o currículo.

3.3 O trabalho docente no contexto das reformas neoliberais

O neoliberalismo trouxe nas últimas décadas do século XX, para o cenário econômico, político, cultural e social, profundas mudanças. Frente a esse contexto, é central para o neoliberalismo atrelar a educação um significado valorativo da competitividade. Logo, os discursos que proclamam a adequação da escola ao mercado são dirigidos principalmente aos estudantes e docentes, buscando sua materialização no currículo. Para Silva (1995, p. 12), “[...] não apenas com o objetivo de dirigi-los a uma preparação estreita para o local de trabalho mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal”.

É indispensável frisar que as políticas educacionais baseadas nas reformas neoliberais apresentam um discurso marcado pelo Estado mínimo, no entanto, essa lógica da regulação não funciona na educação com a mesma validade que na atividade econômica. Dito de outra

²⁵ Faz referência as condições objetivas de estruturação do ensino “das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar” (OLIVEIRA et al, 2008, p.3)

forma, o Estado mínimo não é mínimo na sua totalidade, convém para os neoliberais manter uma educação institucionalizada, atuando como mecanismo de controle da vida da população. Corroborando com Silva (1995, p. 18):

[...] a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais governo.

Então, torna-se importante ratificar que mesmo o Estado sendo tratado nos discursos neoliberais a partir de um caráter minimizado e descentralizado, para Hypolito (2010) o Estado não deixa de intervir nas políticas educativas como agente regulador, agindo de forma enfática e centralizada. Portanto, há um alastramento regulatório do Estado nas reformas educacionais e nada mais apropriado para sua materialização do que pelo currículo, pela produção de documentos oficiais, pelos livros didáticos, programas de formação continuada, pelas avaliações externas, que enfatizam o estabelecimento das competências e habilidades necessárias a serem atingidas por professores/as e alunos/as.

Recorrendo ao conceito de governamentalidade de Foucault, Michel Peters (1994) chama o Estado Neoliberal de paradoxal, pois mesmo havendo uma auto-limitação do Estado em relação às políticas de privatização, ele se torna “poderoso” e denota como as orientações neoliberais estão presentes nas decisões governamentais, o que significa dizer que há uma repercussão direta para o trabalho docente, uma vez que são estes os maiores atingidos pelos discursos das reformas.

O paradoxo consiste no fato de que embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que prega o Estado autolimitador, o Estado tem-se tornado mais “poderoso” sob as políticas neoliberais de mercado. A compreensão deste paradoxo pode ser frutiferamente obtida através da noção de governamentalidade de Foucault, na qual o poder é compreendido em seu sentido mais amplo como a estruturação do campo possível da ação de outras pessoas. Embora as políticas neoliberais de privatização dos recursos estatais e de comercialização da esfera pública possam ter levado a um estado mínimo ou, ao menos, a uma “diminuição” significativa, o Estado tem retido seu poder institucional através de uma nova forma de individualização, na qual os seres humanos transformam-se em sujeitos do mercado, sob o signo do *Homo economicus*. Esta é a base para compreender o “governo dos indivíduos” na educação como uma técnica ou forma de poder que é promovida através da adoção de formas de mercado. (PETERS, 1994, p. 213)

O mercado competitivo passou a ser a nova referência não somente da economia, mas de todas as demais instâncias sociais, e, além delas, da própria existência individual. A atualização permanente do capital humano, a condução de si mesmo no competitivo mercado

de trabalho e de capitais, estimulou uma nova forma de subjetivação sujeitada, condicionada, pela qual o indivíduo não passa de agente econômico. Ao constituir-se em referência quase exclusiva, o mercado produz individualizações vulneráveis e suscetíveis a seus apelos e estímulos incessantes. Nessas novas mudanças, encontramos indícios que a lógica do capitalismo neoliberal e suas estratégias de organização, penetraram na educação em todos os níveis de ensino, de forma que disseminaram orientações sobre a organização das escolas, dos sistemas de ensino, do trabalho docente e dos currículos (VIEIRA, 2004).

Ao discutirem as modificações na organização do trabalho, Lazzarato (2006) e Lazzarato e Negri (2006) destacam a centralidade que a noção de trabalho imaterial vem recebendo na atual fase do capitalismo. Não obstante, para Tardif e Lessard (2011) é o trabalho interativo que ocupa o principal vetor das transformações atuais da organização socioeconômica. Nesse sentido, espera-se cada vez mais que os profissionais que atuam na prestação de serviços ligados diretamente as pessoas (serviços psicológicos e psiquiátricos, jurídicos, especialistas da saúde e lazer, profissionais da educação e etc.) sejam cada vez mais especializados, tendo a docência um lugar de destaque nessas transformações do trabalho.

O trabalho docente requer constante reflexão e aprofundamento, uma vez que é considerado complexo e interativo, e produz resultados sobre as pessoas. Nesse sentido, o trabalho docente é entendido como uma atividade na qual o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no processo de trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2011).

Para Maués (2003, p. 12), a escola que preparou os trabalhadores para um processo de trabalho baseado no paradigma industrial fordista, “com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender as demandas de uma nova etapa do capital” cada vez menos hierarquizada e com incorporação de processos informatizados no chão da fábrica. Em decorrência, a escola passou a ser alvo de críticas e responsabilizada pelo fracasso escolar, pelo despreparo dos alunos/as, pela desvinculação dos conteúdos ensinados e às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. É nesse contexto que o trabalho docente encontra-se inserido.

No Brasil, as políticas educacionais recentes estão centradas e acompanham os processos de globalização, ou seja, de expansão dos mercados e da reestruturação produtiva, estabelecendo na educação, novos processos de reestruturação educativa e curricular, sobre este último, implica dizer que os efeitos de sua reestruturação têm causado efeitos sobre o trabalho docente (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). Diante desse quadro, os/as docentes

“[...] são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema”, mas que isso, “vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas”. (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Para Hypolito (2010), os docentes têm experimentado nas escolas uma espécie de autonomia imaginada, uma docência confundida com profissionalismo. O que tem ocorrido é um aumento do controle na definição dos currículos, uma elevação de programas e de orientações que tratam desde o que ensinar, até como ensinar, tudo isso para “facilitar o trabalho docente”.

Para Garcia e Anadon (2009), vincular as transformações educacionais, as influências geradas no cenário político, econômico e cultural que emergem com no pós-guerra e seguem nas décadas posteriores até os dias atuais, possibilita contextualizar como a gestão pública sob forte direcionamento da política neoliberal combina em sua gestão formas centralizadoras de controle do planejamento e execução, com a descentralização administrativa e financeira. A seção seguinte destina-se a situar o trabalho docente no contexto das reformas curriculares, impulsionadas pela política educacional com base em preceitos neoliberais.

3.4 O novo gerencialismo na educação e sua prática de controle curricular

Nas reformas educacionais gerencialistas que a América latina e o Brasil assistiram a partir da década de 90, “o controle torna-se uma prática de governo que busca, por meio do conhecimento das atividades das pessoas, dirigir políticas e determinar os objetivos que devem ser alcançados (e desejados) por todos os indivíduos” (HYPOLITO; PINO; VIEIRA 2009, p. 119).

Os sistemas educacionais quando reestruturados com base no novo “gerencialismo”, enfatizam o uso de práticas de gestão do setor privado no público. Esse modelo vem ganhando ênfase no cenário educativo a partir das últimas décadas do século XX no ocidente, tornando a organização escolar mais flexível. Para Peters, Marshall e Fitzsimons (2004, p.77)

A reestruturação de sistemas educacionais estatais em muitos países ocidentais durante as duas últimas décadas envolveu um afastamento significativo da ênfase em administração e políticas, para a ênfase em gestão. Esse novo “gerencialismo” baseia-se teoricamente, por um lado, no modelo de gerencialismo empresarial e em estilos de gestão do setor privado e, por outro lado, na teoria da escolha pública e na

nova economia institucional, de maneira mais notável na teoria da agência e na análise de custo de transações. Este fenômeno deve ser considerado no contexto da ascensão do neoliberalismo como ideologia predominante na globalização “que se manifesta em contextos locais conforme variações estabelecidas no tema do gerencialismo como uma tecnologia para a organização institucional, não apenas no setor privado mais também, cada vez, no setor público”.

Com o modelo gerencialista, a influência do poder político empresarial atua de forma direta na condução das políticas públicas no campo educacional. Seus representantes são declaradamente, em sua grande maioria, neoliberais e seus posicionamentos na década de 1990, no momento de desmonte do Estado, são favoráveis à política privatista. Sem dúvida “o gerencialismo é um dos principais elementos numa mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 82).

Autores como Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), entendem que com o novo gerencialismo na educação, uma nova tecnologia de governança emerge, com isso, a educação torna-se cada vez mais racionalizada e complexa sendo capaz de operar em diversos níveis de governo: “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; FITZSIMONS, 2004, p.78). O novo gerenciamento concebido como uma tecnologia de governamentalidade reforça a ideia de autocontrole ou de governo de si.

De acordo com Hypolito, Pino e Vieira (2009, p. 115):

Ao produzir formas eficientes de controle e de autocontrole, o *novo gerenciamento* cria a ilusão de que as decisões educativas estão livres de qualquer imposição, naturalizando posturas individualistas, hegemônicas soluções e resultados. [...] O discurso do *novo gerenciamento* trata de convencer os indivíduos de suas capacidades e liberdades de escolha, obnubilando o fato de que as opções ocorrem segundo uma gramática preestabelecida pelo mercado.

Esse novo gerencialismo, quando influencia as políticas curriculares na busca de conduzir padrões de comportamento, ou seja, as competências e habilidades para atender a lógica do mercado neoliberal, busca convencer discursivamente que as ações desenvolvidas, são escolhas de cada sujeito, ofuscando com isso o interesse do mercado. Nas palavras de Hypolito, 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”.

A despeito dessa busca de padronizar as condutas comportamentais, com fins estabelecidos entre acordos políticos e empresariais, é importante ressaltar que o currículo vem ganhando centralidade, pois tem sido visto como instrumento eficaz para controlar tanto o trabalho dos/as professores/as, quanto para construir as competências e habilidades que o mercado requer dos/as estudantes.

Citando a elaboração e a propagação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os discursos oficiais o proclamaram como o documento capaz de “salvar” o país das “disparidades” curriculares, decorrente da nossa extensão territorial. Para Corraza (2001, p. 92), esse discurso vai muito além, uma vez que “O currículo nacional propõe-se a ser uma solução para o problema do governo dos indivíduos e da população brasileira”. Seria ingênuo pensar que o currículo é desprendido de intencionalidades.

Em não pressupor que existem intenções implícitas, condutas idealizadas, relações de causa-efeito, em qualquer “objeto natural” chamado aluno, professor, cidadão, democracia, educação moral, parâmetros nacionais [...] considere que a prática dos PCNs é o que este discurso objetiva no que diz acerca de como os indivíduos devem ser, o que devem fazer, como devem relacionar-se na sociedade e consigo mesmos. Foi assim que li a conduta prática de governo dos PCNs: pelo que é efetivamente enunciado em sua prática discursiva. (CORRAZA, 2001, p. 78)

O discurso dos PCN aponta para uma padronização de condutas, e como efeito, funciona como uma forma de governo da vida dos alunos e busca dirigir o trabalho dos/as docentes para conseguir o que objetiva. Convém dizer que o currículo nacional é uma forma privilegiada de controlar e regular indivíduos na escola (docentes e alunos) e a população em geral, pois determinados comportamentos são valorizados em detrimento da desvalorização de outros.

Somos instigados a nos tornarmos competitivos, produtivos, polivalentes, atualizados, em suma, flexíveis, para atender a nova lógica de produção capitalista. Mas os discursos não relevam a intencionalidade da padronização curricular, a lógica do mercado parece neutra diante das orientações. De acordo com Vieira (2009, p. 11), “as habilidades propostas pelos PCN, os conhecimentos ali vinculados, no limite, neutralizam a lógica do mercado capitalista”.

Ainda segundo Vieira (2009), “A concepção de currículo que hoje é produzida pela atual política educacional da América Latina e do Brasil em especial é sim a imposição do pensamento único” (VIEIRA, 2009, p. 10). É nítido que a padronização curricular traz implicações para o trabalho docente, pois esse conjunto de documentos oficiais (curriculares)

seja em nível nacional, estadual e até mesmo municipal, ganharam espaço nas políticas curriculares na última década do século XX e não desapareceram. Continuam presentes na primeira década do século XXI, contribuindo para controlar os saberes docentes, à proporção que determinam o que pode ser feito, o que deve ser feito no trabalho dos/as professores/as. O capítulo seguinte destina-se a desenvolver uma discussão acerca da implantação da modernização da gestão pública em Pernambuco e suas metas para educação, uma vez que traz implicações para o delineamento da política curricular e para o trabalho docente.

4 POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DE PERNAMBUCO E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo tem por objetivo apresentar os rumos da política educacional em Pernambuco, como estratégia governamental de controle do currículo e do trabalho docente. Para tanto, analisaremos a implantação do Programa de Modernização da Gestão Educacional (PMGE/ME), como um modelo de gestão por resultados, onde “parcerias” com o setor privado foram firmadas. Desse modo, ao constatar o fraco desempenho das escolas estaduais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, o governo implantou o Programa de Modernização da Gestão Pública para a educação com ênfase nos processos de planejamento e gestão das escolas, com a “parceria” do Movimento Brasil Competitivo (MBC) e com o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG). A discussão também contempla a análise dos documentos curriculares oficiais, leia-se, a Base Curricular Comum para as Redes Públicas do Estado de Pernambuco (BCC-PE) e as Orientações Teórico-Methodológicas (OTM), ambos referenciam os currículos de Língua Portuguesa e Matemática no Estado e o seu posterior monitoramento. Por fim, analisaremos a criação do Sistema de Monitoramento de Conteúdos por Componente Curricular (SMC). Esse sistema de monitoramento constitui parte das ações que visam garantir o cumprimento das metas estabelecidas pelo programa de modernização da gestão educacional no Estado, ao mesmo tempo que representa, ao nosso olhar, uma prática de controle governamental do trabalho docente através do currículo. Por tais razões, este capítulo torna-se de fundamental importância para situar o/a leitor/a sobre a política educacional que o Estado de Pernambuco vem desenvolvendo nos últimos anos, em relação ao desenvolvimento e monitoramento curricular.

4.1 O Programa de Modernização da Gestão Pública e as Metas para Educação

No Brasil, em meados da década de 90, os ajustes estruturais provocados pela globalização tornaram central a reforma do Estado, principalmente no que se referia a sua esfera administrativa. Essas mudanças tiveram início com o governo Fernando Henrique Cardoso e designou o então presidente ao Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE a tarefa de executar a reforma. O ministro Bresser Pereira assumiu o MARE e iniciou as alterações no texto constitucional.

A principal característica da reforma administrativa, identificada na proposta encaminhada ao Congresso Nacional em agosto de 1995, sugeria a mudança da administração burocrática à gerencial do Estado brasileiro. O Estado vinha sendo apontado como o responsável pela crise fiscal dos anos de 1980, pela intervenção estatal e por seu modelo burocrático-administrativo. A proposição foi desenvolver os aspectos políticos, econômicos e administrativos, com ênfase no desenvolvimento de um governo que se adequasse as demandas do capitalismo contemporâneo. Dessa forma, o modelo gerencial foi exposto no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) em 1995, elaborado pelo MARE.

Bresser Pereira (2005, p.7-8) anuncia a reforma gerencial abrangendo três dimensões: a institucional-legal, a cultural e da gestão²⁶.

1. Uma dimensão institucional-legal, voltada à reforma do quadro jurídico-normativo do setor público e a criação de novos formatos organizacionais – as agências autônomas e as organizações sociais, além das OSCIPs – organizações da sociedade civil de interesse público;

2. A introdução de novos instrumentos de gestão (contratos de gestão, contabilidade gerencial e de custos, planejamento e gestão estratégica, análise e melhoria de processos, procedimentos de gestão pela qualidade, dentre outros), para viabilizar o par de atributos “autonomia x responsabilização”, por meio de concessões de flexibilidades administrativas aos gestores públicos, combinadas com novas formas de controle (controle social, controle por resultados, competição administrativa) e canais de *accountability*.

3. Uma dimensão cultural, de mudança de mentalidade, visando passar da desconfiança generalizada que pesa sobre os administradores públicos a um grau de confiança, ainda que limitado, combinado com maior compromisso com resultados; aqui, a estratégia foi a da capacitação massiva e permanente de gerentes e servidores públicos.

A reforma gerencial caracteriza-se pelo controle gerencial, pela competitividade administrativa e pela participação da sociedade no controle das organizações e políticas do Estado (BRESSER, 2005). Gerenciar passou a ter significado na administração pública no Brasil, nos anos 90, na busca por resultados.

Para Peters, Marshall e Fitzsimons (2004, p. 81), a nova gestão pública, sob a nova forma do gerencialismo, apresenta como principais aspectos: “o uso extensivo de contratos escritos e acordos de desempenho; contratos de trabalho de curto prazo; sacões e recompensas econômicas; redução, em múltiplas formas, de responsabilidades; separação institucional entre o órgão financiador e provedor [...]”. Ainda para esses autores, o gerencialismo

²⁶ Disponível em: <http://www.direitodoestado.com/revista/RERE-3-SETEMBRO-2005-BRESSER.pdf>. Acesso em 20 abr 2012.

neoliberal se legitima porque “o neoliberalismo representa um substancial de governança, precisamente por causa de sua capacidade de combinar a economia, o social e a política em nome da escolha racional como princípio de legitimidade” (p.83).

No Brasil, a concretização da reforma do Estado a partir do Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado, se deu em 1995. Tal reforma baseou-se nos princípios da descentralização, do planejamento e da coordenação, dentre outros mecanismos que seriam responsáveis pela flexibilização administrativa, através da implantação de um modelo de gestão semelhante àquele adotado nas empresas privadas.

Em apoio à reforma gerencial, no ano de 2006, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e Distrito Federal (PNAGE). A modernização institucional que advém do PNAGE incentiva o compartilhamento de ações da contemporaneidade nas administrações estaduais. O PNAGE²⁷ apresenta como objetivo geral atuar na efetividade da transparência institucional das administrações públicas dos Estados e do Distrito Federal, visando alcançar a redução e eficiência dos gastos públicos (PNAGE, 2006). O programa tem como maiores financiadores a União e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Os recursos dos Estados em conjunto com a União também são aplicados para desenvolvimento desse programa, embora sejam em menor proporção. O PNAGE baseia-se nos pressupostos da administração pública gerencial, com vista para os resultados.

O período de duração para execução do PNAGE em sua fase inicial perdurou de maio de 2006 a maio de 2011, tendo como principais componentes: “o fortalecimento da capacidade de planejamento e de gestão de políticas públicas; o desenvolvimento de políticas e da capacidade de gestão de recursos humanos; a modernização de estruturas organizacionais e de processos administrativos; o fortalecimento de mecanismos de transparência administrativa e de comunicação; a modernização da gestão da informação e integração dos sistemas de tecnologias de informação; o desenvolvimento de uma cultura de promoção e implantação de mudanças institucional; por fim, apoio à cooperação em gestão” (PNAGE, 2006).

Corroborando com a política de modernização dos Estados brasileiros e do Distrito Federal e considerando a participação do Estado de Pernambuco no PNAGE, o decreto nº

²⁷ Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=171&sec=14>. Acesso em 25 jul 2011.

29.289, de 07 de Junho de 2006²⁸, regulamenta e institui o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAGE-PE. O programa vigora partindo de um acordo firmado entre a União, Estado e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essa questão aparece regulamentada no art. 2º do documento.

O PNAGE-PE será executado com recursos de financiamento oriundos do Acordo de Empréstimo firmado entre o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MP e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, transferidos mediante Convênio de Participação no Programa, a ser firmado entre o Governo do Estado e o MP, e com os correspondentes recursos de contrapartida a cargo do Estado (PNAGE-PE, 2006).

Em Pernambuco, o Programa prevê uma modernização da gestão pública amparada no planejamento, orçamento, gestão e controle. Entre as competências do PNAGE-PE elencadas no art. 7º, destacamos a interligação existente entre o Programa e a aprovação das suas ações pelo BID, organismo internacional financiador:

I - elaboração e apresentação à Direção Nacional do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal/ Unidade de Coordenação do Programa/ Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - PNAGE/UCP/MP - do respectivo Projeto para análise, revisão, aprovação e encaminhamento ao BID para aprovação final (PNAGE-PE, 2006)

O PNAGE-PE é lançado no ano de 2007 e passa a atuar com uma gestão que na área da educação estabelece metas a serem cumpridas pelos gestores de cada unidade escolar e pelas Gerências Regionais de Educação (GRE), a partir de 2008. Trata-se do Programa de Modernização da Gestão – Metas para Educação (PMGE/ME), lançado no bojo do PNAGE-PE na gestão Eduardo Campos.

O governador do Estado de Pernambuco, Eduardo Campos, reeleito para o período de 2010 a 2014, exerce o seu segundo mandato, dando continuidade às medidas de modernização administrativas já adotadas no campo educacional desde 2008, com o Programa de Modernização da Gestão (PMGE/ME).

²⁸ Disponível em: http://legis.alepe.pe.gov.br/legis_inferior_norma.aspx?cod=DE29289. Acesso em 29 ago. 2011.

Quadro 3 – Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGE/ME)

Ações em Destaque²⁹		
Gestão por resultado	Avaliação	Currículo
*Termo de compromisso de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE)	* Fortalecimento do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) * Bônus de Desempenho Educacional (BDE)	* Elaboração da Base Curricular Comum – BCC * Orientações Teórico- Metodológicas (OTM) * Sistema de Monitoramento por Componente curricular (SMC)

Fonte: PMGE/ME, 2008.

Quadro 4 – Definição da identidade estratégica da Secretaria de Educação para o PMGE/ME

Visão	Missão	Valores
Tornar-se referência nacional em educação de qualidade até 2011	Assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania	Equidade, ética, compromisso, integração, solidariedade, transparência, ética, justiça social, inovação.

Fonte: PMGE/ME, 2008.

Com o PMGE/ME, a educação do Estado de Pernambuco passa a estabelecer metas educacionais tendo como foco a gestão por resultados, para tanto, estabelece “parcerias” com o setor privado. Essa tendência gerencialista de gestão em Pernambuco, “[...] difere do controle tradicional e burocrático, centralizado na regulamentação, e caminha para uma forma

²⁹ Ações extraídas do PMGE/ME, consideradas diretamente ligadas ao SMC.

mais flexível em relação ao processo educacional com visível centralização do interesse do sistema na melhoria dos resultados escolares (AUGUSTO, 2011, p. 175).

Hypolito (2010), ao discutir as características atuais do que chama de modelo gerencialista, destaca os princípios norteadores dessa perspectiva, a saber: a qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as parcerias público-privadas, o quase mercado, dentre outros aspectos das políticas atuais. A justificativa para as medidas de adoção do PMGE/ME surge tendo como base os argumentos que ressaltam a baixa produtividade das escolas pernambucanas no sistema de avaliação nacional, chegando a ter o pior resultado do país no ano de 2005.

O resultado do desempenho das escolas estaduais de Pernambuco no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2005 demonstra a baixa qualidade do ensino no Estado, sobretudo, a modalidade 5ª a 8ª série, que apontou a pior média do país (2,4). Diante desse quadro, o governo Eduardo Campos está implantando o Programa de Modernização para a educação [...]. (PERNAMBUCO, 2008c, p. 8)

Essa busca por eficiência dos resultados é traduzida pelo índice de desempenho dos/as alunos/as da rede estadual no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), através da Prova Brasil, Provinha Brasil e mais especificamente, pelo IDEPE (Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco) através do sistema de avaliação externa criado pelo próprio Estado – o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE).

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) é o indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano. O cálculo do IDEPE considera, a exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), dois critérios complementares: o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do 3º ano do Ensino Médio nos exames do SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática. (Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/saepe-inst/selecaoIdepe.faces>. Acesso em 10 dez 2011)

Com o PMGE/ME, metas foram definidas a serem cumpridas ano a ano, pelos gestores das unidades escolas e pelos gestores das Gerências Regionais de Ensino (GRE). O quadro abaixo apresenta as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação e aquelas traçadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) para o ano de 2021. As metas segundo o programa, são ousadas, pois almeja-se que o Estado alcance a média 6,0 (seis) em 2021, semelhante as médias dos países desenvolvidos, superando as expectativas propostas pelo MEC.

Quadro 5 - Metas para Educação Básica em Pernambuco

NÚMEROS DO IDEB					
NÍVEIS DE ENSINO	REFERÊNCIA		META		
	IDEB 2005		IDEB 2021		
	BR	PE	BR	PE MEC	PE SE
EF – ANOS INICIAIS	3,8	3,1	6,0	5,4	6,0
EF-FINAIS	3,5	2,4	5,5	4,5	6,0
ENSINO MÉDIO	3,5	2,7	5,5	4,5	6,0

Fonte: PMGE/ME, 2008.

Com o PMGE/ME, a educação do Estado de Pernambuco passa a estabelecer metas educacionais tendo como foco a gestão por resultados, para tanto, estabelece “parcerias” com o setor privado. Logo, há uma relação direta do público-privado, ou seja, há uma atuação do poder político empresarial nas políticas públicas no campo educacional, como fica exposto no documento: “Este trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG)³⁰”. Ambos com posicionamento privatista em relação à gestão educacional. Na ocasião do lançamento do PMG/ME foi divulgada a seguinte notícia no sítio da Secretaria de Educação:

O Governo de Pernambuco avança na melhoria dos indicadores educacionais através da implantação do Projeto de Modernização da Gestão Pública já a partir de 2008. O evento de lançamento aconteceu, no dia 12 de dezembro de 2007, no centro de convenções de Olinda, com a presença de professores e gestores da rede pública. A idéia é tornar Pernambuco uma referência nacional em Educação até 2011. Com o projeto, todos os profissionais das escolas que alcançarem as metas propostas no termo de compromisso - assinado em janeiro entre a Secretaria e os gestores - serão premiados com um 14º salário ao final de cada ano. A ação é consequência do convênio assinado em maio de 2007 entre o governador Eduardo Campos e o empresário Jorge Gerdau, do Movimento Brasil Competitivo, com apoio técnico do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). (PERNAMBUCO, 2008c)

Aliado ao MBC e INDG, busca-se atingir com o PMGE/ME, a elevação dos índices da educação básica, a patamares que sejam referência nacional em 2011 (PERNAMBUCO, 2008c). Para tanto, com o PMGE/ME há uma rigidez para que os/as docentes participem na implementação do programa. O foco do programa é a melhoria dos indicadores educacionais do Estado, sobretudo do índice do IDEB e do Sistema de Avaliação de Educação de Pernambuco (SAEPE). O governo definiu metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores

³⁰ PERNAMBUCO, Governo de. Secretaria de Educação de Pernambuco. Programa de Modernização da Gestão Pública. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2011.

das unidades de ensino e das Gerências Regionais de Educação. As metas anuais definidas por cada escola são explicitadas no Termo de Compromisso que contempla vários indicadores considerados influentes no tocante à melhoria da qualidade do ensino. Esse termo é assinado pela gestão da escola e pela Secretaria da Educação.

Para assegurar o cumprimento do termo e desenvolver ações de intervenção foi implantado um Sistema de Monitoramento das escolas, realizado periodicamente. A meta de cada escola é utilizada para o cálculo do Bônus de Desempenho Educacional³¹ (BDE), instituído pelo governo estadual, como um incentivo financeiro destinado aos profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas. O cumprimento das metas estabelecidas pela escola, a partir do PMGE/ME vai determinar os/as docentes e profissionais da educação considerados merecedores ou não da bonificação.

O BDE é concedido anualmente para os profissionais da educação lotados há mais de 6 (seis) meses nas escolas que atingirem no mínimo 50% (cinquenta por cento) das metas estabelecidas no início do ano entre o/a gestor/a e a Secretaria de Educação. O valor pago para os funcionários da educação representa o percentual de cumprimento da meta, sendo proporcional ao seu desempenho. A escola que conseguir 50% (cinquenta por cento da meta) receberá metade do bônus, a partir daí, será considerado o intervalo de 10% (dez por cento) até atingir 100% (cem por cento) da meta.

O BDE é utilizado como um mecanismo de controle dentro dos moldes neoliberais, criando um evidente aspecto competitivo entre as escolas e entre docentes. É uma forma tipicamente empresarial, inserida na educação pública, que passa a considerar o resultado, independentemente da heterogeneidade das escolas estaduais, baseada em premiações e disputas como forma de alavancar os resultados esperados.

Diante das ideias em voga, o PMGE/ME é um programa que atinge diretamente o currículo e o trabalho docente, uma vez que está focado na melhoria dos resultados medidos através do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) e do próprio sistema de avaliação do Estado, o SAEPE. Conforme as palavras do governador³²: “Estamos

³¹ As leis 13.486 de 01 de julho de 2008, 13.696 de 18 de dezembro de 2008 e o decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008 instituem e regulamentam o Bônus de Desempenho Educacional – BDE. O BDE é uma premiação por resultados que beneficia os servidores lotados e em exercício nas unidades da rede pública estadual de ensino, baseado em metas objetivas a serem alcançadas pela escola (disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota_tecnica_idepe.pdf, acesso em 10/08/2011).

³² Eduardo Campos exerceu o seu primeiro mandato (2007-2010). Nas últimas eleições (2010) foi reeleito para assumir o cargo no período temporal de 2011-2014.

implantando um modelo de gestão que tem foco em resultados e que na área da educação significa o meio mais eficaz para alcançarmos melhores indicadores sociais [...] proporcionando uma educação de qualidade às crianças e jovens pernambucanos³³ (PERNAMBUCO, 2008c).

O PMGE/ME tem um modelo gerencial de gestão educacional, com resultados quantificáveis via sistema de avaliação. Um outro ponto forte do PMGE/ME é o sistema de monitoramento implantado na rede estadual de educação. Sua função é aferir o desenvolvimento das metas estabelecidas para cada unidade de ensino, em consonância com os resultados obtidos. Para isso, o sistema de monitoramento é composto:

- Equipe Técnica
- Sistema informatizado

O monitoramento implantado junto com o PMG/ME prevê na educação um conjunto de atividades gerenciais conforme cita o documento:

O sistema permite: o registro, a consolidação, a medição e a análise das informações referentes à frequência dos alunos e dos professores; as aulas previstas e as efetivamente ministradas; o **desenvolvimento do currículo**; a causa das faltas e das ausências; e a idade e a série em que os alunos estão matriculados. O monitoramento ocorre periodicamente e tem o propósito de assegurar o cumprimento dos objetivos da política educacional e alcançar as metas estabelecidas no termo de compromisso de cada unidade escolar (PERNAMBUCO, 2008c, p. 10, grifo nosso).

Com o PMGE/ME o monitoramento acontece de forma periódica e sistemática. O objetivo é garantir que as metas³⁴ estabelecidas no termo de compromisso assinado pelos gestores de cada unidade escolar e a Secretaria de Educação do Estado (SE) sejam cumpridas. Cabe aqui ser dito que a partir da implantação do PMGE/ME, o monitoramento informatizado é realizado pelos técnicos educacionais³⁵, que hierarquicamente são organizados da seguinte forma: técnico/a educacional habilitado em Pedagogia nas escolas, nas Gerências Regionais de Educação e na Secretaria executiva de Gestão Escolar, além do Gestor de Monitoramento sem exigência de formação pedagógica, que acompanha as ações de monitoramento em toda rede de ensino (PERNAMBUCO, 2008c).

Nas escolas, o técnico educacional realiza o acompanhamento diário das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, para que as metas estabelecidas no termo de compromisso

³³ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2011.

³⁴ A Meta da escola é utilizada para o cálculo do BDE (Bônus de desempenho educacional).

³⁵ A função técnica passa ser criada a partir de concurso público.

e do plano de ação³⁶ de cada escola sejam cumpridas. Em seguida, o técnico responsável pela unidade escolar, encaminha para as Gerências Regionais de Educação (GRE)³⁷ suas planilhas diárias. Nas GRE, as informações de cada unidade de ensino são consolidadas em um relatório mensal feito pelo/a técnico/a responsável (cada técnico/a fica responsável por um quantitativo de dez escolas) e encaminhadas para a Secretaria Executiva de Gestão Escolar (SEGE). (PERNAMBUCO, 2008c)

O/a técnico/a da SEGE, de posse dos dados mensais das GRE, monitora a execução do termo de compromisso e do plano de ação das unidades escolares pertencentes a cada Regional, analisando mensalmente os resultados consolidados e acompanhando a execução das metas por GRE e conseqüentemente por escola. A SEGE também tem a responsabilidade de informar ao gestor de monitoramento³⁸ o resultado das análises das GRE, apontando as conformidades e divergências das escolas na execução do plano de ação e o termo de compromisso (PERNAMBUCO, 2008c).

O PMGE/ME adota o sistema de monitoramento como uma ação indispensável para o cumprimento das metas estabelecidas pelo programa. Como reflexo dessa política de monitoramento, o desenvolvimento curricular passa a ser monitorado através de um sistema informatizado (*online*) e bimestral de conteúdos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, trata-se do Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular (SMC).

A implantação da modernização da gestão pública no Estado de Pernambuco traz nas metas para a educação as evidências de monitoramento e controle no campo do currículo. Os currículos das disciplinas avaliadas externamente (Língua Portuguesa e Matemática), passaram a ser monitoradas, com base nos documentos curriculares oficiais, a saber: a Base Curricular Comum para as Redes Públicas do Estado de Pernambuco (BCC-PE)³⁹ e as Orientações Teórico-Metodológicas (OTM)⁴⁰. O monitoramento curricular passou a ser realizado bimestralmente e de forma *online*, através do Sistema de Monitoramento de

³⁶ Essa é uma medida incorporada da gestão empresarial.

³⁷ A Rede Estadual de Educação de Pernambuco está dividida em 17 Regências Regionais de Educação.

³⁸ Coordena as ações de monitoramento na rede estadual de ensino.

³⁹ Documento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, para as escolas públicas de Pernambuco, para o ensino fundamental e médio.

⁴⁰ As Orientações Teórico-Metodológicas (OTM) foram elaboradas inicialmente para o ensino fundamental (1º ao 9º) e para o ensino médio, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática. Atualmente, em Ciências Naturais, História e Arte essas orientações são dirigidas para o ensino fundamental (1º ao 9º) e em Educação Física, esse documento passa a ser disponibilizado para o ensino fundamental (1º ao 9º) e para o ensino médio. Na Educação de Jovens e Adultos as OTMS foram elaboradas para o 1º e 2º seguimento na área de Matemática. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/default.asp> . Acesso em: 20 jul 2011.

Conteúdo por Componente Curricular (SMC), criado em 2009, corroborando com a proposta de monitoramento do PMG/ME.

Percebe-se que através das ações de monitoramento e avaliação com vista à gestão por resultados, que o PMG/ME, insere mecanismos de controle governamentais que visam dirigir através de discursos, documentos e normatizações a conduta dos/as docentes para uma maior adesão as orientações propostas pelo programa no âmbito curricular. A seguir, tecemos uma discussão a respeito dos documentos curriculares oficiais, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, para em seguida, discorrermos sobre o seu posterior monitoramento.

4.2 A oficialidade do currículo em Pernambuco: A BCC/PE e as OTM

As discussões em torno do currículo destacam-se no Brasil desde o limiar dos anos de 1990, período de efervescência em torno da elaboração e da divulgação dos documentos curriculares oficiais - PCN. Desde então, uma série de propostas e diretrizes curriculares em nível nacional, estadual e municipal chegam às escolas e buscam padronizar nacionalmente os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Diante da multiplicidade de orientações, o trabalho docente encontra-se permeado por essas orientações oficiais que visam definir o currículo a ser desenvolvido pelos/as professores/as.

Assim sendo, a Base Curricular Comum para as Redes Públicas do Estado de Pernambuco (BCC-PE) é lançada publicamente em 2008 e oficializa o currículo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática no Estado. A BCC-PE é resultante de um projeto proposto pela União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME-PE), em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação (SE). Na apresentação do documento é ressaltada ainda a participação do Conselho Estadual de Educação (CEE), da Associação Municipalista de Pernambuco (AMUPE) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (PERNAMBUCO, 2008a).

Um aspecto observável na construção deste documento é o fato de tratar-se de um regime de colaboração entre o Estado e município para formular e pactuar uma política curricular unificada. Barbosa (2006) faz uma análise desse sistema de colaboração em Pernambuco e destaca que o projeto de elaboração da BCC-PE surge a partir da rejeição demonstrada pela UNDIME-PE em participar do sistema de avaliação educacional do Estado (o SAEPE, criado em 2000), pois faltavam os parâmetros que seriam avaliados.

A BCC-PE passa a ser o sustentáculo do sistema de avaliação, uma vez que garantiu a adesão dos municípios a participarem do SAEPE. A pesquisa de Barbosa (2006) ainda revela as tensões e contradições do período de desenvolvimento da BCC-PE, salientando a importância dada às práticas avaliativas prioritárias nas orientações do Banco Mundial para a política educacional do Estado. Portanto, o sistema de avaliação da educação básica em Pernambuco antecedeu a elaboração da BCC-PE, atestando a tendência nacional de adequar o currículo às avaliações externas.

O trabalho de elaboração da BCC-PE teve início em 2004⁴¹, sob a responsabilidade de gestores (municipais e estaduais), comissões e coordenações compostas de assessores de universidades brasileiras e professores das redes públicas do Estado. Em especial, por professores/as especialistas em avaliação, visto que esse documento tem forte ligação com as avaliações externas que veem ocorrendo, tanto em nível nacional (SAEB, Prova Brasil, ENEM), quanto em nível estadual (SAEPE). Em 2007, diante da ampliação do ensino fundamental para nove anos, a BCC-PE passou por uma atualização, com o objetivo de atender a essa determinação incorporando as orientações para toda a educação básica, especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (PERNAMBUCO, 2008a).

O documento evidencia em trechos de sua publicação que a padronização curricular no Estado visa atender as exigências propostas pelas avaliações externas (SAEB, Prova Brasil, ENEM), em especial pelo SAEPE. Além disso, reporta-se a orientar o trabalho docente da educação básica nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, como forma de garantir sua implantação.

[...] a BCC cumpre o objetivo de contribuir e orientar os sistemas de ensino, na formação e atuação dos professores da educação Básica [...] Além disso, a BCC deve servir como referencial à avaliação do desempenho dos alunos, atualmente conduzida pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE), que tem procurado avaliar a qualidade do sistema público de ensino neste Estado, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (PERNAMBUCO, 2008a, p.10)

A elaboração da BCC-PE trata de uma reafirmação em nível estadual da política de padronização curricular desenvolvida do Brasil na década de 1990, orientada pelos PCN. Os discursos revelam que a melhoria da qualidade da educação é usada como principal

⁴¹ Em 2007 passa com uma atualização, em decorrência da mudança do ensino fundamental a partir dos seis anos, com base na Lei Federal nº 11.114/2005. O documento não contempla orientações curriculares para as etapas do Ensino Infantil e Educação de Jovens e adultos, pelo menos por enquanto.

argumento para efetivar a aceitação entre professores/as, gestores/as, de um currículo único, comum. A BCC-PE não foge desse contexto, ocorrendo um reforço da visão salvacionista atribuída ao sistema de padronização curricular. Esses são os preceitos norteadores da BCC-PE:

No espírito do regime de colaboração preceituado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), o documento da BCCPE responde, em primeiro plano, à aspiração dos sistemas públicos de ensino localizados no Estado de Pernambuco de disponibilizar uma base curricular que sirva de referência à formação educacional do conjunto de crianças, jovens e adultos neles inserido com vistas a contribuir para responder aos desafios da educação do Estado. (PERNAMBUCO, 2008a, p. 9-10)

Em relação às bases legais de estruturação do documento:

[...] encontram-se, principalmente, como a seguir explicitado, na Constituição Federal (CF), de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, na Constituição do Estado de Pernambuco (CEPE), de 1989, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ambas de 1998, bem como no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 09 de janeiro de 2001, para um período de dez anos, na lei 11.114, de maio de 2005 que tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir de seis anos de idade no ensino fundamental e na resolução N° 7/2006- CEE/PE. (PERNAMBUCO, 2008a, p.24)

Essa ideia de padronizar os níveis educacionais com base no currículo nacional, estadual ou municipal, revelam como as diferentes realidades passam a ser ignoradas, o que passa a importar é o resultado do desempenho das escolas perante as avaliações externas. Além do mais, essa padronização curricular tem o potencial de agir como mecanismo de controle sobre saberes docentes, uma vez que o seu trabalho passa a ser o grande responsável pelo sucesso ou fracasso para implantação das reformas.

Nesse prisma, o currículo recebe especial atenção para a validação das políticas públicas inseridas no contexto educacional brasileiro e pernambucano. E, ao mencionar o trabalho docente, fica exposto na BCC-PE (2008a, p.13) que “O contingente de professores que exerce o magistério nas redes municipais e estadual de Pernambuco é o interlocutor principal do presente documento”. Desta forma, o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver focando o desempenho nos resultados, e passa a estabelecer uma percepção que os aspectos não observados e mensuráveis não tem significado para a avaliação do seu trabalho.

De acordo com Fidalgo e Fidalgo (2009, p. 93):

Na cultura do desempenho, então privilegiada, os professores, as instituições de ensino e o trabalho docente ficam expostos negativamente, pois os aspectos ressaltados nas avaliações, verdadeiros *rankings* nacionais e internacionais, acabam por ressaltar as falhas do processo e evidenciar objetivos que não foram atingidos, sem, contudo, considerar os aspectos de caráter positivo do trabalho do professor e sem problematizar a analisar as circunstâncias e os possíveis motivos pelos quais os objetivos e os desempenhos esperados não tenham sido alcançados.

Em face dessa realidade, a BCC-PE, ao dirigir os conteúdos que são avaliados anualmente e que medem o desempenho da educação básica no Estado, restringe sua atuação as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, ações vêm sendo desenvolvidas para incorporar as demais áreas do currículo a uma base curricular comum. As demandas específicas do documento tratam do cumprimento das metas para educação do Estado, visto que são as áreas avaliadas e de maior interesse em ser controladas e monitoradas.

Uma clara e imprescindível ampliação deverá incluir as demais áreas do conhecimento que fazem parte do sistema escolar. Ao se restringir à Língua Portuguesa e à Matemática, esse processo inicial responde a demandas específicas, que têm reivindicado uma maior participação da escola na formação para o uso social da linguagem e dos saberes matemáticos. No entanto, impõe-se o prosseguimento de ações que permitam incorporar à BCC-PE, as demais áreas do currículo da Educação Básica (PERNAMBUCO, 2008a, p. 11-12).

Em outro trecho do mesmo documento citado acima, a articulação entre a BBC-PE e outras ações da política pública educacional dos municípios e Estado de Pernambuco, aparecem como imprescindíveis. Essa articulação de forma particular faz inicialmente referência às iniciativas de formação continuada de professores e sobre a adesão ao sistema de avaliação da educação do Estado.

Há um outro documento com orientações curriculares não de menor importância a ser discutido neste estudo, trata-se das Orientações Teórico-Methodológicas (OTM) nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O documento foi elaborado em 2008 e desde então distribuído nas escolas e disponibilizado em versão *online* aos/as professores/as pela Secretaria de Educação do Estado. Na apresentação do documento é possível delinear seu objetivo e a sua organização, que passa a ser utilizada na estruturação dos conteúdos inseridos no sistema de monitoramento.

A Secretaria de Educação, com objetivo de melhorar a qualidade do Ensino na Rede Estadual, apresenta este documento que contém as Orientações Teórico - Metodológicas na área de Língua Portuguesa para a Educação Básica. Trata-se de uma ação de apoio ao trabalho pedagógico do/a professor/a, reconhecendo essas orientações organizadas em 04 (quatro) Unidades Didáticas como referências básicas possibilitadoras da construção de aprendizagens significativas dos estudantes (PERNAMBUCO, 2008d, p.7).

As OTM foram elaboradas exclusivamente por uma comissão da Secretaria de Educação. Ou seja, diferentemente da BCC-PE, não houve nesse caso um regime de participação de outras instituições e/ou gestores, professores/as da educação básica do Estado na sua construção. Mesmo que o documento tenha sido apresentado como uma versão preliminar, podendo ser reconstruído pelos/as professores/as no seu cotidiano, não é isso o que vem ocorrendo.

As OTM têm sido interpretadas como um documento acabado e que deve ser seguido pelos/as docentes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, já que em conjunto com as orientações da BCC-PE, esses documentos servem de referencial para o sistema de monitoramento de conteúdos e para a avaliação da educação básica do Estado, através do SAEPE.

As OTM estabelecem um referencial curricular estruturado em eixos e objetivos, organizado em 04 (quatro) unidades didáticas, que abrangem todos os anos do Ensino Fundamental (1º ao 9º) e do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2008d). Especificamente, são as OTM de Língua Portuguesa e Matemática que convergem com a organização dos conteúdos em 4 (quatro) bimestres do Sistema de Monitoramento por Componente Curricular (SMC).

O SMC passa, a partir de 2009, a monitorar os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, embora as normas para a sua implementação oficial sejam recentes, data a Instrução Normativa 07/2011 de fevereiro de 2011. O SMC monitora bimestralmente o currículo das disciplinas citadas, tendo como base para sua organização, os documentos oficiais que regem o currículo no Estado de Pernambuco, como já foi dito anteriormente, principalmente as Orientações Teórico-metodológicas (OTM). Na próxima seção, o SMC será delineado de forma pormenorizada.

4.3 O sistema de monitoramento de conteúdo (SMC) em Pernambuco

Com a implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública e com as metas estipuladas para educação, o monitoramento passa a fazer parte da política educacional do Estado e do cotidiano das escolas. Um dos aspectos monitorados passa a ser o currículo do ensino fundamental e médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escolha do currículo a ser monitorado inicialmente, corrobora com as disciplinas avaliadas através da

Prova Brasil, do SAEPE entre outras avaliações nacionais, visto que no modelo de gestão por resultado, o monitoramento e a avaliação aparecerem como sustentáculo.

No ano de 2009, o sistema de monitoramento curricular integra as ações para o cumprimento das metas de elevação do índice de educação básica do Estado. Em linhas gerais, o sistema de monitoramento é bimestral, *online* e dirigido ao trabalho docente via currículo, pois o objetivo principal é realizar um controle para que aconteça o cumprimento do currículo mínimo oficial proposto pelo governo, através do monitoramento do que é ensinado nas salas de aula. Para que os conteúdos curriculares fossem monitorados, os/as gestores/as e os/as educadores/as das unidades de ensino prestaram as orientações para o primeiro acesso e inserção dos conteúdos, ficando a cargo da escola mais essa responsabilidade.

Conforme instrução normativa nº 07/2011, publicada em 17/02/2011 no Diário Oficial do Estado de Pernambuco, o Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular (SMC), passa a partir de então, a ser implementado oficialmente no âmbito das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino (ver anexo A).

Com o parecer favorável da Gerência de Monitoramento e Avaliação, pertencente à Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE, o SMC tem sua aprovação amparada no que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, por meio do art. 10, sobre a incumbência dos Estados, com base nos incisos III, IV e V; no Decreto nº 35.681 publicado em 14/10/2010 no Diário Oficial da União, regulamentando [...]; na Lei Estadual nº 11.329⁴² de janeiro de 1996, no art. 7º que dispõe das atribuições do professor/a em regência de classe.

Considerou-se ainda para sua aprovação, “O compromisso do Governo com a garantia de uma política educacional que assegure a oferta de uma educação pública de qualidade social no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino” e a “co-responsabilização das escolas estaduais e Gerências Regionais de Educação no que se refere ao êxito do Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular (SMC)⁴³” (PERNAMBUCO, 2011).

⁴² Disponível em: http://legis.alepe.pe.gov.br/legis_inferior_norma.aspx?nl=LE11329 Acesso em: 01 ago 2011.

Há um forte apelo na implantação do SMC para que os “responsáveis” legitimem sua participação para o êxito do cumprimento do currículo. Para Vieira (2002), considerarmos que estamos diante de uma forma particular de governo de conduta no neoliberalismo, em que no campo da educação há uma ressignificação dos conceitos e termos, dos culpados e responsáveis pela melhoria da educação se torna primordial para entender as políticas públicas educacionais.

No que se refere aos aspectos legais, os trechos citados que justificam a implantação oficial do SMC ajustam-se à política educacional do Estado de direcionar o currículo a ser desenvolvido, com o discurso de que a qualidade da educação pode ser conseguida através do cumprimento das orientações oficiais e da participação dos agentes que fazem a educação pública (professores/as, gestores/as, pais/mães, alunos/as).

De acordo com a normatização do SMC, fica fixado no art. 2º que há consonância do Sistema de monitoramento curricular com as orientações curriculares oficiais, onde passa a ser estabelecido o seu desenvolvido via SMC.

Art. 2º - O Sistema de monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular – SMC, criado com a finalidade de monitorar o cumprimento do Currículo Básico do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, utiliza as Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs) e os conteúdos mínimos sugeridos pela Base Curricular Comum (BCC/PE), como meio de garantir o padrão de qualidade do ensino das escolas estaduais (PERNAMBUCO, 2011)

A BCC-PE e as OTM compõem os documentos curriculares oficiais nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática que regulamentam o currículo básico no Estado para o ensino fundamental e médio. Como dito anteriormente, a BCC-PE e as OTM têm suas bases legais apoiadas em um amplo processo de padronização curricular, que passa a ser implantado em âmbito nacional desde meados dos anos 90, com a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros.

No processo de monitoramento curricular, os/as docentes de Língua Portuguesa e Matemática são os agentes centrais para o seu desenvolvimento, uma vez que são orientados a seguir o currículo oficial e inserir no sistema os conteúdos trabalhados em sala de aula. O Art. 3º destina-se a regulamentar os aspectos ligados a interferência do monitoramento no desenvolvimento do currículo pelos professores/as das disciplinas monitoradas.

Art. 3º - O Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular - SMC, integra a política educacional de verificação da qualidade do ensino no Estado de Pernambuco que tem como objetivo monitorar o cumprimento do currículo

mínimo trabalhado pelos professores nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, com estudantes do Ensino Fundamental (5ª à 8ª series ou 6º ao 9º ano), do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e do 1º ao 4º ano do Normal em Nível Médio (PERNAMBUCO, 2011).

Com sistema de monitoramento de conteúdos, os/as professores/as são cadastrados e têm acesso a um sistema⁴⁴ *online*, no qual é possível através de “cliques”, informar os conteúdos que foram desenvolvidos bimestralmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A senha de acesso do/a professor/a é o Cadastro da Pessoal Física (CPF), sendo a gestão da escola a responsável pela inserção dos/as professores/as de cada unidade escolar. Uma vez cadastrado, o/a professora cadastra uma senha pessoal e passa a ter acesso ao SMC. Um mesmo docente, pode ser cadastrado em duas escolas ou mais que trabalhe, uma vez que a inserção das turmas é feita através do CPF do/a professor/a e pelo sistema administrativo de cada escola. Nas sociedades atuais, para o controle, o essencial tende a não ser mais uma assinatura e nem um número de matrícula, mais uma cifra, uma senha que marca o acesso ou rejeição à informação. Os sujeitos tornam-se divisíveis, e as massas tornam-se “amostras”, “dados” e “bancos”, em que o controle é contínuo (DELEUZE,1992)

O SMC possibilita aos usuários/as cadastrados/as o acesso ao sistema de monitoramento a qualquer hora e local, via internet, no entanto, aos/as professores/as é destinado um período para inserção dos conteúdos trabalhados em sala de aula (ver quadro 5). De acordo com o art. 4º da instrução normativa do SMC, os seguintes usuários podem ter acesso ao sistema de monitoramento curricular e especifica no âmbito do sistema, suas instâncias de controle do currículo monitorado.

- Gerência de Monitoramento e Avaliação (administrador do sistema);
- Técnicos das Gerências Regionais de Educação GRE responsáveis pelo monitoramento;
- Gestores das escolas públicas estaduais;
- Educadores de apoio das escolas públicas estaduais;
- Professor de Língua Portuguesa e de Matemática.

Uma vez que o sistema possibilita ser acessado a qualquer hora e local via internet, os conteúdos inseridos pelos/as professores/as de Língua Portuguesa e Matemática ficam expostos ao controle governamental, visto que são gerados relatórios bimestrais capazes de

⁴⁴ O acesso dos/as professores/as é realizado através do seguinte endereço eletrônico: www1.educacao.pe.gov.br/smc

identificar os/as professores/as que não inseriram os conteúdos indicados pela sistema ou mesmo aqueles docentes que inseriram parcialmente.

Art 6º - O Sistema de Monitoramento de Conteúdos por Componente Curricular – SMC possibilita a geração de relatórios, cujo objetivo é fornecer informações com rapidez e qualidade acerca dos conteúdos inseridos pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática, para acompanhar a trajetória escolar dos estudantes nos quatro bimestres do ano, tendo em vista identificar os fatores que interferem no desempenho escolar.

Perante a normatização do SMC, fica estabelecido para o ano de 2011 o período de inserção dos conteúdos pelo/a professor/a e do desenvolvimento dos relatórios a serem apresentados nas várias estâncias acompanhamento do monitoramento.

Quadro 6 - Calendário do Monitoramento de Conteúdos (SMC)

UNIDADE DIDÁTICA	PERÍODO DA UNIDADE DIDÁTICA	FECHAMENTO DO RELATÓRIO	PRODUÇÃO DO RELATÓRIO	ENTREGA DE RELATÓRIO AO SECRETÁRIO E AO MONITORAMENTO	REUNIÃO DOS GESTORES DE GRE PARA DIVULGAÇÃO DO RELATÓRIO
1º BIMESTRE	02/02/2011 A 19/04/2011	19/04/2011	20/04/2011 A 29/04/2011	29/04/2011	04/05/2011
2º BIMESTRE	25/04/2011 A 30/06/2011	30/06/2011	01/07/2011 A 08/07/2011	08/07/2011	13/07/2011
3º BIMESTRE	20/07/2011 A 30/09/2011	30/09/2011	01/10/2011 A 07/10/2011	07/10/2011	19/10/2011
4º BIMESTRE	03/10/2011 A 20/12/2011	20/12/2011	23/12/2011 A 07/01/2012	07/01/2012	11/01/2012

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2011.

Do exposto, evidencia-se que o SMC através dos relatórios age como uma estratégia governamental de controle curricular e do trabalho docente, dado que, os olhares se voltam para que os docentes cumpram o currículo oficial, estabelecido pela BCC-PE e pelas OTM . Os relatórios são elaborados a partir dos dados fornecidos pelo professor/a, nas escolas, o SMC está “dividido” em dois ambientes de acesso: o do professor/a e um ambiente administrativo acessado e administrado pela/a diretor/a e educador/a de apoio. Dado os desdobramentos, é permitido com o SMC administrado⁴⁵ da escola:

Alterar Senha: para o usuário da Escola alterar a senha de entrada do sistema;

Professor/a: cadastrar, alterar, desassociar e excluir os professores locados na escola;

⁴⁵ Endereço de acesso do sistema administrativo de monitoramento.
<http://www1.educacao.pe.gov.br/smc/admin/>

Turma: cadastrar as turmas da escola e alocar os professores que lecionam em cada turma. Caso o professor não leccione mais na escola ou esteja de licença, o usuário poderá fazer a substituição e informar o motivo. Também poderá alterar os dados da turma e excluí-la, se o professor não tiver cadastrado nenhum conteúdo;

Relatórios: todos os relatórios de conteúdos respondidos ou não e relatórios sobre a Escola.

A partir da discussão sobre a implantação do SMC, entendemos que para essas ações de monitoramento tenham êxito, é necessário agir de forma que exista aceitação dos profissionais de educação, principalmente dos/as professores/as. Desta forma, o trabalho docente vai sendo condicionado através das orientações curriculares oficiais a desenvolver-se focando o desempenho nos resultados previamente e externamente definidos. Como resultado, os/as docentes passam a estabelecer uma percepção de que os aspectos não observados e não mensuráveis não tem significado para a avaliação do seu trabalho, assim como não tem para a aprendizagem de seus/uas alunos/as. Dado o objetivo do estudo, no próximo capítulo será destinado para as análises dos dados coletados junto aos docentes e demais sujeitos da pesquisa.

5. A DINÂMICA DO SISTEMA DE MONITORAMENTO DE CONTEÚDOS DE PERNAMBUCO E O CONTROLE DO CURRÍCULO NA ÓTICA DOS/AS DOCENTES

O presente capítulo busca analisar os dados coletados à luz do referencial teórico pertinente, articulando as particularidades deste estudo por meio de categorias elegidas para análise. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e os dados foram coletados através das seguintes técnicas: 1) observação dos/as professores/as, do diretor e da educadora de apoio, durante os períodos de inserção dos Conteúdos no sistema de monitoramento, nas reuniões para orientações pedagógicas e no cotidiano escolar; 2) Entrevista semiestruturada com os professores/as, diretor e educadora de apoio da escola; 3) Análise dos documentos oficiais que regem o currículo no Estado, tais como a Base Curricular Comum para as Escolas Públicas do Estado de Pernambuco (BCC-PE), as Orientações Teórico-Methodológicas (OTM) e do Sistema de Monitoramento por Componente Curricular (SMC).

5.1 O planejamento do currículo: seguindo “a mesma linha”

Um dos eixos de análise deste estudo insere-se na perspectiva de revelar como o planejamento acontece na escola pesquisada e suas inferências em relação ao currículo e ao sistema de monitoramento de conteúdos. Por esse objetivo, participei da chamada “reunião de planejamento”, que ocorreu em dois dias (com duração de meio expediente), no início do ano letivo de 2011. As “reuniões administrativa e de planejamento” constam no calendário escolar oficial divulgado pela Secretaria de Educação, em concordância com a Gerência Regional de Educação (GRE), onde a escola encontra-se localizada.

Nos dias destinados ao planejamento inicial, os/as professores/as de Língua Portuguesa e Matemática foram observados/as, como também a educadora de apoio e o diretor da escola. Esse momento destinado exclusivamente para a realização do planejamento tem seus propósitos e torna-se importante pelas discussões que foram estabelecidas em relação ao currículo e ao sistema de monitoramento de conteúdos. Os dados serão analisados através da noção de governamentalidade de Foucault (1979; 2008a). Buscamos analisar como os/as docentes são conduzidos pelas práticas de governo, para a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos no planejamento.

O currículo concebido como tecnologia de governo diz sobre o modo como os indivíduos devem se comportar, seja na sala de aula ou na sociedade; como devem agir como

professores/as e alunos/as; o que devem saber e como devem obter esse saber. Nesse sentido, o planejamento dos conteúdos reflete decisões importantes na escolha do que deve ser ensinado e aprendido na escola. De acordo com Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 197), “Pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, as escolas e em torno das escolas contemporâneas”.

No início do ano letivo de 2011, os/as professores/as foram orientados/as a planejarem por área, ao final, devendo cada um dos/as docentes entregar por escrito o/os seu/s planejamento/s à Educadora de Apoio, como forma de garantir que estes sigam uma “mesma linha”, expressão que foi mencionada tanto pelos/as docentes, quanto pelo diretor e educadora de apoio. Os documentos citados pela educadora de apoio, para elaboração dos planejamentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática foram a BCC-PE e as OTMs, devido a sua ligação com os instrumentos de avaliação externa, principalmente o SAEPE. Assim sendo, a política curricular e avaliativa do estado convergem para que os/as docentes sigam uma “mesma linha”, que é a linha imposta pelo governo.

Nos dizeres dos/as docentes, o tempo para planejar na escola pesquisada tem sido considerado insuficiente e precipitado pelo desconhecimento do perfil dos/as alunos/as. O docente (P4) diz: *“no início do ano sentamos para fazermos um planejamento anual. Mas como, se eu nem conhecia a turma?”⁴⁶*. Quanto ao planejamento e à utilização dos documentos curriculares oficiais: *“no início do ano, a gente se juntou por disciplina e vimos os conteúdos que íamos trabalhar. Foi tudo tão rápido, mas a gente busca seguir a mesma linha com as OTM (P2).*

Entende-se que essa expressão “mesma linha”, faz referência ao controle governamental que se pretende atingir, através do planejamento/desenvolvimento do currículo oficial pelos/as professores/as de Língua Portuguesa e Matemática. A expressão “mesma linha” reforça o caráter homogêneo de condução da política curricular, direcionando o que os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, pois posteriormente, esses conteúdos serão monitorados e avaliados.

Dado o destaque que a Educadora de Apoio e o diretor reservam para que o planejamento siga a “mesma linha”, reitero que é constante nas falas uma busca pela adequação do planejamento de cada docente aos documentos curriculares oficiais: *“Fazemos*

⁴⁶ Utiliza-se itálico nas falas dos sujeitos para diferenciar das falas dos autores citados para aporte teórico.

em conjunto não todas as etapas, mas pelo menos os objetivos que a gente precisa atingir. Depois cada um faz o seu e sempre a gente tá se comunicando, conversando, tirando uma dúvida com um, com outro, pra procurar seguir a mesma linha (P5)”. Seguir os mesmos objetivos, conteúdos, seguir um mesmo currículo, tem sido a proposta lançada para os/as docentes de Língua Portuguesa e Matemática na escola estudada. Para o/a docente (P1), “[...]os professores já tinham o seu planejamento, só que agora ficou uma coisa mais unificada, então tende a melhorar, se cada um, todo mundo tá trabalhando numa linha, mesmo que atividade diferenciada, mas tá trabalhando numa linha, então tende a ter uma elevação nesse índice do SAEPE”.

Os dados mostram que um fator de destaque no processo de planejamento, diz respeito a uma maior preocupação que tem sido desprendida para o cumprimento das orientações curriculares oficiais do Estado, sendo o SMC mais uma estratégia de controle. Questionado/a sobre a realização do planejamento na escola, o/a docente (P1) expõe como o planejamento em um ano anterior havia sido realizado na escola “[...] o ano passado [2009, ano de implantação do SMC] pegamos planejamentos antigos e tentamos fazer um, agora não” (P1). A orientação dada na reunião de planejamento, reforça a ideia de que os conteúdos devem ser planejados com base na BCC-PE e nas OTM, pois são os conteúdos que constam nesses documentos, que passaram a ser monitorados bimestralmente via SMC.

Nesse sentido, “governar” leva à construção da profusão de técnicas, esquemas, estruturadas e idéias deliberadamente mobilidades na tentativa de direcionar ou influenciar a conduta dos outros. Para Foucault, a família, o local de trabalho, a profissão, a população, são apenas alguns dos muitos locais nos quais a operação de “governar” se encontra. (PETERS; BESLEY; COLS, 2008, p. 204)

Quanto ao papel das tecnologias no controle do planejamento do currículo, valho-me da fala de um dos docentes sujeitos da pesquisa, que passa a questionar as chamadas “reuniões de planejamento”, segundo ele: “[...] muitas vezes a gente não precisa nem disso [planejar], né, por que o Estado já dá os conteúdos. Ele dá e a gente clica o que é que nós vamos trabalhar por unidade [bimestre] com os alunos” (P7). O/a docente (P7) faz referência ao Sistema de Monitoramento por Componente Curricular (SMC), ao dizer que com um “clique” os conteúdos a serem ministrados por bimestre, ano e disciplina estão disponíveis para o acesso *online* do/a professor/a nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Para Veiga-Neto (2008), uma das características da política de controle curricular se dá pelo enfraquecimento ou menor importância dada ao planejamento e para

seleção de conteúdos, pois o que recebe destaque passa a ser o modo como o currículo será colocado em prática e avaliado.

Para uma política de controle curricular, ressalte-se que a convergência dos documentos curriculares oficiais, com o sistema de monitoramento de conteúdos, está associada à política de gestão por desempenho implantada em Pernambuco a partir do PMGE/ME. Quando questionados sobre a relação entre a BCC/PE, as OTM e o SMC, grande parte dos professores já percebem essa vinculação.

Para o/a docente (P4) “Existe, existe uma interligação entre elas. É tanto que quando a gente vai registrar no sistema de monitoramento o que a gente trabalhou em cada unidade, pode ver que as questões que estão pedidas lá, são aquelas que são vivenciadas nas OTM e na BCC” (P4). Conforme reforça a fala de mais um/a docente, “Tudo a ver, e o sistema de monitoramento é baseado nas bases curriculares” (P2). Essa interligação entre o sistema de monitoramento e dos documentos curriculares oficiais somam os mecanismos de controle do trabalho docente via currículo, cercando a prática curricular docente em torno da política educacional governamental em Pernambuco.

Uma vez que os/as professores/as acessam bimestralmente o SMC com a organização proposta pelo Estado e em culminância com os documentos oficiais (BCC-PE e OTM). O SMC assume o objetivo de monitorar os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula, como uma forma de direcionar o que deve ser trabalhado bimestralmente e sequencialmente, como determina as orientações oficiais. Essas orientações são reforçadas com bastante ênfase pelo gestor da escola e pela educadora de apoio nos momentos da reunião pedagógica (coletivamente) e do planejamento, inclusive com constantes lembretes, que os conteúdos propostos nos documentos culminam com os conteúdos avaliados no SAEPE.

Mesmo grande parte dos/as professores/as reconhecendo a interligação entre a BCC-PE, as OTM e o SMC, os dados mostram que a leitura e consulta durante o ano letivo dos documentos oficiais da forma impressa ou como é disponibilizada (em PDF) no site da Secretaria de Educação⁴⁷, tem pouco ou nulo acesso dos/as professores/as. As respostas dos/as docentes em sua maioria foram:

Bem, faz tempo que eu vi eu nem li todos os tópicos não, a gente lê um pouco sobre aquelas competências que tem que ser analisadas, linguisticamente dentro de Português (P1);

⁴⁷ Disponível no link do “Espaço Professor – leis e orientações”: <http://www.educacao.pe.gov.br/?pag=1&cat=36&art=56>

Tenho, agora como faz tempo que a gente manuseia, então é aquela coisa, fica engavetado mesmo, né?(P5)

Não, não, não, eu acho que poucas escolas... muitas não apresentam nem aos professores isso. Partindo da escola não. E também nunca procurei saber, vou ser sincero com você. Sou muito justo no que faço (P7).

Com a adoção do monitoramento de conteúdos, associado às orientações da BCC-PE e das OTM, presenciamos o aparecimento de uma série de estratégias, tecnologias e táticas dirigidas à educação, via Estado, constituindo mais do que simples orientações que podem ser significativas para a melhoria da escola pública. São tecnologias para controlar o currículo a ser desenvolvido e para “governar”, “conduzir” o trabalho dos/as docentes. Para Ramos do Ó (2005, p.20) “quando se referia às tecnologias, Foucault tinha em mente aqueles meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém”.

Para Castro (2009), as práticas definem o campo de estudo de Foucault, os termos “tecnologias” e “técnicas” agregam a ideia de prática a estratégias e táticas, “com efeito, estudar as práticas como técnicas e tecnologias consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégicas)” (p.412). O SMC entendido como uma tecnologia de governo, passa a impactar diretamente o momento do planejamento. Torna-se mais uma estratégia governamental para que o currículo oficial (BCC-PE e OTM) seja desenvolvido. As falas mencionam essa questão:

Olhe, a gente faz o planejamento com base nas OTMs, que são aquelas questões que a gente pega realmente da regional, que eles mandam as matérias e o que eles querem com aquelas matérias, com conteúdos que eles colocam na internet. Colocam no site da Secretaria de Educação que sempre tem esse subsídio. Aí só que a gente se depara... pra uma turma que acham modelo, né? E nós nos deparamos com escolas totalmente contrária daquilo ali. (P4).

Na verdade... a secretaria de educação é quem já coloca pra gente os conteúdos. Aí a gente só faz trabalhar de acordo com a realidade de cada turma, entendeu? Existe inclusive, através do site, que você tem que preencher o que você deu na unidade, entendeu? Primeira, segunda, terceira e quarta unidade. Aí a gente tem que colocar lá e lá já tem os conteúdos, então a gente vai trabalhando de acordo com a realidade da turma, não dá pra trabalhar ali, mas aí a gente coloca pra outra unidade. Então na verdade, a referência maior é a secretaria que determina (P6).

As exigências atuais da política curricular no estado, comprovam um maior controle sobre o trabalho docente e sobre o currículo, pois com a gestão por resultado implantada com o PMGE/ME, o monitoramento e a avaliação do currículo passam a ser indicadores do cumprimento das metas do programa. Submeter o trabalho docente e o currículo a apenas resultados para Arroyo (2011, p. 34) é “uma forma perversa de dizer-lhes: tire o foco dos

alunos, de suas experiências tão precarizadas de viver, esqueça de educá-los e de ser educador. Seja apenas um eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações”.

Os/as docentes em sua maioria relatam que “hoje” levam em consideração a prova do SAEPE quando estão planejando, em maior ou menor grau de influência, a avaliação por desempenho vem ganhando centralidade no momento de decidir o currículo a ser desenvolvido em sala de aula. Quando questionados/as se levam em consideração a avaliação do SAEPE na hora de planejar, a resposta do/a docente (P1) é: *“Com certeza, e esse ano principalmente, porque foi a primeira vez que eu peguei a 8ª série. Então todo meu planejamento, foi em cima dos conteúdos que o Estado dá... dos conteúdos dos descritores do SAEPE [...]”*. A condução do planejamento com base no que se avalia externamente denuncia o caráter centralizador das avaliações.

As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho [...] o desencontro dessas tendências leva a tensões entre maiores controles, de um lado, e maior consciência do direito à autoria docente de outro (ARROYO, 2011, p. 35).

O autor sinaliza embates entre o controle exercido pelas avaliações sobre o trabalho docente e o currículo, ao mesmo tempo que sinaliza a busca de autonomia docente perante esses controles governamentais. No nosso entendimento o planejamento curricular poderia ser um momento importante de negociação e de certa autonomia docente, para analisar as necessidades da turma e reorientar a prática curricular dos/as docentes conforme o perfil de seus alunos e o seu contexto sócio-cultural. No entanto, os dados apontam para as crescentes estratégias utilizadas para que o currículo oficial via SMC seja seguido, corroborando com a política educacional de resultados, vivenciada no momento atual no Estado de Pernambuco.

5. 2 Desenvolvimento do currículo: vigilância

Com a implantação do PMGE/ME, programa baseado no modelo de gestão por resultados, ações de monitoramento e avaliação passam a permear o cotidiano das escolas estaduais pernambucanas. Hypolito (2010, p. 1339) destaca que para consecução das políticas públicas regulatórias do currículo e do trabalho docente, “[...] ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública,

articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados e da avaliação”.

Paulatinamente, como consequência do processo de reestruturação produtiva, as reformas da educação pontuaram e pontuam para um mundo assentado em constantes inovações tecnológicas. Para Castells (1999), estamos diante de uma sociedade informacional, onde o processamento e a transmissão de informação tornam-se imprescindíveis fontes de produtividade e de poder. O PMGE/ME implanta em Pernambuco um modelo de gestão educacional, composto por um sistema informatizado e uma equipe técnica, sendo possível monitorar diversos aspectos da gestão e do trabalho dos/as professores, inclusive o currículo.

A ênfase dada para o monitoramento do curricular se deve a importância que o sistema avaliativo vem recebendo. É preciso monitorar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, visando o desempenho dos/as alunos/as no SAEPE. Considerando a Instrução Normativa 07/2011, publicada em Diário Oficial, institui-se a implementação do SMC nas escolas da públicas estaduais de ensino de Pernambuco. A finalidade é monitorar o currículo oficial nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas avaliadas pelo SAEPE. O SMC monitora o desenvolvimento da BCC-PE e as OTM – os documentos curriculares oficiais nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Durante a pesquisa, foi acompanhado o acesso ao SMC pela Educadora de Apoio, Diretor e pelos/as docentes. Os sujeitos da pesquisa têm sistemas distintos de acesso. Na escola o SMC encontra-se organizado em 2 (dois) sistemas: o primeiro referente a parte administrativa, no qual o acesso é exclusivo da gestão da escola (Educadora de Apoio e Diretor, no caso da escola pesquisada), através do qual os/as docentes e turmas são (des)associados ao sistema, no qual as turmas são inseridas/excluídas e onde também é possível que a Educadora de Apoio e o Diretor da escola visualizem os/as professores/as e conteúdos inseridos; o segundo refere-se ao acesso destinado para que os/as professores/as de Língua Portuguesa e Matemática possam informar bimestralmente os conteúdos desenvolvidos em sala.

Para Vieira (2002), o currículo e o trabalho docente são centralmente afetados com a criação de mecanismos de monitoramento do desempenho escolar. Essa inferência nos permite dizer que o monitoramento adotado pelo PMGE/ME agrava o controle sobre o currículo e sobre o trabalho docente, pois bimestralmente o currículo passa a ser monitorado. Um dos aspectos desse controle contínuo via SMC insere-se nas transformações que Deleuze

(2002) aponta que estão passando as instituições disciplinares: “No *regime das escolas*: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente[...]” (p. 225).

Gallo (2008) diz que a medida que o controle é contínuo e capaz de ultrapassar os muros da escola, pode aparentar ser mais tênue, mais fluido... no entanto, o efeito desse controle é considerado por esse mesmo autor, como mais poderoso. Com a implementação do SMC, o currículo informado pelos/as docentes passam a ser monitorados com facilidade pela gestão da escola, pela GRE e pela SEGE, através do acesso *online* e pela emissão de relatórios.

Com o SMC, os/as professores/as são cadastrados no sistema e bimestralmente são orientados a inserir os conteúdos trabalhados em sala de aula, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; em seguida os professores/as passam a ser monitorados pela GREs através de relatórios bimestrais (consta o quantitativo de docentes que inseriram ou não os conteúdos no sistema). Em última instância de controle, são submetidos ao monitoramento pela SEGE, que analisa os relatórios encaminhados pela GRE, visando estratégias para elevar o número de professores/as monitorados pelo SMC.

Na escola pesquisada, cabe exclusivamente ao diretor e à educadora de apoio (ambos acessam a parte administrativa do SMC) gerenciar as informações sobre todos/as professores/as cadastrados no SMC. Eles detalham como acontece o monitoramento, ao mesmo tempo que revelam as estratégias para que no final todos/as os/as docentes insiram os conteúdos no sistema.

*O professor, ele só tem acesso à página dele, com os conteúdos que a secretaria disponibiliza de acordo com o programa estipulado pela secretaria de educação. Ele só tem acesso a essa página, onde ele clica o conteúdo e coloca o conteúdo que ele aplicou na sala. Já nós da gestão, nós temos acesso a inúmeras coisas. Nós temos acesso a mudar o professor de turma, né? Se houver a troca de professor; nós temos acesso a criar novas turmas, caso a escola crie; nós temos acesso a saber os professores que colocaram os conteúdos e os que não colocaram; a data que colocaram, sabe? Temos acesso a tudo que ele mexe lá, a gente tem acesso, sabe? Tem os ícones, que coloca: professores que não responderam, professores que responderam, professores que responderam plenamente, parcialmente, **tem inúmeras informações que a gente pode ter nesse relatório** (EDUCADORA DE APOIO, grifo nosso).*

*A gente tem acesso a todos os professores e todos só tem **cada um acesso ao seu trabalho**, então, o que acontece em termos de ação, é que eles se comprometem, mas às vezes não cumprem. Quer dizer, tem **uma ou outra falha que acaba caindo em nossas mãos**, talvez ainda a falta de experiência do pessoal, sem muita certeza*

de que aquilo iria ser visto por nós. E quando é visto, aí o pessoal se movimenta e acaba cumprindo, quase que na sua totalidade (DIRETOR, grifo nosso).

O SMC permite que, através de um sistema *online*, os/as professores/as das disciplinas monitoradas sejam vigiados e identificados individualmente, pois são disponibilizadas no sistema de monitoramento da gestão (administrativo) ferramentas que possibilitam os responsáveis pela administração do sistema da escola (diretor e educadora de apoio) terem o controle via relatório sistemáticos e detalhados, dos acessos dos/as professores/as ao sistema. O Diretor e a Educadora de Apoio da escola, a partir do acesso ao sistema administrativo do SMC, têm acesso aos seguintes relatórios:

- a) Relatório dos/as professores/as que não responderam os conteúdos
- b) Relatório dos/as professores/as que responderam os conteúdos
- c) Relatório do quantitativo de conteúdos respondidos por professor/a
- d) Relatório de turma por escola
- e) Relatório de turma por professor/a
- f) Relatório de professor/a sem turma
- g) Relatório dos conteúdos informados por turma

De posse das informações que o sistema de monitoramento possibilita a gestão da escola, baseada no controle direto do trabalho de cada docente, frequentemente são impressos os relatórios com o nome dos/as “professores/as resistentes” e anexados em lugar visível de forma que possa “lembrá-los” que o currículo trabalhado na sala deve ser informado bimestralmente através do SMC. Sobre essa questão, a Educadora de Apoio diz: “[...] *Eu tirei semana passada a lista que a gente tem acesso, né? Unidade por unidade, dos professores que eu te mostrei naquele dia*”.

Os/as docentes demonstram claramente que nos períodos que antecedem a abertura do sistema de monitoramento e no período próximo ao seu “fechamento”, a Educadora de Apoio e o Diretor buscam intensificar os “lembretes” para que o monitoramento seja realizado.

É, sempre é cobrado. Já agora essa semana, ela [Educadora de Apoio] tirou uma relação dos professores que estavam faltando e ela tá sempre cobrando: “olhe, agora o sistema tá aberto” (P1).

É, na escola sempre fica dizendo: “olhe faltou você fazer isso, aí ela vigia” (P2).

Agora aqui é constante, toda semana é: “olha pessoal, registra lá o que foi que vocês trabalharam” (P4).

Durante a inserção dos conteúdos nos dois bimestres (período de coleta de dados), observamos os/as docentes, a educadora de apoio e o diretor. Nos dias próximos ao

fechamento do sistema, as cobranças foram intensificadas e os/as docentes se deparam diariamente com alguns “lembretes”. Os mais comuns são: fixação da listagem dos/as professores/as que ainda não acessaram o SMC pregado na sala dos professores ou secretaria da escola, envio de *e-mail*, telefonemas ou até mesmo papéis colados com os dizerem: **“Acesse o Sistema de Monitoramento de Conteúdos”!** Estes são colados em ambientes de maior circulação (sala dos professores, banheiro, secretaria, direção) dos/as professores/as ou em objetos bem visíveis (armários, quadros, espelhos).

A Educadora de Apoio e o Diretor, quando questionados sobre a resistência dos/as professores/as em acessarem o SMC, afirmaram:

Não gostaram. Eles acharam que era mais uma ferramenta para dificultar e que inclusive alguns professores hoje ainda é... eles é... ficam muito resistentes a questão de colocar os conteúdos, eles não querem colocar ou mentem nos conteúdos que colocam, sabe? Tem alguns que ainda resistem bastante, outros não, ligeiro colocam os conteúdos, ligeiro informam os dados, mas ainda existe uma resistência grande (Educadora de Apoio).

Isso, eu já informei que não houve uma rejeição séria, algumas críticas, algumas distorções, retrocessos, mas isto não levou a uma dificuldade pra se implantar (Diretor).

Arroyo (2011, p. 36), ao tratar da persistente resistência dos/as docentes às políticas de controle da últimas décadas, diz que “As resistências têm contribuído para a formação de um coletivo profissional mais autônomo, mais criativo e mais autor-senhor do seu trabalho”. Diante do controle imposto pelo SMC, os docentes não ficaram passivos, constata-se que o controle gera resistências, corroborando com as análises foucaultianas, onde há poder há resistência. Peters, Besley e Cols (2008, p. 210) “Lembrando-nos da concepção foucaultiana de que o poder é flexível, exercitado, mais do que possuído, produtivo tanto quanto repressivo, uma leitura da governamentalidade tem uma preocupação insaciável pela resistência, subversão, penetração, falhas e conflitos da política operacionalizada”.

Em uma das falas da Educadora de Apoio, transparece a forma encontrada por ela para que “os resistentes” acessem ao SMC. Em geral, alguns têm sido convocados individualmente em horário regular de aula, para que a escola não seja prejudicada no cumprimento das metas e deixe de receber o bônus por desempenho (BDE). Inclusive, esse tem sido o discurso utilizado pelo Diretor, a Educadora de Apoio e até por alguns/mas Professores/as para justificar o acesso.

Eu acessei semana passada, 1ª, 2ª e 3ª unidade, porque eu cobrei dos que estavam atrasados pra implantação dos conteúdos. Aí cobre e fui rever se eles tinham colocado né? Então só ficaram aqueles três ou quatro professores da escola que ainda resistem, que eu vou ter que chamar num cantinho, ficar do lado pra colocar, que é pra escola não ser prejudicada nas questões que a secretaria avalia, né? Que

a escola é avaliada no final do ano, nessas questões de monitoramento e terminar a quarta unidade devendo, não é bom pra escola. É dever do professor implantar o conteúdo, então eu vou ter que sentar mesmo do lado, chamar feito menino pequeno, colocar do lado e fazer. Vou ter que fazer isso. Só são esses três ou quatro professores. (EDUCADORA DE APOIO)

As questões “que a secretaria avalia” são justamente as metas definidas para cada unidade escolar, a partir da implantação do PMGE/ME. Diante do exposto, “É necessário e urgente um movimento de reação ao caráter controlador, padronizador que as políticas de avaliação impõem sobre os docentes e educandos, sobre o que ensinar-aprender. As diretrizes curriculares perderam sentido inovador soterradas no caráter impositivo das políticas nacionais e estaduais de educação” (ARROYO, 2011, p. 39).

O papel do Diretor e da Educadora de Apoio na participação do SMC tem sido visto pelos/as docentes como meros repassadores/executores de informações e cobranças da Secretaria de Educação e da Gerência, para que as metas sejam alcançadas. Inclusive um dos entrevistados diz: *“o papel deles [diretor e educadora de apoio] é que a gente não deixe de fazer, de colocar. Que é essa orientação que eles também recebem nas reuniões que eles vão” (P6)*. O Diretor e a Educadora de Apoio passam a atuar na administração na escola do SMC, ficando sob sua responsabilidade o papel de cobrar dos/as docentes o acesso ao sistema. Essa situação se limita a inserção dos conteúdos, pois o posterior acompanhamento não acontece.

Em outras falas, quando questionados sobre a atuação do diretor e da educadora de apoio no desenvolvimento do currículo via SMC, em sua maioria as respostas obtidas foram as seguintes:

Ele [diretor] é cobrado por isso. Até no dia em que ele estava preocupado, porque algumas pessoas não tinham feito, ele dizia: “tem relatório pra colocar de quem fez e de quem deixou de fazer”. Então vai ter que enviar quem não fez, porque ele não vai responder por isso. Então realmente é tudo monitorado, todos os conteúdos, quanto o monitoramento dele entendeu? Ele responde por isso, é uma atividade que deve ser feita pra uma avaliação maior, se não é feita, ele é cobrado[...]. (P3)

[...] ela [educadora de apoio] que vê mais, não é? Ela é quem chega na gente e diz: “professor, olha tá faltando isso aí” . É o papel de supervisionar, né? Na verdade é a lembrança, pra que você aí depois, não esteja na lista dos irresponsáveis. (P6)

É preocupação, né? É preocupação que ele tem. Por que qual é o gestor e sua equipe gestora que não quer ver a escola que administra subir, não é ? (P7)

Os/as docentes percebem que conduta que o gestor e a educadora de apoio esperam dos/as professores/as é que façam a inserção dos conteúdos no sistema nos períodos previamente estabelecidos, pois com a implantação do SMC, recai sobre a gestão da escola

mais uma responsabilidade: gerenciar o sistema de monitoramento como garantia do cumprimento das metas da escola.

Algumas redes públicas de ensino no Brasil têm adotado políticas de remuneração aos docentes que vinculam o desempenho dos alunos a uma premiação em forma de bônus aos seus professores. Tais políticas expressam uma regulação direta sobre o trabalho docente, vinculando diretamente o resultado da avaliação à remuneração dos mesmos e indiretamente responsabilizando os docentes pelo desempenho dos alunos (OLIVEIRA, 2011, p.30)

No discurso do diretor, esta frase é constante: *“todos devem inserir, participar, pois isso é bom para a escola”*. Leia-se, para o cumprimento das metas estabelecidas para a escola no início do ano. Fica evidente o apelo discursivo para que os/as docentes cumpram as metas, no entanto, não há relatos que os/as docentes tenham participação no estabelecimento das mesmas, “esse desafio, a despeito de estar posto para todos, pesa sobejamente nas costas dos docentes” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

5.3 avaliação do currículo: resultado do SAEPE

No cotidiano das escolas estaduais de Pernambuco, a já iniciada política de avaliação ganha destaque. Expressões como avaliação por desempenho, bônus educacional, monitoramento curricular, passam a exercer influência na conduta no trabalho dos/as professores/as. Tudo isso inserido no âmbito do PMGE/ME, implantado nas escolas estaduais de Pernambuco com base na gestão por resultados.

Para Oliveira (2011, p.30), “Essas avaliações, apesar da pouca clareza que comportam, têm sido tomadas como referência maior não só para a determinação dos destinos dos alunos, mas, sobretudo, para a definição de políticas que atingem diretamente a escola e os docentes”. Os dados mostram que os/as docentes entrevistados fazem referência à influência que as avaliações externas têm exercido no currículo das disciplinas avaliadas/monitoradas pelo SMC. Logo, o que não é mensurável nas avaliações, tende a perder importância educacional, sendo imediatamente descartado. Entre os docentes, parece existir uma maior preocupação quanto ao resultado do SAEPE, embora outras avaliações sejam mencionadas, a exemplo da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

[...] procuramos trabalhar durante todo o ano conteúdos baseados nos indicadores do SAEPE, da Prova Brasil, né? Acredito que são os mesmos descritores. Também

trabalhei questões do vestibular com os 3º anos, por que eu pego o ensino médio de Língua Portuguesa, então o 3º, 2º e 1º ano a gente trabalhou já com questões de vestibular, tudo assim em relação às provas mesmo, né? Na Prova do SAEPE a gente tentou seguir os descritores. Quer dizer: introduzir os descritores do SAEPE e da Prova Brasil que são a mesma coisa (P3).

As avaliações externas são percebidas pelo/a docente como sendo “a mesma coisa”, pois estão de acordo com a política de padronização curricular e avaliação nacional. O fato é que os documentos curriculares oficiais do Estado corroboram com aqueles produzidos pelo MEC e conhecidos anteriormente pelos/as professores/as. Para Arroyo (2011), um indicador da centralidade política do currículo encontra-se na ênfase dada para a avaliação do que ensinamos.

Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado, região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos (p.13).

A crescente importância dada às avaliações externas aparece como uma forma bem elaborada para conduzir o trabalho docente a seguir as orientações oficiais do Estado via sistema de monitoramento de conteúdos (SMC). A fala da Educadora de Apoio em defesa do sistema de monitoramento mostra uma relação direta entre o resultado do desempenho dos alunos nas avaliações externas (SAEPE, ENEM, Prova Brasil), com a assiduidade dos/as docentes em inserir os conteúdos no sistema e desenvolvê-los na sala de aula.

[...] o ano passado e esse ano [2009 e 2010], a professora de Português da oitava série ficou bem feliz, porque como ela pegou o programa sugerido pra sétima série, por exemplo, aquele que é o que a secretaria sugere, ela trabalhou em cima desse programa todo bimestre e ela ia preenchendo o monitoramento. Ela estava dentro do monitoramento e estava trabalhando os conteúdos sugeridos pela secretaria de educação. Então facilitou pra ela e facilitou pra mim também, né? [...] Facilitou que muito dos conteúdos que ela trabalhou, dos textos que ela trabalhou [...] estavam lá na prova do ENEM do mesmo jeitinho que ela tinha trabalhado na sala. Ela disse: “a forma como eu trabalhei tava lá!” [...] Então assim, eu acho que quando a gente trabalha na mesma linha, facilita pra todo mundo, né? Ao contrário de quem não está trabalhando na linha, a pessoa que não segue o conteúdo que a secretaria fornece, que segue somente o livro didático, né? O conteúdo que tem no livro didático, ele olha lá e acha que é o correto, o que tá lá dentro da linha, quando ele vai preencher o monitoramento ele não dá conta, fica quebrando a cabeça dele e desiste de preencher, né? Ensina uma coisa na sala, que não vai ser pedida para as avaliações externas e o aluno fica frustrado porque não vai ter um bom desempenho, né? Não vai entender a linguagem daquela prova que tá sendo pedida a ele, né? Eu acho que tem que caminhar na mesma linha (EDUCADORA DE APOIO).

Mostra-se recorrente na fala da Educadora de Apoio a preocupação demasiada para que “todos/as” sigam a “mesma linha”. Em sua concepção, a padronização curricular nas

áreas de Língua Portuguesa e Matemática é a maneira “correta” de nortear o desenvolvimento do currículo e garantir o bom desempenho dos/as alunos/as nas avaliações e a elevação do resultado da escola. Neste sentido, os aspectos quantitativos ganham destaque e passam a sobressair sobre os qualitativos, ou seja, aqueles conhecimentos que não são mensuráveis perdem seu sentido/importância.

Na medida em que avançamos para articular o ensinar e educar no novo tecnicismo das políticas de ensino por competências e de avaliação por resultados, somos pressionados a retomar o foco apenas nos conteúdos que cairão nas provinhas e provões oficiais. Seremos julgados ao como docentes-educadores por termos o foco nos conteúdos e nos educandos, mas apenas pelo conteúdo, pelos resultados dos alunos nas provas. Essa tensão está posta na categoria profissional: tiremos o foco dos educandos, de suas vivências humanas e desumanas e os exerguemos apenas como exitosos acertantes nas avaliações oficiais (ARROYO, 2011, p. 28).

Diante da política de avaliação implantada, os/as docentes entrevistados atribuem a elevação do desempenho dos/as alunos ao “interesse” de cada um dos/as docentes em empenhar ao máximo o seu trabalho para elevar a nota do SAEPE. Quando questionados sobre a relação entre o SMC e a elevação do resultado do SAEPE, uma minoria considera que a implantação do SMC elevou o desempenho dos alunos do SAEPE.

Não, eu atribuo ao interesse dos professores em trabalhar com os alunos, os conteúdos que vem na prova do SAEPE, né? (P2)

[...] é esse empenho dos professores, que tá fazendo com que a nota do SAEPE melhore. (P2)

Sim, também. O trabalho da gente é que o aluno aprenda né? Todo mundo tem que se esforçar para que o aluno aprenda, que o aluno tenha rendimento. Mas, a gente também pensa nisso, já que desde que iniciou, né? A gente tem se empenhado mesmo. (P2)

Diz que tem, né? Mas eu não acredito muito não. Porque se a gente não segue o que tá ali, né? Se ele diz que tem a ver... mas se o professor só tá colocando ali, se a maioria faz isso e não está dando do jeito que está ali, como é que isso pode ajudar? Como é que pode ajudar? Como é que tá tendo essa influência? Aí tá tudo bonitinho, a escola cumpriu, a escola tá cumprindo, olhe lá... abra a página que você vai ver. (P5)

No momento em que as avaliações externas se tornam indutoras de políticas educacionais, observa-se uma série de exigências postas à gestão da escola e ao trabalho docente, visando alcançar exitosos índices de desempenho. Para Arroyo (2011, p. 50), “Os enfiamentos se concentram na avaliação dos conteúdos e da docência, formas sofisticadas de controle da criatividade e autoria docentes. O aumento dos controles docentes não é um capricho de um gestor de plantão, tem raízes políticas mais profundas”. Tendo em vista esse cenário, o autor acrescenta: “É um ritual de controle dos próprios conhecimentos. Nem todo conhecimento merece ser avaliado”.

5.4 Autonomia docente e currículo: uma possibilidade

Com a expansão das avaliações desenvolve-se o receio da repercussão dos resultados decorrentes do processo avaliativo, que define novos currículos, o orçamento das escolas, formação e muitas vezes até o salários dos professores (bonificações). Isto é, escola com baixo desempenho no SAEPE terá nula ou menor gratificação, conseqüentemente, faz com que professores/as se vejam pressionados a seguir o currículo oficial, de forma a garantir o aprendizado dos conteúdos básicos cobrados nas avaliações, já que se cobra dos/as professores/as e das escolas a eficácia dos recursos que neles são investidos. Para Arroyo (2011, p. 33):

Um dos significados mais positivos é que no chão das salas de aula crescem autorias profissionais e autocontroles sobre o que se faz e sobre o trabalho docente. Porém autorias ocultas, silenciadas cientes de que nunca controlarão por completo o que fazem. Os controles do sistema, das diretrizes, dos ordenamentos curriculares e disciplinares, das avaliações continuaram rígidos, cada vez mais sofisticados, reagindo a esse crescimento das autorias docentes.

Nos documentos curriculares oficiais e nas orientações do monitoramento de conteúdos não se nota em qualquer momento a preocupação com a autonomia do/a professor/a, apenas ditam de forma clara e objetiva quais os conteúdos a serem ministrados e inseridos no SMC, de modo que se assegurem as competências e habilidades desejáveis para a avaliação do SAEPE.

Mesmo não sendo obrigatória, a BCC-PE e as OTM certo modo impõem aos professores/as uma revisão da sua prática e dos conteúdos ministrados, para atender os objetivos das avaliações externas, mais precisamente, do SAEPE. O trabalho docente passa a ser o foco entre o desenvolvimento do currículo oficial (BCC-PE, as OTMs), o monitoramento (SMC), o desenvolvimento desse currículo, a sala de aula e o resultado da avaliação do SAEPE. [...]

O SMC surge como mais um mecanismo para conduzir as decisões dos/as docentes a seguirem o currículo oficial do Estado nas disciplinas avaliadas. O resultado do SAEPE e o SMC estão implicados no discurso de obrigatoriedade, que passa a ser disseminado entre os/as professores/as e a gestão da escola. Para o diretor “[...] esse monitoramento no Estado hoje é obrigatório para toda a rede pública [...] o monitoramento deve existir, agradando ou não a gregos e troianos”. No momento da entrevista (dezembro de 2010), a instrução

normativa que regulamenta o SMC ainda não existia, dada a sua recente publicação (fevereiro de 2011).

Também para os/as professores/as, o monitoramento desde sua implantação em 2009 é visto como obrigatório. Mesmo que não seja mencionado o PMGE/ME por nenhum docente, eles enxergam o monitoramento curricular como mais um instrumento avaliativo do desempenho da escola, mas nem todos/as fazem menção ao controle do seu trabalho para que o currículo oficial seja desenvolvido.

É obrigatório. A gente é monitorado o ano todo pelo sistema do governo, um sistema do governo do Estado. É até uma forma de avaliar o desempenho da escola, de bônus. Por isso, eu acredito que tudo faz parte desse monitoramento pra ver o desempenho da escola, aí por isso a necessidade de fazer. Mas se não fosse pra avaliar o desempenho da escola, eu não vejo sentido, porque tudo que se coloca lá é o que já se registra no diário, já se registra através de planejamento, entendeu? (P3)

É, pelo menos na questão da escola... questão realmente de controle, eles fazem o monitoramento, eles veem o que tá lá, eles cobram realmente essa questão da gente, esse registro. Eu sei que tem que fazer. (P4)

É. Acredito que sim, acho que faz parte até da avaliação da escola, se todos professores cumprem, se eles fazem... se eles preenchem tudo no prazo certo. Acredito sim que é obrigatório para todas as escolas e para todos os professores. (P5)

De acordo com Hypolito (2010, p. 1346), “O que está sendo experimentado nas escolas é muito próximo do que se poderia chamar de autonomia imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo, sobre o qual há poucas chances para o magistério negociar em meio a esses novos contratos de trabalho”. O/a docente P3 diz que não se sente bem tendo sua autonomia controlada, pois o SMC não permite incluir ou excluir conteúdos do sistema, “[...] *Eu não me sinto bem, em ver que eu estou ali apenas como um mero repassador de conhecimento, eu não me sinto bem nisso. Se eu pudesse mover, eu tiraria e até colocaria*” (P3); “*Se fosse possível eu incluiria, mas não pode. Já vem alienado, é aquilo e aquilo mesmo e acabou. A gente não pode incluir nada, de jeito nenhum*”(P7). Outro docente ressalta: “*Não, não pode por que o sistema não aceita. O site não aceita. É aquilo que vem o Estado e acabou-se. Mesmo que você queira incluir, você não vai incluir nada ali*”(P7). Acrescenta ainda: “*Agora você incluir ele lá, pra poder dar, você não inclui ele lá não. Lá já vem esquematizado, já vem programado, todo Pernambuco*”(P7).

Para os/as docentes essa impossibilidade de escolha, esse controle sobre os conteúdos a serem desenvolvidos bimestralmente, tem sido motivo de incômodo, *“Incomoda, incomoda [...] todo planejamento é flexível, esse não é. O sistema de monitoramento não é. Ele tá ali, botou ele ali não pode mais mudar. Ou você vê ele ali ou você não vê mais”* (P5). Como esse/a docente, outros sujeitos da pesquisa se sentem incomodados com a forma que os conteúdos são organizados no SMC. Sobre esta questão, Arroyo (2011, p. 34) diz: “O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre a nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre o docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível”.

Para o diretor, *“o SMC faz parte de “algo maior”*. O “maior” representa o Estado. Assim, o poder de autonomia foge do alcance do gestor. Logo, é preciso “lembrar”, ter preocupação e responsabilidade para buscar os/as professores/as “irresponsáveis”, empecilho para que o desenvolvimento do currículo oficial aconteça. Pois, segundo a fala do Diretor: *“eu também sou cobrado por isso”*.

A autonomia docente passa a ser ferida, pois a organização dos conteúdos no SMC não possibilita inclusão ou exclusão dos conteúdos, muito menos seu reordenamento. Quando questionados se incluiria ou excluiria algum conteúdo no SMC, um/a dos/as entrevistados infere: *“Eu faria. Porque é muito complicado... eu fico até revoltada, porque eles fazem isso... uma base curricular comum, vou ser sincera com você, comum a gente não é (P4)”*. A fala do/a docente diz que não somos comuns e faria alterações se fosse possível, mas considera que os conteúdos no SMC estão de acordo com os documentos oficiais, pretendendo enquadrar os docentes no que consideram importante ser trabalhado na sala de aula, desconsiderando a autonomia docente.

A autonomia, dentro de sala de aula, fica cada vez mais restrita, o professor mesmo não tendo em suas mãos a BCC-PE e as OTM, tem no SMC os conteúdos já diluídos e organizados por bimestre, o que busca redirecionar o seu trabalho. *“Agora constante, toda semana é: “olha pessoa, registra lá o que foi que vocês trabalharam” (P4)*. “Nunca como agora nessa década caíram sobre mestres e alunos tantos “auxílios” e tantos controles e tantas avaliações, punições e ameaças” (ARROYO, 2011, p.42-43). Nesse sentido, há uma indicação que as propostas curriculares, assim como as avaliações e monitoramentos, vem exercendo um maior controle nas decisões dos/as docentes em relação ao currículo a ser desenvolvido. Logo, esse controle caminha em direção contrária a sua autonomia.

5.5 Metas de produção e controle do trabalho: responsabilidade docente

Em Pernambuco, a gestão do sistema educativo vem tomando medidas, para melhorar a posição do desempenho educativo no Estado em relação ao *ranking* nacional das avaliações. Implanta-se uma pactuação de metas, que visa planejar, monitorar, controlar e por fim avaliar as ações relativas à promoção da gestão por resultados. Para Augusto (2011, 174), “A obrigação de resultados na educação se insere em um contexto de mudanças dos sistemas educativos e na retórica da administração gerencial, prevendo o seu êxito e eficácia”.

Pelo que se analisa, as metas que são estabelecidas anualmente pela escola representam uma institucionalização das medidas de responsabilização das escolas e professores/as, trazendo consequências para o trabalho docente, pois os discursos são direcionados com bastante força para os/as professores/as das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que são avaliadas no SAEPE.

Algumas redes públicas de ensino no Brasil têm adotado políticas de remuneração aos docentes que vinculam o desempenho dos alunos a uma premiação em forma de bônus aos seus professores. Tais políticas expressam uma regulação direta do trabalho docente, vinculando diretamente o resultado da avaliação à remuneração dos mesmos e indiretamente responsabilizando os docentes pelos desempenhos dos alunos. (OLIVEIRA, 2011, p. 30)

A forma como a obrigação por resultados aparece nas falas dos/as docentes revela que a responsabilização tem sido vinculada às avaliações externas aplicadas nas escolas estaduais, essa situação coloca o/a docente como responsável pelo desempenho dos/as alunos/as na avaliação do SAEPE. Em entrevista, a docente (P2) relata a sua experiência como professor/a de uma turma avaliada pelo SAEPE no ano de 2009 e diz se sentir responsabilizada pelo resultado da avaliação: *“Com certeza me sinto responsável. Esse ano eu não tô com a oitava, mas o ano passado eu vi diretamente o que é assim responsabilidade, né? Porque a gente atua diretamente na avaliação (P2); “A gente tem de trabalhar muito em cima disso aí. E é o que eu vou fazer agora em 2011. Vou trabalhar muito em cima do SAEPE” (P6).*

Em opinião parcialmente contrária, o/a docente (P1) considera que os/as alunos são oriundos de perfis sociais e educacionais diversos, logo, esse aspecto deve ser levado em consideração na avaliação do seu desempenho. No entanto, deixa transparecer que o resultado para o cumprimento das metas recai sobre os professores/as de Língua Portuguesa e Matemática.

Não totalmente responsável, mas em grande parte sim. Porque quando a gente parte do princípio que o aluno tem conhecimento e vai fazer essa prova, que é responsabilidade do professor que tá na sala e é uma nota pra escola, então você se sente responsável, se eu dissesse que não eu estaria mentindo. Mas eu não posso dizer que a responsabilidade é só minha, por que aí é uma bagagem de vários conhecimentos e uma ajuda que tem que ser de todas as disciplinas, a gente não pode culpar o professor de língua portuguesa, ou de matemática. Porque o aluno não atingiu a meta. Então eu me sinto responsável, mas não totalmente. (P1)

O PMGE/ME instituiu em 2008 uma recompensa em forma de bonificação para os profissionais de educação das escolas estaduais, que atingirem as metas estabelecidas pela escola via Secretaria de Educação, através do termo de compromisso. O BDE (bônus por desempenho) é pago anualmente, de acordo com o percentual de alcance das metas, ou seja, a mensuração do desempenho da escola, passa a ser o critério para recebimento ou não do bônus por desempenho (BDE). Para Augusto (2011, p.174), “A obrigação de resultados representa um conjunto de medidas em que são utilizados instrumentos de coordenação e avaliação das ações dos governos, sendo as metas e os resultados esperados definidos de forma antecipada”.

Quando questionados sobre a importância da nota do SAEPE, em grande maioria as respostas foram:

Importantíssimo. Eles só querem resultado. É ou não? Só querem resultado. Quando lançar aquele resultado, ou em termo de Estado ou em termo de município, ou em termo de Brasil, é ou não é? A reclamação é de grande. Qual é o município que não quer ver? O SAEPE lá em cima, a nota. Qual é o Estado que não quer, Pernambuco não quer lá em cima. Não é? O governo federal não quer não, chegar lá em cima?(P7)

O modelo de gestão baseado nos resultados, na avaliação e na bonificação por desempenho, o controle sobre o currículo e o seu monitoramento passam a fazer parte do trabalho docente. O monitoramento de conteúdos pode ser entendido como estratégia governamental para que o currículo oficial seja desenvolvido, já que os resultados de melhoria das escolas são definidos pelo índice que as escolas obtêm na avaliação do SAEPE. Para a docente (P3), o resultado dos/as alunos/as no SAEPE apontam está no “caminho”, suas ações correspondem com as políticas em nível nacional e estadual.

Muito importante, inclusive eu fiquei bastante feliz ultimamente com a prova do ENEM, né? Porque eu tô com uma turma do ensino médio e fiz o meu planejamento, fiz o meu trabalho aquilo que eu acho que de acordo com as novas inovações do ensino[...] vejo que o resultado do SAEPE ser positivo mostra que a escola está no caminho, né? Que os conteúdos que estão sendo vivenciados é o que realmente está sendo exigido pro conhecimento pra o aluno hoje, entende? Eu acredito ser muito importante o bom desempenho do aluno é que tá havendo a aprendizagem que o desempenho.(P3)

As avaliações externas passam a ter uma maior relevância na gestão por resultados. Uma estratégia observada aparece na fala da educadora de apoio, quando diz que “*quando os professores deixam de inserir os conteúdos, nós perdemos pontos para o cumprimento das metas*” (EDUCADORA DE APOIO). As metas são estabelecidas através do termo de compromisso assinado pelos/as gestores/as e renovado a cada ano e segundo a educadora de apoio, o monitoramento de conteúdos encontra-se entre um dos itens avaliados.

Logo, o SMC passa a ser atrelado às metas que definem o recebimento do bônus educacional. Um/a docente questiona: “*quem quer ver sua escola lá embaixo? Ninguém!*”(P7). Um outro docente diz:

Há uma cobrança, a coordenadora, o diretor, ficam dizendo: “olhe, vamos aproveitar”. Por que não vem aquela verba de ano em ano, né? Nota de zero a cem, né? O bônus. Pronto ta todo mundo caprichando no bônus.(P7)

A fala demonstra um acirramento da competição por produtividade entre as escolas, os/as docentes são estimulados a buscar os resultados desejados pelo estabelecimento das metas. Nesse contexto, “O docente deve, assim, se preocupar com a sua atuação escolar e com os resultados do ensino, que são avaliados pelos órgãos centrais” (DUARTE, 2011, p. 170). Com isso se estabelece uma forma de governo cuja produtividade é alinhar a educação como negócio, alunos/as e professores/as são avaliados constantemente pela sua produção, essas avaliações verificam o desempenho de cada um, por testes que são extremamente padronizados.

5.6 Dificuldades e alternativas ao currículo oficial: as falhas

A organização dos conteúdos por turma/bimestre/ano/disciplina no SMC está estreitamente ligada às orientações oficiais da Base curricular Comum (BCC-PE) e as Orientações Teórico-Methodológicas (OTM), em especial em relação a este último documento. Em contrapartida à organização do SMC, os/as professores/as ainda buscam sanar os problemas causados pelo sistema e achar soluções. Uma alternativa ao currículo oficial, em geral, diz respeito à utilização do livro didático.

As falas dos/as docentes demonstram a importância que a política do livro didático assumiu perante o desenvolvimento do currículo “*Eu me oriento mais pelo livro que a gente vem trabalhando durante o ano*” (P2); “*Como eu falei pra você: o que entra mais e os*

conteúdos do livro didático. E é justamente também pra ser feito dentro disso aí [SMC]” (P1); “Procuro atender [SMC] na medida do possível. Por que até os livros que são adotados não existem na mesma sequência, entendesse? É incrível!” (P6).

Nas orientações que a educadora de apoio passa para os/as professores/as, a organização bimestral dos conteúdos do SMC deve ser seguida, independente de estar ou não em concordância com o livro didático adotado. Essa exigência demanda do/a professor/a uma adequação do currículo às orientações oficiais do Estado e ao SMC.

O/a docente (P5) considera falha a organização dos conteúdos do SMC e ressalta ainda a elevada quantidade de conteúdos que precisa ser desenvolvido bimestralmente. Ainda para ele, se não bastasse, não há opção de inserir/excluir conteúdos, “tem que colocar”, “tem que inserir” bimestralmente os conteúdos, porque senão, “fica em branco”.

Eu acho que o sistema de monitoramento ele é falho, ele é falho até pelo estudo que é feito. Porque cada bimestre, por exemplo, é dividido em: operações, álgebra e funções. Cada período, grandezas e medidas, geometria, estatística, mas só que tem uma coisa, eles chamam de primeiro bimestre. Mas não dá tempo a gente dar, passa para o segundo bimestre e que também não dá tempo e aí gente tem que colocar, por que se a gente não colocasse iria ficar em branco[...] Já começa pelo próprio livro didático que não é, e que não funciona como a gente recebeu orientação, “vai pro meio do livro, volta, pega o último capítulo e volta para o primeiro”. Acho que não é assim, em Matemática a gente precisa do conteúdo anterior. (P5)

Os/as docentes pesquisados/as em sua maioria sentem-se incomodados/as com a situação de simples executores/as dos conteúdos monitorados. Como também, contestam a forma como o livro didático adotado pela escola diverge do sistema de monitoramento. Também denunciam um certo despreparo por parte da equipe que ordenou os conteúdos de Matemática no SMC, por ignorar os pré-requisitos.

Pensar como estamos sendo governados na atualidade, perpassa pela discussão sobre o currículo e suas formas de controle sobre as nossas ações (VEIGA-NETO, 2008). O objetivo das políticas curriculares visa conduzir os/as docentes a aceitarem o caráter homogêneo do desenvolvimento curricular. A adequação dos docentes aos novos conhecimentos, é imprescindível para a melhoria da qualidade da educação.

Um dos aspectos novos que traz essas orientações oficiais, trata-se justamente de menosprezar a formação inicial em detrimento da formação continuada. Isso implica dizer que os professores/as precisam manter-se constantemente atualizados.

[...] eu estou me atualizando, coisas que tem nessas OTMS na BCC eu to vendo agora nas formações que eu tô fazendo, então quem ta em sala de aula só com o livro didático não tem condições de seguir isso aí não. Ou pega uma gramática

tradicional e vai dar aula ou então pega só um texto e tenta fazer a compreensão, e só. Então eu acho que tinha que sim, ter uma formação, pesada em cima disso das OTMS, da BCC, dessa nova visão da língua portuguesa, eu acho que de todas as disciplinas contextualizadas, pra todos os professores, aí eu acho que a coisa funcionava (P1).

Ao longo das últimas décadas, os/as professores/as têm se deparando com maiores responsabilidades. Para Hypolito, Pino e Vieira (2009, p.119)

O professorado da escola pública se vê envolvido nessa rede por meio de discursos dirigidos às subjetividades docentes. Num primeiro momento, os problemas de desempenho dos estudantes são diretamente relacionados à má formação do professorado. Subliminarmente (ou nem tanto), os docentes sofrem uma crítica que lhes acusa de acomodação e de não atender aos apelos e ao “esforço” do governo, que busca uma educação de qualidade. Cabe então ao professor, por conta própria e por livre decisão, fazer a sua parte: ser competente.

A prestação de contas aumenta à medida que se cobram maiores resultados, o avanço tecnológico lhe exige atualização constante, as avaliações externas precisam mostrar resultados. Os sujeitos são interpelados pelas práticas de governo e assumem essas responsabilidades como escolhas próprias, autônomas. O controle é assumido por cada agente, esse controle se interioriza (HYPOLITO, PINO E VIEIRA, 2009).

5.7 implicações da política de monitoramento: o controle governamental

Ao articular o currículo com os objetivos política de gestão educacional por resultado, as estratégias de governo passam a ser potencializadas através do monitoramento e avaliação. O discurso da qualidade pela educação, ao fazer emergir novas racionalidades políticas, põe em funcionamento técnicas sutis de governamentalidade.

Técnicas, através das quais é possível moldar e normalizar a conduta, as aspirações, as decisões dos indivíduos com o propósito de alcançar objetivos considerados desejáveis, para o desenvolvimento do currículo oficial. Para Hypolito, Pino e Vieira (2009, p119) “Esse processo de sensibilização busca alianças e compromissos entre governo e professores para atender às demandas do mercado. Assim, a própria concepção de ensino é afetada, produzindo efeitos de controle sobre a autonomia docente”.

É através da ativação de ideais, esperanças e temores das pessoas que as suas condutas são reguladas. A governamentalidade dos indivíduos está diretamente implicada na construção da subjetividade por meio de ideais de verdade, justiça, dignidade, reputação, e com a forma de agir sobre a ação dos outros. Trata-se do exercício de um poder positivo,

produtivo, que faz com que os indivíduos ao interiorizarem ideais, tais como os referidos anteriormente, passam a viver e agir de determinada forma.

Nesse sentido, “governar” leva à construção da profusão de técnicas, esquemas, estruturadas e idéias deliberadamente mobilidades na tentativa de direcionar ou influenciar a conduta dos outros. Para Foucault, a família, o local de trabalho, a profissão, a população, são apenas alguns dos muitos locais nos quais a operação de “governar” se encontra. (PETERS; BESLEY; COLS, 2008, p. 204)

Os dados mostram que com a implantação do SMC, os docentes passaram a ser constantemente interpelados para que sigam e insiram os conteúdos no sistema. Quando questionados se após a implantação do SMC perceberam uma maior cobrança para o cumprimento das orientações, em grande parte afirmaram que se sentem vigiados, monitorados.

Assim, vigilância para fazer ou... Ah, ah, por que de qualquer forma ta ali sempre lembrando sempre dizendo que faça que não deixe de fazer que se não for feito vai mandar o nome de quem não fez. Enfim, tem lá essa vigilância sim. Considerando isso.(P3)

Tem, eu vou ser sincera com você. Se nós não colocarmos (risos), passam alguns dias, mas sempre aparece, professora tal não fez o registro, professora tal faça o registro! Colocam em papeizinhos na secretaria, falta a professora tal, falta a professora tal... acontece! (P4)

As falas demonstram que há uma elevação nas cobranças sobre os/as professores/as no cumprimento do currículo oficial, para que insiram os conteúdos ministrados no SMC. “Para os gestores, ser docente competente é ser fiel a essa visão sagrada dos conteúdos, de sua disciplina, levá-lo a sério, ser exigente, cumprir com fidelidade todos os processos e rituais” (ARROYO, 2011, p. 46). Os gestores também são monitorados, criando uma rede potente de controle e autogoverno.

Percebemos que o SMC exige dos/as professores/as novas competências e habilidades para lidarem com o ingresso de novas tecnologias no seu dia-a-dia. Em entrevista, todos os docentes deste estudo mencionaram que o acesso ao SMC é feito em casa, como também declaram dominar as ferramentas básicas de informática, exceto o/a docente P7 que precisa de auxílio para inserir os conteúdos no SMC, “Tenho, eu quase que não uso, eu tenho minha filha, entendeu. Meus filhos, né? Quando eu quero ela liga o computador. Eu já fiz o curso de estudo, mas não me interessei. O acesso é em casa, nunca faço no colégio não, eu tenho internet em casa” (P7). O Trabalho docente tem sido visto como uma atividade cada vez mais exigente. As tarefas associadas à docência podem ser interpretadas à luz de uma mudança no contexto político, econômico, tecnológico, cultural e social.

Os docentes não tiveram nenhum treinamento para inserção dos conteúdos no SMC, porém, exige-se domínios de informática para o seu acesso. Quando foram questionados sobre treinamento, os docentes revelam:

Não. Foi mostrado a gente que tinha que fazer isso aí, como era e pronto... “Olhe, vá, Clica ali, tira dali e acabou”. É isso aí, sinto falta de... a gente não é mais cobrando porque já é dado ferramentas suficientes para que a gente trabalhe, então por isso a gente não é, né? É cobrado assim: tem que botar, tem que constar, você tem que seguir a data e tudo, mas a gente não teve... orientação” (P5)

Os/as professores/as expõem o excesso de cobranças burocráticas e do pouco investimento pedagógico do SMC. A única docente que diz ter recebido treinamento, o qual foi feito pela educadora de apoio, que assumiu junto com o diretor mais essa função. Recebi, quando eu entrei aqui a educadora de apoio falou: “você vai entrar e vai registrar o que você trabalhou em sala de aula, conforme as OTM”(P4).

O tempo de trabalho dos docentes tem aumentado com o SMC, a docente (P4) considera que poderia ser utilizado esse tempo para produção de outras atividades, já que se demanda muito tempo com o planejamento.

Sim, tudo o que a gente faz pra melhoria, né, tudo demora. Por que não é só chegar lá e inserir, você tem que ter um planejamento, tem que primeiro ser planejado, você tem que ver se realmente foi visto, até chegar lá e colocar. (P4)

Eu poderia aproveitar esse tempo com outra coisa, por exemplo, com pesquisa de material diferenciado, porque em Português mesmo a gente tem uma infinidade de materiais que a gente poderia encontrar na internet, textos, exercícios, projetos, né? E que realmente se resume naquela linha... aquela questão, ande no caminho, ande ali...tem que seguir. Aí assim, colocar alguma diferente fica meio assim, meio restrito. E a gente se sente meio só, a gente quer fazer algo diferente mais se sete meio só no contexto, entendeu?(P4)

Exigem-se dos/as professores/as novas competências e habilidades para lidarem com o ingresso de novas tecnologias no seu cotidiano. Ao mesmo tempo, passam a ter o seu trabalho mais controlado, pois através do avanço tecnológico, estamos cada vez mais submetidos ao controle via monitoramento.

Pensar como estamos sendo governados na atualidade, perpassa pela discussão sobre o currículo e suas formas de controle sobre as nossas ações. O objetivo das políticas curriculares sob a égide da governamentalidade visa conduzir os/as docentes a aceitarem que a padronização curricular, é não apenas necessária, mas algo primordialmente para a melhoria da qualidade da educação. E essa qualidade é visibilizada nas avaliações, tornando o sistema

cada vez mais fechado e inflexível, ou seja, uma verdadeira imposição às tomadas de decisão do/a professor/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à forte organização com apelo neoliberal influenciando a educação, a gestão por resultados busca nas orientações das empresas privadas, a “formula mágica” para alcançar o sucesso, a qualidade da educação. Neste contexto, a modernização da gestão pública em Pernambuco vem acontecendo. Com a implantação do Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para Educação (PMGE/ME), busca-se atingir a elevação dos índices da educação básica nas escolas estaduais de Pernambuco, através de uma gestão gerencialista. Para tanto, intensifica-se as ações de monitoramento e avaliação curricular.

Através do PMGE/ME, o setor privado enraíza suas orientações e os reflexos dessa política passam a ser sentidos com o fortalecimento do Sistema de Avaliação Educacional em Pernambuco (SAEPE) e com a criação do Sistema de Monitoramento por Componente Curricular (SMC). Percebemos que as ações implantadas com o PMGE/ME têm afetado o currículo e o trabalho docente. Desta forma, com o PMGE/ME sustentado sobre os pilares da avaliação e do monitoramento, há uma condução do trabalho dos/as professores/as para atingir as metas previamente estabelecidas pela Secretaria de Educação e individualmente por cada escola.

A partir do estudo realizado junto aos/as docentes, a educadora de apoio e o diretor de uma escola da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, percebemos que as ações advindas da política de monitoramento curricular, trazem implicações para o trabalho docente que impedem o desenvolvimento qualitativo do currículo. Entre elas, destacamos a padronização curricular, independente do perfil sócio-econômico e cultural dos alunos e a supervalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais.

Os resultados da pesquisa apontam que as ações de planejamento entre os/as docentes vêm se tornando rituais burocráticos e desprovidos de significado e que a política curricular em Pernambuco prega uma supervalorização das avaliações externas, em destaque para o SAEPE, justificando o monitoramento das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ambas avaliadas pelo sistema e pelas avaliações externas de âmbito nacional.

Diante do exposto, esta pesquisa sugere que a fixação das Orientações curriculares oficiais (BCC-PE e OTM), bem como a implantação do Sistema de Monitoramento por Componente Curricular (SMC) e o fortalecimento do Sistema de Avaliação Educacional em

Pernambuco (SAEPE), configuram-se estratégias utilizadas pelo governo de Pernambuco, com o objetivo de controlar o trabalho docente via currículo, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ANDRE, Eliza Marli. Estudo de caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber, 2005.
- APPLE, Michel. Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. IN: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAUMAN, Zigmunt. **A modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BARBOSA, Vania de Moura. **Uma etapa da Transposição Didática Interna: análise das escolhas do saber ensinado feitas por professores de Matemática da GERE Recife sul**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco. 140 f.
- CANDAU, Vera Maria. Reformas Educativas hoje na América Latina. IN: MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo: Políticas e praticas**. Campinas: Papirus, 1999.
- CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**. Jan/abr 2010. Disponível em: <http://www.revistafilosofia.unisinos.br/pdf/169.pdf>>. Acesso em 10 dez. de 2010.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede** Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. Rumos da Política Educacional em Pernambuco: o programa moderno de governo. **Revista da Ciência da Administração**. Pernambuco, v.3, jan/jul. 2010.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso de temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DOHERTY, A. Robert. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In: PETERS, Michael A. ; BESTEY, Tina (orgs). **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artemed, 2008. p.201-212.*
- FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de Políticas Educacionais. **Revista Educação & Realidade**, n. 34(2) p. 35-56, Mai/ago 2009. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/765>>. Acesso em 05 dez. 2010.
- FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene R. Trabalho docente e a Lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.;

FIDALGO, Nara Luciene R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade.** Campinas: Papirus, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980.** São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault.** Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01013302009000100004&script=sci_arttext> acesso em 10 de junho de 2010.

GONÇALVES, Reinaldo. **O Banco Mundial no Brasil: da Guerra de Movimento à Guerra de Posição - Análise do documento Estratégia de Parceria com o Brasil, 2008-2011.** Brasília: Rede Brasil, 2009.

HANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Introdução à pesquisa como investigação quantitativa. IN: _____. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008. p.127 -145.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **A condição Pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1998.

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: Papirus, 2009.

_____. VIEIRA, Jarbas S. e PIZZI, Laura C. V. **Reestruturação Curricular e auto-intensificação do trabalho docente.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, Jul/Dez 2009, p.100-112. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>> Acesso em: 10 de jun de 2010.

_____. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 30 de junho de 2010.

KRAWCZYK, Nora. A Construção Social das Políticas Educacionais no Brasil e na América Latina. IN: KRAWCZYK, Nora, CAMPOS; Malta Maria; HADDAD Sérgio. **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 1-12

- KESSL, FABIAN. Assistência social como “governo”: uma perspectiva analítica do poder. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina; KESSL, Fabian. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.100-109
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LAZZARATO, Maurizio e NEGRI, Antonio. **Trabalho Imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LINGARD, Bob. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. IN: BURBULES, Nicholas; TORRES, Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 59-76.
- LOPEZ-RUIZ, Osvaldo. A técnica como capital e o capital humano genético. **Novos Estudos**. - **CEBRAP**. 2008, n.80, pp. 127-139.<<http://www.scielo.br/pdf/nec/n80/a09n80.pdf>>. Acesso em 26 de dez de 2010.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.21-34.
- MAUER, Susanne. Pensando a governamentalidade “a partir de baixo”: o trabalho social e os movimentos sociais como atores (coletivos) em ordens móveis/móveis. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina; KESSL, Fabian. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.134-146.
- NEVES, Cláudia E. Abbês Baêta. Sociedade de Controle, o neoliberalismo e os efeitos de subjetivação. In: SILVA, André do et al. (Org.). **Subjetividade: questões contemporâneas**. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 84-91.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n.89, p. 1127-1144, set/out 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 jun 2011.
- OLIVEIRA, Dalila et al. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**. 2007. Disponível em: www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.pdf. Acesso em: 14 ago. 2011.
- PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.211-224.
- PETERS, Michael; 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
- PETERS, M. A.; BESLEY, T. Introdução: Por que Foucault? novas diretrizes para a pesquisa educacional. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. e cols. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino do Estado de Pernambuco: Língua Portuguesa. Recife: SE, 2008a.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino do Estado de Pernambuco: Matemática. Recife: SE, 2008b.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para educação**. Recife: SE. 2008c. 15 p.

PERNAMBUCO, Instrução normativa 07/2011, de 17-02-2011. Fixa normas para a implementação do Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular – SMC, no âmbito das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. **Diário Oficial**. Pernambuco, 18 de fev. 2011.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado. 2007. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/default.asp>. acesso em 10/08/11, acesso em 19/08/2011.

PRADO, Kleber Filho. **Uma história da governamentalidade**. Rio de Janeiro: Achimé, 2006.

PNAGE, Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e Planejamento dos Estados e Distrito Federal. Contrato de Empréstimo no 1718/OC entre a República Federativa do Brasil e o Banco Interamericano de desenvolvimento, 2006.

RAMOS DO Ó, Jorge. “Notas sobre Foucault e a governamentalidade”. In: Falcão, Luis Felipe; Souza, Pedro de. (orgs.) **Michel Foucault: perspectivas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005, p.15-39.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Rafael Alcadini da. **Michel Foucault: poder e análise das organizações**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: vozes, 2011.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera ; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

_____. Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane Et al (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 35-58.

_____. Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**. Pelotas, v.5, n.2, p.79-85, Jul/Dez 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em jul de 2010.

_____; SAIRAVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem fronteiras**. Pelotas, v.11, n.1, p. 5-13, jan/jun 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>>. Acesso em fev de 2012.

VIEIRA, Jarbas. Currículo (rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, pistas). **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 1, nº 2, jul/dez 2009.

_____. Jarbas. Política educacional, currículo e controle disciplinar: implicações sobre o trabalho e a identidade do professorado. **Currículo sem Fronteiras**. Pelotas, v.2, n.2, p. 111-136, jul/dez., 2002.

WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

WEBER, Susane Maria. O “intra-empendedor” e a “mãe”: estratégias de “fomento” e “desenvolvimento” do mpreendedor de si no desenvolvimento organizacional e na ação afirmativa. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina; KESSL, Fabian. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.11-24

YIN, K. Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Título da Pesquisa: Currículo e Controle do Trabalho Docente: O Sistema de Monitoramento de Conteúdo Em Pernambuco

Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada

Perfil: Docentes das Áreas de Língua Portuguesa e Matemática

Nome:

Idade:

Formação Inicial:

Pós-Graduação:

Tempo de Serviço na Rede Estadual:

1. Como tem acontecido o planejamento dos conteúdos de Língua Portuguesa/Matemática na escola?
2. O seu planejamento tem levado em consideração à elevação do desempenho dos alunos no SAEPE e/ou as metas da escola?
3. Você se sente responsável pelo cumprimento da meta assumida pela escola, por ser medida principalmente pelo nível de desempenho dos alunos no SAEPE?
4. Existe um documento encaminhado anualmente para a escola pela secretaria estadual de educação, apontando o nível de desempenho da escola na avaliação do SAEPE, este documento tem sido analisado pelos professores (as) e equipe gestora? Já exerceu ou tem exercido alguma influência nas decisões referentes ao seu planejamento, a organização das suas aulas, nos seus critérios de avaliação?

5. Em algum momento você participou representando a escola, durante a elaboração da Base Curricular Comum de Língua Portuguesa/Matemática? Como foi a escolha do representante? Houve indicação?
6. Você tem acesso a Base Curricular Comum de Língua Portuguesa/Matemática? Qual é o seu nível de conhecimento sobre o documento?
7. Você segue as orientações da Base Curricular Comum de Língua Portuguesa/Matemática, na seleção dos conteúdos que desenvolve em sala de aula?
8. E as orientações Teórico-Methodológicas? Você conhece? Possui o documento? Busca seguir as orientações?
9. Em sua opinião, existe relação entre a Base curricular comum, as orientações Teórico-Methodológicas e o Sistema de Monitoramento de Conteúdos? Se sim, de que forma?
10. O Sistema de Monitoramento Conteúdo não permite alterar os conteúdos da forma como aparecem no sistema. Isso te incomoda? Se fosse possível você incluiria ou excluiria algum conteúdo? Por quê?
11. Você segue os conteúdos como são apresentados no Sistema (bimestral, com conteúdos específicos) ou tem sua própria organização?
12. Os conteúdos que você desenvolve em sala e os conteúdos inseridos no sistema condizem?
13. Você deixou de dar algum conteúdo que considera importante para os alunos, para seguir o que está prescrito no sistema? Por que esse conteúdo prescrito é importante?
14. Após a implantação do Sistema de Monitoramento de Conteúdos, houve uma maior cobrança pela execução das orientações curriculares oficiais?
15. Desde quando você acessa o Sistema de Monitoramento de Conteúdos?
16. Você teve alguma dificuldade com o sistema? Você recebeu algum treinamento e/ou informações sobre o SMC? Quem forneceu as informações?
17. Alguma vez deixou de inserir os conteúdos no sistema? Por qual (is) motivo (s)?

18. Você domina as ferramentas necessárias para navegar na internet sem o auxílio de terceiros? Seus acessos a internet para inserir os conteúdos no sistema de monitoramento de conteúdos são feitos na escola, em casa ou em outros espaços?
19. Aderir/acessar o sistema de monitoramento é obrigatório? Por que você insere os conteúdos no sistema?
20. O seu acesso ao sistema de monitoramento acontece com frequência ou apenas nos períodos determinados para inserção dos conteúdos?
21. A gestão da escola (equipe técnica, pedagógica e administrativa) pode controlar os acessos dos professores pelo sistema administrativo online, que por sua vez, também são controlados por outras instâncias. Alguma vez você já foi alertado por ter deixado de inserir os conteúdos?
22. Qual tem sido o papel do gestor no controle do sistema de monitoramento? E da Educadora de apoio?
23. O sistema de monitoramento tem mudado algo nas suas aulas, no desempenho dos alunos?
24. Você atribui a elevação da nota da escola no SAEPE a esse monitoramento sistemático, individualizado e informatizado?
25. Na sua opinião, o seu trabalho tem sido avaliado no cumprimento das metas para elevar a nota do SAEPE da escola e para posterior premiação com o Bônus de desempenho?
26. Você se sente incomodado por não cumprir as metas? Por que as metas não podem ser cumpridas?
27. Como você vê a implantação do sistema para o seu trabalho com os alunos?
 - Pontos positivos
 - Pontos negativos

APÊNDICE B

Título da Pesquisa: Currículo e Controle do Trabalho Docente: O Sistema de Monitoramento de Conteúdo Em Pernambuco

Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada

Perfil: Diretor e Educadora de Apoio

Nome:

Idade:

Formação Inicial:

Pós-Graduação:

Tempo de Serviço na Rede Estadual:

1. Quando o sistema de monitoramento foi implantado na escola? Houve treinamento?
2. Qual foi o seu papel na implantação do sistema de monitoramento na escola?
3. Como os professores agem ao sistema de monitoramento? Houve muita rejeição ao sistema? E hoje, como você avalia a desempenho dos professores?
4. Algum professor (a) ainda resiste ou já se acostumaram ao processo?
5. Qual é o seu papel no sistema de monitoramento? Alguém participa de alguma forma do sistema de monitoramento?
6. Para você é importante elevar o nota da escola no SAEPE, buscando atingir o máximo do desempenho proposto pela secretaria de educação? A escola já deixou de cumprir com suas metas?

7. A escola recebe a bonificação por desempenho? Você considera importante esse sistema de bonificação?
8. Qual é o benefício do sistema para o professor, aluno, escola e diretor?
9. Como você vê a implantação do sistema para o seu trabalho com os alunos?
 - Pontos positivos
 - Pontos negativos

ANEXOS

INSTRUÇÃO NORMATIVA 07/2011

DIÁRIO OFICIAL 18 - 02 -11 - PÁGINA DA EDUCAÇÃO

INSTRUÇÃO NORMATIVA 07/2011

EMENTA: Fixa normas para a implementação do Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular - SMC, no âmbito das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, a partir do ano de 2011.

A Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, através da Gerência de Monitoramento e Avaliação, tendo em vista parecer favorável da Gerência de Normatização do Ensino, de acordo com o que dispõe o Decreto nº 35.681, D.O.E. de 14/10/2010, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, art. 10, III, IV e V e Lei Estadual nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996, art. 7º, e ainda,

CONSIDERANDO o compromisso do Governo com a garantia de uma política educacional que assegure a oferta de uma educação pública com qualidade social no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino; e

CONSIDERANDO a co - responsabilidade das escolas estaduais e Gerências Regionais de Educação no que se refere ao êxito do Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular - SMC

RESOLVE:

Art. 1º A Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE, através da Gerência de Monitoramento e Avaliação, deverá orientar as Gerências Regionais de Educação sobre a implementação do Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular, no âmbito das escolas estaduais a elas jurisdicionadas.

Art. 2º O Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular – SMC, criado com a finalidade de monitorar o cumprimento do Currículo Básico do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, utiliza as Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs) e os conteúdos mínimos sugeridos pela Base Curricular Comum (BCC/PE), como meio de garantir o padrão de qualidade do ensino das escolas estaduais.

Art. 3º O Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular – SMC integra a política educacional de verificação da qualidade do ensino no Estado de Pernambuco que tem como objetivo monitorar o cumprimento do currículo mínimo trabalhado pelos professores nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, com estudantes do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries ou 6º ao 9º ano), do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e do 1º ao 4º ano do Normal em Nível Médio.

Art. 4º O Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular – SMC pode ser acessado a qualquer hora e local através da internet, pelos seguintes usuários:
I- Gerência de Monitoramento e Avaliação (administrador do sistema);
II- técnicos das Gerências Regionais de Educação GREs responsáveis pelo monitoramento;
III- gestores das escolas públicas estaduais;

- IV- educadores de apoio das escolas públicas estaduais;
- V- professor de Língua Portuguesa e de Matemática.

Art. 5º O Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular – SMC permite que cada professor, por meio de um sistema on-line, seja cadastrado para inserir e relacionar os conteúdos trabalhados no bimestre por turma, escola, município e GRE.

Art. 6º O Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular – SMC possibilita a geração de relatórios, cujo objetivo é fornecer informações com rapidez e qualidade acerca dos conteúdos inseridos pelos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, para acompanhar a trajetória escolar dos estudantes nos quatro bimestres do ano, tendo em vista identificar os fatores que interferem no desempenho escolar.

Art. 7º O Sistema de Monitoramento dos Conteúdos por Componente Curricular – SMC obedecerá, em 2011, ao seguinte calendário:

I - a inserção dos conteúdos pelos professores dos Componentes Curriculares monitorados, Língua Portuguesa e Matemática, dar-se-á:

- a) até o final do primeiro bimestre - dia 19/04/2011;
- b) até o final do segundo bimestre - dia 30/06/2011;
- c) até o final do terceiro bimestre - dia 30/09/2011;
- d) até o final do quarto bimestre - dia 20/12/2011;

II - os relatórios com os resultados dos conteúdos inseridos pelos professores dos Componentes Curriculares monitorados, Língua Portuguesa e Matemática, produzidos pelo administrador do sistema, Gerência de Avaliação, deverão ser apresentados nos seguintes períodos:

- a) de 20/04/2011 a 29/04/2011;
- b) de 01/07/2011 a 08/07/2011;
- c) de 01/10/2011 a 07/10/2011;
- d) de 23/12/2011 a 07/01/2012;

III - a entrega de relatórios ao Secretário de Educação, será efetivada ao fim de cada bimestre nas datas abaixo assinaladas:

- a) 1º bimestre - 29/04/2011;
- b) 2º bimestre - 08/07/2011;
- c) 3º bimestre - 07/10/2011;
- d) 4º bimestre - 07/01/2012;

IV - os resultados do monitoramento dos conteúdos serão divulgados em reunião com os gestores das Gerências Regionais de Educação, em cada bimestre, nas datas abaixo assinaladas:

- a) 1º bimestre - 04/05/2011;
- b) 2º bimestre - 13/07/2011;
- c) 3º bimestre - 19/10/2011;
- d) 4º bimestre - 11/01/2012.

Art. 8º Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

Recife, 17 de fevereiro de 2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Maceió – AL, 05/04/2011

Senhor (a) Pesquisador (a), Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi
Paula Rejane Lisboa Rocha

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 28/02/2011 le com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº 025899/2011-02 sob o título **Currículo e controle do trabalho docente: o sistema de monitoria de conteúdo em Pernambuco**, vem por meio deste instrumento comunicar a aprovação do processo supra citado, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96, item V.4).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o(a) pesquisador(a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Res. CNS, 196/96.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra - referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(*) Áreas temáticas especiais

Wafra Matias Pizzi



Escola
Endereço

TERMO DE ADVERTÊNCIA

Através deste Termo, a direção desta Escola, resolve repreender a _____, portador (a) do cargo de _____ matrícula nº _____, com base no item I do artigo nº 199 do Estatuto dos Funcionários Públicos – Lei nº 6.123 de 20.07.1968, considerando advertência verbal: falta de assiduidade, impontualidade, uso de termos depreciativos com relação a colegas de trabalho, uso, de forma particular, de objeto de propriedade da Unidade, além de desconsiderar as orientações prestadas por esta direção, informando ao servidor, que esta pena disciplinar de repreensão, será encaminhada à Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional, para as devidas providências.

_____, _____ de _____ de _____

Diretor(a) da Escola

Ciente,

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do Servidor

Testemunhas: