

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL:
um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede
Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008)**

LUCIA ELENA PEREIRA FRANCO BRITO

UBERLÂNDIA – MG
2008

LUCIA ELENA PEREIRA FRANCO BRITO

**A EDUCAÇÃO NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL:
um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede
Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

Orientador: Robson Luiz de França

Uberlândia – MG
2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B862e	<p>Brito, Lucia Elena Pereira Franco, 1968-</p> <p>A educação na reestruturação produtiva do capital: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008) / Lucia Elena Pereira Franco Brito. – 2008.</p> <p>171 f.</p> <p>Orientador: Robson Luiz de França.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação e Estado - Minas Gerais - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3. Escolas públicas - Condições de trabalho - Teses. I. França, Robson Luiz de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37.014.5 (815.12)</p>
-------	--

Lucia Elena Pereira Franco Brito

**A EDUCAÇÃO NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL:
um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede
Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008)**

BANCA EXAMINADORA

Orientador – Prof. Dr. Robson Luiz de França / UFU

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena / UFU

Profa. Dra. Simone Alves Moraes / UNIUBE

Uberlândia, 17 de dezembro de 2008

*Aos meus pais,
primeiros incentivadores.
Ao meu filho Miguel,
porque só o amor pode ser maior que o infinito.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia e à Faculdade de Educação, pela oportunidade de crescimento profissional e intelectual.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Robson Luiz de França, pela compreensão, amizade e, sobretudo, por ter me estimulado a ser livre para escolher.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação, pela atenção, disponibilidade para colaborar, sempre atendendo com presteza e acolhimento.

Aos colegas da Pós-Graduação em Educação das turmas de 2007 e 2008, pela amizade, cumplicidade e pelos momentos vivenciados juntos.

Aos Profs. Dr. Carlos Alberto Lucena e Dra. Maria Vieira Silva, pelas criteriosas e estimulantes sugestões no Exame de Qualificação.

Aos meus familiares, pela confiança de que no final tudo daria certo.

À Claudia e ao Zopp, pelo apoio e incentivo necessários para continuar no momento de maior dificuldade.

Às amigas Cida e Adriana, pelo apoio e carinho no início deste trabalho e pela saudade que deixaram, quando a *roda-viva carregou o destino pra lá*.

Às amigas Flávia e Sara, pela presteza com que assumiram a tarefa de organizar a casa para que o trabalho pudesse continuar.

À amiga Simone, pelo carinho, incentivo e incansável acompanhamento de todo o processo de elaboração desta pesquisa.

À amiga Juliene, por tudo que vivemos juntas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, descobrindo, a cada dia, a *dor e a delícia* de ser docente e, principalmente, pela alegria de poder contar com uma amizade plena.

A Deus, pela inspiração para reinventar a vida sempre.

BRITO, L. E. P. F. *A educação na reestruturação produtiva do capital: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008)*. 2008, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar as novas configurações que o trabalho docente vem assumindo, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, de 2003 a 2008, uma vez que a política educacional empreendida, nesse período, pelo governo Aécio Neves – em consonância com os princípios mais gerais que norteiam a reforma do aparato institucional do Estado, denominada Choque de Gestão – tem impactado significativamente no trabalho dos professores nas escolas públicas mineiras. Utilizando-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental, contextualiza a recente reestruturação ocorrida no modo de produção capitalista, com destaque para as mudanças ocorridas na esfera política, no mundo do trabalho e também no campo educacional, abordando as novas funções atribuídas ao trabalho docente no contexto das reformas educativas de inspiração neoliberal. Analisa também os pontos relevantes do Choque de Gestão, identificando rupturas e continuidades nas políticas implementadas no Estado mineiro das duas últimas décadas do século XX em diante. Finalmente, faz um levantamento das medidas educacionais empreendidas por Neves e da racionalidade nelas presente, com vistas a elucidar como tais ações e princípios vêm repercutindo na conformação do trabalho do professor na REE/MG, tanto no que se refere à organização do trabalho escolar, quanto aos processos que normatizam a carreira e a remuneração docente. Os resultados apontam que, por meio da contradição profissionalização/precarização, têm sido realizados consideráveis esforços no sentido de conferir novas dimensões ao trabalho docente, ajustando os professores aos padrões sociais atuais e, ao mesmo tempo, elegendo a docência como *locus* privilegiado, pelo potencial disseminador, para reafirmar os valores pertinentes ao hegemônico pensamento neoliberal.

Palavras-Chave: Política Educacional – Trabalho Docente – Profissionalização – Precarização

BRITO, L. E. P. F. *A educação na reestruturação produtiva do capital: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008)*. 2008, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the new measures that teaching work has been taking on in the State-Owned Teaching Schools in Minas Gerais, from 2003 to 2008, bearing in mind that the educational policies pursued during this period by the Aécio Neves Government – in line with the broader principles that guide the reform of the institutional apparatus in the State, known as Shock Management – have been creating a great impact on the teachers' work at the State-Owned Schools of Minas Gerais. Bibliographic research and documental analysis have been used which contextualize the recent restructure carried out in the capitalist way of production, highlighting the changes occurred in the political sphere, in the world labor market as well as in the educational field, approaching the new functions attributed to the teaching work in the context of the educational reforms with neo-liberal inspiration. This research also analyses the strong points of Shock Management, identifying the breaks and continuities of the implemented policies in the State of Minas Gerais over the past two decades of the twentieth century and onwards. Finally, a survey of the educational measures undertaken by Neves have been carried out as well as their rationale, and this had the aim of elucidating how such actions and principles have been affecting the shape of the teaching work in the State-Owned Teaching Schools of Minas Gerais, all of which regarding both the school organization work and the process that rule teaching remuneration and career. The results have shown that, through contradiction professionalization/precarization, great efforts have been made in order to give new dimensions to the teaching work, thus adjusting teachers to the current societal standards and, at the same time, electing teaching as the privilege *locus*, by the potential dissemination, to reaffirm the pertinent values to the hegemonic neo-liberal thinking.

Key-Words: Educational Policies – Teaching Work – Professionalization – Precarization

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Adicional de Desempenho
ADI	Avaliação de Desempenho Individual
ALMG	Assembléia Legislativa de Minas Gerais
AMIE	Associação dos Inspectores Escolares
APPMG	Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD/BM	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial
CBC	Currículo Básico Comum
CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
CGP	Condições Gerais de Produção
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação
CRP	Certificado de Regularização Previdenciária
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDP	Grupos de Desenvolvimento Profissional
GQTE	Gerência da Qualidade Total na Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFMs	Instituições Financeiras Multilaterais
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPSEMG	Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPT	Laboratório de Psicologia do Trabalho
MARE	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas

OSCIPI	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC	Programa de Aceleração para o Crescimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDP	Plano de Desenvolvimento Profissional
PDPI	Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional
PGDI	Plano de Gestão de Desenvolvimento Individual
PIB	Produto Interno Bruto
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PL	Partido Liberal
PNDU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público Privada
PRC	Parcela Remuneratória Complementar
PROALFA	Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização
PROCAD	Programa de Capacitação de Dirigentes
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
ProGestão	Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
ProQualidade	Projeto de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REE/MG	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAG/MG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINDUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADRO E TABELAS

QUADRO 01 – Incumbências dos Estabelecimentos de Ensino e dos Docentes	71
TABELA 01 – Vencimento Base da Carreira do Magistério: 1994 - 2004	147
TABELA 02 – Vencimento Base do Professores de Educação Básica (PEB)	147

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	. 11
1	SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: O MUNDO DO TRABALHO EM REESTRUTURAÇÃO	. 23
1.1	Reconfiguração do cenário político	. 23
1.2	O Estado brasileiro face à mundialização do capital	. 29
1.3	O trabalho como condição de humanização	. 32
1.4	O trabalho no capitalismo	. 34
1.5	Taylorismo e fordismo: estratégias para reprodução e controle do capital	. 38
1.6	Toyotismo e as transformações no mundo do trabalho	. 41
2	REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	. 47
2.1	Breve olhar sobre o Banco Mundial	. 48
2.2	Reformas educacionais: rupturas e continuidades	. 54
2.3	Política educacional brasileira sob a égide neoliberal	. 59
2.4	O trabalho docente no contexto das reformas educacionais	. 69
3	<i>MINAS CAMINHA PARA FRENTE SEM DEIXAR NINGUÉM PARA TRÁS: O MUNDO QUE SE ANUNCIA</i>	. 85
3.1	Em cena, Minas Gerais	. 87
3.2	Choque de Gestão: lições de Minas no governo Aécio Neves	100
4	REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: O SENTIDO DO TRABALHO DOCENTE	117
4.1	O campo educacional em movimento	120
4.1.1	As intenções anunciadas	120
4.1.2	Ações e projetos em desenvolvimento	125
4.1.3	Do <i>desafio da qualidade</i> ao desafio do resultado	133
4.2	Conformações do trabalho docente	137
4.2.1	<i>Desenvolvimento profissional</i> ou aprofundamento da alienação?	140
4.2.2	(Des)valorização docente: Plano de Carreira e Lei 100	144
4.2.3	O sentido do trabalho docente	151
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha trajetória profissional, como professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG), o exercício da docência foi se tornando, cada vez mais, um desafio e uma inquietação. Concluí a Licenciatura Plena em História, pela Universidade Federal de Uberlândia, em 1992 e, no mesmo ano, comecei a atuar como docente das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, em uma escola pública situada em Frutal – cidade do Triângulo Mineiro pertencente à 39ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), cuja sede encontra-se em Uberaba. Esse percurso profissional, coincidentemente transcorrido em um período em que o campo educacional apresentou movimento muito intenso, despertou-me o interesse em problematizar as dimensões assumidas pelo trabalho docente no atual estágio do capitalismo. Estágio este em que, diante das novas necessidades de reprodução do capital, a educação foi eleita, por governos de diferentes nações e por organismos internacionais, como a atividade responsável por possibilitar, por um lado, o ingresso, sobretudo dos países periféricos, no competitivo capitalismo mundializado. Por outro lado, sob o imperativo da globalização, a educação passou a ser retratada como caminho para assegurar a chamada empregabilidade¹.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 – convocada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial – tornou-se emblemática desses novos paradigmas. Os países em desenvolvimento presentes ao encontro firmaram o compromisso de elevar o nível de atendimento às populações, tendo como foco, conforme observa Oliveira (2004), a educação dirigida à formação para o trabalho e orientada para a gestão ou disciplina da pobreza.

A partir desses referenciais, a educação básica adquiriu centralidade nos programas propostos. Com o objetivo de realizar as adaptações necessárias entre a oferta de mão-de-obra qualificada e as necessidades do mercado de trabalho, as reformas dos sistemas públicos de ensino – em nome da racionalidade técnica e relacionando qualidade à eficácia em gerir poucos recursos – preocuparam-se, predominantemente, com questões relativas às formas de

¹ Acerca desse conceito Cf. OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 – para quem a idéia de empregabilidade “refere-se à capacidade de os trabalhadores se manterem empregados ou encontrarem novos empregos, quando demitidos, a partir de suas possibilidades de resposta às exigências de maiores requisitos de qualificação, demandadas pelas mudanças tecnológicas do processo produtivo”, o que equivale a responsabilizar o trabalhador por sua condição de desempregado (p. 225).

financiamento, controle e gestão da educação, sendo as unidades escolares tratadas como núcleos de planejamento e gestão. Seja apelando ao voluntarismo e ao comunitarismo, seja importando teorias da administração, em detrimento do aspecto pedagógico, foram (im)postas mudanças na forma de organizar o trabalho nas escolas.

No caso específico de Minas Gerais – que se destacou na implementação das reformas educacionais de inspiração neoliberal, servindo inclusive como modelo para as reformas dos sistemas de outros Estados –, entre 1991 e 1998, tomando como referência a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, para enfrentar o “fracasso escolar”, buscou-se desenvolver a Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE) e o ProQualidade (Projeto de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais). A ênfase era que a escola respondesse “às demandas trazidas pelos alunos, tomados como clientes, de adequação de sua formação à aceleração do progresso técnico” (Oliveira, 2001, p.115). Entre 1999 e 2002, com Itamar Franco à frente do Estado de Minas, tomou corpo a proposta intitulada “Escola Sagarana – educação para a vida com dignidade e esperança”, quando, mesmo em meio à tentativa de atribuir novo sentido à educação, foram adotadas várias medidas marcadas pelo tom flexibilizador típico do paradigma em voga.

No exercício cotidiano da docência, pude vivenciar diretamente todo esse processo. Tais reformas chegavam às escolas, por imposição da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), com promessas redentoras. Porém eram recebidas com muita desconfiança e preocupação pelos professores, que acabavam tendo que se deparar, cada vez mais, com sobrecarga e intensificação do trabalho. Além disso, nesse período, nos cursos de capacitação promovidos pela SEE/MG, recorrentemente se enfatizavam as novas demandas impostas ao setor pela contemporaneidade, bem como a imperiosa necessidade de que o professor se capacitasse para corresponder às novas exigências que se lhe apresentavam.

As novas responsabilidades apresentadas aos docentes acabaram por introduzir nas escolas, conforme aponta Nóvoa, um cenário de indefinição:

A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante (NÓVOA, 2007, p.6).

Ao lado da pressão para que os educadores assumissem, cada vez mais, novas funções sociais, as mudanças em tela se consubstanciavam, pois, em um nítido quadro de precarização do trabalho docente, levando os profissionais à exaustão física e, muitas vezes, ao

adoecimento psíquico, fatores responsáveis pela elevação dos índices de licença-saúde, como atestam os vários estudos sobre a *Síndrome de Burnout* ou “síndrome da desistência”, que, de acordo com a pesquisa realizada pela CNTE² (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), afeta praticamente a metade dos profissionais da educação. Trata-se da “dor de um profissional encalacrado entre o que pode e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração” (CODO, 1999, p.13).

Como parte desse processo, tornou-se cada vez mais visível, na escola em que eu atuava, o desencanto e desânimo dos docentes que, freqüentemente, transformavam a sala dos professores num espaço de reclamações e lamentações, nas quais se deixava entrever uma espécie de desacreditar de tudo – perceptível tanto em colocações explícitas, como no ar cansado, na resistência em se envolver com o trabalho e, sobretudo, no desânimo político, na falta de força para se mobilizar e lutar, na falta de esperança, enfim.

As angústias e tensões provocadas pela vivência do quadro descrito despertaram-me o desejo de analisá-lo mais detidamente. Pois de nada adiantam os queixumes e lamentações das salas/reuniões dos professores, se não se debruça sobre o real, sem medo de decodificá-lo em sua profundidade e na sutileza com que a trama social é tecida. Tornar a realidade pensável, problematizá-la, é caminho para, assumindo a condição humana de sujeito da práxis histórico-social, desvendar-se aquilo que ideologicamente foi colocado para se pensar/praticar como irreversível, imutável. Não se trata, pois, de negar a experiência, por suas tensões e ambigüidades, mas servir-se delas como inspiração para re-significar o real à luz do conhecimento científico.

Desde cedo se evidenciou que o estudo sobre o trabalho docente na REE/MG não poderia se desenvolver sem a devida atenção à articulação entre esferas indissociáveis: *trabalho docente – política educacional*, cujas interações desvelam a luta que se estabelece entre o “mundo real ou vivido” e o “mundo oficial ou do sistema”, conforme expressões apropriadamente usadas por Brzezinski (2008a). Nessa perspectiva, minhas inquietações não se voltavam apenas para as novas dimensões do trabalho docente. Interessava compreender a articulação de tais dimensões com a política educacional desenvolvida no Estado de Minas Gerais.

² Estudo realizado por meio de uma parceria entre a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e o LPT (Laboratório de Psicologia do Trabalho – UNB) concluiu que 48% dos educadores sofrem com algum sintoma de *Burnout*. Cf. CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Tal interesse se aguçou ainda mais com a chegada de Aécio Neves, pela coligação PSDB/PL (Partido da Social Democracia Brasileira e Partido Liberal³), ao governo de Minas (2003-2006). Apresentando-se à sociedade como marco de um novo tempo, Neves provocou muitas expectativas entre os professores em relação ao que estaria por vir no campo educacional, já tão atribulado pelas sucessivas reformas que se corporificavam desde o início do decênio de 1990.

O foco das ações do novo governo passou, contudo, a ser a reforma do aparato institucional do Estado, por meio da aplicação do Choque de Gestão. A partir daí, no discurso oficial, “as estruturas administrativas seriam racionalizadas com o objetivo de desburocratizar, diminuir gastos, monitorar e avaliar ações e resultados de intervenções governamentais” (AUGUSTO, 2004, p.59). Em síntese, em nome da melhoria da qualidade do serviço público, seriam aplicadas inúmeras medidas consideradas fundamentais para a “modernização administrativa”.

Sempre anunciadas com grande insistência pela imprensa, as supostas conquistas propiciadas pelo Choque de Gestão serviram como mote para a campanha de reeleição de Aécio Neves, que obteve seu segundo mandato (2007-2010) com mais de 75% dos votos do eleitorado mineiro. Nessa segunda etapa de seu governo, o Choque de Gestão não saiu de cena. Teve prosseguimento, agora sob a denominação de “Estado para Resultados”. Conforme foi amplamente noticiado, no início de 2008, uma das principais conquistas do governador foi a obtenção de um empréstimo junto ao Banco Mundial, da ordem de US\$ 976 milhões, destinados a financiar “projetos estruturadores” de seu programa de ação⁴. Marcelo Guigale, diretor do Banco Mundial, ao comentar o assunto em entrevista à revista *Veja*, descreveu o referido empréstimo como sendo “a principal operação do Banco no planeta”. Iniciativa de tal porte teria resultado do fato de Aécio ter conferido a Minas Gerais a condição de paradigma do Estado moderno, constituindo-se um modelo a ser seguido no campo dos governos, segundo opinião de Pamela Cox, vice-presidente do Banco⁵.

Para a Secretaria de Educação, desde o primeiro mandato de Aécio, foi indicada a professora Vanessa Guimarães Pinto, reitora da UFMG de 1990 a 1994, que havia ocupado a partir de 1995, no MEC (Ministério da Educação e Cultura), os cargos de diretora do

³ Desde dezembro de 2006, o PL passou a se chamar PR (Partido da República).

⁴ Cf. POLÍTICA de Resultados. *Veja*, São Paulo, ano 41, n. 16, p. 64-65, abr. 2008.

⁵ Cf. AÉCIO Neves: novas contrapartidas em educação, saúde e segurança. Disponível em: <www.espacopublico.blog.br/?p=1889>. Acesso em: 6 maio 2008.

Departamento de Desenvolvimento do Ensino Superior e secretária da Educação Superior e do Desporto. A Escola Sagarana, iniciativa do governo anterior, não mereceu mais destaque, e a ênfase da política educacional mostrou-se em consonância com os propósitos mais amplos de Neves de concentrar os esforços no Choque de Gestão.

No documento intitulado *O Desafio da Qualidade*⁶, direcionado aos educadores de Minas, a Secretaria da Educação, em abril de 2003, mobilizava o público para cooperar com o projeto a ser realizado naquele quadriênio. Ao mencionar a perda da “posição histórica” do Estado – de 1º para 4º colocado – nos resultados do SAEB/2001, MEC, e considerando que tal perda relativa de posição se fez acompanhar da queda em relação ao próprio desempenho de Minas Gerais de quatro anos atrás, foram sugeridos os passos para enfrentar a crise diagnosticada: intervenção diferenciada para áreas geográficas mais carentes; institucionalização do processo de avaliação das políticas e ações educacionais no âmbito da Secretaria e das escolas; racionalização com vistas a tornar mais eficiente e eficaz a gestão educacional e valorização das parcerias, para a busca de recursos complementares, incluindo, nessas parcerias, o governo federal, os municípios, organizações não governamentais e organismos internacionais (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p.8).

Com ênfase em medidas de caráter gerencial, o primeiro documento produzido pela SEE/MG já sinalizava para a importância que a avaliação e o controle de resultados assumiriam no governo Neves. Assim, o cotidiano docente seria significativamente afetado por essa racionalidade, presente, dentre outras iniciativas, na institucionalização da Avaliação de Desempenho Individual (ADI). Prevendo mecanismos de premiação e punição, estabelecia-se um modelo de gestão de recursos humanos baseado no sistema meritocrático.

Conseqüentemente, nas escolas da REE/MG, os professores viam-se, então, não somente atingidos pelas ações propriamente educacionais, que impactavam na “organização do trabalho escolar” (OLIVEIRA, 2007), mas também por uma série de medidas, decorrentes da implantação de um determinado modelo gerencial, que os afetavam nos aspectos referentes à normatização da carreira e da remuneração docente.

Assim, as relações concretas vividas no dia-a-dia profissional, nesse período mais recente, evidenciaram, ainda mais, que as novas configurações assumidas pelo trabalho docente relacionavam-se, de maneira geral, às mudanças que ocorriam no capitalismo em sua reestruturação produtiva. Todavia articulavam-se, especificamente, ao programa de governo

⁶ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. A Educação Pública em Minas Gerais – *O Desafio da Qualidade* – 2003-2006. Abril de 2003. Disponível em: < <http://www.educacao.mg.gov.br/politica> > Acesso em: 5 set. 2006.

desenvolvido no Estado. E, subjacente a essas propostas e práticas políticas, consubstanciava-se, não sem resistência, uma dada concepção de mundo, a legitimar um determinado modelo de sociedade em detrimento de outras alternativas sociais.

Nessa perspectiva, para compreender as novas conformações assumidas pelo trabalho docente na REE/MG, tornava-se necessário mergulhar não apenas nas transformações sofridas no mundo do trabalho, mas também nas complexas relações do universo político, para captar a interpenetração de esferas que apenas aparentemente são desconexas. Pois não se pode perder de vista que a escola é um local onde se configuram relações de trabalho e, ao mesmo tempo, um espaço político, onde sociabilidades e subjetividades são forjadas por sujeitos reais e concretos. Em meio a conflitos e tensões, adesões e resistências, tais sujeitos conferem vida aos encaminhamentos políticos, que se consolidam enquanto práticas, ao sofrerem a interferência de múltiplas mediações.

Diante desse quadro, a questão central que se procurou investigar, nessa pesquisa, foram quais as configurações que o trabalho docente vem assumindo na REE/MG, no governo Aécio Neves, e o sentido subjacente a essas conformações, uma vez que a política educacional empreendida – proposta em consonância com os princípios mais gerais do Choque de Gestão – tem impactado significativamente no trabalho dos professores nas escolas públicas mineiras.

Como desdobramentos desse objetivo geral e em busca de sua realização, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as recentes modificações ocorridas no modo de produção capitalista, mostrando como as mudanças processadas na esfera política – a reformulação do papel do Estado, de modo geral, e a reforma do Estado brasileiro, em especial – são indissociáveis das alterações ocorridas no universo da produção e no mundo do trabalho.
- Compreender o lugar da educação no contexto da reestruturação produtiva do capital e identificar como o trabalho docente se estrutura/reestrutura, se define/redefine em meio às recentes reformas educativas, abordando a maneira como a literatura especializada vem tratando essa questão.
- Analisar os pontos relevantes do Choque de Gestão, programa de ação do governo Aécio Neves, a fim de identificar rupturas e continuidades nas políticas implementadas.

- Analisar as medidas educacionais empreendidas por Neves e a racionalidade nelas presente, com vistas a elucidar como tais ações e princípios vêm repercutindo na conformação do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, tanto no que se refere à organização do trabalho escolar, quanto aos processos que determinam a carreira e a remuneração docente.

Sobre a importância de se conhecer essas intrincadas relações, são pertinentes as palavras de Oliveira:

Este contexto de nova regulação das políticas educacionais tem sido pouco estudado no que se refere aos seus reflexos sobre o trabalho docente. A compreensão das interferências que tais reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, a começar por aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente, ainda está por ser melhor explorada (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

Tratava-se, pois, de procurar preencher essa lacuna, mergulhando no desafio de aprofundar a compreensão dos meandros do trabalho docente. Desafio, inclusive, já enfrentado por importantes estudiosos. De acordo com Oliveira (2003), os estudos sobre o trabalho docente tornaram-se freqüentes, na pesquisa educacional brasileira, principalmente a partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980, período fértil em investigações sobre a relação entre trabalho e educação. Este dado foi confirmado por Mancebo (2007), em recente levantamento realizado sobre a agenda de pesquisa e perspectivas teórico-metodológicas na literatura especializada no referido tema, no Brasil e na América Latina. Mancebo explicita também que, seguindo orientação predominantemente marxista, discutia-se, naquela época, sobretudo, a “teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente” (p. 467).

Nesse cenário teórico, Oliveira (2003) constata que importantes “polarizações” fizeram-se presentes, expressando as tensões vividas pelos profissionais da educação ao longo dos anos em que o trabalho por eles realizado esteve em evidência como objeto de pesquisa. A primeira das polarizações envolveu a discussão acerca da “natureza do trabalho docente”, ao colocar em questão a necessidade do reconhecimento dos professores como *categoria profissional* para enfrentar a caracterização do magistério como *vocação* ou *sacerdócio* – o que revestia seu exercício de certo “messianismo” e “voluntarismo” (p.25).

Quando o regime militar saía de cena, a abertura política, acompanhada de greves e de um intenso sentimento de participação dos novos atores sociais – que defendiam, entre outras

pautas, a escola pública, gratuita e universal – terminou por favorecer conquistas desses profissionais junto ao poder público. A autora esclarece:

Na base dessa discussão, estava uma luta intensa pelo reconhecimento do direito de organização sindical desses profissionais no contexto do novo sindicalismo brasileiro [...], que dá origem à defesa da categoria dos trabalhadores da educação – incluindo de professores e especialistas a secretárias e merendeiras. Tais estudos desenvolvem-se para abordar questões mais complexas, diretamente relacionadas à organização e à gestão do trabalho nas escolas, que marcarão o período seguinte (OLIVEIRA, 2003, p.25-26).

Oliveira mostra também que outra significativa polarização – referente à “natureza da organização do trabalho na escola” – ainda em meados dos anos 1980, trouxe à tona o debate sobre a *profissionalização* e a *proletarização* do trabalhador docente. Essa discussão aparecia relacionada à necessidade de uma autoproteção dos profissionais da educação decorrente da “ameaça ou perda efetiva de autonomia vivida pelos professores ante as reformas educacionais que se iniciavam naquele momento nos países centrais” (2003, p.27). Tais reformas, que se manifestaram nos países da América Latina no decênio seguinte, alteravam a organização do ensino, na medida em que levavam à padronização de importantes processos, como “livro didático”, “propostas curriculares centralizadas” etc. – caminho que preocupava críticos daquele período, quanto à massificação do ensino, à desqualificação e conseqüente desvalorização sofrida pelos docentes.

Na etapa seguinte, início de 1990, concretizou-se, aos poucos, um deslocamento de abordagem: as preocupações com as relações de trabalho e natureza das tarefas realizadas no ambiente escolar, por influência da globalização e das teorias pós-modernas e multiculturalistas, cederam lugar para as análises mais focadas nos “aspectos culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e nas questões de subjetividade” (OLIVEIRA, 2003, p.15). Tais investigações acabaram por desvelar instigantes nuances do cotidiano escolar e dos sujeitos envolvidos no processo educacional, levantando, por conseguinte, profícuas discussões sobre a *formação docente*. Esta, inclusive, assumiria, a partir daí, o centro das atenções das pesquisas, sendo o *trabalho* propriamente dito, pelo menos por um breve período, relegado a um segundo plano.

A relevância assumida pela pesquisa em formação docente na segunda metade da década de 1990 pode ser explicada em parte pela mudança na legislação educacional, que passa a exigir maior formação dos professores e certificação em nível superior para o exercício do magistério na educação básica (OLIVEIRA, 2003, p. 30).

De certo modo, observa-se que o foco na formação docente revelava uma preocupação com a profissionalização, porém esta não era definida pela condição de trabalho em si, pela atuação na escola junto a alunos e colegas, e sim pela “capacitação técnica”, pela participação em “programas de formação” e pela “assimilação de competências”. Ao chamar a atenção para esses detalhes, Oliveira diferencia as noções de qualificação e de competência: “a qualificação refere-se à capacitação do trabalhador para o posto de trabalho, ao passo que o desenvolvimento de competências desloca para o indivíduo a sua própria formação” (OLIVEIRA, 2003, p.32). Ou seja, a profissionalização aparecia relacionada à própria capacidade de cada um se lançar ao mercado e se instrumentalizar para nele sobreviver, acompanhando suas oscilações. A idéia de competência relacionava-se à chamada empregabilidade, pensamento que ocupa lugar central no ideário neoliberal.

Evidentemente que esse cenário de reformas estabeleceu uma “nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino, mudou o ritmo dos trabalhadores desse setor”, sendo sua atividade duplamente atingida: o docente vê-se inserido numa nova organização do trabalho e o produto do seu trabalho – a formação de força de trabalho competente – é significativamente afetado (MANCEBO, 2007, p. 469).

Nesse contexto, o trabalho docente propriamente dito, segundo Mancebo, retorna com força ao centro da produção acadêmica, pois se torna tema não só relevante, como de resto fundamental, para se compreender a realidade educacional em construção no país no início do novo século. Assim têm sido desenvolvidos estudos sobre a *precarização*, *intensificação*, *flexibilização* do trabalho docente, bem como sobre as diversas formas de *resistência* desses trabalhadores para enfrentar as novas condições de trabalho que lhes são apresentadas.

A presente pesquisa pretende contribuir com os estudos assinalados, ao eleger a realidade mineira para se compreender as atuais configurações do trabalho docente. No entanto, no decorrer desse trabalho, tomou-se o cuidado de abordar tal realidade, a partir do contexto mais amplo em que se insere. Assim, com base no materialismo dialético, a investigação foi desenvolvida sem perder de vista que o real é uma totalidade intrinsecamente contraditória, síntese de múltiplas determinações, e que as relações entre o geral e o particular desenvolvem-se em processo de interação recíproca. Dessa maneira, o particular não é concebido como uma esfera estanque ou como um mero reflexo de estruturas mais amplas, mas como integrante do permanente movimento de construção e reconstrução do real – podendo cooperar ativamente para transformar e/ou manter as relações sociais existentes (MARX, 1983).

Além disso, sendo a intenção da investigação identificar os possíveis esforços de uma nova conformação do trabalho docente por parte da REE/MG, a análise dos documentos oficiais produzidos pelo atual governo tornou-se fundamental. Contudo, buscou-se trazer para o interior dessa pesquisa a historicidade presente na elaboração desses espaços discursivos. Isso porque, documentos são produtos das relações sociais próprias de seu tempo, que carregam, portanto, as marcas decorrentes dos conflitos em torno dos quais se estrutura o tecido social. Cabe ao investigador, desvendar as nuances ideológicas que os permeiam. Partindo desses pressupostos básicos, a investigação percorreu o itinerário descrito abaixo.

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, que permitiu não só contextualizar as recentes modificações ocorridas no modo de produção capitalista, a chamada reestruturação produtiva do capital, como também mostrar como as mudanças processadas na esfera política – a reformulação do papel do Estado, de modo geral, e a reforma do Estado brasileiro, em especial – são indissociáveis das alterações ocorridas no universo da produção e no mundo do trabalho. Para essa etapa da investigação foram relevantes, dentre outros, os estudos de Alves (2006); Bernardo (1998; 2000; 2004); Chesnais (1996); Gentili (1996); Gomes (2003); Moraes (2004) e Silva Júnior (2002). Buscou-se também explicitar o conceito de trabalho e sua centralidade para a análise crítica dos paradoxos engendrados pelo capitalismo, tanto nas históricas quanto nas recentes transformações, que resultaram na fragmentação da classe trabalhadora, na precarização do trabalho e na vivência de inegáveis percalços promovidos pelo desemprego estrutural. Os trabalhos de Marx (2004a; 2004b; 2004c); Braverman (1980); Antunes (2001; 2005; 2006); Coriat (1994); Gramsci (1988); Hobsbawm (1995) e Sader (2008) referendaram a análise. O resultado de todo esse estudo está registrado no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, a pesquisa foi desenvolvida no sentido de tentar entender o lugar da educação nesse contexto de reestruturação produtiva do capital. Para tanto, buscou-se, rapidamente, problematizar a ingerência dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, na definição das políticas educacionais brasileiras e o significado das reformas educativas aqui realizadas a partir da última década do século XX. Além da revisão bibliográfica, o trabalho consistiu também no estudo da legislação que normatiza o sistema educacional brasileiro, abordando o que foi estabelecido desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, com ênfase, evidentemente, aos termos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394/96. Toda essa pesquisa visou identificar o sentido conferido e o lugar ocupado pelo trabalho docente no conjunto das reformas implementadas. Sendo assim, na última seção do capítulo, buscou-se analisar como a docência se estrutura/reestrutura, se

define/redefine em meio às recentes reformas educativas e a maneira como a literatura especializada vem tratando essa questão.

No terceiro capítulo, procurou-se resgatar, mesmo que de maneira breve, a história de Minas Gerais, da década de 1980 em diante, para se compreender as tendências que vinham delineando o campo político, administrativo e educacional no Estado. Nessa etapa da investigação, o principal recurso utilizado foi a pesquisa bibliográfica, sendo fundamentais os estudos de Augusto (2004); Augusto e Melo (2004); Chemp (2007); Figueiredo (2006; 2007); Marques (2000; 2002) e Oliveira (2000; 2001). Na seqüência, procurou-se identificar os pontos relevantes do programa de ação do governo Aécio Neves, por meio do estudo do Choque de Gestão. Ao observar rupturas e continuidades, foi possível analisar se as iniciativas anunciadas por Neves, de fato, representavam o início de um novo tempo ou se consistiam em uma nova roupagem dos princípios já presentes em reformas empreendidas anteriormente. Para compor esse quadro, além da pesquisa bibliográfica – sendo particularmente relevantes os trabalhos de Oliveira e Riani (2004) e Ricci (2005) –, recorreu-se à ampla pesquisa documental, incluindo desde o estudo da legislação que ampara as reformas em curso, até a análise dos documentos disponibilizados pelos sítios eletrônicos do governo mineiro, principalmente o da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e o da Secretaria de Estado de Educação (SEE). Para o estudo propriamente do programa de ação do governo Neves, o livro lançado em 2006, com o registro das reformas implementadas no primeiro mandato, intitulado “*O Choque de Gestão em Minas Gerais – políticas da gestão pública para o desenvolvimento*”, e organizado, dentre outros, por Vilhena – que hoje está à frente da SEPLAG – foi de fundamental importância. Entrevistas dos membros da equipe de Aécio Neves e matérias do e sobre o governo mineiro, em revistas e jornais de circulação nacional, também foram investigadas com o propósito de desvendar os fios através dos quais o “mundo do sistema” tem sido tecido, em Minas Gerais, na atualidade.

No quarto capítulo, o enfoque voltou-se para o levantamento dos programas educacionais implantados por Neves, visando captar a racionalidade neles presente, bem como a relação com os postulados mais amplos do seu programa de governo. Assim, no que concerne ao estudo das medidas educacionais, foram analisados os seguintes documentos produzidos pela SEE/MG: “*A Educação Pública em Minas Gerais – O Desafio da Qualidade – 2003-2006*”, onde está expressa a proposta do governo para o setor. E também “*O Estado da Educação em Minas Gerais – um exemplo para o Brasil*”, assinado por João Filocre, Secretário-Adjunto de Educação, no qual se apresenta um panorama da educação básica no Estado até aquele momento, resultados alcançados e desafios existentes. Ainda no quadro da

pesquisa documental, recorreu-se à análise de pareceres, portarias, resoluções, decretos e leis, além de dados e documentos disponibilizados pela SEE/MG, por meio de seu sítio eletrônico. Todo esse esforço teve o propósito de elucidar – cruzando informações sobre as medidas administrativas e profissionais com as educacionais – de que maneira tais ações e princípios vêm repercutindo na conformação do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e o sentido mais profundo que sustenta tais conformações – sempre visando captar os valores proclamados pelo chamado “mundo do sistema ou oficial”.

Para encerrar, foram apresentadas as considerações finais e sugeridos caminhos investigativos a partir das questões que permaneceram em aberto.

1 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: O MUNDO DO TRABALHO EM REESTRUTURAÇÃO

1.1 Reconfiguração do cenário político

O capitalismo apresentou, a partir do final dos anos 1960, um contexto de crise estrutural, que acabou gerando modificações no universo da produção e conseqüentes alterações nas dimensões econômica, social, política e cultural. Esse cenário implicou, dentre outras coisas, em novas teorias e práticas na gestão e organização do trabalho. De maneira geral, essa reestruturação produtiva veio também acompanhada da crise de legitimidade do Estado de bem-estar social, acusado, pelos novos paradigmas, de ser extremamente intervencionista no mundo dos negócios e na vida social, em sentido amplo, e, particularmente, ineficaz na administração dos serviços públicos.

A educação, por estar inserida na sociedade capitalista – e sendo entendida, nesse contexto, como atividade diretamente responsável pela formação da força de trabalho e, por conseguinte, pela garantia da empregabilidade –, não ficou imune a essa movimentação histórica: organismos internacionais e governos de diferentes países fizeram ecoar, num discurso praticamente monocórdio, a necessidade de implementar reformas educacionais, que permitissem flexibilizar o setor e torná-lo apto a formar cidadãos mais produtivos para aumentar a competitividade das nações – único caminho para integrar o seletivo mundo globalizado.

Assim, na busca de alternativas para a crise, os países capitalistas passaram a propor a construção de uma nova ordem social regulada por princípios do livre-mercado e pela redução da intervenção estatal – entendida como perniciosa –, dando corpo a um conjunto de idéias e práticas conhecidas como neoliberalismo.

Para efeito deste trabalho, compreende-se o neoliberalismo, na esteira de Gentili (1996, p.9), “como um complexo processo de construção hegemônica”, que se implementa em dois sentidos articulados, ou seja:

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, [...] expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo *sensu comum* que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1996, p. 9-10. Grifo do autor).

Dessa forma, Gentili aponta que os governos neoliberais têm conseguido não só transformar a realidade no plano material, como também impor suas soluções como as únicas possíveis, construindo um novo *sensu comum*, também por ele chamado de *novo imaginário social*.

Sob essa ótica, inaugurava-se, a partir da crise dos anos 1960, o cenário de fragmentação das políticas de Estado vigentes e a rápida desregulamentação da economia. As novas formas de reprodução do capital produziram um modelo que transcendia a simples internacionalização do capitalismo, na forma como essa era entendida no início do século XX, passando à universalização ou mundialização do capital. A estratégia central não residia mais somente no comércio exterior, mas o monetarismo (a força do capital monetário ou financeiro) assumia lugar de destaque na macrogestão econômica em nível global, influenciando largamente as estruturas das grandes companhias mundialmente organizadas (CHESNAIS, 1996).

Emergiu, dessa forma, um novo paradigma de empresas, chamadas transnacionais⁷, com novas estruturas corporativas, novas formas organizacionais, assentadas em nova base produtiva, possibilitadas pelas tecnologias produzidas pela terceira revolução industrial. Tais empresas tornaram-se, além de centros incontestes de poder, os principais agentes do comércio mundial, que passou a se processar menos entre países – por mais importantes que eles fossem – e mais no interior desses poderosos grandes grupos econômicos (BERNARDO, 1998; 2000). Esses tempos novos exigiram a reconfiguração do próprio papel do Estado, cuja gestão passou a se realizar em meio ao capital transnacional, o que interferia não apenas em sua atuação, mas também levava à redefinição dos conceitos a ele referentes (DIAS, 2006).

Ao analisar os aspectos adquiridos pelas políticas públicas nesse contexto de mudanças promovidas pela era da globalização e pela conseqüente imposição da racionalidade neoliberal, Moraes (2004) recua um pouco no tempo e traça um importante e esclarecedor paralelo entre dois momentos do modo capitalista de produção. Para o autor, o capitalismo, após a Segunda Guerra Mundial, atingindo os chamados “anos gloriosos” (aproximadamente entre 1950 e 1973), foi marcado, sobretudo, pelo rápido crescimento econômico em um número muito grande de países do centro e da periferia; pela expansão do *welfare state*; pela existência de sistemas de representação (partidário-eleitorais) razoavelmente estáveis e definidos, baseados em alinhamentos ideológicos, religiosos ou de

⁷ A terminologia companhias multinacionais, comumente usada, deve ser substituída, segundo Bernardo, por companhias transnacionais, que melhor indica as especificidades dessas empresas, que “não juntam nações – passam por cima delas”. Cf. BERNARDO, João. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores*. Ainda há lugar para os sindicatos? São Paulo: Boitempo, 2000, p.39.

classe; por relações de trabalho altamente institucionalizadas e por relações internacionais estáveis e até certo ponto previsíveis, ainda que tensas.

Em contrapartida, na década de 1990, com a manifestação das alterações geradas pela crise estrutural acima mencionada, o capitalismo apresentou – seguindo o paralelo de Moraes (2004) – crescimento econômico lento e desigual; cortes no *welfare state*, sendo as instituições políticas nacionais apresentadas como ineficazes; perda de espaço dos partidos políticos para outras formas de organização de caráter pragmático e orientadas por resultados de curto prazo; relações internacionais instáveis, mesmo que não mais bipolarizadas; configuração das idéias neoliberais e projetos de integração regional e, finalmente, relações de trabalho pulverizadas e flexibilizadas, nas quais desaparecem antigos laços e identidades e em que se opõem, de um lado, o capital – móvel, líquido, fluido, volátil – e, de outro lado, o trabalho – lento, preso e represado. Essas seriam as marcas do “capitalismo re-organizado pelo processo que se tem chamado de globalização” (MORAES, 2004, p.309).

O primeiro momento descrito por Moraes refere-se ao “mundo Keynesiano”⁸, no qual os Estados nacionais possuíam autonomia para se protegerem diante dos movimentos feitos pelo capital.

Os Estados nacionais reservavam-se, assim, alguns instrumentos para gerenciar ciclos de expansão e crise, para deflagrar programas econômicos e sociais que evitassem polarizações políticas instabilizantes etc. A isso se deu, com certa justiça, o nome de consenso keynesiano, porque em grande medida se identificava com a visão de mundo de Keynes: um mundo de iniciativas privadas preservado nas suas alegadas virtudes criadoras, mas regulado pela autoridade política para evitar eventuais resultados globais perversos, inconsistentes, destrutivos (MORAES, 2004, p. 316).

Contudo, com o crescimento do capital transnacional verificado, sobretudo, após o fim dos anos 1960, ocorreu um verdadeiro ataque às regulamentações nacionais, no plano da produção, comércio e das finanças. Essa conjunção levou a mudanças importantes nas autoridades políticas convencionais, os Estados nacionais. Analisando tais mudanças, Moraes lembra que o Estado moderno constituiu-se historicamente a partir da conquista de três monopólios, quais sejam: produção da norma jurídica, isto é, só o Estado cria a lei aplicável a todos os cidadãos de seu território; extração e uso coletivo do excedente econômico gerado no mundo privado, o que significa que só o Estado pode taxar; e força física legítima, ou seja, a coerção é monopólio do Estado. Pois são exatamente essas atribuições que são “delimitadas”,

⁸ O Estado, nos países capitalistas desenvolvidos, assumia atuação significativa no controle da conjuntura econômica, tomando como referência as idéias do economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946).

“reduzidas” pela ação de autoridades supranacionais. No dizer de Moraes, “credores sem rosto e entidades multilaterais reguladoras ou chanceladoras, como o BM, o FMI e a OMC” (MORAES, 2004, p.322).

Diante dessa constatação, o autor se coloca o desafio de questionar “o que são, ainda, os Estados nacionais? Sujeitos ou arenas?” E, com muita lucidez, enfatiza que, internacionalmente falando, num cenário de cooperações e confrontos, “os Estados são sujeitos”. Mas, considerando que precisam interagir não somente com outros Estados, mas também com outros sujeitos que despontam no seu interior como forças na disputa pelo poder, “são também arenas em que conflitam [...] grupos e classes, partidos e movimentos, novos atores nessas relações”. Enfim, para Moraes, “os Estados nacionais continuam fazendo política. E se continua a fazer política também no interior dos Estados nacionais” (MORAES, 2004, p. 324-5).

Deve-se ressaltar assim que, mesmo com as metamorfoses sofridas nos últimos decênios do século XX, o Estado não se retira de cena simplesmente – como muitas vezes se chegou a postular no início das citadas transformações. Demonstrando fôlego razoável, reinventa-se, assumindo novos papéis, – por exemplo, o de Estado gestor/avaliador – mas permanece como agente fundamental na definição das políticas públicas, ainda que coexista com outras fontes de regulação e outros agentes sociais (BARROSO, 2005).

É pertinente buscar em Bernardo (1998) uma análise que, ao procurar decifrar a dinâmica de poder na contemporaneidade, contribui para o entendimento do lugar do Estado, seu papel e a natureza de suas ações a partir do processo de reestruturação produtiva do capital. Para esse autor, o Estado capitalista é resultado de uma conjugação entre o que ele denomina de Estado Restrito e Estado Amplo. Enquanto o primeiro inclui apenas o “aparelho político reconhecido juridicamente, e tal como é definido pelas Constituições dos vários países, ou seja, governo, parlamento e tribunais, o Estado Amplo inclui todas as formas organizadas de poder das classes dominantes” (BERNARDO, 1998, p. 41), destacando-se os centros decisórios dos grandes grupos transnacionais, articulados com os organismos econômicos internacionais – como FMI e Banco Mundial – e com organismos político-administrativos das esferas governamentais, cooptados pelas grandes empresas.

Assim, o Estado nacional, que se revela, na atualidade, limitado em sua capacidade de ação, é denominado, por Bernardo, de Estado Restrito. Ao passo que o Estado Amplo, que tem nas empresas seu elemento constitutivo, por intermédio delas opera como vigoroso aparelho de poder. As palavras do autor são elucidativas:

O governo, o parlamento e os tribunais reconhecem aos proprietários privados e aos gestores uma enorme latitude na administração, na condução e na punição da força de trabalho, ou seja, reconhecem-lhes uma verdadeira soberania. E qualquer exercício de um poder soberano é, por si só, uma atividade política. Ora, se a organização da economia é ela própria, diretamente, um poder político, então o seu âmbito de ação é muitíssimo vasto. Por isso lhe chamo Estado Amplo (BERNARDO, 2000, p.12).

A formulação de tais conceitos permite compreender que o modo com que as empresas organizam as atividades dos empregados não se refere apenas à economia, mas incidem no tecido social em redor, sendo igualmente importantes as dimensões políticas e ideológicas daí decorrentes:

Ao escolherem um modelo de administração que determina o quadro de vida dos trabalhadores, os patrões estão exercendo, e com enorme latitude, um tipo de poder que constitui a réplica do poder legislativo do Estado Restrito. Ao superintenderem o sistema de organização do trabalho e ao imporem-no, através de um leque de medidas que vão desde a persuasão até a coação, os patrões estão exercendo uma réplica do poder executivo. Ao avaliarem o desempenho dos empregados, remunerando-os ou punindo-os de acordo com critérios específicos, os patrões estão exercendo uma réplica do poder judiciário (BERNARDO, 2000, p.12).

O capitalismo tem-se organizado/reorganizado em modalidades de articulação do Estado Restrito com o Estado Amplo. O elevadíssimo grau de concentração de capital atingido nos dias atuais permite às grandes empresas inter-relacionarem-se diretamente, com grande margem de manobra, sem necessitarem da intervenção do Estado Restrito, tanto nos países onde se implantam as filiais como naqueles onde estão estabelecidas as matrizes. Dessa forma, face à transnacionalização da economia, assiste-se à retração do Estado em sua vertente Restrita, e ao concomitante crescimento de sua versão Ampla. A desestruturação do setor público e as privatizações são indícios do significativo poder do Estado Amplo nos dias atuais. Nessa perspectiva, o que se denomina neoliberalismo não é mais do que a “hegemonia exercida sobre o Estado Restrito pelas companhias transnacionais, enquanto elementos determinantes do Estado Amplo” (BERNARDO, 1998, p.48).

O processo econômico, então, não é mais definido e controlado por qualquer país em especial, mas por uma rede de grandes grupos econômicos (AUGUSTO, 2004). As mudanças que vêm se processando sob a égide neoliberal tornam as empresas não apenas mais integradas como também com poder maior de decisão e de intervenção na esfera do chamado Estado Restrito. Aos processos fundamentais necessários à integração das unidades econômicas, ao nível da atividade produtora, Bernardo (1998; 2000) denomina Condições Gerais de Produção (CGP), no âmbito das quais se reúnem as instituições necessárias ao funcionamento integrado da economia. Nas palavras do autor:

[...] as Condições Gerais de Produção têm como objetivo permitir e propagar o desenvolvimento da produtividade. [...] incluem, em suma, todo o conjunto das infra-estruturas materiais, tecnológicas, sanitárias, sociais, culturais e repressivas indispensáveis à organização geral do capitalismo e ao seu progresso (BERNARDO, 1998, p.31).

Numa primeira fase do capitalismo, segundo Bernardo (1998, p. 42), “a intervenção do Estado Restrito revelou-se essencial [...] para a implantação das Condições Gerais de Produção”. As transformações decisivas teriam se processado com a concentração do capital, que – sem excluir a participação do Estado Restrito no estabelecimento das CGP – concedeu ao Estado Amplo uma inegável margem de manobra.

Com base em Augusto (2004), que analisa os conceitos de Bernardo, deve-se registrar ainda que, para o teórico, a educação escolar, de modo geral, constitui-se como Condição Geral de Produção e Reprodução da força de trabalho, uma vez que as escolas são agências especializadas, onde se realiza trabalho com o objetivo de formar trabalhadores. Nessa visão, também a educação pública se estrutura consoante as condições, limites e determinações do Estado Restrito para responder às demandas do capitalismo nessa fase de reestruturação do capital e as reformas educacionais ocorridas na contemporaneidade devem ser compreendidas como ajustes do sistema às exigências atuais do processo de trabalho.

Constata-se assim que, no capitalismo, o Estado e as políticas públicas, incluindo as educacionais, só podem ser pensados a partir das contradições e tensões que lhe são inerentes. Mesmo quando, sob forte influência das idéias neoliberais, desloca-se o eixo do Estado para a lógica do mercado; quando o Estado Restrito abre mão ou reduz minimamente seu papel para reforçar a soberania do Estado Amplo; ou ainda, quando o espaço público é redefinido pela assimilação dos conceitos e práticas empresariais, estas são formas históricas do Estado capitalista revelar/esconder seus paradoxos, as quais deixam transparecer os jogos de poder que se materializam nas relações sociais, “as disputas e interesses que marcam o momento histórico de uma determinada sociedade e de sua economia”, conforme reitera Gomes (2003, p. 850), que conclui:

Esta compreensão é consistente com o conceito de Estado como entidade complexa, disputada, não-neutra, pluralmente constituída e estrategicamente motivada, que traz em seu seio as contradições e os dilemas intrínsecos da sociedade na qual se insere.

Uma vez estabelecido esse pressuposto mais geral, faz-se necessário analisar, mesmo que rapidamente, a configuração do Estado brasileiro em meio às transformações históricas que atingiram a sociedade capitalista nas etapas descritas anteriormente.

1.2 O Estado brasileiro face à mundialização do capital

Na década de 1980, quando se efetuava o declínio da ditadura militar e a transição para o regime democrático – em meio à crise estrutural do capitalismo, que não deixou imune, evidentemente, o cenário latino-americano –, o Brasil viu-se mergulhado em uma grave crise, que se revelava através de muitos sintomas, dentre os quais se podem destacar altos índices inflacionários, elevada dívida externa, queda da produção industrial e degradação econômico-social. Com essas características, o país atravessou os anos 1980 e ingressou na década de 1990, tendo o quadro se agravado por uma forte crise fiscal. O diagnóstico da crise foi recorrentemente relacionado, pelo pensamento dominante, à forma de atuação e intervenção do Estado brasileiro, à burocracia reinante na administração pública – e não propriamente à estrutura capitalista, nem à forma de inserção do Brasil no metabolismo societal do capital.

Em decorrência desse diagnóstico, e da difusão cada vez mais forte do ideário neoliberal, a reforma do Estado e da administração pública impôs-se não só como necessária, mas também como primordial para reverter o cenário de crise e enfrentar os desafios do desenvolvimento, delineando um novo papel para o Estado face ao contexto de mundialização econômica. Assim, foram sendo processadas significativas alterações nas bases administrativas, fiscais e institucionais – tanto no interior do aparato estatal quanto nas formas de relacionamento entre os agentes sociais. Em relação às políticas públicas, houve predominância dos ajustes financeiros, redefinição da intervenção estatal e do papel dos entes federados (ALVES, 2006).

Dentre as iniciativas para viabilizar a citada reforma, destacou-se a criação em 1995, pelo governo FHC, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil (MARE), tendo à frente o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, com o objetivo, expresso no *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*, publicado no mesmo ano, de tornar o Estado competente e eficaz, capaz de dar novo rumo ao país⁹.

Concretizando-se por meio da revisão de determinados procedimentos do aparelho estatal, tais como a intervenção no plano econômico, a forma de gestão e de relacionamento com a sociedade, a reforma buscou priorizar a racionalização e modernização da estrutura administrativa. Adotava-se, pois, o modelo da administração pública gerencial, pautado em critérios de técnica e racionalidade já praticados pela iniciativa privada (ALVES, 2006), com

⁹ Cf. PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismo de controle*. Brasília-DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <http://www.preac.unicamp.br/arquivo/materiais/bresser_reforma_do_estado.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.

o argumento de que tais medidas dariam mais agilidade ao processo decisório e maior qualidade na prestação dos serviços públicos.

Cortes em despesa com custeio e investimentos; redução da folha de pessoal, dos custos trabalhistas e previdenciários; privatização; desregulamentação; flexibilização e descentralização passam a ser palavras de ordem para supostamente tornar a nação mais competitiva na acirrada disputa imposta pelo capitalismo globalizado. Muitas dessas medidas exigiram, inclusive, a modificação da Constituição Federal de 1988 – considerada rígida/inflexível –, o que foi realizado, recorrendo-se às Emendas Constitucionais (AUGUSTO, 2004).

A esse respeito, Chemp (2007), ao analisar o governo FHC e a reforma do aparato estatal brasileiro, salienta que prevalecia a idéia de que o Estado era oneroso devido a uma série de benefícios adquiridos pelos funcionários públicos, de empresas estatais e de autarquias. A alternativa apresentada era privatizar, o máximo possível, as instituições geridas pelo Estado; transferir parte das atividades públicas para a iniciativa privada e reformar a estrutura estatal por meio de Emendas Constitucionais, que permitissem reduzir gastos com a chamada máquina administrativa. Dentre essas alterações legais, Chemp considera emblemáticas as Emendas 19/98 e 20/98, que modificaram a relação entre o governo e os servidores, restringindo os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, ao estabelecerem, por exemplo, modificações das regras sobre estabilidade; avaliação de desempenho; possibilidade de demissão e ampliação do tempo de contribuição e idade mínima para aposentadoria. A aprovação dessa legislação e também a implementação de cursos de capacitação e treinamento, acompanhados de processos de avaliação de seus resultados, objetivavam disseminar o ideário da reforma de FHC junto aos funcionários públicos, “visando, principalmente, conseguir sua adesão, mesmo que parcial, às mudanças propugnadas” (CHEMP, 2007, p. 33).

Tudo isso se justificava, no discurso dos governantes, como ajustes necessários para se conquistar a propalada estabilização da economia. Porém, por trás de todas essas iniciativas e dessa retórica, consubstanciavam-se, de fato, as adaptações do Estado brasileiro ao atual estágio de acumulação capitalista, o que, a longo prazo, a despeito do que se anunciava discursivamente, acabou produzindo agravamento das condições sociais da população. A análise de Silva Júnior (2002) sobre o tema é elucidativa:

[...] ao final de seus dois mandatos, Fernando Henrique apresentou o Brasil conforme demandavam as agências multilaterais, fez reformas conforme a retórica [...] enquanto seus articuladores políticos costuravam alianças no Congresso

Nacional e [...] mantinham a política econômica orientada pelos supostos da Escola de Chicago e ditada especialmente pelo Banco Mundial e pelo FMI, com irreparável prejuízo para a área social. [...] [Naquele momento de reestruturação do capitalismo], para a periferia do sistema, tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo responsabilidades públicas para a sociedade civil [...] o que foi chamado de democrática descentralização. No entanto, ainda que enxuto, o Estado teria de ser forte, ou seja, produzir centralizadamente as políticas em todos os setores de ação do Estado [...] [que] reforma-se, pois, nessa direção [...] A administração pública será feita sob forte controle do Estado, a partir de suas políticas definidas por especialistas – na sua maioria pesquisadores nas respectivas áreas de nossas melhores universidades e institutos de pesquisa –, porém realizadas por organizações da sociedade civil, cobradas, por sua vez, por meio de resultados (SILVA JÚNIOR, 2002, p.46-47).

Assim reformado, o Estado brasileiro assumiu feições condizentes com a lógica de expansão do capital na era da globalização. De certo modo, a tendência reformista, que aí se manifestara, estava espalhada pelo mundo e por diferentes instâncias da sociedade, não se limitando somente ao aparato político, e, é claro, assumindo feições diversas de acordo com as especificidades do contexto em que se instalava. Silva Júnior (2002), a partir da análise de Mézáros, deixa muito claro tais conexões:

1) a universalização do capitalismo, particularmente por meio do capital produtivo macrogerido pelo financeiro, impôs profundas mudanças no metabolismo social do mundo todo [...] 2) a profunda mudança no metabolismo social impôs um novo processo de reprodução social que, por sua vez, implicou alterações intensas nas estruturas sociais; e 3) isso pôs em movimento reformas institucionais em várias áreas da atividade humana (SILVA JÚNIOR, 2002, p.61).

Não se tratava, pois, apenas da reformulação do papel do Estado. Outros ajustes se impuseram, atingindo significativamente a *educação*, que foi reconfigurada pelas idéias que se tornaram hegemônicas a partir de então. As características assumidas pelo modelo gerencial na administração pública puderam ser observadas na área educacional, dentre outras coisas, no ajuste dos sistemas aos princípios de eficiência como forma de garantir a qualidade dos “serviços” prestados. E, conseqüentemente, a *escola* – local de *trabalho* e simultaneamente *espaço político*, onde as políticas educacionais se materializam, pois aí se consolidam enquanto práticas – foi impactada por essas metamorfoses, obrigando os profissionais da área a lidarem com novas formas de organização do ensino, gestão escolar e novas exigências sobre a sua própria atuação profissional. Tudo isso evidentemente provoca – não de maneira linear, mas passando por uma multiplicidade de mediações – não só alteração nas condições de trabalho propriamente ditas, num plano mais concreto e objetivo; mas também, num plano mais subjetivo e sutil, nas relações estabelecidas entre os sujeitos que trabalham, e no sentido atribuído por eles ao trabalho realizado. Na realidade, o processo de

transformação das condições de trabalho que atinge os profissionais da educação básica não está desvinculado das alterações que vêm atingindo os trabalhadores de modo geral, sendo, então, diretamente relacionado ao processo de reestruturação capitalista. Por isso, torna-se necessário – antes mesmo de pensar como se estrutura/reestrutura e como se define/redefine o *trabalho docente* propriamente dito – explicitar o conceito de trabalho e sua centralidade para a análise crítica dos paradoxos engendrados pelo capitalismo, tanto nas históricas quanto nas suas recentes transformações, que resultaram na fragmentação da classe trabalhadora, na precarização do trabalho e na vivência de inegáveis percalços promovidos pelo desemprego estrutural.

1.3 O trabalho como condição de humanização

Categoria vital para a compreensão das múltiplas relações estabelecidas entre os seres humanos no conjunto da sociedade, o trabalho evidentemente não se restringe ao ato laborativo, sendo mais amplamente concebido como atividade por meio da qual o ser humano se forma enquanto ser social e que possibilita aos indivíduos transformarem a natureza externa e, ao mesmo tempo, alterarem-se a si próprios, num processo de transformação recíproca. Nas clássicas palavras de Marx,

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2004a, p.36).

Portanto, por intermédio do trabalho, fundamento ontológico do ser social, o homem, na luta pela sobrevivência, responde aos desafios postos pela natureza, humanizando o mundo natural. Desenvolve a capacidade de prévia ideação, seguida de objetivação. Pois, como mostra Marx (2004a, p.37), a ação humana é conduzida por um *telos*: “além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho”. Esta – a capacidade de conceber idealmente aquilo que quer tornar real (objeto) ou a construção ideal do resultado antes de sua construção objetiva – é, aliás, a diferença que existe entre o trabalho humano e aquele executado por outras espécies de seres vivos, as quais desempenham suas atividades de acordo com um código de

informações definido geneticamente. Ao longo de suas vidas, realizam trabalho predominantemente da mesma forma, apresentando limitadas condições de efetivarem aprendizagens outras.

Braverman (1980) destaca que, entre os homens, como atividade tipicamente relacional, o trabalho caracteriza-se por ser, antes de executado, concebido enquanto projeto. Assim, o mundo resultante da ação dos homens vai, cada vez mais, ao ser processado pelo trabalho, assumindo significação humana. Ao mesmo tempo, o próprio homem se altera, desenvolvendo suas faculdades, num processo de autoprodução. Ao trabalhar, o homem estabelece relações mutáveis, as quais alteram sua maneira de experimentar a vida, de pensar e sentir. Enquanto atividade humana por excelência, o trabalho permite ao homem construir-se a si mesmo como um ser de projeto.

Ao resgatar as importantes contribuições de Lukács, Antunes (2006) reitera que “o trabalho constitui-se como *categoria intermediária* que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no *centro do processo de humanização do homem*” (p. 136. Grifos do autor). Por meio do referido salto, o trabalho permite a produção e reprodução do homem como *gênero humano*. Condição de transcendência, o trabalho é também expressão da liberdade. E, indo adiante, esclarece:

No novo ser social que emerge, a consciência humana deixa de ser epifenômeno biológico e se constitui num momento ativo e essencial da vida humana. Sua consciência é um fato ontológico objetivo [...]. E a busca de uma vida cheia de sentido, dotada de autenticidade, encontra no trabalho seu *locus primeiro* de realização. A própria busca de uma vida cheia de sentido é socialmente empreendida pelos seres sociais para sua auto-realização individual e coletiva. É uma categoria genuinamente humana, que não se apresenta na natureza (ANTUNES, 2006, p. 143. Grifo do autor).

É por esse viés de análise que o trabalho emerge como categoria central para a compreensão do sentido da vida humana. Afirmar essa centralidade é muito diferente, porém, de relacionar toda satisfação do homem exclusivamente ao sentido obtido no universo do trabalho. No processo de humanização estão inseridas as demais esferas presentes na práxis social, as quais se apresentam “como um prolongamento *complexificado* (e não puramente derivativo) da atividade laborativa” (ANTUNES, 2006, p. 145. Grifos do autor).

1.4 O trabalho no capitalismo

Sob o capitalismo, a serviço dos proprietários do capital, o trabalho, de elemento central da sociabilidade humana, ponto de partida do processo de humanização, expressão da liberdade, converte-se em mercadoria, na medida em que o trabalhador, já historicamente destituído dos meios de produção, limita-se a vender sua força de trabalho no mercado, em troca de um salário. Torna-se assim fator de estranhamento e alienação. O processo que levou à separação entre o trabalhador e seus meios de produção foi duradouro e coincide com as próprias transformações históricas que permitiram a constituição do modo capitalista de produção. E é nesse contexto que é possível analisar mais detidamente a contradição entre capital e trabalho, típica do capitalismo.

À primeira vista, defrontam-se, no mercado, proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho – respectivamente capitalistas e trabalhadores – numa relação igualitária. Porém, como demonstrou a obra marxiana, somente *aparentemente* esta relação é entre iguais. Pois a condição de igualdade verifica-se apenas no terreno jurídico e não no plano econômico-social. Isso porque, no capitalismo, o trabalhador realmente é livre dos vínculos escravistas e servis. Mas, tendo sido expropriado dos meios de produção, não possui nenhuma alternativa de sobrevivência que não seja a de vender, por meio de um contrato, sua força de trabalho ao capitalista – agora convertida em mercadoria. Ou, dito de outra forma, os trabalhadores não são livres para não vender a força de trabalho. Nessas circunstâncias, determinadas historicamente, o trabalho passará a ser executado de maneira a assegurar a acumulação do capital, controlado pelos interesses dos proprietários dos meios de produção. As relações sociais se convertem em relações de exploração – caminho para apropriação do excedente do trabalho da classe destituída.

Assim se realiza a extração da chamada mais-valia – forma específica que assume a exploração em moldes capitalistas. Isso decorre do fato de que a força de trabalho é capaz de produzir mais do que ela recebe como salário. Este é gasto pelo trabalhador no processo de sua própria reprodução enquanto trabalhador e equivale ao tempo de trabalho socialmente necessário à produção das mercadorias exigidas para essa referida reprodução. Já a mais-valia é o valor produzido pelo trabalhador, apropriado pelo capitalista, na forma de lucro. É possível perceber que o processo de trabalho está dividido em *trabalho necessário* – quando o trabalhador produz um equivalente que recebe na forma de salário – e *trabalho excedente* (sobretalho), sendo que no tempo a ele dedicado o trabalhador está produzindo apenas para o capitalista. Visto por esse ângulo, além do *valor de uso* (fruto do *trabalho concreto*), que se

baseia na utilidade do produto para o usuário, o processo de trabalho gera também *valor de troca*, e é esse que interessa ao capital. Sendo assim, para Marx, embora a mercadoria conserve seu valor de uso, não é como utilidade que ela interessa ao capitalista, mas como expressão de trabalho coagulado, ou seja, como *valor* (MARX, 2004b). As observações de Silva são esclarecedoras:

O trabalho que produz mais-valia é o trabalho abstrato, ou seja, o trabalho indiferenciado e reduzido, em sua totalidade, a igual trabalho humano, trabalho pasteurizado. O trabalho igual é, pois, o trabalho social geral, aquele produzido a partir de um tempo médio de trabalho determinado pelo desenvolvimento das forças produtivas. É aquele trabalho que, mesmo sendo real, efetiva-se pela abstração das formas de trabalho, isto é, o trabalho que resulta de uma forma de organização da produção em que os produtores individuais de mercadorias não se vinculam pelas atividades concretas de trabalho, mas pela troca (SILVA, 2006, p.17).

Em suma, enquanto o valor de uso é a propriedade que todo produto tem de ser útil ao homem, revelando a relação que se dá entre homem e objeto; o valor de troca expressa uma relação que se estabelece entre pessoas e revela a propriedade da mercadoria de ser trocada por outra. Ocorre que a troca não se efetiva de maneira aleatória. Há algo entre as mercadorias que as iguala. Essa possibilidade de equivalência provém do fato de toda mercadoria constituir-se em produto do trabalho humano, sendo, portanto, expressão de valor. Em outras palavras, enquanto fruto do trabalho humano abstrato, a mercadoria é expressão de valor, por ser dispêndio de energia humana e, ao mesmo tempo, uma substância social (OLIVEIRA, 2006).

Desse processo, decorre a diferenciação feita por Marx entre trabalho *produtivo* e *improdutivo*. Produtivo seria o trabalho contratado pelo capital com o objetivo de produzir mais-valia; improdutivo seria aquele não diretamente relacionado à criação de mais valor (MARX, 2004b).

Bernardo (1998), ao analisar a contribuição teórica de Marx, afirma que seu mérito reside em inaugurar algo sem precedentes, fazendo a filosofia tomar como tema central o trabalho. Até então,

[...] toda a atividade do eu, e depois a atividade da história enquanto sujeito coletivo, haviam sido concebidas como exclusivamente ideais, como um puro exercício intelectual. A atividade era resumida ao pensamento, e o trabalho era desprezado enquanto mera execução [...]. Neste quadro, quando os filósofos falavam de prática eles queriam unicamente referir-se às conseqüências práticas do pensamento [...]. Marx operou uma inversão completa de toda abordagem teórica, considerando a prática como o trabalho, e a problemática do trabalho como determinante do mundo das idéias. Ele não se referia ao trabalho de um indivíduo, mas ao trabalho social (BERNARDO, 1998, p.6).

Para Bernardo (1998), ao transportar para o âmbito da economia as preocupações com que se deparara no quadro da filosofia, Marx, considerando o trabalho como processo, entende que o mesmo se manifesta enquanto tempo de trabalho.

Esta é uma questão indispensável para se compreender o modelo da mais-valia, que não opera nem com trabalhadores, entendidos enquanto pessoas, nem com produtos, entendidos enquanto coisas ou serviços específicos, mas somente com tempos de trabalho, despendidos por uma força de trabalho e incorporados em algo (BERNARDO, 1998, p.7).

Assim, a mais-valia consiste num processo internamente repartido. “Esta divisão interna, supondo a união indissolúvel dos seus termos, é a exploração” (BERNARDO, 1998, p.7). Dessa forma, no capitalismo, é a força de trabalho que não possui o controle sobre sua própria atividade. A exploração reside, antes de tudo, na perda do controle por parte do trabalhador sobre a própria atividade que o constitui trabalhador. Somente concebendo esse estado de cisão interna, é possível compreender historicamente como o trabalho, elemento central da sociabilidade humana, fator de humanização, converte-se em fator de estranhamento e alienação e, portanto, em atividade intrinsecamente contraditória.

Apoiado na matriz teórica marxiana, Antunes (2006) assinala que, embora o trabalhador do sistema produtivo clássico, em atividade no chão da fábrica, continue a ocupar posição central na condição de criador do real trabalho produtivo, ocorre hoje uma crescente imbricação entre o trabalho produtivo e improdutivo. Nesse sentido, defende que a classe trabalhadora inclui agora tanto os que participam diretamente do processo de valorização do capital, quanto aqueles que não se constituem elemento vivo no processo de produção de mais-valia. Daí usar a expressão *classe-que-vive-do-trabalho*¹⁰ para referir-se a esse desenho amplo que incorpora “a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho em troca de salário” (ANTUNES, 2006, p.197), estando assim centralmente subordinada à lógica da produção de mercadorias e do capital.

Mesmo para a concepção que amplia a classe trabalhadora para além do clássico proletariado industrial, no capitalismo as posições de explorador e explorado permanecem

¹⁰ Segundo Antunes, a classe-que-vive-do-trabalho compreende: “1) todos aqueles que vendem a sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho produtivo quanto o improdutivo (no sentido dado por Marx); 2) inclui os assalariados do setor de serviços e também o proletariado rural; 3) inclui proletariado precarizado, sem direitos e também os trabalhadores desempregados, que compreendem o exército industrial de reserva; 4) e exclui, naturalmente, os gestores e altos funcionários do capital, que recebem rendimentos elevados ou vivem de juros”. Cf. ANTUNES, R.. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001, p.23.

compreendidas como posições de classe decorrentes da forma como se arquiteta o processo de produção. Entendendo o conceito de classe, conforme explicitado por Antunes (2005, p.119), como “a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condições de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e reprodução social”, deve-se reiterar que capitalistas e trabalhadores situam-se, embora de maneira articulada, em pólos antagônicos. Sendo a desigualdade social inerente ao capitalismo, há uma constante relação conflituosa, que se expressa historicamente na forma de lutas e resistências da classe trabalhadora para tentar reduzir o nível de exploração a que se vê submetida cotidianamente no mundo do trabalho. Por parte dos capitalistas, contrariamente, constata-se um esforço constante para ampliar a extração da mais-valia e com isso expandir o capital acumulado.

Como o capital não pode eliminar o *trabalho vivo* do processo de mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, ele deve, além de incrementar *sem limites* o trabalho morto incorporado no maquinário tecno-científico, aumentar *a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido* (ANTUNES, 2005, p.160. Grifos do autor).

Ao analisar as condições de trabalho na tensa e contraditória sociedade capitalista, Marx já advertia que aqui

[...] o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *Physis* e arruína o seu espírito. [...] O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como o [trabalho] não sendo seu próprio, mas de um outro, que o [trabalho] não lhe pertence, que ele no trabalho não pertence a si mesmo, mas a um outro (MARX, 2004c, p. 180-181).

Assim, no capitalismo, o trabalho assalariado, alienado e fetichizado – no qual as relações estabelecidas entre os homens adquirem a forma de relações entre coisas – desrealiza o ser social, degrada e desumaniza o trabalhador, que não se reconhece naquilo que cria; perde-se a si mesmo, em lugar de se identificar *com e no* ato produtivo. O trabalho, que seria desfrute de vida, metamorfoseia-se em, conforme Marx, “*estranhamento de minha vida*, posto que trabalho *para viver*, para conseguir os *meios* de vida. Meu trabalho *não é vida*” (MARX apud ANTUNES, 2005, p. 127. Grifos do autor).

Reconhecer as permanentes e alienantes limitações do trabalho no capitalismo; ampliar o conceito de classe trabalhadora; compreender a complexificação do trabalho na era da globalização, é vincular-se a uma linha de análise capaz de enfrentar posturas teóricas que,

por diferentes caminhos, proclamaram o fim do trabalho (GORZ; OFFE apud ANTUNES, 2005; 2006). Afinal, em campo oposto, Antunes mostra que “enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não se pode concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor” (2005, p. 58). Pois, mesmo no recente cenário produtivo em reestruturação,

[...] uma coisa é *ter a necessidade imperiosa de reduzir a dimensão variável do capital e a conseqüente necessidade de expandir sua parte constante. Outra, muito diversa, é imaginar que eliminando completamente o trabalho vivo, o capital possa continuar se reproduzindo* [...] o que vem ocorrendo no mundo contemporâneo é uma maior *inter-relação*, maior *interpenetração*, entre as atividades produtivas e improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre atividades laborativas e atividades de concepção, que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital (ANTUNES, 2005, p.11-14. Grifos do autor).

Portanto, explorados e alienados, os homens seguem trabalhando, porque só assim conseguem assegurar a sobrevivência. Todavia, não o fazem simplesmente resignados e conformados com as condições de trabalho que vivenciam. É na luta diária contra opressivas condições, de maneira explícita ou implícita – através de resistências diversas – que seguem se construindo e reconstruindo enquanto sujeitos do processo histórico. Nessa perspectiva, ao acompanhar as transformações que ocorreram nas formas de organização e controle do processo de trabalho, quando tempo e espaço foram convulsionados pela lógica do capital, torna-se possível compreender como as relações entre as classes sociais e a alienação do trabalho, daí decorrente, assumiram as formas características do cenário produtivo atual.

1.5 Taylorismo e fordismo: estratégias para reprodução e controle do capital

Em função da luta interna própria do capitalismo, a cada estratégia organizativa colocada pelo capital no interior da empresa, corresponde uma manifestação de resistência dos trabalhadores, organizada ou não. Tal resistência impulsiona o capital a repensar sua organização, forjando novas respostas no âmbito da produção (OLIVEIRA, 2000). Essa dinâmica explica o movimento de administração científica do trabalho que teve início no final do século XIX, com o propósito de ajustar o trabalhador às necessidades do capital (BRAVERMAN, 1980).

Frederick Taylor (1856-1915) – em princípio como operário, mais tarde como chefe de turma e, finalmente, como engenheiro na *Midvale Steel Works*, nos Estados Unidos – destacou-se como estudioso dos processos de trabalho. Em seu livro, *Princípios da*

administração científica, relatou os experimentos por ele realizados sobre os fundamentos da organização e controle do trabalho. O estudo exerceu forte impacto em todo o âmbito da administração de empresas, ficando o conjunto de suas idéias conhecido como *taylorismo* (AUGUSTO, 2004).

Segundo os pressupostos tayloristas, o controle tornava-se uma necessidade imperiosa para a gerência, a qual precisava impor rigorosamente a forma com que o trabalho devia ser executado. Houve assim uma cisão entre o *planejamento* e a *execução* do trabalho. À gerência caberia supervisionar o processo de trabalho, garantindo a aplicação da metodologia adequada para alcançar o rendimento máximo. Os trabalhadores deveriam ser treinados para executar o trabalho, numa seqüência de tempo e movimento previamente elaborada, evitando o desperdício operacional, com vistas a assegurar a mais elevada produtividade. Assim foi estabelecido o planejamento científico, o que materializou a chamada *organização racional do trabalho*. Dessa forma, ao retirar do trabalhador qualquer poder de decisão sobre o método e o ritmo do trabalho, levando-o a cumprir mecanicamente suas atividades, a administração científica do trabalho, em nome da racionalidade científica, constituiu-se em um conjunto de regras destinado a maximizar o lucro do capitalista.

Por meio da aplicação dos princípios tayloristas, o empresário estadunidense, Henry Ford (1863-1947), ajustou ainda mais o trabalhador às formas de trabalho projetadas pelo capital, ao introduzir a esteira rolante na *Ford Motor Company*, por volta de 1914. Ao verticalizar intensamente a produção, Ford fixou o operário, o qual realizava apenas uma parcela da atividade, montando os veículos que se movimentavam nas esteiras rolantes. A nova organização do trabalho, conhecida como *fordismo*, consagrou a linha de montagem por propiciar o aceleração da produtividade. Na medida em que o operário se tornava fixo, passava a ser praticamente um componente da engrenagem, a realizar movimentos mecânicos, quase automáticos. O resultado, além da intensificação do trabalho, se revelou no próprio processo de desqualificação operária.

O modelo fordista de produção foi responsável pelo desenvolvimento econômico ocorrido nos Estados Unidos e em parte da Europa Ocidental, na chamada *Era de Ouro* do capitalismo (aproximadamente entre 1950 e 1973). Após a Segunda Grande Guerra, o mundo conheceu a bipolarização típica do período chamado de Guerra Fria. Capitalismo e Socialismo se enfrentavam política, econômica e ideologicamente, dividindo o planeta em áreas de influência e interesse. No bloco capitalista, sobretudo europeu, houve o desenvolvimento do chamado *Estado do bem-estar social* que, frente ao crescimento das experiências exitosas do socialismo, transformou em direitos sociais muitas reivindicações históricas do movimento

organizado dos trabalhadores. Apesar da vida da classe trabalhadora ter transcorrido em condições inegavelmente mais confortáveis no cenário de bem-estar social, não ocorreu a eliminação das relações sociais de produção próprias do capitalismo, as quais se assentam na exploração e alienação do trabalho.

No que diz respeito aos Estados Unidos da América, deve-se assinalar que, durante a Segunda Guerra, por não vivenciar a devastação provocada pelo conflito mundial, os investidores daquele país colheram lucros volumosos. No pós-guerra, através do Plano Marshall, foram lançadas intensas somas de investimento privado norte-americano na Europa, “colocando os fundamentos para as corporações transnacionais que, de forma crescente, vieram dominando a economia mundial” (OLIVEIRA, 2000, p.37). O *Grande Salto Adiante*, assim nomeado pelo historiador inglês, Hobsbawm (1995), tendo à frente o modelo industrial americano, ocorria em meio à reestruturação da produção e ao avanço da internacionalização da economia.

Foi nesse contexto que o Estado, nos países capitalistas desenvolvidos, assumiu atuação significativa no controle da conjuntura econômica, a partir das idéias do economista britânico John Maynard Keynes, conforme se mostrou anteriormente através do paralelo estabelecido por Moraes (2004). Procurava-se manter o crescimento da demanda em paridade com o aumento da capacidade de produção de forma a garantir o chamado *pleno emprego*. Ao atuar como agente central, o Estado de bem-estar estabelecia e administrava o macroacordo social, viabilizando as próprias condições de reprodução do capitalismo. Assim, na conjugação do modelo fordista de organização do trabalho com a política estatal keynesiana, produção e consumo de massa atingiram marcas exorbitantes, predominando as expectativas de que o progresso econômico e social teria continuidade, sem maiores sobressaltos.

Entretanto, cabe ressaltar, compreender o modelo fordista como uma forma revolucionária de produção e consumo de mercadorias é ficar nos limites de uma visão economicista de todo esse processo. As práticas fordistas extrapolaram os muros da fábrica e manifestaram-se, sobretudo, como um *jeito de viver* em sociedade, ao sinalizarem o aparecimento de novos hábitos a que o homem se submeteria a partir de então. Efetivava-se, por esse viés, a disciplinarização da força de trabalho para cumprir os propósitos do capital.

Gramsci (1988), nessa linha de raciocínio, enfatiza que o fordismo deve ser compreendido como fundante de uma nova sociedade, tendo sido necessário produzir um novo tipo de homem solicitado pela racionalização da produção e do trabalho, “pois os novos métodos de trabalho estão indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida” (p. 396). Assim, foram transformados até mesmo aspectos

subjetivos das relações dos trabalhadores entre si, dos trabalhadores com a empresa e com a sociedade, por meio da mistura de repressão, cooptação e cooperação, influenciando e moldando pensamentos e sentimentos. Dessa forma, atingia-se a sociedade como um todo e não apenas o local de trabalho. Ao educar os trabalhadores, seria possível conquistar seu consentimento para esse novo modelo de trabalho e de vida.

Contudo, no final dos anos 1960, a etapa de ouro do capitalismo começou a passar por deterioração em função do esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, que se apoiara na produção em massa, demandando um mercado consumidor também em contínua expansão. A desaceleração no crescimento da produtividade do trabalho; a elevação dos custos das matérias-primas de modo geral, acompanhada da pressão internacional dos países produtores de petróleo pela elevação dos preços; altas taxas de inflação e a intensa concorrência internacional comprimiam a taxa tendencial de lucro. Simultaneamente, assistia-se a uma rearticulação dos movimentos trabalhistas, em boa parte do mundo, em sucessivos enfrentamentos às estratégias de dominação do capital.

1.6 Toyotismo e as transformações no mundo do trabalho

No decênio de 1960, em diversas partes do mundo, a contradição entre as classes sociais tornou-se mais acirrada, quando movimentos de contestação dos trabalhadores aos processos de trabalho autoritários atingiram patamares elevados. Paralelamente, a emergência dos movimentos estudantis, como os que eclodiram na França em maio de 1968 e se espalharam pelo mundo; a luta por direitos humanos; os movimentos da contracultura, dentre outros, revelavam que as contradições sociais extrapolavam os muros das fábricas. Toda essa intensificação das lutas sociais perturbava, do ponto de vista da classe dominante, o funcionamento do modo de produção capitalista. Nas palavras de Bernardo,

Nas décadas de 1960 e 1970, desenvolveu-se em todo o mundo um vasto movimento de contestação que, em vez de se limitar a exigir uma maior participação nas riquezas, teve como características principais colocar em causa a disciplina reinante nas empresas e processar-se fora das instituições reivindicativas oficiais, ou até contra elas (BERNARDO, 2004, p. 77).

Para Sader (2008), essa forte mobilização social, que vinha se desenvolvendo por diferentes vertentes, ao longo dos anos 1960, assumiu dimensões muito mais intensas em 1968:

Em primeiro lugar, como ponto central, havia as lutas de libertação nacional na periferia capitalista [...] havia as lutas de libertação individual de todas as formas de opressão coletivas (Estado, família, escola, fábrica), de gênero ou de etnia. E havia, por último, a luta contra os dois grandes blocos que dominavam o mundo, o soviético e o norte-americano. Com todos os amálgamas possíveis, essas lutas resultaram em manifestações libertárias que percorreram o mundo: de Paris ao México, do Rio de Janeiro a Tóquio, de Berlim a Turim, de Londres a Karachi. O elemento detonante, que as impulsionou e as unificou, foi a solidariedade com a resistência vietnamita que lutava contra a ocupação militar perpetrada pelos EUA. Mas, em cada lugar, articularam-se com temas que localmente mobilizavam sobretudo os estudantes, como em Paris e no Brasil, ou os operários, como no caso da Itália (SADER, 2008, p.38-39).

No caso do Brasil, Antunes e Ridenti (2008) ressaltam que essa era de múltiplas explosões e revoltas – dos operários, estudantes, mulheres, negros, homossexuais, entre tantas outras formas de descontentamento social – teve suas especificidades, por conta da cena brasileira estar marcada pela plena luta contra a ditadura militar.

O ano de 1968 iniciou-se no Brasil com a eclosão de várias manifestações estudantis. Os estudantes reivindicavam ensino público e gratuito para todos, democratização e melhoria da qualidade de ensino superior, com maior participação estudantil nas decisões, e mais verbas para as pesquisas voltadas para a resolução dos problemas econômicos e sociais do país. Também contestavam a ditadura implantada com o golpe de 1964 e o cerceamento das liberdades democráticas (ANTUNES; RIDENTI, 2008, p. 44).

Antunes e Ridenti advertem, contudo, que – para além dos estudantes – havia outra figura social presente nesse ciclo de rebeliões mundiais, cuja atuação foi importantíssima para se compreender o movimento histórico de rearticulação do capitalismo, que se consubstanciaria a partir dessa forte mobilização social. Trata-se do

[...] *operário-massa*, a parcela hegemônica do proletariado da era taylorista-fordista. As lutas de classes ocorridas em 1968 solapavam o domínio do capital pela base e traziam à tona a possibilidade de uma hegemonia (ou uma contra-hegemonia) oriunda do mundo do trabalho. Os operários estampariam desse modo seu descontentamento com a alternativa *socialdemocrata*, predominante nos sindicatos e nos partidos, que reivindicavam a representação das forças sociais do trabalho e seguiam uma via negocial, institucional e contratualista dentro dos marcos do ‘compromisso socialdemocrático’ (ANTUNES; RIDENTI, 2008, p.45. Grifos dos autores).

No Brasil, em relação à atuação operária, os autores destacam as greves dos metalúrgicos de Osasco (região industrial da Grande São Paulo), desencadeada em julho de 1968, e as greves de Contagem (região industrial da Grande Belo Horizonte), em abril e outubro do mesmo ano, que tinham um claro sentido de confronto, tanto com a ditadura militar, quanto com a política econômica, que se fundava na superexploração do trabalho. Se,

em nível nacional, a repressão a esses movimentos era condição necessária para que o golpe militar pudesse criar novos condicionantes para a expansão capitalista e sua maior internacionalização no Brasil¹¹ (ANTUNES; RIDENTE, 2008); também, no cenário mundial, os setores dominantes estiveram atentos à necessidade de controlar essa fase ofensiva – inteiramente inovadora – desencadeada pelos trabalhadores, que, em várias partes do mundo, ao assumirem o comando de empresas, “mostraram na prática que eram capazes de levar o processo revolucionário até um nível muito mais fundamental, alterando as próprias relações sociais de trabalho e de produção” (BERNARDO, 2000, p.27).

Ao analisar o ciclo de rebeliões em tela, Bernardo é enfático: “nunca o sistema global capitalista deparara-se com uma ameaça tão forte” (2004, p.79). Da mesma forma, Sader (2008) afirma que a importância histórica de tais eventos foi significativa. Considerando que nunca mais o mundo, após as barricadas de 1968, foi o mesmo, reitera: “todos os poderes passaram a ser questionados, nenhuma autoridade pôde impor-se impunemente, e nenhum império pôde proclamar-se imbatível” (SADER, 2008, p.40).

Ao lado do cenário de crise que se abateu sobre as economias capitalistas, a partir desses fervilhantes anos 1960, o bloco socialista foi passando por desmoronamentos, difundindo-se no mundo do trabalho, principalmente após a década de 1980, a idéia de fim do socialismo. Como consequência da queda do socialismo e das necessidades de rearticulação do capitalismo para enfrentar suas próprias dificuldades em manter altos índices de lucratividade, os representantes do capital – assombrados com a capacidade de mobilização popular – reagiram, combatendo os sindicatos, rebaixando drasticamente direitos dos trabalhadores e implementando novos modelos de gestão e organização do trabalho, caracterizados pela fragmentação da produção e pela adoção do modelo de (des)regulação liberal, agora na sua face neoliberal. A redução dos gastos públicos sociais e da intervenção estatal na economia, por meio das privatizações; a liberalização dos fluxos comerciais; fusões e aquisições de empresas; terceirizações e um forte clima de entusiasmo pelo mercado acabaram se tornando as marcas desses novos tempos globalizados.

¹¹ O que se confirmou com o Ato Institucional n. 5, decretado em dezembro de 1968, oficializando a repressão. Cf. ANTUNES, Ricardo; RIDENTI, Marcelo. 1968 no Brasil. *Margem Esquerda*. Ensaios marxistas. n. 11, São Paulo: Boitempo, maio de 2008, p.43-48.

O capitalismo, dessa maneira, dava forma ao processo de reestruturação produtiva, com a intenção de, via *acumulação flexível*, não só assegurar elevados padrões de lucro, como também retomar o controle social dos trabalhadores.

Portanto, as transformações descritas anteriormente só podem ser criticamente compreendidas como decorrentes da relação dialética inerente ao conflito entre capital e trabalho, pois o sistema capitalista, ao reestruturar a produção, servia-se dos próprios instrumentos de auto-organização dos trabalhadores para colocar em prática novos modelos de gestão do trabalho, como *toyotismo*, *qualidade total* e, assim, arrefecer a luta de classes, tão intensa em momentos de contestação ao autoritarismo do modelo fordista.

De maneira geral, o toyotismo pode ser compreendido como o modelo de organização do trabalho, originário da fábrica da Toyota, no Japão, que se expandiu pelo mundo capitalista no processo de reestruturação produtiva. Para Antunes (2001), suas características principais, em contraposição ao modelo taylorista/fordista, são:

- 1) sua produção é muito vinculada à demanda; 2) ela é variada e muito heterogênea;
- 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções;
- 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque (que no toyotismo deve ser mínimo) (ANTUNES, 2001, p.21).

Dessa forma, o toyotismo procura horizontalizar o processo de produção e transferir a terceira parte do que antes era produzido na própria fábrica. Multiplicam-se os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), integrados por trabalhadores estimulados a pensar alternativas para elevar a produtividade.

Ao incorporar elementos da inteligência do trabalhador, o toyotismo foi interpretado, muitas vezes, como um avanço em relação ao fordismo, por supostamente introduzir um paradigma produtivo isento das alienações características do modelo anterior. Outra discussão marcante em relação a este tema é se seria o toyotismo uma ruptura ou uma reformulação do modelo taylorista/fordista.

Coriat (1994, p.58), ao interpretar as iniciativas japonesas como uma “escola”, trata as inovações introduzidas por Ohno, engenheiro responsável pela criação do Sistema Toyota de Produção, como uma verdadeira ruptura, no “espírito e no detalhe das práticas, um novo sistema” tipicamente antitaylorista por reassociar, no interior da empresa, tarefas antes sistematicamente separadas.

Alves e Antunes (2004), lembrando que, desde a sua origem, o capitalismo pressupõe uma subordinação, ainda que formal, do trabalhador ao capital, lançam luz sobre a questão da continuidade/descontinuidade entre taylorismo/fordismo e toyotismo, ao afirmarem que:

Apesar do toyotismo pertencer à mesma lógica de racionalização do trabalho do taylorismo/fordismo, o que implica considerá-lo uma continuidade com respeito a ambos, ele tenderia, em contrapartida, a surgir como um controle do *elemento subjetivo* da produção capitalista que estaria posto no interior de uma *nova subsunção real* do trabalho ao capital – o que seria uma descontinuidade com relação ao taylorismo/fordismo (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 346. Grifos dos autores).

É possível compreender esse processo ainda mais lucidamente, a partir da observação explícita de Antunes (2001) de que o toyotismo, além de não eliminar a exploração e a alienação típicas do capitalismo, torna-as mais profundas e complexas. Em seu próprio dizer:

[...] o despotismo torna-se então mesclado com a manipulação do trabalho, com o “envolvimento” dos trabalhadores, através de um processo ainda mais profundo de interiorização do trabalho alienado (estranhado). O operário deve pensar e fazer pelo e para o capital, o que aprofunda (ao invés de abrandar) a subordinação do trabalho ao capital (ANTUNES, 2001, p.21).

O fordismo procurou transferir o *saber-fazer* do trabalhador para a gerência, instância de elaboração e controle. O toyotismo tende a se apropriar da capacidade intelectual da força de trabalho, capturando integralmente a subjetividade operária, o que compromete definitivamente a possibilidade de uma existência autêntica e autodeterminada. Bernardo esclarece:

Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitarem a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresas, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão. [...] Um trabalhador que raciocina no ato de trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos estritos do seu âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado polivalente (BERNARDO, 2000, p. 29-30).

Concretiza-se então, por meio de tais mecanismos, aquilo que Bernardo (2000; 2004) denomina de *recuperação das lutas dos trabalhadores*. Em sua permanente resistência à dominação exercida pelo capital, a classe trabalhadora luta por uma vida norteada por seus interesses, logicamente opostos aos interesses capitalistas. Mas, nesse jogo de forças, muitas

vezes o capitalismo assimila tais demandas e as devolve aos trabalhadores com um novo viés, re-significado pela lógica do capital. Assim, inegavelmente, a principal característica dos novos modelos de gestão e organização da produção, típicos da reestruturação capitalista, sem dúvida é o aumento da participação dos trabalhadores no processo produtivo, mas como um novo modo de se apropriar do *saber fazer e do saber pensar* dos trabalhadores, e não de forma a valorizar sua capacidade de auto-organização e de emancipação em relação aos destrutivos fundamentos do capitalismo.

As metamorfoses ocorridas no sistema capitalista a partir de sua crise estrutural, da década de 1960 em diante, atingiram a *classe-que-vive-do-trabalho* não só em sua materialidade – *a sua forma de ser* –, como também em sua subjetividade – *valores, ideário, em que pautam suas ações e práticas* (ANTUNES, 2005; 2006). Diante disso, urge investigar como os trabalhadores, num contexto histórico de extrema precarização do trabalho, tecem hoje os laços de pertencimento social; como constroem/reconstroem sua identidade; como resistem/desistem no cotidiano do trabalho, verdadeiro campo de disputa entre a alienação e a desalienação. Nos limites dessa pesquisa, elegemos a docência como uma forma de trabalho que merece ser investigada. Pois se considera que, dada a impactante repercussão de todos os processos descritos acima no universo da educação, faz-se necessário analisar especificamente como se estrutura o trabalho docente e as novas dimensões por ele adquiridas no bojo das alterações ocorridas no metabolismo societal do capital.

2 REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

O capitalismo, não sendo uma forma econômica estática e inerte, apresenta a instabilidade como elemento inerente ao seu modo de produção. Assim, ao longo da história, o capital se organiza/reorganiza permanentemente movido por suas próprias contradições. Da discussão efetuada no primeiro capítulo – que recuperou o recente movimento de reestruturação do capital de maneira abrangente, com suas implicações políticas e metamorfoses no mundo do trabalho –, pode-se depreender que o processo de mundialização do capitalismo impôs um novo paradigma organizacional e de gestão no plano macroeconômico. Trata-se de uma nova investida do capital, cujas formas eficazes de exploração continuam a organizar o trabalho e a produção, instaurando o poder do mercado, por meio do ideário neoliberal, como articulador dos demais espaços da vida social (OLIVEIRA, 2000). Como característica dessa dinâmica, verificou-se então a penetração da racionalidade do capital em quase todas as esferas, especialmente naquelas que outrora eram de natureza pública – movimento iniciado pela própria reforma do Estado, mas que passou a gerir novas reformas, incluindo aí as educacionais, com o objetivo de consubstanciar as mudanças sociais necessárias a esse novo estágio do capitalismo (SILVA JÚNIOR, 2002).

Conforme Azevedo (2004, p. XI), tanto as reformas educacionais operadas mundialmente, como aquelas implementadas no Brasil, apresentaram como traço comum “a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercados”. Foram postas em ação em decorrência de problemas reais, como atesta a autora, ao lembrar que “ingressamos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população” (AZEVEDO, 2004, p. VII-VIII).

Sendo assim, para além do tom de denúncia que, por si só, nada contribui para a compreensão crítica da realidade, é interessante lembrar que os caminhos percorridos pelo capitalismo, na tentativa de enfrentar a crise estrutural ocorrida a partir do final dos anos 1960, efetivamente geraram novos padrões sociais e, nesse cenário, a educação ganhou especial destaque, sendo eleita por governos de diferentes nações e por organismos internacionais como a atividade responsável por possibilitar o ingresso, sobretudo dos países periféricos, no competitivo capitalismo mundializado.

Entretanto, conforme sugerem Cunha, Lüdke e Moreira (1999), para se compreender essa recente mobilização do campo educacional, é importante investigar o papel desempenhado pelo Banco Mundial (BM), cujas recomendações foram mais relevantes, no Brasil, do que qualquer outro referente internacional. Nessa perspectiva, antes de iniciar a discussão do perfil assumido pelas reformas educativas ocorridas na sociedade brasileira, principalmente após a década de 1990, torna-se pertinente efetuar uma breve incursão histórica, que possibilite conhecer o sentido das orientações e ações desse organismo multilateral na área educacional.

2.1 Breve olhar sobre o Banco Mundial

A origem do Banco Mundial (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) remonta ao final da Segunda Grande Guerra. Nesse período, as principais nações do mundo decidiram organizar instituições internacionais que pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos. De acordo com Haddad,

Com esse propósito, em 1944, em Bretton Woods, Estados Unidos, foram criadas duas organizações, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O primeiro com a finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no período pós-guerra, o segundo, destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir uma estabilidade do sistema cambial. Tais Instituições Financeiras Multilaterais (IFMs) passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global (HADDAD, 2008, p.7).

Por um curto período, de fato, o BM exerceu o papel de reconstrutor das economias devastadas pela guerra. Porém, com a emergência das tensões características da Guerra Fria, nos anos 1950, as políticas do Banco foram reorientadas no sentido de incorporar os países de Terceiro Mundo ao bloco capitalista, por meio de programas de assistência econômica e de empréstimos. Assim, até meados do decênio de 1970, os programas do Banco enfocaram as políticas de industrialização. “A tese central que regia essa orientação era a de que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico dos países” (HADDAD, 2008, p.17).

Entretanto, diante da constatação de que a maioria dos países pobres não só não lograva desenvolver-se, como também apresentava preocupante aumento das taxas

demográficas e conseqüente incremento da pobreza, chegou-se à conclusão de que o crescimento era condição necessária, mas não suficiente, para reduzir a pobreza. Isso levou o BM a recomendar que algumas dimensões sociais fossem consideradas na assistência financeira (FONSECA, 1998).

O decênio de 1980 – período marcado pelo pesado endividamento dos países do Terceiro Mundo – consistiu, assim, em uma fase de importante reorientação da postura, tanto do Banco Mundial quanto das demais agências internacionais. Paralelamente à incorporação de um discurso de aspecto mais humanitário, os investimentos em infra-estrutura foram diminuindo e se concentrando mais na área social, principalmente em saúde, desenvolvimento rural e educação (FONSECA, 1998). Além disso, o Banco assumiu papel de destaque nas renegociações e garantias do pagamento das dívidas externas, por meio da implantação de um conjunto de reformas consensuais entre os principais organismos multilaterais sediados em Washington – conhecido como Consenso de Washington.

A implantação desses ajustes não ocorreu ao mesmo tempo, evidentemente, em todos os países. No caso do Brasil, embora a atuação do BIRD tenha se manifestado de forma bem clara, por meio da chamada cooperação técnica e financeira, desde a década de 1960, tornou-se mais diretiva e explícita ao longo dos anos 1990, quando se assistiu ao aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização. Nesse processo,

O importante a se ressaltar é o papel central das condicionalidades cruzadas como ferramentas para a consecução do ajuste estrutural às economias endividadas do Terceiro Mundo. Tais condicionalidades entrecruzam exigências vinculadas aos projetos específicos em negociação com o Banco a outras referentes aos programas de ajuste estrutural, que podem até mesmo atingir as políticas internas dos países e provocar mudanças na sua legislação (HADDAD, 2008, p.18).

Tal é, portanto, a lógica prevalecente: as IFMs terminam negociando não com as nações mais necessitadas, mas com aquelas que possuem melhores condições de contrapartida – esta, inclusive, pode ser apenas o compromisso em promover os “ajustes” necessários para corresponder às exigências das instituições. Assim, ao cruzar condicionalidades, as agências multilaterais conseguem que suas ações e orientações estejam todas comprometidas com a mesma racionalidade de governança econômica global, além de, em geral, serem coordenadas e dominadas pelos interesses dos países mais ricos (HADDAD, 2008).¹²

¹² A integração das políticas do Banco Mundial com as do FMI consolida-se, inclusive, pela obrigatoriedade de que os países-membros do Banco sejam também membros do FMI. Cf. HADDAD, S. (Org.). *Banco Mundial, OMC, e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

O relacionamento entre os organismos multilaterais e os governos nacionais deve ser compreendido, então, pela ótica de que as IFMs são atores econômicos, com vigoroso poder político, operando dentro dos mecanismos atuais de reprodução do capital, numa clara manifestação do entrelaçamento entre Estado Amplo e Estado Restrito, conforme discutido no capítulo anterior à luz dos conceitos de Bernardo (1998; 2000). Isso significa que as IFMs concedem empréstimos e não *doam* recursos (o que, em última instância, implica em não perder de vista que a cada acordo assinado corresponde uma dívida contraída) e, concomitantemente, influenciam na definição das políticas públicas, consolidando a intervenção dos países credores sobre os países endividados.

As relações entre o Brasil e o BIRD, sobretudo a partir do decênio de 1990, corporificaram-se por intermédio dos mecanismos descritos acima. Machado (2005), ao estudar as características dos acordos realizados entre o Banco Mundial e o Estado brasileiro, assinalou que, de 1993 a 2004, foram aprovados pelo Banco 124 projetos, em diferentes áreas, atingindo uma média de 11 projetos por ano. Esta quantidade “demonstra uma atuação constante e um relacionamento consolidado entre os governos brasileiros (federal, estadual e municipal) e o Banco Mundial” (MACHADO, 2005, p.2).

Deve-se ressaltar, todavia, ainda com base na autora, que os empréstimos foram direcionados para diversos setores, incluindo meio ambiente, saneamento básico, recursos energéticos, transporte, agricultura, saúde, educação, gerenciamento público, desenvolvimento urbano, dentre outros. É pertinente destacar que “no período em estudo, poucos foram os valores de empréstimos destinados à educação básica para o Brasil, se isto for avaliado em comparação com os demais setores. Consultas aos documentos do Banco Mundial [...] permitem verificar que, durante os anos analisados, a educação básica captou 9,21% do total dos recursos emprestados pelo Banco Mundial, para diferentes projetos nas mais diversas regiões do país” (MACHADO, 2005, p. 4).

A informação é importante porque permite desvendar as estratégias utilizadas pelo Banco para influenciar na definição das políticas educacionais implementadas no Brasil. Se o único caminho existente para efetivar tal influência fosse o montante de recursos, provavelmente o valor dos empréstimos direcionados à educação seria proporcionalmente mais expressivo. Ocorre que juntamente com os recursos vem sendo disponibilizado um certo *saber* do Banco – muito questionável, inclusive – por intermédio de relatórios e das citadas condicionalidades, aos países que contraem os empréstimos (CORAGGIO, 1996; HADDAD, 2008).

Nessa direção, Fonseca (1998) adverte que a compreensão do verdadeiro papel desempenhado pelo Banco junto aos países-membros passa pela percepção de que a instituição vem elaborando uma série de documentos políticos, nos quais se destaca uma considerável produção teórico-conceitual na área da política econômica e social que, certamente, revela a sua relação com as nações-membros. É por isso que o Banco mantém um quadro de pesquisadores, formado sobretudo por economistas, para as diversas áreas do conhecimento.¹³

Tais intelectuais cumprem o papel de tornar universais orientações e resultados produzidos por suas investigações locais, independente das suas condições históricas, do nível de desenvolvimento adquirido e dos recursos disponíveis para tal [...] essas orientações vão sendo universalizadas como receita única, e assistimos à naturalização dos significados dessas reformas para vários países do Terceiro Mundo (HADDAD, 2008, p.10).

A influência do Banco Mundial – como, de resto, das demais agências multilaterais¹⁴ – de fato, vai além do financiamento de projetos, revelando-se mais profundamente nas orientações de políticas. Nessa perspectiva, Coraggio (1996) salienta que o Banco Mundial, no que concerne à educação – mesmo destacando, no nível do discurso, que as políticas devem ser diferentes para cada país e que devem respeitar seu desenvolvimento educacional, político e econômico –, na prática, aponta para um conjunto de medidas que serve para uma espécie de reforma educacional universal.

Altmann (2002) afirma que, desde 1990, o BIRD tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à pobreza. Para tanto, suas duas principais recomendações são: uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação

¹³ Para o conhecimento do perfil de alguns desses documentos produzidos pelo Banco Mundial, Cf. FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*. vol. 24, n. 1, São Paulo, jan./jul. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso: 9 out. 2008 e HADDAD, S. *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁴ O Banco Mundial não foi o único organismo internacional a financiar a educação brasileira. Segundo Casanova e Lopes (2007, p.5), “[...] como ele o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) instituído em 1959, constitui-se em uma organização multilateral de financiamento, gerada no contexto da Guerra Fria como resposta financeira para redefinição das políticas dos países periféricos. Baseando-nos em Nogueira et al (2001), podemos perceber que quanto aos financiamentos externos, as condicionalidades e orientações do BIRD e BID para empréstimos aos países cruzam-se e articulam-se, estando convergidos”. Para maiores detalhes sobre atuação do BID no Brasil, Cf. CASANOVA, M. V. G.; LOPES, N. F. M. *Gestores escolares e os financiamentos multilaterais*. In: I Congresso de Educação UNIPAN. Cascavel, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.unipan.br/congresso>>. Acesso em: 17 out. 2008.

primária. Nessa visão, o BIRD considera o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres.

Na concepção de Fonseca (1998), a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social, sendo considerada também como medida importante para contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes.

Nos relatórios produzidos pelos intelectuais do BM, predomina a visão de que a escola se assemelha a uma empresa. Por conseguinte, os fatores do processo educativo, segundo Coraggio (1996), são vistos como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão. A análise econômica torna-se, assim, a principal metodologia para a definição de políticas educativas, ao acarretar a institucionalização de valores da esfera do mercado no âmbito da educação e da cultura educacional.

Dessa maneira, os conceitos de flexibilidade, qualidade e competitividade, no sentido que lhes confere o mercado, têm sido, de acordo com Souza (2001), estrategicamente transpostos para o universo da educação, sob uma denominação genérica de competência, “mesmo sendo conceitos explicitamente ideológicos e questionados [...] no próprio domínio das ciências econômicas, por instituições e pesquisadores do mundo inteiro” (SOUZA, 2001, p. 2).

Dentro dessa lógica, as medidas educativas recomendadas aos mais variados países concentram-se na prioridade da educação básica; melhoria da eficácia da educação; ênfase nos aspectos administrativos; descentralização e autonomia das instituições escolares – entendidas como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, cabendo ao Estado manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos e monitorar o desempenho escolar – e análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (HADDAD, 2008).

Tomasi, Warde e Haddad (1996), ao estudarem as estratégias adotadas pelo Banco, denunciam – para além da prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional – a falácia de políticas que declaram o objetivo de elevação da qualidade de ensino enquanto implementam, em nome dos “ajustes estruturais”, a redução dos gastos públicos para a educação e se mantêm indiferentes à carreira e ao salário dos profissionais da educação.

Cunha, Lüdke e Moreira (1999) confirmam que o conjunto de propostas educacionais do BM refere-se a um discurso de economistas para ser implementado por educadores, na perspectiva do custo-benefício, das leis de mercado, e da aproximação entre as imagens da escola e da empresa. Os autores destacam também, como característica marcante nas

orientações do Banco Mundial, a ausência de professores na definição das políticas e programas, o que, não somente contraria a centralidade do docente para garantia da qualidade educacional, como deixa transparecer o viés autoritário de suas práticas.

Acrescente-se, ainda, no que concerne aos professores, que o Banco questiona o pressuposto de que o aumento salarial e o número de alunos por sala se traduzam em melhoria da qualidade de ensino. “Em seus documentos, argumenta que, segundo suas pesquisas, a qualidade das instalações escolares ou do material didático tem um impacto cerca de dez vezes maior sobre a qualidade do ensino do que o aumento salarial aos professores” (HADDAD, 2008, p.27).

Enfim, por intermédio dos autores citados acima, pode-se considerar que, em síntese, o Banco Mundial concebe a educação, numa perspectiva instrumental, como elemento de apoio ao crescimento econômico e ao mercado de trabalho; além de situá-la no contexto do assistencialismo compensatório, como forma de amenizar dificuldades produzidas economicamente. Ademais, o foco de suas ações concentra-se em obter produtividade educacional com poucos recursos. Evidencia-se, então, sob a batuta da racionalidade econômica, o interesse em fazer da reforma educacional, no atual estágio do capitalismo, um braço das reformas mais gerais do Estado na lógica neoliberal. Por esse caminho, um direito universal – a educação – fica reduzido a um direito possível dentro de sociedades cuja tônica são os ajustes macroeconômicos (CORAGGIO, 1996; HADDAD, 2008).

Não se pode menosprezar, contudo, que os governos nacionais participam das negociações e, em função do jogo político, podem se apresentar mais ou menos alinhados com as orientações propostas. Conforme salienta Haddad,

A forma como a relação entre as orientações dos organismos internacionais e o governo brasileiro vem se dando, não é isenta de contradições. Parece evidente, no entanto, que quanto mais próximos são os governantes das políticas gerais que conformam o atual contexto de desenvolvimento do capitalismo internacional, mais facilmente os acordos são concretizados e os portfólios cumpridos (HADDAD, 2008, p. 12).

Nesse sentido, é pertinente investigar até que ponto, na recente história educacional do Brasil, a racionalidade que impregna as ações e orientações do Banco Mundial tem sido inspiradora das reformas aqui implementadas, avaliando, em última instância, como isso tem impactado na conformação do trabalho docente.

2.2 Reformas educacionais: rupturas e continuidades

Na América Latina e no Brasil, verifica-se que, simultaneamente à reforma do Estado, teve início a reestruturação educacional em consonância com a lógica neoliberal, que orquestrava as alterações daquele período. Esse processo atingiu tamanha dimensão em solo brasileiro que provocou inclusive o estabelecimento da chamada “Década da Educação”, a qual deveria ocorrer de 1997-2007, conforme consta do artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996¹⁵.

Por ocasião da promulgação da referida Lei, o Brasil, pelo menos oficialmente, comemorava a universalização do ensino fundamental e apontava para a necessidade de se estabelecer as bases nacionais para a melhoria da sua qualidade. A valorização dos docentes da educação básica foi considerada, em termos legais, um dos principais pilares para obtenção dessa almejada qualidade (SOUZA, 2007). Nesse cenário de grandes expectativas, alterações foram se consubstanciando no campo educacional, com forte impacto sobre os sujeitos discentes e docentes. A análise das reformas educacionais implantadas a partir de então se torna, assim, uma importante rota de pesquisa, porque possibilita compreender não somente as reformas em si, como também, num contexto mais amplo, a trama social, em cujos meandros tais reformas foram tecidas. Como lembra Sacristán (1996),

[...] as reformas são referentes atraentes para analisar os projetos políticos, econômicos e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico no qual surgem [...] representam uma oportunidade privilegiada para adquirir experiência política e social sobre como a sociedade e os grupos no seu interior percebem e valoram os temas educacionais, podendo-se verificar que papel desempenha a educação na trama social (SACRISTÁN, 1996, p.50-51).

Sob a denominação de *reforma educacional*, aparecem programas variados e de orientações políticas e ideológicas muito distintas. Ao analisar o sentido das reformas educacionais nos Estados Unidos, Popkewitz (1997) supõe não haver uma definição precisa do termo *reforma*, pois seu significado sofre modificações dentro de um meio institucional em contínua transformação. Em seu próprio dizer:

[...] reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público [...]. Ela não possui um significado especial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder (POPKEWITZ, 1997, p. 11-12).

¹⁵ O Congresso Nacional, no entanto, aprovou o Plano Nacional de Educação, com validade de 10 anos, somente em 9 de janeiro de 2001, abrangendo o período de 2001 a 2011 (BRASIL, Lei n. 10.172).

Na visão de Popkewitz, a reforma não se reduz a seus determinantes econômicos. Embora eles sejam muito evidentes na atual conjuntura de uma economia globalizante e voltada para o mercado, há um conjunto de fatores inter-relacionados na composição desse campo complexo, que não deve escapar à observação do pesquisador. Quanto à penetração das reformas na vida das escolas e dos professores, destaca que, por mais atraente que seja a idéia de resistência, aos poucos as reformas vão se insinuando na realidade escolar, nas normas e regulamentos que regem a atuação e formação dos docentes (POPKEWITZ apud CUNHA; LÜDKE; MOREIRA, 1999).

Popkewitz (1997) ressalta também que, por não partirem da análise da globalidade do sistema, os programas de reforma acabam por manifestar caráter fragmentário; trazendo propostas que nem sempre têm a ver com a vida cotidiana das escolas, mas terminam prestando-se à legitimação de processos sociais próprios da sociedade contemporânea, ou seja, relacionam-se às novas formas de administração social. Isso porque, para ele, a escola institui-se como um espaço de socialização do Estado.

Sacristán (1996), ao estudar o contexto espanhol, considera que as reformas abarcam situações em que

[...] se quer acomodar o ensino às demandas do mercado de trabalho, quando se efetua uma mudança de estrutura de níveis ou de ciclos com a finalidade de tornar o sistema mais justo; fala-se de reformas ao se descentralizar a administração do sistema, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se busca a transformação dos procedimentos de gestão interna das escolas, quando se buscam mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle: alude-se à reforma quando se busca melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo o fracasso, ou quando se fala em aumentar a qualidade dos professores, etc. (SACRISTÁN, 1996, p. 51).

E acrescenta que o ressurgimento do interesse mundial pela mudança educacional manifestou-se na forma de “medidas reiteradas de choque”, numa espécie de “rito recorrente”, criando a sensação de movimento, mas não necessariamente alterando, de fato, a estrutura educacional. Nas palavras do autor:

Na política educacional, as reformas substituem, muitas vezes, a carência de um sistema de inovação e atualização permanentes, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional. Dessa forma, algumas reformas se seguem a outras como se fossem convulsões periódicas (SACRISTÁN, 1996, p.54).

Na busca de compreender a forma neoliberal de pensar e projetar as políticas educacionais, Gentili (1996) lembra que, nessa perspectiva, os sistemas educacionais enfrentam uma crise “gerencial”, impondo-se como urgente “uma profunda *reforma administrativa* do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia” (GENTILI, 1996, p.18. Grifos do autor).

É possível considerar, então, que o decênio de 1990 apresentou um movimento de reformas educacionais que pode ser historicamente compreendido como marcado por rupturas e continuidades em relação às reformas anteriores. Por um lado, do ponto de vista da *continuidade*, seguia-se a estratégia política de apresentar a *reforma em si* como comprovação de que algo estava sendo feito para corrigir as falhas do setor educacional. Ou seja, pelo fato da reforma transmitir a idéia de movimento, de ação, de diferenciação entre um *antes* e um *depois*, seguia-se a tendência de propor reformas. Por outro lado, do ponto de vista da *ruptura*, as reformas desse período apresentavam-se com uma roupagem nova, trazendo um verniz da era da globalização – o que, em última instância, nada mais é do que se apresentar em sintonia com os postulados neoliberais. Portanto, a reforma educacional própria da década de 1990 aparecia agora na face de *reforma administrativa do sistema escolar*.

Ao acompanhar a movimentação histórica, pode-se, inclusive, perceber com mais clareza a manifestação dessas rupturas e continuidades. Enquanto os países centrais conheciam os anos gloriosos do capitalismo, vivenciando o mundo keynesiano, no Brasil, tomado pela ideologia nacional-desenvolvimentista, predominava a idéia de que o desenvolvimento e o subdesenvolvimento não eram “fenômenos qualitativamente distintos”, mas expressões “quantitativamente diferentes do processo histórico de acumulação de capital” (OLIVEIRA, 2000, p.201). Em decorrência disso, naquele período, a educação foi eleita como “o melhor instrumento de distribuição mais equitativa de oportunidades e rendas [...] meio de ascensão, permitindo a mobilidade dos indivíduos no interior da estrutura social” (p. 213). Portanto, à educação foi então dada grande responsabilidade social: caminho para retirar indivíduos, em particular, da miséria e atraso; e também assegurar à totalidade da população a superação da condição de subdesenvolvimento. Assim, as reformas educacionais concentraram-se na ampliação do acesso à escolaridade. As observações de Oliveira reiteram:

[...] no ápice do ideário nacional-desenvolvimentista no Brasil, durante as décadas de 1950, 1960 e até mesmo 1970, foi marcante a preocupação do Estado com a educação como meio propulsor do progresso técnico, através da formação de recursos humanos dentro dos padrões de exigência do modelo de industrialização adotado. [...] O momento ensejou uma forma de organização e planejamento centralizado da educação (OLIVEIRA, 2001, p.106).

Nessa perspectiva, de acordo com Oliveira (2000; 2001; 2004; 2007), dos anos 1950 até 1970, a educação foi vista como mecanismo de redução das desigualdades sociais, ou seja, como instrumento de equalização. Enfim, condição *sine qua non* para a mobilidade social. No entanto, sob o imperativo da globalização, a educação aparece retratada, nas reformas implementadas na América Latina e no Brasil, sob orientação dos organismos internacionais – sobretudo do Banco Mundial – como caminho para a chamada empregabilidade: não se trata mais de *transitar* pela estrutura social, mas limita-se à pretensão de *inclusão* nessa estrutura.

Diante da constatação de que a educação escolar não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda e, por extensão, saldar a dívida social acumulada em décadas passadas, a crença nessa mesma educação como elevador social é arrefecida (OLIVEIRA, 2004, p.1129).

Oliveira observa que a noção de *equidade*, contrapondo-se à idéia de igualdade, passa a ocupar lugar central nos documentos das reformas educacionais. Trata-se de uma idéia que busca traduzir o reconhecimento à diferença. Assim, a educação passa a ser orientada “para todos”, incluindo os diferentes. Contudo, tal orientação, que busca abarcar a diferença, “se assenta em um contexto em que a garantia mínima dos direitos universais não foi assegurada” (OLIVEIRA, 2007, p. 102), pois, conforme adverte a autora,

[...] a noção de *educação para todos* vem lentamente substituindo o sentido de universalização. Traduzida como reconhecimento à diferença, foi (talvez pela ignorância de muitos) paulatinamente tomando força e arrefecendo o sentido de bem comum como direito à igualdade, à justiça social (OLIVEIRA, 2007, p. 100. Grifos da autora).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, tornou-se emblemática desse novo paradigma. Os 155 países em desenvolvimento presentes ao encontro, incluindo o Brasil – na época, governado por Collor de Melo – firmaram o compromisso de universalizar, num prazo de dez anos, o ensino fundamental. Ao final da Conferência foi aprovada a *Declaração Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. O documento, que defendeu enfaticamente o direito de todos à educação básica¹⁶ e os deveres das nações quanto ao cumprimento dessas necessidades elementares, segundo Silva Júnior (2002, p.82), “é movido

¹⁶ Deve-se registrar que o conceito educação básica, no Brasil, comporta – segundo a LDBEN 9.394/96 – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Não ocorre o mesmo em outros países da América Latina. Também a Conferência de Jomtien não trabalhava com esse conceito ampliado, limitando-se ao ensino fundamental, quando falava em educação básica.

pelas grandes transformações em curso no mundo atual, mais do que [pela] formação não reificada do ser humano”. Traz embutido um conceito de educação que foca os excluídos sociais, sem pôr em pauta as razões dessa exclusão. Enfim, visa ajudar os desvalidos a compreender e adaptar-se às mudanças em trânsito no mundo.

Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p.57) assinalam que esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo – o E9: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão –, desencadearam ações, com vistas a impulsionar políticas educativas, que, ao longo da década de 1990, seriam avaliadas pelos organismos internacionais, através de reuniões regionais e globais¹⁷. As reformas educacionais a partir de então se materializariam sob os seguintes princípios: educação dirigida à formação para o trabalho e orientada para a gestão ou disciplina da pobreza (OLIVEIRA, 2000).

Norteadas por esses referenciais, a educação básica adquiriu centralidade nas reformas propostas. Com o propósito de realizar as adaptações necessárias entre a oferta de mão-de-obra qualificada e as necessidades do mercado de trabalho, numa época marcada pelo delinear de um amplo mercado de trocas em escala planetária, as reformas dos sistemas públicos de ensino preocuparam-se, predominantemente, com questões relativas às formas de financiamento, controle e gestão da educação escolar. Segundo Gentili (1996), no pensamento neoliberal,

[...] não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, [para o neoliberalismo] transformar a escola supõe um enorme desafio *gerencial*: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão [...]; reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular (GENTILI, 1996, p.18. Grifo do autor).

Seguindo esse receituário, efetivaram-se mudanças dentro de uma lógica de que a qualidade da educação relaciona-se à eficácia gerencial, à otimização dos recursos disponíveis. Assim as reformas educacionais desse período freqüentemente aparecem como matéria técnica, elaborada por peritos no assunto, visando, segundo Azevedo (2004),

¹⁷ Embora a Conferência de Jomtien esteja associada ao início do estabelecimento de uma agenda internacional para a educação, outros encontros importantes foram realizados, merecendo destaque a Conferência de Nova Delhi (dez/1993); a Reunião de Kingston, Jamaica (mai/1996), que representaram uma fonte de inspiração para formular a política educacional daquele período. Cf. VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

[...] obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas. Essa adoção alça os administradores dos sistemas de ensino e os próprios gestores e professores das unidades escolares ao papel de principal veículo do novo ‘gerencialismo’. [...] Tudo isso vem sendo feito em nome da redução dos gastos governamentais e da busca de um envolvimento direto da comunidade nos processos das decisões escolares e nas pressões por escolhas conforme os critérios do mercado (AZEVEDO, 2004, p. XI).

Considerando que, no Brasil, o neoliberalismo aprofunda-se institucionalmente no período pós-Collor, com Fernando Henrique Cardoso e o Ministério da Administração e Reforma do Estado/MARE, de Bresser Pereira, bem como, no âmbito educacional, com Paulo Renato de Souza, torna-se pertinente acompanhar as feições assumidas pelas políticas educativas brasileiras sob influência do ideário neoliberal.

2.3 Política educacional brasileira sob a égide neoliberal

Com o afastamento de Collor, Itamar Franco assumiu a Presidência da República, em 1992, elaborando um programa educacional, com a participação de educadores, que foi condensado no Plano Decenal de Educação para Todos (previsto para vigorar de 1993 a 2003), com metodologia de “planejamento participativo ascendente”, segundo palavras de Murílio Hingel, Ministro da Educação no período de 1992 a 1994 (apud AUGUSTO, 2004, p.51). Silva Júnior esclarece:

O Plano decenal de educação para todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela Unesco, Bird/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos noventa, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, parâmetros curriculares nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação (SILVA JÚNIOR, 2002, p.78. Grifos do autor).

O governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), elegeu suas prioridades, acompanhando as tendências internacionais de alinhamento à política neoliberal, em consonância com as orientações do Banco Mundial e do FMI. Mereceu destaque, nesse caso, o documento intitulado Planejamento Político-Estratégico do MEC (1995-1998) que,

segundo Silva Júnior, “consiste nas bases e orientações da reforma” que se realizou especialmente na segunda metade dos anos 1990, tendo sido “produzido com assessoria de agências multilaterais e universidades norte-americanas” (2002, p.115). Entre as metas estabelecidas, ressaltaram-se: “descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 34).

Nesse contexto, com o ministro Paulo Renato de Souza à frente do MEC, tomou corpo uma ampla e ambiciosa reforma educacional, na qual se inseriu a aprovação de uma nova lei geral da educação, após tortuosa tramitação pelo Legislativo Federal, a LDB: 9.394/96 – marco da institucionalização da política educacional que vinha sendo planejada e implantada pelo MEC desde o governo anterior. Uma vez aprovada, a LDB trouxe profundas modificações para a educação brasileira, atingindo desde os níveis fundamental e médio, até o ensino superior, principalmente as universidades públicas e os cursos de formação de docentes.

De maneira geral, no campo da reforma do ensino superior, destacou-se a intenção de tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível. Quanto à formação de professores, causaram polêmica, seguida de amplo debate no mundo acadêmico, dentre outras, medidas que regulamentaram a complementação pedagógica, prevendo a possibilidade para qualquer graduado/bacharel atuar na educação básica; a regulamentação do curso normal em nível médio e de cursos seqüenciais, que permitiram praticamente a retomada das antigas licenciaturas curtas (FREITAS, 1999). Também a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores e a criação do Curso Normal Superior, para formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, geraram discussões acaloradas, que questionavam sobre a intencionalidade de distanciar a formação do profissional da educação da universidade – que teria como objetivo central a formação de pesquisadores. Subjacente a essa concepção estaria a dicotomia entre produção e reprodução do conhecimento (RICCI, C., 2007).

Ainda no contexto da regulamentação da formação de professores, pós Lei 9.394/96, em 2001 e 2002, o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. A esse respeito, deve-se atentar para o fato de que

O caminho apontado por essas diretrizes coloca no horizonte um novo modelo de processo formativo do profissional da educação. Esperava-se superar o antigo esquema denominado 3+1, que historicamente caracterizou a formação de

professores no Brasil, em que se tem três anos de curso nos quais predominam a formação no âmbito do conhecimento específico de cada área e, ao final, nos dois últimos períodos, são cursadas as chamadas *disciplinas de formação pedagógica* e a Prática de Ensino. [...] Por sua vez, também a noção de habilidade e competência passou a orientar a organização curricular dos cursos de formação de professores, assim como já ocorrera em outros campos de formação, o que reforçou nessa formação uma perspectiva de caráter técnico-instrumental do trabalho docente, dentro de uma concepção utilitária e fragmentada do conhecimento, da ciência. Nesse quadro, a preocupação com *o que* e *o como ensinar* passou a ser o eixo da formação a ser desenvolvida, em contraposição ao debate sobre os *fins da educação*, seu papel e significado histórico (SILVA, Marcelo, 2007, p.61-62. Grifos do autor).

Brzezinski (2008a) considera que tal modelo de formação de profissionais da educação, em suma,

a) reproduz as reformas curriculares implantadas em outros países; b) institucionaliza preferencialmente a formação de professores fora da universidade; c) aparta a licenciatura do bacharelado; d) privilegia as dimensões técnica e praticista do trabalho docente; e) fundamenta-se no modelo curricular clássico, etapista e fracionado, para o qual o desempenho de estudante tem primazia sobre o conhecimento e a cultura; f) proporciona uma reprodução maciça de profissionais com compromisso exclusivo com o mercado de trabalho; g) é orientado pela pedagogia das competências que induz um perfil profissional uniforme e homogeneizado; h) opta por conceder certificação que se superpõe a uma boa qualificação inicial e continuada dos docentes (BRZEZINSKI, 2008a, p.198-199).

Nessa perspectiva, pode-se considerar que o modelo implantado tem colaborado fortemente para os processos de precarização da formação docente, perceptível, por exemplo, na cisão entre as atividades de ensino e pesquisa; no empobrecimento da noção de conhecimento teórico/científico mediante a valorização da noção de competências de caráter experimental, ao vincular o exercício da docência à resolução de problemas operacionais na sala de aula. Ademais, ao desvalorizar, dentre outras, as dimensões políticas e éticas da formação, tal modelo de formação representa claro retrocesso, não apenas referente à qualificação docente, mas também em relação à histórica luta dos educadores pela qualidade da educação neste país. Ainda de acordo com Brzezinski, levando-se em conta as inegáveis transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, um projeto de formação docente deve se fundamentar nos seguintes princípios:

a) o conhecimento e a cultura são eixos epistemológicos fundamentais da formação do professor; b) a garantia de uma base comum nacional de formação que confira identidade aos profissionais da educação; c) a docência é o princípio basilar da identidade profissional do professor; d) uma sólida formação teórica na pedagogia como ciência e nas ciências da educação que possibilite a apropriação do conhecimento sobre o campo de trabalho em que o profissional deverá atuar (BRZEZINSKI, 2008a, p. 199).

A autora considera também que a discussão sobre política de formação de professores não pode se isentar de pensar sobre a articulação entre formação, valorização e

profissionalização docente, que efetivamente seja garantida por meio de mecanismos adequados de formação inicial e contínua; de melhoria das condições de trabalho; de uma carreira de magistério estimulante e de salários dignos (BRZEZINSKI, 2008a). Nos termos da Lei 9.394/96, ressalte-se, a valorização dos profissionais da educação está regulamentada no artigo 67, que destaca a necessidade de assegurar: ingresso exclusivamente por concurso público; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado para estudo, planejamento e avaliação incluído na carga horária. Contudo, o que se tem observado é que as garantias legais não têm sido suficientes para a efetivação, na prática, da dita valorização – contrariando as expectativas existentes no início das reformas educacionais que estão sendo descritas.

Deve-se registrar que se verificou ainda, após a aprovação da nova LDB, o desenvolvimento de um detalhado processo de avaliação do sistema escolar, contemplando a educação básica e o ensino superior (por intermédio do SAEB; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e do Provão), o que configurava a forte preocupação com o controle de resultados. Por intermédio da Emenda Constitucional n. 14/96, regulamentada pela Lei 9.424/96, ocorreu o estabelecimento de um fundo para financiamento do ensino fundamental (FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério), implantado a partir de 1º de janeiro de 1998; e a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE – Lei n. 10.172/2001), que estabeleceu, dentre outras, as diretrizes para gestão e financiamento da educação; bem como metas decenais para cada nível e modalidade de ensino.

A preocupação com a racionalidade administrativa, presente como princípio geral a nortear a reforma do Estado, manifestou-se também nos processos escolares, na forma de *descentralização*, considerada instrumento de modernização da administração dos serviços públicos, o que gerou alteração na distribuição das competências no setor educacional, com forte ênfase na municipalização. A proximidade entre os problemas e a gestão, entendida como caminho para se atingir a eficácia, foi recorrentemente usada como justificativa para a municipalização do ensino (AUGUSTO, 2004).

O caráter de flexibilidade e desregulamentação ficou visível nos artigos 23 e 24 da Lei 9.394/96, por meio dos quais passou a se permitir a escolha de diferentes modalidades de organização de processos de progressão escolar. Mas esse perfil mais flexível não se apresentou sem paradoxos. Pois, conforme alerta Augusto,

Se, por um lado, a política da educação estimula e propõe a descentralização, permite a flexibilização na escolha de processos de organização escolar, e ainda o governo federal transfere recursos diretamente às escolas, chamadas então de unidades executoras; por outro lado, controla os resultados, a partir das avaliações realizadas (AUGUSTO, 2004, p.33).

Como as reformas trouxeram uma ampliação das responsabilidades das unidades escolares – tais como elaboração do projeto pedagógico, do calendário escolar, do orçamento anual da escola, definição de prioridade dos gastos – o argumento oficial registrou que essas medidas teriam ampliado a *autonomia* da escola, ao supostamente atender antigas reivindicações do movimento organizado. Pois a gestão democrática da educação, incluindo, dentre outras iniciativas, a eleição para diretores e a criação de colegiados escolares, foi uma reivindicação dos docentes, inserida na luta mais ampla pela redemocratização do país, desde a década de 1980. A ênfase na descentralização emergiu, pois, no governo FHC, sob a retórica da autonomia. Mas tratava-se aqui de uma autonomia re-significada pelas orientações vindas dos organismos internacionais, já que se manifestou na forma de descentralização de alguns procedimentos administrativos, ficando o controle de resultados centralizado nas mãos do Estado avaliador. Em outras palavras, a avaliação se configurou na forma de controle de resultados, implicando, em última instância, numa recentralização das decisões na esfera federal (AUGUSTO, 2004; BRZEZINSKI, 2008; OLIVEIRA, 2000).

O crescimento de alguns índices de escolaridade foi apresentado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, de maneira insistente, como uma de suas mais brilhantes conquistas. De fato, segundo Gentili (2005), houve avanços:

[...] a taxa de analfabetismo que era de 25,4% no início dos anos oitenta, vinte anos depois havia sido reduzida para menos da metade. Entre o início da década de setenta e o fim dos anos noventa, duplicou-se o número de matrículas no ensino fundamental obrigatório (de 7 a 14 anos), passando de 18,4 milhões para 35,8 milhões [...] o ensino médio (de 15 a 17 anos) cresceu mais de cinco vezes, passando de 1,3 milhão para 7 milhões (GENTILI, 2005, p.2).

Porém, para o autor, a reforma de FHC foi “tão profunda quanto autocrática”, como se pode notar na falta de participação popular na definição dos rumos a serem seguidos. Entretanto, tão ou mais grave que isso, é que tais reformas ocorreram num cenário de crescimento da pobreza. Nas palavras de Gentili,

[...] contradizendo a teoria de que a educação possibilita o aumento da riqueza individual, o Brasil assistiu durante a década de noventa ao desenvolvimento de um complexo processo de aumento da escolaridade com diminuição da renda *per capita*. Durante o governo do Presidente FHC, a curva do crescimento do índice de

escolarização contrastou com o percurso inversamente proporcional que sofreu a renda média dos brasileiros (GENTILI, 2005, p.3).

Opinião confirmada por Monfredini (2006), quando destaca que os resultados no fim do decênio de 1990 indicavam o aumento significativo da população atendida no ensino básico, especialmente no ensino fundamental. Simultaneamente, ressalta a autora, a manutenção da desigualdade e os elevados índices de pobreza evidenciavam a falácia dos pressupostos que impulsionaram as reformas educacionais daquele período.

Após uma década de reformas neoliberais, a eleição do presidente Lula, em outubro de 2002, para Gentili (2005, p.3), expressou que “boa parte da sociedade brasileira assumia o desafio de uma mudança profunda no rumo das políticas públicas”. Pois se as condições de vida de parte dos brasileiros se deterioravam, o acesso à escola não garantia o direito a aprendizagens efetivas, consubstanciando o que o autor caracteriza nos seguintes termos: “maiores índices de escolaridade, mas com menos direito à educação”.

O programa educacional do governo Lula, proposto para seu primeiro mandato (2003-2006), parecia sensível a essa problemática. Intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, propunha-se a garantir a educação como direito, seguindo três diretrizes gerais: democratização do acesso e garantia de permanência; qualidade social da educação e instauração do regime de colaboração e democratização da gestão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

Entretanto, este governo herdou uma crise econômica, financeira e de emprego; um processo de redefinição do papel do Estado, com corte de gastos em políticas sociais e desmonte dos serviços públicos; demissão de servidores e terceirização de pessoal. E mais: assumiu a presidência num cenário marcado por referências privatistas; pela disputa entre práticas baseadas em políticas tradicionais (clientelismo/patrimonialismo); em políticas construídas nas lutas dos anos 1980 (cidadania/democracia) e nas concepções/ideologias neoliberais prevalecentes nos anos 1990 (privatização/desregulamentação). Mesmo que a eleição de Lula representasse uma reação em favor de uma perspectiva democrática, frente às tendências impostas pela agenda neoliberal; na prática, a expectativa não se consolidou, pois seu governo não conseguiu a esperada ruptura, ao aderir à plataforma de valorização financeira internacional e pautar sua política social por ações compensatórias que, além de não efetivarem a propalada inclusão, terminam por ampliar as fraturas sociais.

Desde o início de 2007, quando começou o segundo mandato do presidente Lula, o país aguardou, com ansiedade, a implantação do chamado PAC: Programa de Aceleração para o Crescimento, apresentado como um conjunto de medidas destinadas a aumentar o ritmo do

crescimento da economia brasileira. No mesmo caminho da área econômica, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, anunciou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁸, chamado informalmente de PAC da Educação – em torno do qual foi difundida, nos meios de comunicação do país, ampla campanha publicitária.

O programa do MEC constituiu-se do estabelecimento de várias medidas, e da atualização de outras já em desenvolvimento, sendo a maior parte voltada, segundo o discurso oficial, para a melhoria da *qualidade* da educação básica. Saviani (2007), ao analisar o PDE, assim se pronunciou:

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o 'Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação'. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC (SAVIANI, 2007, p.1233).

Dentre as ações que integram o PDE, incluem-se: repasse de R\$8 bilhões em quatro anos, sendo R\$1 bilhão em 2007; criação de um Índice Nacional de Desenvolvimento da Educação (IDEB), com base no desempenho na Prova Brasil e em indicadores de evasão escolar; auxílio financeiro às mil prefeituras que tiverem os piores indicadores do IDEB; exigência de cumprimento de metas para as prefeituras que receberem verba. Além disso, anunciou-se a criação da "Provinha Brasil", para alunos entre 6 e 8 anos de idade – antes eram avaliados alunos com, no mínimo, a 4ª série do fundamental; alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade; utilização de professores no lugar de alfabetizadores leigos, no programa Brasil Alfabetizado; criação de um piso salarial nacional para os professores¹⁹; instalação de laboratórios de informática nas escolas rurais. Atrelada a essas medidas,

¹⁸ Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

¹⁹ O presidente Lula sancionou, em 16 de julho de 2008, a Lei n. 11.738, que cria o piso salarial de R\$ 950,00 para professores da educação básica, que cumprem carga horária de 40 horas semanais. Os estados e municípios terão até 2010 para adequar os atuais salários do magistério. Cf. BRASIL. Lei n. 11.738, 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica Disponível em: <<http://www.apec.org.br/extra/Diariooficial.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2008

promoveu-se a transformação do FUNDEF em FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), diferente do modelo anterior no que se refere à composição dos impostos e matrículas a serem atendidas, uma vez que estabelece a distribuição de recursos, que antes eram destinados apenas ao ensino fundamental, também à educação infantil, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e ensino médio (BRASIL. Lei 11.494, 20/6/2007). No que concerne à formação de professores, a ênfase manteve-se na formação a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB – sistema criado pelo Decreto n. 5.800, de 8/6/2006, que consiste numa rede voltada para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, sendo que diversas universidades públicas dela fazem parte.

O “Compromisso Todos pela Educação”, apresentado como carro-chefe do Projeto, e amplamente divulgado pela mídia, organiza-se na forma de um movimento integrado por vários setores da sociedade, com objetivo de atingir 5 (cinco) metas principais, quais sejam: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos e investimento em educação ampliado e bem gerido²⁰. Sobre os limites e possibilidades do Compromisso, é pertinente considerar a análise de Saviani (2007):

[...] o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do ‘Compromisso Todos pela Educação’, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. [...] cabe avaliar como positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes na mídia, como foi o caso da agenda do “Compromisso Todos pela Educação” [...]. Inegavelmente, é preciso aproveitar esse momento favorável, em que a sensibilidade em torno da importância e prioridade da educação se espalha pela sociedade e parece exigir que se ultrapasse o consenso das proclamações discursivas, e se traduza em ações efetivas. [...] No entanto, é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas [...] esses mesmos empresários dão sinais de que continuam resistentes ao financiamento público da educação superior, área que eles gostariam de ver como domínio da iniciativa privada, afastada, portanto, da esfera financeira do poder público. E, admitida a hipótese de que parcela desse ensino seja mantida sob responsabilidade do Estado, defendem eles a eliminação da gratuidade. É preciso, pois, lembrá-los de que a formação de professores é, e deve ser cada vez mais, atribuição da educação superior. E, sem professores bem formados, as metas da educação básica não poderão ser atingidas. Portanto, sem uma forte ampliação do

²⁰ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 11 out. 2008.

financiamento público ao ensino superior, a busca de melhoria da qualidade da educação básica terá dificuldades de chegar a resultados significativos (SAVIANI, 2007, p. 1243-1252).

O PDE teve o mérito de, por um lado, colocar o debate sobre a educação no cenário nacional. Por outro lado, buscou articulação entre os entes federados: União, Estados e Municípios (VIEIRA, 2007). Entretanto, de maneira geral, pode-se perceber que, sustentando as medidas sugeridas, prevalece a centralidade da educação básica e a perspectiva do Estado avaliador. Assim, apesar do alarde feito em relação ao Plano, não há de novo ruptura com a racionalidade neoliberal. Gracindo (2008, p.221), ao analisar as medidas anunciadas e compará-las com as ações do governo FHC, constata

[...] a manutenção da postura avaliativa centralizada e regulatória do MEC, baseada em instrumentos de larga escala, focalizando predominantemente a aprendizagem dos alunos, tanto na educação básica como na educação superior. Assim, na educação superior o antigo Provão foi substituído pelo Enade [Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes], este situando a avaliação de forma mais ampliada que o primeiro. O sistema de avaliação da educação básica – Saeb, que se manteve durante todo o período, acabou sendo ofuscado pelo Prova Brasil e surpreendido com o Provinha Brasil, política recentemente lançada pelo PDE. Outra política pública que teve alguma continuidade foram as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e seus respectivos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que foram revistos ou revisitados (os primeiros) ou colocados em *standy-by* (os segundos).

Segundo Davies (2008), o próprio FUNDEB, apresentado pelo governo como solução para os males que afetam o setor educacional, pode ser visto como um mecanismo com traços neoliberais, pois obedece à mesma lógica quantitativista de racionalização dos gastos públicos, baseada no pressuposto de que os recursos para a educação são suficientes, porém mal distribuídos entre os governos. Além de efetivamente não assegurar, como apregoa, a valorização dos profissionais da educação, no sentido de melhoria salarial, toma como padrão de qualidade educacional referenciais contábeis em detrimento de critérios pedagógicos. Em última instância, revela a continuidade, e até aprofundamento, do paradigma neoliberal no governo Lula. Davies é enfático:

Sem dúvida, há uma má distribuição/divisão dos recursos (que o FUNDEB aparentemente pretende sanar), porém há também uma insuficiência gigantesca de recursos para a educação e para as políticas sociais em geral, que o governo não admite porque sua prioridade (pelo menos na prática) é o atendimento dos interesses do capital “nacional” e estrangeiro, sobretudo do grande capital, e também das castas privilegiadas, ainda que também distribua migalhas para os miseráveis através dos programas “sociais” (DAVIES, 2008, p. 9).

Tal colocação remete às observações de Anderson (1995), proferidas há mais de uma década, mas ainda pertinentes para se compreender a visão de realidade em que a política educacional brasileira se vê mergulhada:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou um êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (ANDERSON, 1995, p.23).

Pode-se perceber, pelo breve balanço feito acima, que as políticas educacionais implementadas no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990, inserem-se no contexto de ressurgimento do interesse mundial pela mudança educacional; sendo a educação tratada, nos países centrais, como condição de desenvolvimento econômico e transformação cultural; e, nos países periféricos, como condição para entrada no processo global de desenvolvimento.

Em síntese, essas políticas carregam em si os matizes da racionalidade neoliberal, que impregnam as orientações do Banco Mundial – conforme retratado no início deste capítulo – ainda que sofram algumas alterações no momento em que se convertem em práticas, em função da diversidade econômica, política, histórica, social e cultural dos contextos em que são aplicadas. Além de visarem adequar a educação à nova dinâmica competitiva do mercado mundial, procuram adaptar os homens à sociabilidade exigida pelo novo estágio do capitalismo, tanto do ponto de vista técnico-profissional, quanto do ponto de vista ideológico. Dessa maneira, as reformas educacionais expressam e contribuem para implementar um projeto de sociedade, resultante da correlação de forças sociais existentes nesse contexto histórico – não sendo apenas reflexo, mas parte constitutiva deste projeto. E esse contexto, que impõe a primazia da argumentação econômica, torna-se também decisivo na própria reelaboração do conceito de educação – agora, mais do que nunca, metamorfoseada em mercadoria, serviço a ser comprado, possibilidade de consumo individual, perdendo a condição de direito social de todo cidadão (GENTILI, 1996).

Nesse sentido, seja importando teorias da administração, em detrimento do aspecto pedagógico; seja apelando ao voluntarismo e ao comunitarismo; seja valorizando posturas privatistas, de forma explícita ou disfarçada; as transformações propostas e/ou impostas atingem as unidades escolares como núcleos de planejamento e gestão, ao provocarem

mudanças na forma de organizar o trabalho nas escolas. Conforme observam Libâneo, Oliveira e Toschi (2005):

[...] os documentos disponíveis sobre as reformas educativas expressam consenso na proposição de que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores. Na reestruturação educativa dos vários países os professores aparecem como agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais, para a transformação da escola e dos sistemas escolares. Requer-se deles que sejam mais bem preparados para lidar com novas exigências curriculares, especialmente pelo desenvolvimento de competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p.37).

Sendo assim, nos vários movimentos de reformas educacionais ocorridos nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o docente já não é tratado apenas como o profissional que atua em sala de aula, e sim como integrante de uma equipe, cujo trabalho realizado possui responsabilidade ampliada no contexto das atividades escolares. As novas exigências em relação ao desempenho do professor são importantes, porque a idéia de um profissional participativo, ativo e cooperativo, capaz não só de repassar informações, mas de pensar e elaborar o projeto pedagógico da escola, ao exercer papel de sujeito na formação do aluno, é um avanço e uma conquista. Entretanto, as dificuldades emergem do embate com a realidade, provenientes do chão da escola, que traz inadequadas condições de trabalho, baixos salários, classes numerosas, falta de recursos pedagógicos, professores – além de formados de maneira precária – cansados por duplas ou triplas jornadas de trabalho ou ainda adoecidos por força das cobranças e pressões a que se vêem submetidos. Nóvoa (2007) traz considerações que confirmam tais colocações, ao assinalar o paradoxo característico do panorama educacional atual: de um lado, no discurso político e no imaginário social, os professores aparecem como um dos grupos decisivos para a construção do futuro; de outro lado, a realidade apresenta a desvalorização dos professores e de seu estatuto profissional. Todo esse processo torna relevante a reflexão acerca de como as reformas propostas repercutiram no trabalho docente no Brasil de fim do século XX e início do século XXI.

2.4 O trabalho docente no contexto das reformas educacionais

Em decorrência do que foi discutido acima, considera-se que a recente reforma educacional brasileira insere-se numa agenda em que é notória a influência dos organismos multilaterais na proposição de políticas educacionais para os países em desenvolvimento,

sobretudo do Banco Mundial. Isso não significa que os preceitos internacionais sejam assimilados de maneira passiva, pois, de acordo com Michels (2006), a política educacional é um terreno de disputas, no qual

[...] os sujeitos envolvidos não tomam a política como algo pronto e acabado. Ao contrário, por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos. Os sujeitos envolvidos entendem as indicações políticas de maneira distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por implementar as políticas à sua maneira (MICHELS, 2006, p.408).

Assim é na relação entre a proposição política e o cotidiano da escola que a reforma educacional vai se constituindo e se materializando pela ação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Não por acaso, os docentes – embora ausentes da definição das políticas e programas (CUNHA, LÜDKE; MOREIRA, 1999) – aparecem nos documentos como atores fundamentais no momento da execução dos mesmos, sendo freqüentemente convocados a se assumirem como agentes responsáveis pelas mudanças. Assim, a eles é atribuída a responsabilidade pelo futuro do encaminhamento político – seja sucesso, seja fracasso.

Uma análise mais acurada da política educacional brasileira desencadeada a partir da década de 1990 permite confirmar essa colocação, ao se constatar que nela o trabalho docente ocupou lugar central. Mesmo antes disso, na Constituição Federal de 1988, já se colocavam novas disposições sobre o estatuto e o funcionamento da docência, sendo suficiente lembrar, dentre outros, do resgate do concurso público e da garantia do padrão de qualidade como princípio da educação (WEBER, 2003).

Mas, evidentemente, foi com a LDB de 1996 que os sinais de mudanças tornaram-se mais delineados. Nos termos dessa lei, organizou-se tanto uma política de valorização do magistério a ser considerada pelos sistemas de ensino, sob os pilares da formação inicial, da formação continuada e da carreira (SILVA, Mirna, 2007), conforme discutido anteriormente, quanto mudanças na forma de organizar o trabalho docente. Se tradicionalmente este se definia como atividade a ser exercida em sala de aula; nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB, verificou-se a ampliação das atribuições docentes em consonância com as funções que as escolas públicas passaram a exercer no quadro das reformas educativas (AUGUSTO, 2004). Assim, além das questões relativas ao ensino e aprendizagem, as incumbências dos professores passaram a abarcar também atividades de gestão, planejamento, bem como atividades de assistência/acompanhamento e de integração escola/família/comunidade, conforme se pode constatar no quadro 01:

Responsabilidades Área de Intervenção	ESTABELECIMENTO	DOCENTES
1- Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar e executar sua proposta pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento e à avaliação
2- Ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas Prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento 	<ul style="list-style-type: none"> Zelar pela aprendizagem dos alunos Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos
3- Assistência e acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente 	<ul style="list-style-type: none"> Participar integralmente dos períodos dedicados ao desenvolvimento profissional
4- Integração escola/família/ comunidade	<ul style="list-style-type: none"> Informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos Informar aos pais e responsáveis sobre a execução da proposta pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade
5- Administração de recursos	<ul style="list-style-type: none"> Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros 	

QUADRO 01: Incumbências dos Estabelecimentos de Ensino e dos Docentes

FONTE: MACHADO, L. M.; SILVA, C. S. B. (Orgs.) *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte e Ciência, 1998, p. 183.

Percebe-se, dessa forma, que a LDB trouxe importantes mudanças não só para a *organização escolar*, mas também para a *organização do trabalho escolar*. Adota-se aqui o sentido conferido a estes termos por Oliveira (2007), que – ao lembrar que os conceitos são distintos, porém interdependentes – identifica a *organização escolar* como as condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. “Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica na sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados” (p. 107), tudo seria matéria da organização escolar. Já a *organização do trabalho escolar* deve ser compreendida

[...] como um conceito econômico que se refere à divisão do trabalho na escola. É então definida como a forma que o trabalho do professor e dos demais trabalhadores da escola é organizada buscando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Assim a organização do trabalho escolar refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, à distribuição das tarefas e competências, às relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado (OLIVEIRA, 2007, p. 107).

No que concerne à organização escolar, a LDB instituiu uma nova dinâmica para os estabelecimentos de ensino ao regulamentar, no inciso I do seu artigo 24, a ampliação de 180 para 200 dias letivos, além de admitir novas formas de organização do ensino (séries, etapas,

ciclos, por exemplo), novas formas de avaliar e classificar os alunos mediante a verificação do rendimento escolar. Quanto à gestão da escola, trouxe a necessidade de envolvimento e participação da comunidade, sempre a enfatizar o trabalho coletivo, por meio da interação escola/comunidade. As mudanças na organização escolar repercutiram diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigiram mais tempo de trabalho do professor ou que ele pudesse responder por mais demandas na sua jornada de trabalho (OLIVEIRA, 2007).

De maneira extensiva ou intensiva, foram processadas alterações na rotina das escolas, sendo que os professores depararam-se, cada vez mais, com novas responsabilidades, que vão desde a participação na gestão, na escolha direta para diretores, nos colegiados – dos quais devem ser eleitores e postulantes – na elaboração, em equipe, do planejamento escolar e das reestruturações curriculares, até processos de escolha dos livros didáticos, aplicação de testes de avaliação externa etc. Em consonância com esse novo paradigma de organização do trabalho docente emergiu também a necessidade da formação continuada, da avaliação por desempenho associada ao plano de carreira, dentre outros elementos.

Passados doze anos da aprovação da LDB²¹, a influência dessas determinações sobre o trabalho dos professores, mais do que sentida, já pode ser avaliada. Uma vasta literatura tem se dedicado a essa temática.

Sob pontos de vista divergentes e variados enfoques teóricos e metodológicos, a literatura educacional aponta em quase uníssono que o trabalho docente está passando por mudanças. Estudos nos indicam que estas se referem, essencialmente, a preocupações em torno da formação dos professores e da *qualidade* da educação e a ações de precarização e flexibilização do trabalho, envolvidos na crise do Estado sob hegemonia neoliberal (SILVA, Mirna, 2007, p.1. Grifos da autora).

Nesse cenário teórico, destacam-se, por um lado, estudos que, a exemplo de Weber (2003), sinalizam para uma realidade de maior profissionalização do pessoal docente, com definição mais clara de seu âmbito de atuação, maior preocupação com a formação dos professores, relação entre a atuação docente e a qualidade do processo educacional, dentre outros. A autora afirma:

Um tema recorrente do debate social brasileiro do século que findou é, certamente, o da educação, seus problemas e perspectivas. Com o aprofundamento desse debate alimentado pela produção acadêmica [...] ganha destaque o professorado da educação básica que [...] passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da própria

²¹ No período aqui considerado, a própria LDB foi alvo de uma série de alterações. A esse respeito, Cf. BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008b.

sociedade brasileira. Esse processo de reconhecimento se foi corporificando em políticas educacionais e em legislação e, também, informou a luta das entidades representativas dos docentes (WEBER, 2003, p.1126).

Para a autora, em decorrência disso, o docente dos anos iniciais da educação básica passa a ser percebido como um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária. Além de ter acesso a esses conhecimentos na formação inicial, necessita acompanhar e aprofundar a crítica e superação desses conhecimentos em processo de formação continuada. Assim, Weber entende que, na medida em que a LDB 9.394/96 lastreia tal perspectiva, favorece a profissionalização do docente da educação básica (WEBER, 2003).

Por outro lado, análises como a de Oliveira (2003; 2004; 2007) enfocam mudanças em torno da intensificação, precarização, flexibilização e fragmentação do trabalho docente. A autora afirma que o processo de reformas educacionais, ao trazer tantas novas demandas aos docentes, está diretamente relacionado ao sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, diante da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Em suas palavras:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. [...] O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Com esse raciocínio, Oliveira (2004) aponta que as recentes reformas educacionais estão repercutindo no contexto escolar, gerando maior responsabilização dos professores e um maior envolvimento da comunidade na gestão e organização do trabalho na escola. Para os docentes, isso pode implicar em uma perda de autonomia e, por conseguinte, desvalorização e desqualificação do magistério. Em função disso, reconhece como atuais as categorias de profissionalização e proletarização do trabalho docente para se explicar a problemática envolvendo a docência.

As destacar tais categorias de análise, Oliveira resgata Enguita (1991), pesquisador espanhol que exerceu grande influência sobre os investigadores do trabalho docente, ao trazer para o debate a possibilidade da docência se situar em um espaço intermediário entre a profissionalização e a proletarização. Assim, em busca de compreender a natureza deste tipo de trabalho, o estudioso dedica-se a apresentar e diferenciar profissionais de proletários. Para

ele, “um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista” (ENGUITA, 1991, p. 42). Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de se submeterem ao controle ou regulação alheia. Nesse sentido, não entende a profissionalização como sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento ou formação, mas sim “como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 41).

No extremo oposto, considera proletários os assalariados desprovidos dos meios de produção, partícipes essenciais na produção e reprodução do capital, que perdem o controle sobre os meios, o objetivo e seu processo de trabalho. Na posição intermediária, Enguita, recorrendo ao jargão sociológico, apresenta os semiprofissionais, grupo geralmente com formação similar a dos profissionais, submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que luta para ampliar sua autonomia no processo de trabalho. Dentre os semiprofissionais, destaca os docentes, situados nessa ambivalência entre o profissionalismo e a proletarização. Vários fatores contribuiriam para a desqualificação do trabalho do professor, merecendo destaque:

[...] a regulamentação do ensino [que], com o tempo, passou da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. A administração determina o que ensinar, as horas de cada matéria e os temas de que se comporá. [...] o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado do seu trabalho, pois este já chega previamente estabelecido, em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação. [...] A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola (ENGUITA, 1991, p. 48).

A profissionalização, historicamente falando, aparece “como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia” frente à padronização dos procedimentos escolares, tais como, livros didáticos, propostas curriculares, etc. (OLIVEIRA, 2004, p. 1133-1134). Trata-se, pois, de buscar autoproteção, tentar garantir um estatuto profissional que leve em conta a competência, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência e outros.

Hypólito (s/d, p.1-5) também colabora com o debate, ao indagar sobre o lugar da profissionalização docente nas reformas educacionais brasileiras. Para isso, resgata que o trabalho de ensinar foi profundamente marcado pelo sacerdócio e pela vocação. A essa idéia opôs-se a concepção de profissionalismo, que além de resguardar um campo de conhecimento, buscava conquistar organização para a profissão no que tange à formação e

profissionalização, salário e carreira. Na passagem para o profissionalismo, os docentes viram-se submetidos a processos de assalariamento e funcionarização (funcionários do Estado). Todas essas transformações levaram esse corpo profissional – antes caracterizado como classe média – para uma situação de classe contraditória e ambivalente, com uma série de subdivisões internas. No dizer de Hypólito,

[...] quanto a uma caracterização de classe do professor, é possível entendê-lo, de forma ampla, por suas distinções internas, como ser coletivo que apresenta uma situação de classe contraditória: com características das classes médias — culturais, busca de profissionalismo como meta (principalmente se forem incluídos os professores universitários); e das classes trabalhadoras — pelas condições de trabalho e de vida a que estão sendo submetidos (HYPÓLITO, s/d, p.4).

Acrescenta ainda que a discussão sobre a natureza capitalista deste trabalho não foi resolvida e necessita de mais estudos teóricos. Ainda assim adverte para os riscos de um debate infrutífero sobre a produtividade ou não do trabalho docente, ao lembrar que um dos aspectos mais contraditórios vivenciados pelos professores é a luta que estabelecem entre profissionalismo e proletarização.

Hypólito identifica também que, no contexto das mais recentes reformas educacionais, embora no discurso oficial a profissionalização apareça como consenso, na prática têm sido gestadas políticas desprofissionalizantes. Ao afirmar que as mudanças sobre o processo de trabalho docente são componentes essenciais da política educacional, constata que a implementação dessas mudanças combina discurso profissionalizante – promessa que pode apresentar uma dimensão ideológica, disciplinadora e controladora – com práticas desqualificadoras e desprofissionalizantes (HYPÓLITO, 1999 apud SILVA, Mirna, 2007).

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) questionam se as rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas conseqüentes modificações locais estariam tornando o trabalho docente mais complexo e difícil, para além de um trabalho extensivo e sobrecarregado. Ao admitirem uma maior complexidade da docência – característica do planejamento coletivo, do uso de computadores, das avaliações etc. –, o que mais chama a atenção dos autores é que essas atribuições em certas áreas do processo de ensino excluem outras áreas mais políticas e sociais do trabalho a ser realizado.

Decisões sobre currículo e objetivos finais da educação, sobre o direcionamento da educação de seus estudantes têm se tornado menos *complexas* e têm sido retiradas do âmbito de poder e autonomia docente. Se cabe aos docentes reorganizar o trabalho mais complexo que lhes compete em face das demandas colocadas com as mesmas condições de tempo e de trabalho atuais, isso poderá significar aparente aumento de profissionalismo a curto prazo, porém a longo prazo pode significar

mais intensificação em seu trabalho e maior desgaste para sua saúde (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 53. Grifo dos autores).

Por sua vez, Miranda (2006) enfatiza que, para entender a natureza do trabalho docente, não bastam estudos sobre técnicas e procedimentos pedagógicos, sobre o conhecimento como fonte do trabalho ou sobre a relação professor-aluno, sendo necessário, como ponto de partida, compreender que local de trabalho é a escola e qual é a sua relação com a sociedade capitalista contemporânea. Por isso, assinala que mesmo a instituição escola sendo de origem pré-capitalista, as relações sociais e produtivas do modo de produção atual teriam se expandido a muitas esferas, chegando, inclusive ao seu interior. Assim, a lógica capitalista teria reestruturado a produção material e espiritual da sociedade, transformando também o espaço escolar – pela imposição de sua forma organizativa, por meio da divisão técnica e social do trabalho, da implementação de novas formas de contratação e da alteração do nível de subsunção dos trabalhadores da educação ao capital. Ao reiterar que todo fenômeno social gera no seu interior, contraditoriamente, o seu pólo oposto, Miranda (2006) afirma que a escola não é mera ferramenta de criação do capital, mas um espaço de contradições que toma determinada direção, de acordo com a luta de classes.

A autora afirma também que os trabalhadores docentes já pertenceram à classe média, porém foram perdendo status social, por meio da pauperização da categoria como um todo (e/ou sua proletarização) que pode ter se dado de forma articulada e simultânea à ascensão individual de cada professor. E explica:

[...] a categoria que foi perdendo o prestígio social ao longo das últimas décadas era formada majoritariamente pela classe média e as novas gerações que começaram a compor esta categoria têm sua origem, em geral, na classe trabalhadora mais explorada (MIRANDA, 2006, p. 5).

Ao lembrar que o grau de autonomia do professor vem se tornando cada vez menor – seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação –, a autora considera que os docentes são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem propriedade dos meios de produção, que possuem parcial controle do processo de trabalho, o qual é flexibilizado nas suas formas de contratação. Daí afirmar que:

A autonomia não pode ser completamente alienada da classe trabalhadora, porém, a superestimação da autonomia do professor não pode ocultar as relações sociais em que este tipo de trabalho está inserido, não pode tornar-se um fetichismo aparentando uma força mística que impede o capital de qualquer forma de subordinação (MIRANDA, 2006, p.6).

A partir das constatações anteriores, Miranda conclui que os questionamentos acerca do trabalho docente não podem se limitar a problematizar se o mesmo é produtivo ou improdutivo, pois esta análise dependeria das relações sociais em torno de cada função e em face de quem se realiza o ensino – setor público ou privado. A indagação também não poderia se circunscrever ao trabalho docente ser intelectual ou manual, pois a tentativa de intelectualizar o trabalho docente seria, para ela, uma resistência meramente discursiva contra a ofensiva capitalista de desqualificação que o docente enfrenta hoje. Também o trabalho imaterial não configuraria uma categoria de análise da natureza docente, pois o trabalho do professor já teria sido intensamente objetivado e subsumido (MIRANDA, 2006).

Diante disso, afirma que, face à reestruturação produtiva do capitalismo, as categorias “subsunção formal e subsunção real” seriam fundamentais para a compreensão da natureza do trabalho docente. No dizer da autora:

[...] no esforço de compreender a natureza do trabalho docente frente às mudanças ocorridas na acumulação flexível [...] afirmamos que o trabalho docente caminha na direção da *subsunção formal* à *subsunção real* do trabalho ao capital. [...] Definir o trabalho docente na etapa de *subsunção formal* não explica mais a sua condição, uma vez que o professor não é mais um mestre-escola, não é empregador de si mesmo, ele não possui o controle total de seu processo de trabalho, tampouco os meios e o conjunto dos instrumentos de produção. Só lhe restou uma ferramenta de trabalho, que é o conhecimento parcial de sua área [...]. Assim como também não nos parece correto afirmar que a dependência do professor seja restrita à dependência econômica do comprador de sua força de trabalho [...] As categorias não são estáticas, as formas de subsunção podem ser criadas e recriadas em uma dada circunstância histórica [...]. Partindo dessa tese, observamos que uma determinada profissão não estará eternamente situada em um estágio de subsunção. Este é o caso da categoria docente que já não mais se encontra subsumido apenas formalmente ao capital [...]. Portanto, o que garante a um professor graduado o exercício de sua profissão com fins de subsistência? O conhecimento adquirido ao longo da sua formação? A certificação? Não apenas. Com esta ferramenta - o conhecimento - o profissional não exerce sua profissão. Ele precisa tornar-se um trabalhador assalariado, vender sua força de trabalho no “mercado educacional”, seja essa venda efetivada para entes públicos ou privados [...]. A tendência de um processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) do trabalho docente e de transformações essenciais em sua forma nos leva a concluir que, enquanto relações historicamente determinadas, o trabalho docente tende a uma subsunção real ao capital. Na falta de uma nomenclatura melhor, poderíamos definir este estágio como *subsunção proto-real do trabalho docente ao capital* (MIRANDA, 2006, p. 8-9. Grifos da autora).

Já Fontana e Tumolo (2006) analisam a produção investigativa sobre o trabalho docente na década de 1990, no Brasil, e classificam os estudos realizados em cinco eixos temáticos, quais sejam: feminização e proletarização; proletarização como resultado da reorganização escolar na atual conjuntura do capital; movimentos de classe; trabalho docente produtivo ou improdutivo e posição profissional dos professores. Na discussão crítica das produções, os autores dedicam-se a investigar a natureza do processo de trabalho docente em

relação ao processo de trabalho capitalista que, para eles, é uma lacuna encontrada nas pesquisas estudadas. Assim, enunciam conclusões que lançam luz ao debate sobre as categorias explicativas do trabalho docente na contemporaneidade.

Para os autores, as pesquisas dos anos 1990 se limitaram a analisar a docência quanto ao seu processo de trabalho, sendo restritas e insuficientes as tentativas de ampliar essa concepção. O trabalho de Enguita, que serviu como referencial teórico para boa parte dos estudos, ao opor profissionalização à proletarização, recai, segundo Fontana e Tumolo, numa confusão conceitual, pois trabalho produtivo é aquele referente ao processo de produção capitalista, ou seja, é trabalho que produz mais-valia e, conseqüentemente, capital. Para eles, mesmo que todos os docentes se identifiquem quanto a processo de trabalho, na medida em que todos praticam o trabalho de ensinar – o mesmo trabalho concreto –, nem todos estabelecem as mesmas relações de produção, pois estas dependem diretamente da maneira com que se inserem no processo de produção do capital:

Considerando o processo de trabalho – ou se se quiser, o trabalho concreto – [...] os professores têm uma única identidade: ser professor. [...] a imensa maioria dos pesquisadores [...] consideram o processo de proletarização do professor como resultado da precarização de suas condições de trabalho. [...] No fundo, eles compreendem a conversão dos professores em proletários no plano do processo de trabalho. [...] Em nossa perspectiva analítica, é impossível apreender classe proletária no âmbito do processo de trabalho [...] mas sim com base na relação social de produção. [...] O caso mais emblemático parece ser o de Enguita [...] que faz uma diferenciação entre proletários, profissionais e semi-profissionais e inclui os docentes nesta última classificação. [...] a partir de nossa perspectiva analítica, profissionais (e também semi-profissionais) e proletários são duas compreensões de planos analíticos e políticos distintos. Ele não percebeu que a discussão sobre profissionais, ou categoria profissional, é referente ao processo de trabalho e que a de proletário diz respeito ao processo de produção do capital (FONTANA; TUMOLO, 2006, p. 8-10).

Ao concluírem a análise, Fontana e Tumolo afirmam que, no fundo, Enguita não diferencia processo de trabalho de processo de valorização do capital e, por isso, confunde categoria profissional com classe social. Portanto, para eles, a utilização das categorias profissionalização e proletarização como pares antagônicos recai numa imprecisão conceitual, uma vez que se referem a faces diferentes do processo de trabalho. Mas ressaltam que há uma tendência de relativo crescimento dos proletários dentre os professores, no Brasil, já que, acompanhando o movimento de mercantilização do ensino, principalmente no nível superior (cuja expansão vem se dando massivamente na iniciativa privada), os professores da rede particular de ensino têm apresentado crescimento numérico intenso (FONTANA; TUMOLO, 2006).

Porém, mais do que conceber a proletarização docente apenas como efeito da expansão do ensino privado, à luz de Bernardo, é possível compreender que, no capitalismo, a educação escolar, conforme mencionado no capítulo primeiro, consiste em uma Condição Geral de Produção destinada à formação e reprodução da força de trabalho. Os profissionais da educação, quer trabalhem em escolas privadas (aparelhos do Estado Amplo) quer trabalhem em escolas públicas (aparelhos do Estado Restrito), durante o exercício de sua atividade, despendem tempo de trabalho maior do que eles incorporam na sua própria força de trabalho.

O sistema de ensino [...] deve ser analisado como uma produção de trabalhadores por trabalhadores. [...] O modelo da mais-valia aplica-se inteiramente ao âmbito escolar, e o tempo de trabalho despendido pelos professores e funcionários restantes realiza-se na formação dos alunos, enquanto futuros trabalhadores (BERNARDO, 1998, p. 33).

Isso explica, segundo o autor, a implantação, nos estabelecimentos de ensino, de modelos de administração e de organização do trabalho próprios do mundo empresarial. No capitalismo contemporâneo, os padrões de organização, modelos e instrumentos, circulam de uma esfera a outra – privada e pública.

Desde há muito que a assimilação completa da escola pelos moldes capitalistas implicara alterações substanciais. Desapareceu aquele tipo de professor que, apesar de modesto e mal pago, tinha o controle sobre a sua aula, sobre o ritmo da sua atividade e a maneira como a exercia. Esses mestres só restam na memória dos mais idosos, e o ensino assumiu as características básicas do trabalho proletário: a padronização e a segmentação [...] condições indispensáveis para converter o exercício de qualquer profissão em dispêndio genérico de tempo de trabalho. Assim, os professores perderam o controle não só sobre a matéria que lecionam, mas, acima de tudo, sobre o seu próprio tempo de trabalho (BERNARDO, 1998, p.34).²²

Entretanto Bernardo (1998) adverte que há uma especificidade na atividade docente em relação aos demais tipos de trabalho. Trata-se do fato de que o produto de seu trabalho é, ele mesmo, um produtor. O aluno incorpora tempos de trabalho resultantes da atividade dos

²² Para Bernardo, nas escolas, apenas as chefias detêm o controle sobre o seu próprio trabalho e sobre o alheio. Na condição de *gestores*, Bernardo entende os diretores como integrantes de uma classe social que, no capitalismo, exerce a dominação de forma própria, ao lado dos capitalistas tradicionais. “[...] tanto a burguesia como os gestores encontram-se do mesmo lado na extorsão da mais-valia. Burgueses e gestores detêm o controle sobre o seu próprio tempo de trabalho e exercem o controle sobre o tempo de trabalho alheio, o que significa que ambos são exploradores. Na medida em que estas duas classes se apropriam de mais-valia, são classes capitalistas. Mas como são distintos os mecanismos institucionais que empregam para se apoderar da mais-valia, e para a distribuir no interior da classe, recorrendo uns à propriedade privada individual e outros à participação em órgãos apropriadores coletivos, trata-se de duas classes capitalistas distintas”. Cf. BERNARDO, J. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998, p.52

professores. Findo o período de sua formação, o aluno transforma-se em trabalhador capaz de converter as qualificações adquiridas em dispêndio de tempo de trabalho. Esta especificidade do processo de trabalho docente, contudo, não é suficiente para retirar-lhe as características propriamente capitalistas, quais sejam: a exploração e a alienação. Conforme retratado anteriormente, a mais-valia deve ser pensada como um processo internamente repartido, por meio do qual se efetua a perda do controle da força de trabalho sobre a atividade por ela exercida. Retomando a discussão anterior, “esta divisão interna, supondo a união indissolúvel dos seus termos, é a exploração” (BERNARDO, 1998, p.7).

Das observações de Bernardo, também é possível inferir que o trabalho docente de fato, paralelamente às rearticulações processadas no sistema capitalista, tem se tornado mais complexo.

Aumentar a intensidade do trabalho significa realizar um maior número das mesmas operações durante um dado tempo. Aumentar a qualificação do trabalho significa realizar operações de novo tipo, que exijam maior destreza manual ou, na época atual, sobretudo mais instrução e superior capacidade de raciocínio e organização. [...] Proponho denominar trabalho complexo aquele que é, ao mesmo tempo, mais intensivo e mais qualificado (BERNARDO, 1998, p.17).

De acordo com o que foi assinalado anteriormente, a LDB 9.394/96, ao alterar a organização escolar e, por conseguinte, a organização do trabalho escolar, acrescentou à docência uma série de novas atribuições e responsabilidades, ocasionando intensificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo, estabeleceu a necessidade de maior qualificação, na perspectiva da formação continuada, completando o quadro de complexificação do trabalho do professor.

A análise de Bernardo permite visualizar, assim, as estratégias por meio das quais o trabalho docente vem ganhando novas conformações no bojo das reformas educacionais e sociais ocorridas da última década do século XX em diante – sem perder de vista que as mesmas se constituem em faces da rearticulação do capital no contexto de sua mundialização. No entanto, Silva, Mirna (2007), no que concerne a este aspecto da questão, traz valiosa contribuição, pois além de sua análise dialogar com elementos destacados pelos estudiosos abordados anteriormente, permite aprofundamento teórico, ao compreender as transformações que afetam o trabalho docente articuladas aos mecanismos próprios da movimentação histórico-social típica da reestruturação produtiva do capital.

A autora assinala que, na esfera da *formação*, há disposições que aparentemente conduzem a um aumento do *status* social dos docentes, com maior reconhecimento sobre a

necessidade de formação e maior destaque dado aos professores nos programas oficiais de educação. Já na esfera das *relações de emprego*, encontra disposições que acenam para maior precarização das condições de trabalho, estagnações ou perdas salariais, e risco de perda da estabilidade. Diante deste aparente paradoxo, Silva, Mirna levantou as seguintes indagações:

Como compreender esse duplo aspecto de profissionalização coexistindo com precarização do trabalho? Trata-se de um *paradoxo* ou de uma *contradição*? Quais as implicações desses elementos para uma nova conformação e disciplinamento do trabalho docente? (SILVA, Mirna, 2007, p.2. Grifos da autora).

A partir destas questões, levanta a possibilidade de que as mudanças empreendidas no contexto das reformas educacionais estejam a constituir um novo princípio educativo para o trabalho docente, buscando em Gramsci (1988) apontamentos que desvendem o aparente paradoxo encontrado pela análise sobre as novas configurações impostas pelas políticas educacionais sobre a formação e as relações de emprego no trabalho docente (SILVA, Mirna, 2007).

Para tanto, a autora lembra que Gramsci, em *Americanismo e Fordismo*, colocara que as relações sociais engendradas no fordismo requeriam uma nova educação das pessoas:

Novas subjetividades tiveram que ser construídas socialmente para que se instaurasse essa conformação social, que tinha – e tem – o trabalho como eixo central da vida social. Foi neste contexto que Gramsci desenvolveu o conceito do *trabalho como princípio educativo*. O princípio educativo do trabalho são as formas como a sociedade educa os indivíduos para o trabalho e para a vida social. São as relações sociais que formam o trabalhador. No caso do fordismo, Gramsci (1988) mostra como as relações sociais conformaram e disciplinaram o trabalhador parcelarizado, ou seja, como as relações de trabalho e o disciplinamento da vida social despiram a identidade do trabalhador artesão e educaram-no segundo a identidade do trabalhador operário (SILVA, Mirna, 2007, p. 6. Grifos da autora).

Silva, Mirna considera que, se sob a batuta da racionalização moldaram-se o trabalhador parcelarizado, a produção em massa, a vida social disciplinada, típicos do fordismo; na atualidade, quando as exigências sobre o trabalhador passaram de habilidades psicofísicas para competências cognitivas complexas, é sob o princípio da flexibilidade que se organiza a produção segundo a demanda, visando formação para o imprevisto e para o novo. Recorrendo de novo a Gramsci (1988), assinala que, para disciplinar a força de trabalho, as relações capitalistas de produção se utilizam da combinação de mecanismos de força e persuasão, no caso do fordismo, perceptíveis na combinação de enfraquecimento do sindicalismo com oferta de altos salários, benefícios sociais, propaganda política e ideológica. Na atual conjuntura econômico-social, a autora acredita que permanecem válidos os

mecanismos de força e persuasão, mas agora sob a forma de maior polivalência, autodisciplina, combinadas com precarização e desregulamentação do trabalho (SILVA, Mirna, 2007, p. 7-8).

Ao estender a análise ao trabalho docente, a autora entende que se consubstancia um novo projeto educativo, que visa desarticular a antiga pedagogia do trabalho docente, substituindo-a por uma mais flexível e que objetiva contar com maior responsabilização dos professores, articulando força e persuasão ou, nos termos empregados por ela, precarização e profissionalização.

Percebemos que desde os fins da década de 1990 as políticas de formação inicial e continuada e de emprego dos professores da rede pública no Brasil promovem uma estratégia que, ao articular ações de redução e perda de conquistas no trabalho com investimento na formação docente, precariza o magistério na carreira e profissionaliza na formação. Em outras palavras, sugerimos que as recentes reestruturações do trabalho docente ensejam um novo projeto pedagógico de disciplinamento do trabalho docente: esta nova pedagogia se estrutura em um duplo aspecto de profissionalização no âmbito da formação e de precarização no âmbito das relações de emprego (SILVA, Mirna, 2007, p. 8).

A autora conclui que o aparente paradoxo presente nas políticas para o trabalho docente revela, na verdade, um movimento contraditório, em que profissionalização e precarização se expressam, não como elementos isolados e excludentes, mas como aspectos de um mesmo movimento para educar os educadores para as mudanças ocorridas na sociedade como um todo desde o último quartel do século XX. Este movimento contraditório operaria da seguinte maneira: quando se oferece formação, contribui-se para a profissionalização dos docentes, pelo menos individualmente. Entretanto, se as formações inicial e continuada são aligeiradas e fragmentadas, conduz-se à precarização da categoria docente coletivamente. “Profissionaliza-se individualmente, mas coletivamente se precariza” (SILVA, Mirna, 2007, p.8). A esta situação chama de “profissionalização precarizadora”, que no movimento contraditório, explicado acima, atua ao lado da chamada “precarização profissionalizadora”, perceptível quando

Se lança sobre o professorado a extinção ou não-criação de postos de trabalho e funções necessários, arrochos salariais, estratégias de terceirização e flexibilização nas relações trabalhistas [...] Esta dimensão atinge o trabalho docente tanto individualmente quanto coletivamente. Ao mesmo tempo isso conduz o conjunto dos trabalhadores docentes a se adequarem às novas relações de emprego, ou em outras palavras, conduz a se qualificarem para as novas formas de subsunção do trabalho do modo de acumulação flexível (SILVA, Mirna, 2007, p. 9).

Enfim, pode se perceber, pelo resgate dessa extensa série de autores, que o tema ‘trabalho docente’ comporta muitas interpretações. Entretanto, o movimento feito por esta pesquisa até o momento, aponta para a relevância das observações de Silva, Mirna (2007) que, considera-se, são muito esclarecedoras dos fenômenos aqui investigados. Isso porque, conforme ficou demonstrado, a reforma educacional não é um evento isolado, mas insere-se num quadro maior de reestruturação produtiva do capital – cenário em que a educação desempenha papel relevante, não somente como formadora de mão-de-obra apta a se empregar, mas também como um dos espaços em que são reconfigurados os valores dominantes nesses tempos globalizados.

De fato, verifica-se que a reestruturação produtiva mergulhou os trabalhadores em novas formas de gestão – que vieram acompanhadas de novos meios de exploração, tensão e estresse laboral; perceptíveis na precarização dos contratos de trabalho; no aumento e intensificação dos procedimentos de avaliação e controle de resultados; no estímulo à competição entre os assalariados; no enfraquecimento dos referenciais coletivos, dentre os vários outros elementos já analisados no primeiro capítulo.

O trabalhador docente, como integrante da *classe-que-vive-do-trabalho*, não está imune a todo este processo. Pelo contrário. Por meio da reforma educacional, ele se insere nesses novos padrões sociais, uma vez que este contexto se reflete, conforme se discutiu acima, diretamente nas condições de “organização escolar” e, por conseguinte, na “organização do trabalho escolar”.

Com base em Gentili (1996), afirmou-se antes que o neoliberalismo é uma alternativa de poder vigorosa não só porque se constitui por uma série de estratégias – políticas, econômicas e jurídicas – para encontrar uma saída para a crise estrutural do capital a partir dos anos 1960, como também por difundir um novo senso comum, um novo conjunto de valores que fornece sentido e coerência às reformas impulsionadas, buscando legitimá-las. Daí o autor inferir que se consubstancia assim “um complexo processo de construção hegemônica” (GENTILI, 1996, p. 9-10).

Silva, Mirna (2007), ao sugerir que a contradição profissionalização/precarização do trabalho docente tem sido um mecanismo usado pelo capitalismo para “educar os educadores” para as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, parece ter desvendado uma das estratégias do neoliberalismo para se impor como construção hegemônica. O trabalhador docente, nesse sentido, torna-se realmente fundamental para as reformas educacionais: pelo que seu trabalho pode contribuir na construção do chamado trabalhador flexível, mas, sobretudo – ao se desarticular a antiga conformação do trabalho docente – pelo valor

educativo de transformar a docência, ela mesma, numa manifestação dos padrões sociais tão caros ao capital na atualidade.

Nessa perspectiva, mesmo sem descartar a importância teórica das discussões acerca da natureza do trabalho docente – produtivo ou improdutivo; material ou imaterial; intelectual ou manual –, não são estes os pontos aqui considerados relevantes. Parte-se para a próxima etapa da investigação, tomando-se a análise sugerida por Silva, Mirna como uma possibilidade a se verificar na realidade educacional mineira sob o comando de Aécio Neves. Considerando o docente como membro da *classe-que-vive-do-trabalho* (e, como tal, sujeito histórico que experimenta e vivencia as atuais rearticulações do capitalismo, tanto em suas manifestações mais escancaradas, quanto nas mais veladas e sutis), pretende-se investigar quais as feições que o trabalho docente vem assumindo na REE/MG a partir do desenvolvimento do programa de ação de Neves, em sentido amplo, e de seu programa educacional, em especial. Este percurso investigativo pode, então, não somente sinalizar para os elementos de uma nova pedagogia do trabalho docente (que se manifesta, segundo Silva, Mirna na contradição profissionalização/precarização), como também abrir caminhos para se compreender o sentido mais profundo dessa nova configuração no contexto mais amplo do movimento do capital – o trabalho docente constituindo-se, ele mesmo, como princípio educativo, ou seja, a nova conformação do trabalho docente servindo como instrumento para educar os educadores para os atuais padrões sociais.

Nessa perspectiva, buscar-se-á, no capítulo seguinte, resgatar brevemente a realidade política e educacional de Minas Gerais, a partir das duas últimas décadas do século XX, quando o Estado estabeleceu contato com a era da globalização na condição de pioneiro das reformas educacionais. A seguir, o foco da análise irá se concentrar no programa de ação do governo Aécio Neves e na articulação deste com seu projeto educativo. Em um primeiro momento, pretende-se captar os princípios e ações delineadores do programa governamental de Neves. Em última instância, objetiva-se desvendar os fios que, entrelaçados, estão conformando (ou se esforçando para conformar) o trabalho docente no Estado mineiro nos últimos anos.

3 MINAS CAMINHA PARA FRENTE SEM DEIXAR NINGUÉM PARA TRÁS: O MUNDO QUE SE ANUNCIA

No final do ano de 2007, foram amplamente anunciadas, pela imprensa escrita e falada, as conquistas concretizadas até aquele momento pelo governo Aécio Neves. Na área educacional, usando o sugestivo *slogan* “Minas: caminhando para frente sem deixar ninguém para trás”, a tônica da campanha publicitária residia em retratar que o Choque de Gestão, ao evitar desperdícios de recursos, teria possibilitado a melhoria dos índices da educação no Estado. Além disso, destacavam-se também a aprovação de novo plano de carreira para os professores e do piso salarial antecipado como medidas que estariam fazendo Minas Gerais se sobressair no cenário nacional.

Para caracterizar a dicotomia existente entre o que se anuncia (valores proclamados) e o que se realiza (valores reais), Brzezinski, inspirada em Anísio Teixeira, identifica um jogo de interações entre dois mundos: um oficial ou do sistema; outro real ou mundo vivido dos educadores. Segundo a autora, o mundo oficial

É aquele que ‘turbina’ as estatísticas para dar resposta às expectativas das agências internacionais [...] sem a preocupação de demonstrar a qualidade social da formação e atuação dos docentes. É o mundo que ignora que quantidade sem qualidade na escola é uma forma de produzir e reproduzir um outro segmento no interior das classes pouco favorecidas, a dos ‘desfiliados sociais’, no contexto das contradições da sociedade capitalista. É o mundo que se satisfaz com acesso à escola dos estudantes da educação básica sem promoção com sucesso para poder prosseguir os estudos [...]. É o mundo que ignora que ‘qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio’ (BRZEZINSKI, 2008a, p.174-175).

De outra parte, o mundo vivido é caracterizado por Brzezinski como

[...] aquele dos estudantes-sujeitos da ‘inclusão-excludente’, do professor ‘certificado’ (portador de um diploma), porém não qualificado, é aquele do professor que vai à escola para ensinar o pouco que aprendeu em cursos de curta duração, em modalidades alternativas de formação financiadas com recursos públicos visando ‘engrossar’ estatísticas educacionais. O mundo vivido também é aquele que faz enfrentamentos ao mundo oficial [...] porque o governo não se propõe a assumir políticas de Estado em relação à educação e à formação e valorização socioeconômica do magistério (BRZEZINSKI, 2008a, p.174).

O confronto entre esses dois mundos consiste, para a autora, numa luta poderosa e dinâmica entre a coerção da sociedade política e a resistência ativa da sociedade civil, que se entrecruzam no tempo e no espaço histórico-sociais, constituindo o campo educacional. Longe de uma visão simplesmente maniqueísta, Brzezinski (2008a) oferece uma rica

construção teórica que permite desvendar o real face às contradições que lhe são próprias. Assim, tomando de empréstimo a análise feita pela estudiosa, dedica-se, no presente capítulo, a transitar, brevemente, pelo mundo oficial ou do sistema em Minas Gerais, a partir da década de 1980, com o objetivo de comparar o programa de ação empreendido pela gestão Aécio Neves com os programas dos governos que o antecederam. A intenção é identificar, historicamente, continuidades e descontinuidades, tanto administrativas, quanto educacionais, que possam ter colaborado na atual conformação do trabalho docente. Isso porque, pelo que se constatou no decorrer desta pesquisa, nas recentes movimentações históricas, as reformas administrativas, educacionais e profissionais, propugnadas pelo mundo oficial, têm se revelado entrelaçadas no delinear dos arranjos sociais próprios do atual metabolismo societal do capital.

Evidentemente que o próprio mundo do sistema consiste numa trama tecida por múltiplos fios e perpassada por diversas variáveis, que se vem analisando desde o primeiro capítulo, quais sejam: o atual contexto histórico-social, representado pela mundialização do capital, com todas as implicações deste processo no universo político e no mundo do trabalho; o lugar que ocupa a educação na conjuntura internacional no bojo dessas reestruturações, de maneira ampla, e na realidade brasileira, de maneira especial, com todas as influências dos organismos internacionais na definição das políticas para o setor. Nesse aspecto, as reformas educacionais empreendidas no Brasil, pós-década de 1990, tornaram-se fundamentais, ao estabelecerem os marcos, sobretudo legais, por entre os quais as unidades sub-nacionais podem ou, muitas vezes, necessitam transitar. Ademais, a partir desta etapa da investigação, será possível perceber fatores concernentes à história e ao jogo político do Estado em tela, a manifestarem-se na tessitura da reforma educacional mineira.

Assim, pretender transitar pelo mundo oficial não significa restringir a análise a uma esfera estanque, isolada ou desconectada do mundo vivido. Pelo contrário, implica em mergulhar nos valores proclamados pelo governo com vistas a descortinar as forças que se mobilizam na definição da política educacional. Etapa necessária para se captar os processos constitutivos do real, que não se encontra *somente lá* ou *cá* – no mundo que se anuncia ou no mundo que se vive –, mas no entrelaçamento dos fios, ou seja, no embate, no movimento, no conflito de interesses, idéias e ações, que fazem da história um jogo intrínseca e permanentemente contraditório.

3.1 Em cena, Minas Gerais

Representando a terceira economia do país (atrás dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro), Minas Gerais, de acordo com o censo demográfico do IBGE, tinha – no ano 2000 – 17,9 milhões de habitantes. As projeções da Fundação João Pinheiro indicam que o Estado deverá ter 20,5 milhões de residentes em 2010.²³ Com Produto Interno Bruto correspondente a 8,9% do PIB do país, o Estado conta com uma economia diversificada, apoiada, dentre outras, nas áreas do agronegócio; siderurgia; negócio de gemas. O segmento de serviços vem ganhando espaço, destacando o investimento em turismo; e o setor industrial também apresenta crescimento, respondendo hoje por 33,4% do PIB do Estado.²⁴ A elite mineira, fortemente apegada à propriedade da terra, buscou estabelecer o desenvolvimento industrial em associação ao capital estrangeiro, sendo parceira da nova onda de investimentos externos na fase de financeirização que caracteriza o capitalismo contemporâneo (FIGUEIREDO, 2007).

Apesar desses dados, a realidade econômico-social mineira só pode ser realmente conhecida, levando-se em consideração que se trata de um Estado marcado por fortes disparidades regionais. No que concerne ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH: medida que indica os índices de alfabetização, mortalidade infantil e renda *per capita* de uma determinada localidade), Matta Machado (2005) lembra que há uma separação nítida entre as regiões, sendo o Triângulo Mineiro, Sul e Sudeste do Estado regiões muito mais ricas que o Norte e Nordeste de Minas – impondo uma agenda diferenciada de problemas a ser enfrentados pelas políticas públicas.

Com 853 municípios, Minas Gerais tem a segunda maior rede de ensino público do Brasil, sendo que, desde a década de 1980, foram intensas as lutas no Estado – ao lado dos movimentos pela redemocratização do país – em defesa de uma escola pública voltada para as necessidades das camadas populares e de melhores condições de trabalho. Segundo Augusto (2004), essa luta esteve vinculada ao excessivo centralismo administrativo e à rigidez hierárquica no sistema de ensino, com superdimensionamento das estruturas centrais e intermediárias e enfraquecimento da autonomia da escola, no período em que a história política do Brasil foi dominada pela ditadura militar. Como parte da tentativa de discutir ampla e abertamente a questão educacional, realizou-se, em Belo Horizonte, em outubro de

²³ Disponível em: <www.mg.gov.br/portalmg>. Acesso em: 7 maio 2008.

²⁴ Disponível em: <www.desenvolvimento.mg.gov.br>. Acesso em: 7 maio 2008.

1983, o I Congresso Mineiro de Educação, o qual recomendava que o processo de redemocratização das escolas caminhasse em direção ao estabelecimento dos colegiados escolares e da eleição para diretores.

Entretanto, os governos dessa época concentraram suas iniciativas em reformas marcadas pelo discurso da modernização. O primeiro momento da reforma educacional de Minas Gerais caracterizado por este tom modernizador é chamado por Marques de “tempo de democratização” (MARQUES, 2000), coincidindo com o governo de Tancredo Neves (1983-1984) e de Hélio Garcia (1984-1986).²⁵ Nessa fase, a ênfase nos valores da democracia e da participação política convivia com o início da efetivação de reformas administrativas, por meio das quais eram tomadas, por exemplo, medidas de racionalização para enfrentar o suposto excessivo número de funcionários da Secretaria de Educação. Segundo Figueiredo (2007), o trabalho docente foi então levado à condição de polivalência, pois deveria se responsabilizar por qualquer atividade, área de estudo ou disciplina. Paralelamente foram adotadas medidas de estímulo, expressas na gratificação de incentivo à docência e no acesso e progressão horizontal. A chamada modernização foi implantada, para Silva (1994 apud FIGUEIREDO, 2007), por meio de uma lógica economicista e tecnocrática, abandonando-se projetos pedagógicos em nome da contenção de gastos.

Esta lógica, que já se insinuava na gestão de Hélio Garcia, ganhou contornos definidos no governo de Newton Cardoso²⁶, a partir de 1987. Aqui se verificou o arrefecimento, por parte das autoridades governamentais, do discurso que valorizava posturas democráticas e participativas. As ações concentraram-se em torno da inserção de novos meios de trabalho, do enxugamento de gastos com pessoal – o que, por conseguinte, aumentava ainda mais, em extensão e intensidade, o trabalho do profissional da educação. Trata-se do período, denominado por Marques (2000), de “modernização e racionalização do Estado”, quando se consolidava o autoritarismo e centralismo do executivo estadual diante do enfraquecimento da SEE/MG, ocorrendo também o controle e monitoramento burocrático das funções profissionais, além do esvaziamento do diálogo com as entidades representativas dos

²⁵ Tancredo Neves foi eleito governador de Minas Gerais em 1982, pelo PMDB, tendo Hélio Garcia como vice. T. Neves renunciou ao cargo em 14 de agosto de 1984 para concorrer à Presidência da República. Hélio Garcia assumiu o governo de Minas, nele permanecendo até 1986. Mais tarde foi novamente governador, no quadriênio 1991 a 1994.

²⁶ Newton Cardoso, do PMDB, foi prefeito do município de Contagem no período de 1982 a 1985 e governador de Minas Gerais entre 1987 e 1990. Sua administração foi caracterizada por medidas de centralização do poder e coerção na gestão dos conflitos sociais. Cf. AUGUSTO, M. H. O. G. *Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais*. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAE/UFMG, Belo Horizonte. 2004.

profissionais da educação na esteira da desmobilização sindical própria do final dos anos 1980.

O crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, concretizado no Brasil, na década de 1990, viabilizou o ingresso de representativo número de alunos provenientes das camadas populares. Entretanto, a incorporação deste contingente populacional não veio acompanhada de uma correspondente melhoria da qualidade de ensino. Nessa perspectiva, os Estados brasileiros chegaram aos anos 1990 com elementares problemas educacionais, relacionados à permanência dos alunos na escola. Portanto, pensar as políticas educativas mineiras desse período é analisar como o Estado buscou equacionar as questões relativas à evasão e repetência, como condição necessária para possibilitar a modernização, em consonância com as orientações/imposições dos organismos multilaterais.

Assim, de 1991 a 1998, na etapa chamada por Marques (2000) de “tempo da qualidade total na educação”, efetivaram-se várias medidas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gérias, para enfrentar o “fracasso escolar”, tendo como referência a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Com a volta de Hélio Garcia (1991-1994) ao comando de Minas, as reformas perderam o caráter experimental e assumiram um corpo teórico mais sistematizado. Ao conceber a educação como “fator de acesso ao trabalho ou condição de empregabilidade e como suposto de avanço científico e tecnológico” (MARQUES, 2000, p.211), as iniciativas do governo mineiro, desse período, procuravam acompanhar tendências mundiais para o setor em articulação com as orientações das agências internacionais. Assim, dentro do paradigma de que a crise educacional é gerencial, foram implementados a Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE) e o ProQualidade²⁷, este último financiado pelo Banco Mundial.

Lançado sob o *slogan* “Minas aponta o caminho”, o ProQualidade caracterizou-se por mudanças na educação que alteraram a configuração da Rede nos seus aspectos físicos e organizacionais, ao priorizar as seguintes áreas de atuação: autonomia da escola;

²⁷ O GQTE compunha-se de um conjunto de procedimentos gerenciais com o intuito de resolver os problemas vivenciados pelo Sistema de Ensino no Estado de Minas Gerais e supostamente implantar a gestão democrática na escola pública. Já o ProQualidade era um programa mais abrangente. “Em 1993, em acordo firmado entre o BIRD e o governo do Estado de Minas Gerais, para o financiamento do Ensino Fundamental da rede pública estadual, surgiu o projeto ProQualidade [...] O financiamento se realizou mediante contrapartida, sendo os recursos da ordem de US\$ 300.000.000,00”. Cf. OLIVEIRA, D. A. Educação. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.282.

fortalecimento da direção da escola; aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação; avaliação do desempenho das escolas; integração com os municípios – municipalização (AUGUSTO; MELO, 2004; FRANÇA, 2002).

A ênfase era que a escola respondesse “às demandas trazidas pelos alunos, tomados como clientes, de adequação de sua formação à aceleração do progresso técnico” (OLIVEIRA, 2001, p.115). Para atingir tais objetivos, procurou-se fundamentalmente maior eficiência e racionalidade administrativa. Nas justificativas para implantação dos programas, Mares Guia Neto²⁸, então Secretário de Educação, argumentava:

Os métodos modernos de administração exigem que o trabalhador tenha flexibilidade para entender e assimilar rapidamente os avanços tecnológicos. O modelo taylorista está sendo substituído pela Gerência da Qualidade Total, que valoriza a capacidade do trabalhador de resolver problemas no local e no momento em que ocorrem (apud OLIVEIRA, 2001, p. 115).

Segundo Chemp (2007), é possível inferir que a Secretaria Estadual de Educação pregava abertamente a transposição do modelo gerencial da empresa capitalista para a estrutura educacional pública de Minas Gerais. Tratava-se da

[...] produção de um sistema educacional no qual o objetivo principal estava centrado na construção, ou criação, de uma ‘cadeia produtiva, onde havia, de um lado, clientes/consumidores e, do outro, fornecedores/provedores de serviços’. O que, em outras palavras, parece claramente caracterizado como a organização de parte da estrutura estatal, dentro dos moldes do capitalismo liberal e neoliberal, em que a mutação na concepção dos direitos sociais é justificada pela emergência do cidadão/cliente/consumidor e o direito da população a uma educação pública e gratuita transforma-se em mercadoria fornecida pelo Estado, consubstanciado em Estado-gerente ou gestor. Acontece que o cidadão/cliente não é apresentado como parte de uma sociedade detentora de direitos à educação pública e gratuita, a partir de necessidades identificadas e expressas por essa sociedade, mas como consumidor de serviços educacionais oferecidos pelo Estado, identificados em uma demanda interpretada em dados estatísticos produzidos e colhidos pela estrutura estatal e tendo como orientação o binômio capitalista custo/benefício (CHEMP, 2007, p. 39-40).

²⁸ Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, formado em Engenharia Química pela UFMG (1961-1966) e Administração de Empresas pela FUMEC – Belo Horizonte (1971-1973), além de sócio-fundador do Curso Pitágoras, foi Secretário Municipal de Planejamento, Belo Horizonte (1983-1985), tendo estado à frente também das seguintes Secretarias do Estado de Minas Gerais: Desburocratização e Reforma Administrativa (1985-1986); Ciência e Tecnologia (1986-1987); Educação (1991-1994); Planejamento e Coordenação Geral (1995-1998), sendo nesse período também o vice-governador do Estado de Minas pelo PTB. Pelo mesmo partido, foi Deputado Federal (1999 a 2003) e, em 2003, foi nomeado Ministro do Turismo do governo Lula. Em 2006, passou a ocupar o cargo de Ministro das Relações Institucionais, mas renunciou ao cargo em 2007. Disponível em: <<http://www.democracia.com.br/parlamentares/parlados>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

Chemp lembra ainda que o GQTE implantou na educação, em Minas, uma organização administrativa análoga à implementada pela reforma FHC, entretanto em período anterior, já que sua estruturação remonta ao ano de 1992. “Aliás, o que a equipe reformista de FHC apresentou como proposição no nível de deliberação e ação políticas, em Minas Gerais foi ampliado para os procedimentos e rotinas do funcionário público no seu dia-a-dia” (CHEMP, 2007, p. 41).

Também para Figueiredo, a partir desse momento ocorre uma mudança de eixo no enfoque dado à questão educacional: “de assunto pertinente à área das políticas públicas passa a questão meramente técnica, de racionalização e otimização da administração dos recursos materiais e humanos” (FIGUEIREDO, 2007, p.6).

A eleição de Eduardo Azeredo²⁹ (1995-1998), pelo PSDB, não alterou o conjunto das reformas. Pelo contrário, manteve e aprofundou o quadro, sendo Mares Guia Neto – que, além de se tornar vice-governador do Estado, assumiu a Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral – o homem de ligação, responsável pela continuidade desse processo, obviamente alinhado com o governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso. A esse respeito, Chemp assinala que Azeredo:

[...] adotou as mesmas estratégias de redução da ação do Estado nas atividades econômicas, através da privatização de empresas estatais e da reestruturação dos aparelhos do Estado por intermédio da reorganização do sistema hierárquico na estrutura estatal estadual. A exemplo do Plano FHC, a reforma implementada pelo Governo Azeredo teve como enfoque alterações nas relações entre governantes e funcionários públicos, produzindo uma nova forma de intermediação entre governantes e população, através da ambição de construir um comportamento mais dócil e cooperativo do funcionário público em relação à implementação de políticas públicas pelos governantes (CHEMP, 2007, p.37).

A Secretaria de Educação, ocupada inicialmente (entre 2/1/1995 e 2/11/1996) por Ana Luiza Machado e assumida posteriormente por João Batista dos Mares Guia³⁰, priorizou a autonomia administrativa, financeira e pedagógica. De acordo com Figueiredo, o governo concentrava sua atenção na:

²⁹ Eduardo Azeredo (PSDB), formado em Engenharia Mecânica pela PUC/MG, foi vice-prefeito de Belo Horizonte (1989-1990), no mandato de Pimenta da Veiga, tendo assumido a prefeitura de 9-4-90 a 31-12-92. Foi governador do Estado de Minas Gerais (1995-1998) e atualmente exerce o cargo de Senador (2003-2011). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/web/senador/eduardoazeredo/biografia.asp>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

³⁰ João Batista dos Mares Guia, irmão de Mares Guia Neto, é sociólogo, formado pela UFMG. Foi consultor em Educação e Planejamento das Secretarias de Estado de Educação de Goiás (2001-2004), Rondônia (2001-2002), Ceará (2003), Pernambuco (2001-2002) e Espírito Santo (2001-2004). Além de consultor na área de Patrimônio Histórico e Museus da Fundação Roberto Marinho, atua como consultor em educação do Banco Mundial. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br>> e em: <<http://www2.fpa.org.br>>. Acesso em: 25 set. 2008.

Redefinição do papel do estado e suas secretarias. [...] Análise dos impactos previdenciários de ativos e inativos, projeções de aposentadorias, aumentos de remuneração e alteração na carreira, gestão de políticas, planos e normas de acesso, promoção e avaliação do magistério. Estratégias como avaliação dos resultados da escola, fortalecimento da direção através de ‘seleção competitiva interna’ seguida de treinamento dos novos escolhidos, capacitação, requalificação do magistério, municipalização da educação fundamental foram postas em andamento (FIGUEIREDO, 2007, p. 7).

Embora a “autonomia” da escola, durante todo esse processo, tenha sido destacada como prioridade – numa clara intenção de ajustar as iniciativas do governo a antigas reivindicações dos educadores por uma gestão democrática da educação – trata-se muito mais de um repasse de responsabilidades para as escolas, pois o processo decisório seguiria restrito nas unidades de ensino. Ao analisar a reforma educacional em Minas Gerais de 1991 a 1998, Oliveira (2001) assinalou que o princípio da autonomia aparece re-significado, pois não corresponde exatamente à liberdade para as escolas se autogerirem, tratando-se, antes, de descentralização de decisões de segunda ordem e repasse de serviços e recursos.

Feita esta ressalva – e considerando que autonomia não é algo a ser implantado, mas a ser construído pela escola no interior da qual a ação pedagógica se processa –, deve-se ressaltar, contudo, que, na década de 1990, na REE/MG, concretizaram-se algumas medidas, que ainda perduram, atendendo às pressões dos docentes, no sentido de ampliar o espaço de atuação da comunidade escolar, ainda que limitado por procedimentos administrativos padronizados. Dentre essas iniciativas, Augusto destaca:

[...] em 1991 a SEE/MG implantou a seleção competitiva interna para escolha de diretor de escola, o colegiado escolar, o sistema de transferência de recursos diretamente às Caixas Escolares. Tais medidas configuraram, de acordo com a SEE/MG, um novo modelo de gestão escolar, que implicou mudanças nas funções e atribuições dos diretores escolares e de demais funcionários da escola, como membros dos Colegiados Escolares, e na execução das atividades administrativas e financeiras, então a cargo da escola (AUGUSTO, 2004, p. 44).

A administração de Itamar Franco³¹ e Newton Cardoso (1999-2002) trouxe Murílio Avelar Hingel – que já estivera à frente do MEC durante a presidência de Itamar – para a pasta da educação. Marques (2000, p.44) identifica, nesse governo, “uma interessante ambigüidade”, com repercussões do ponto de vista político-cultural, em geral, e educacional, em particular. Para se compreender esta ambigüidade, segundo a autora, é importante retomar

³¹ Itamar Franco foi vice-presidente da República, pelo PRN (1990-1992), tendo assumido a presidência (1992-1994), após o afastamento de Collor de Melo em virtude do *impeachment*. Em 1999, foi eleito governador de Minas Gerais na legenda do PMDB (1999-2003). Disponível em: <<http://www.arquivonacional.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

historicamente a relação entre FHC e Itamar. Durante a passagem deste último pela Presidência da República, Fernando Henrique foi o ministro de Estado responsável pela implantação do Plano Real. O sucesso do ajuste econômico no combate à inflação foi amplamente usado, durante a campanha eleitoral de FHC para a presidência, como fator que, supostamente, o credenciava a ocupar o cargo de presidente. O apelo a esse argumento acirrou o clima hostil entre o candidato e Itamar Franco, pois cada um deles reivindicava para si a paternidade do Plano Real. Dessa forma,

Com o ex-presidente da república Itamar Franco no poder em Minas, ativa-se, por assim dizer, a ‘fogueira das vaidades’ no cenário político nacional, devido ao confronto explícito com a linha político-administrativa e ideológica do presidente Fernando Henrique Cardoso. Abre-se a temporada de ações e críticas mútuas entre os âmbitos federal e estadual, de modo que o governador Itamar emerge como liderança da movimentação de alguns Estados ‘não alinhados’ por um novo pacto federativo, na contramão das tendências nacionais e internacionais. [...] Isso [...] resulta na polêmica moratória declarada por Minas Gerais em relação às dívidas com a União, no início de 1999 (MARQUES, 2000, p.104).

As justificativas apresentadas para a declaração da moratória³² relacionavam-se, por um lado, à necessidade de contenção de gastos públicos, de retomada do desenvolvimento e da qualificação social. Por outro lado, do ponto de vista ideológico, Itamar justificava a moratória com argumentos contrários aos postulados que inspiravam a política econômica federal, a saber: combate à desnacionalização, às privatizações, ao desemprego e à crise nacional. Enfim, tratava-se, pelo menos à primeira vista, de uma crítica ao modelo modernizador de FHC (MARQUES, 2000).

Essa explícita oposição do Estado mineiro ao governo federal assumiu manifestações personalistas e regionalistas, que tornaram a gestão de Itamar, para Marques, a expressão de

³² A declaração da moratória pelo governo Itamar, feita em 6 de janeiro de 1999, mas retroativa ao dia 1º daquele ano, durou um ano e um mês e incluiu a suspensão do pagamento de dívidas com a União e de financiamentos externos. O episódio foi amplamente comentado pela imprensa durante os primeiros meses daquela gestão. O governo FHC temia que a atitude de Itamar prejudicasse a credibilidade do país junto aos organismos internacionais, já que a renegociação das dívidas dos Estados com a União foi um dos instrumentos utilizados pelo então Ministro da Fazenda, Pedro Malan, em acordo com o FMI, para assegurar que os Estados também fizessem o seu ajuste fiscal. Em artigo publicado pelo Jornal Vale Paraibano, em 28 de março de 1999, comentava-se: “Minas deixou de pagar à União R\$ 184 milhões referentes às parcelas da dívida que venciam em janeiro (R\$ 57 milhões), fevereiro (R\$ 62 milhões) e março (R\$ 65 milhões). A dívida, de R\$ 17,6 bilhões, foi renegociada pelo tucano Eduardo Azeredo em 1998, com juros de 7% ao ano e prazo de 30 anos para amortização. Itamar reivindica a revisão das cláusulas do contrato. Em resposta à moratória, a União reteve recursos do Estado (R\$ 159,9 milhões), mas amarga perda numérica no confronto. Além de não receber, o governo federal teve de pagar R\$ 106 milhões de dívidas externas de Minas, dos quais R\$ 102 milhões completaram recursos para quitar eurobônus (títulos do Estado lançados no exterior em 94). Mas, ao mesmo tempo em que adotou a moratória, Itamar determinou cortes de gastos. A ordem era reduzir em 30% as despesas de custeio”. Cf. GOVERNO Itamar adia decisão sobre moratória. *Jornal Vale Paraibano*. São José dos Campos, SP, 28 mar. de 1999. Disponível em: <www.valeparaibano.com.br>. Acesso em: 30 set. 2008.

um hibridismo entre tradição e vanguarda. Daí nomear esse período de “tempo da modernização arcaica”. Ao apelar à tradicional política vanguardista de Minas, o governo Itamar buscava angariar apoio às suas idéias e ações, colocando a educação no centro da mudança social. Em discurso proferido em 1999, Hingel afirmava que “o último caminho para a diminuição dessa desigualdade [a distribuição de renda] é a educação” (HINGEL apud MARQUES, 2000, p. 107).

Nessa perspectiva, Hingel assumiu a área educacional com uma posição de crítica ao alinhamento do MEC às orientações do FMI, Banco Mundial e BID. O citado alinhamento se expressava, segundo o secretário, na postura federal de valorização da educação básica em detrimento da educação superior; no estímulo aos processos de municipalização, que teriam provocado conflitos administrativos nos tempos e espaços escolares estaduais e municipais; no descaso com a educação infantil; na queda dos investimentos sociais, conforme imposição do FMI, o que inviabilizava as metas educacionais necessárias ao desenvolvimento brasileiro (MARQUES, 2000).

O governo Itamar, ao anunciar oposição a estes postulados, promoveu a realização de dois encontros com os educadores, um ainda na campanha eleitoral e outro depois da eleição, chamados de Fóruns Mineiros de Educação. Como resultado das discussões, foi apresentada a proposta educacional – intitulada “Escola Sagarana³³: educação para a vida com dignidade e esperança” – por intermédio da qual pretendia-se atuar nas seguintes áreas: garantia de acesso e permanência na escola; projeto político-pedagógico como garantia de educação de qualidade para todos; autonomia e gestão democrática da escola; valorização dos profissionais da educação; relação da escola com a comunidade. Estes caminhos, segundo a SEE/MG, possibilitariam, numa contra-reforma ao programa anterior – criticado, dentre outros motivos, pela padronização técnica e pelo viés autoritário –, consolidar uma escola mais humana, menos mecânica, mais democrática e inclusiva.

Em alguns aspectos, pode-se, de fato, constatar o esforço da SEE/MG em conferir outro sentido à área educacional. A preocupação em valorizar a elaboração do projeto político-pedagógico pela equipe escolar, de forma a assegurar que cada escola efetivasse a construção de sua própria identidade, se inseriu nesse esforço. Também no que se refere ao

³³ O nome da proposta educacional, que deveria ter “a cara de Minas”, foi retirado do hibridismo criado por Guimarães Rosa para denominar seu livro lançado em 1946 e resulta da união do radical germânico SAGA – narrativa em prosa ou história rica em acontecimentos marcantes ou históricos – com o elemento RANA, de origem tupi, que significa “típico ou próprio de”. Cf. SOUZA, A. W. *Formação continuada de gestores em Minas Gerais: um estudo a partir da experiência do ProGestão no município de Uberaba de 2003 a 2006*. 2008, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

processo de municipalização das escolas estaduais, sob Murílio Hingel se manifestou postura diferente das assumidas anteriormente. Tais municipalizações – que vinham ocorrendo desde 1992, atingindo o ápice em 1998 – foram interrompidas, no governo Itamar, pois eram grandes as queixas dos educadores em relação aos problemas pedagógicos criados e às dificuldades relativas ao quadro de pessoal, como exemplifica a condição de professores efetivos no Estado que ficavam “emprestados” às Secretarias Municipais, numa incômoda situação de insegurança quanto à estabilidade profissional.

Além disso, ao iniciar a gestão 1999-2002, a Secretaria Estadual de Educação encontrou em vigor a Resolução n. 8086/97, que definia que o ensino fundamental deveria ser organizado em dois ciclos, compreendendo quatro anos de escolaridade cada um. Nas escolas, era grande o descontentamento com este modelo de organização do ensino devido às condições de trabalho existentes: muitos alunos em sala, pouco tempo para o atendimento individualizado, infra-estrutura inadequada, a chamada promoção automática dos alunos, dentre outros fatores. Com o propósito anunciado de democratizar a decisão, ao longo de 1999, foram realizados os Fóruns sobre Organização dos Tempos Escolares. Durante as reuniões, a SEE/MG, procurou demarcar a diferença entre promoção automática e progressão continuada. Em função da opção dos educadores, foi emitida a Resolução n. 6/2000, que previa a organização em ciclos e séries, respeitando a escolha de cada estabelecimento de ensino (AUGUSTO, 2004).

De acordo com Figueiredo (2007), a realização dos fóruns – tanto os Fóruns Mineiros da Educação, quanto os Fóruns sobre Tempos Escolares – colaborou para fornecer um verniz mais democrático à política educacional implementada no período Itamar. Dessa maneira, com habilidade política, o governo parecia inovar, quando de fato, para a autora, a estrutura educacional do Estado não se alterava. Ela constata que, paradoxalmente, enquanto os discursos apontavam para o atendimento das demandas sociais, os objetivos se mantinham dentro da abordagem empresarial, mesmo quando estes não eram assim nomeados. A ênfase recaía nas:

Parcerias das escolas públicas com as empresas, financiamento privado, voluntariado, programas fragmentados. Mecanismos de avaliação externa para docentes e discentes e treinamento em serviço para a gestão escolar colocavam os projetos na continuidade do Pró-Qualidade (FIGUEIREDO, 2007, p.9).

Marques (2000), que compreende o governo Itamar como expressão de uma híbrida “modernização arcaica”, aponta que, para além da retórica da ruptura – visível no resgate da mineiridade e nos enfrentamentos públicos com o então presidente FHC –, do ponto de vista

da concepção de progresso e melhoramento social, há ligação deste governo com a fase da “qualidade total na educação”. Tal ligação se expressa, por exemplo, na preocupação com a formação de uma “cidadania humanista flexível”, presente na Escola Sagarana, “que sintetiza cidadania e competitividade, equidade social e eficiência tecnológica, ou ainda, ‘educar para a vida’ e educar para o mercado” (MARQUES, 2000, p.221).

Augusto e Melo (2004) também constataram elementos de continuidade entre os programas ProQualidade e Escola Sagarana. Segundo elas, para a consecução dos objetivos propostos em ambas as reformas, a valorização dos profissionais da educação foi considerada “uma diretriz operacional, compromisso público explicitado nos documentos oficiais” (p.6). Dos recursos financeiros destinados ao ProQualidade, oriundos do Banco Mundial, uma parcela significativa foi prevista para a valorização dos profissionais da educação. Dentre as ações de aperfeiçoamento e capacitação, destacaram-se a criação do Programa de Capacitação dos Professores (PROCAP), como estratégia básica para melhoria da educação; e do Programa de Capacitação de Diretores e Vice-Diretores (PROCAD), dirigido aos gestores das escolas da REE/MG. A partir de 1999, já sob a orientação da Escola Sagarana, foi interrompida a liberação de recursos pelo Banco Mundial, previstos para a execução da última etapa do ProQualidade.

Para dar prosseguimento à capacitação dos profissionais da educação, a Secretaria Estadual da Educação/SEE, contando com recursos do Tesouro, firmou parcerias com universidades e instituições de ensino superior instaladas em Minas Gerais, mantendo os cursos PROCAD e PROCAP (AUGUSTO; MELO, 2004, p.7).

Além do aspecto enfatizado, Augusto e Melo ressaltam que tanto o ProQualidade quanto a Escola Sagarana implicaram em intensificação e precarização do trabalho docente, em contradição com o discurso oficial de valorização do magistério presente em ambas as propostas. Dentre as várias ações analisadas pelas autoras para ilustrar esta afirmação, destacam-se: adequação das reformas educacionais à orientação economicista de redução de gastos; enxugamento do quadro de pessoal, através do estabelecimento de critérios redutores para composição de turmas e aproveitamento de cargos; insuficientes oportunidades de desenvolvimento profissional por meio dos cursos de formação continuada; aumento das atribuições docentes – para além da regência – que passam a incluir participação na elaboração e execução do projeto político pedagógico da escola, participação na pedagogia de projetos, trabalho com a comunidade escolar, resposta aos requerimentos de avaliação escolar e do sistema etc. Ao lado disso, Augusto e Melo resgatam ainda que o Plano de Carreira e

Remuneração dos professores, mesmo sendo exigência legal desde a Constituição Federal de 1988 (Art. 206), foi medida protelada pelo governo estadual, tanto na fase ProQualidade, quanto na Escola Sagarana. Assim, a notória extensão da jornada de trabalho não se fez acompanhar da correspondência salarial, consubstanciando-se ainda mais o quadro de deterioração do trabalho docente na REE/MG (AUGUSTO; MELO, 2004, p. 7-16).

Ao final de seu governo, Itamar Franco não havia cumprido os compromissos assumidos com os trabalhadores do setor educacional nos Fóruns Mineiros de Educação no que concerne à implementação de uma tabela salarial, sendo que o texto do Plano de Carreira encaminhado por ele à Assembléia Legislativa foi obstruído pelo bancada do PSDB.

Figueiredo, que analisou a atuação do SIND-UTE (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais) frente às reformas administrativas, acompanhando a história política do Estado, desde o período de redemocratização até 2006 (portanto, já compreendendo o período em que Neves governa Minas), defende que há uma linha de continuidade entre os vários governos em questão, tanto no que diz respeito às frações de classe que representam, quanto às ações políticas para a educação no Estado. A autora afirma claramente que “independentemente de ter havido 8 governadores em 23 anos de governo desde 1983 até 2006, observamos uma coerência interna nas medidas administrativas e pedagógicas tomadas pelos mesmos” (2006, p.88). Figueiredo assinala também que, durante o período investigado, observou a presença de dois organismos internacionais como parceiros dos projetos em Minas: o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Para ela, “essa longa sociedade nos financiamentos contribui para a linha política dos projetos e sua coerência” (FIGUEIREDO, 2006, p.88).

A esse respeito, deve-se atentar, contudo, para o fato de que, durante o governo Itamar, houve interrupção das relações do Estado mineiro com o Banco Mundial e o BID, em função da declaração da moratória mencionada anteriormente. Isso levou, inclusive, a SEE/MG a encontrar, no estabelecimento de parcerias com as universidades, alternativas para dar prosseguimento ao PROCAP.

[...] conforme matéria da imprensa oficial intitulada ‘Nota federal prejudica empréstimo ao Estado’, está o fato de o Banco Mundial ter bloqueado, em dezembro de 1998, os 21 milhões de dólares restantes previstos no convênio, devido à polêmica comunicação aos bancos internacionais pelo próprio Ministro da Fazenda brasileiro, Armínio Fraga, da inadimplência de Minas com o governo federal por conta da moratória estadual, agravando problemas de caixa do início do governo (MARQUES, 2000, p. 160).

Evidentemente que o episódio se insere nas rugas que, naquele momento, marcavam o relacionamento entre o governo federal e o estadual. Todavia, a interrupção do diálogo com o Banco Mundial não parece ter sido suficiente para alterar substancialmente o rumo das reformas empreendidas em Minas Gerais durante o governo Itamar. Pois, conforme se assinalou anteriormente, há vários elementos de continuidade entre o ProQualidade e a Escola Sagarana. Com base em Figueiredo (2006; 2007), apontou-se para esta continuidade do ponto de vista da manutenção da abordagem empresarial, presente, dentre outros, na busca de parcerias com as empresas privadas e na ênfase na avaliação externa de docentes e discentes. Marques (2000; 2002) captou elementos de ligação do ponto de vista da concepção de progresso e melhoramento social. Augusto e Melo (2004) constataram – nas ações de aperfeiçoamento e capacitação profissional e, sobretudo, na defasagem entre um discurso de valorização do professor e uma prática de intensificação e precarização do trabalho docente – sinais claros de continuidade do governo Itamar em relação a seus antecessores.

Para compreender um pouco mais as forças que se mobilizam no recente cenário político-educacional mineiro, conformando as reformas estudadas, Marques inclusive mostra que, ao procurar inserir Minas Gerais num quadro de modernização, as reformas deste Estado apresentaram sintonia com as transformações processadas no plano global. Para Marques (2000, p.163), “o elemento paradigmático definidor da atual condição de modernidade” é o princípio da *flexibilização*, o qual “pode ser identificado como o padrão histórico-cultural próprio do *neoliberalismo*”. Assim, destaca a autora:

Levando em conta o caso da escolarização no Estado de Minas Gerais, é inegável que a tendência política nacional de flexibilização coaduna-se com as prioridades da política educacional implantada no Estado, a partir de 1990, o qual se torna pioneiro nessa abordagem. O amplo processo de reestruturação da organização e funcionamento da escolarização básica em Minas Gerias, nos anos 1990, se dá em consonância com o ‘espírito flexibilizador’ na LDB nacional (MARQUES, 2000, p. 167).

Ou seja, num contexto de mudança paradigmática, a tentativa de introduzir o Estado nos marcos de uma nova modernidade verifica-se por meio da definição de um princípio que servirá como norte para as reformas educacionais: a flexibilização. Portanto, ao longo de todo esse período, é possível perceber, conforme Marques, que as diversas iniciativas foram perpassadas pela lógica flexibilizadora. É como se a idéia de flexibilização fosse o fio principal da trama neoliberal que estava sendo tecida, conferindo-lhe sentido histórico-social. Nas palavras da autora:

Suponho que os mecanismos de flexibilização têm caráter abrangente. Por um lado, por incluir a escolarização ou ensino e, por conseguinte: o *aluno* [...] o *professor*, através da formação continuada em serviço, com metodologia presencial e à distância, concomitante a uma renovação funcional e curricular; o *dirigente*, através do mesmo processo formativo, com a finalidade de sustentação ideológica e gestonária da reforma. Por outro lado, por incluir a relação entre instituições no interior do sistema estadual de educação, bem como a relação entre sistemas de ensino no interior do sistema federal, ambos por meio de mecanismos de descentralização, desconcentração. Tudo isso, alicerçado na flexibilização do sistema jurídico-formal expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) (MARQUES, 2000, p. 138. Grifos da autora).

Assim, articulando as dimensões “institucional-legal”, “administrativa ou gestonária” e “simbólico-cultural”, tais procedimentos flexibilizadores manifestam-se nas alterações na legislação oficial; na introdução de modelos da administração científica e na introjeção de “uma cultura gerencial e/ou performática no âmbito do trabalho, dos valores e das atitudes individuais e coletivas” (MARQUES, 2002, p.165). Isso não implica em afirmar que, ressalta-se, diante deste novo desenho administrativo, o Estado se mostre omissivo ou fragilizado. Ao contrário, apenas um Estado fortalecido é capaz de implementar reformas tão abrangentes.

Seguindo esse pressuposto básico, é possível compreender o significado e a função social das mudanças na estrutura do ensino, verificadas a partir de então. A título de exemplificação, deve-se lembrar, seguindo Marques (2002, p. 167-170), do estabelecimento do sistema de ciclos para o ensino fundamental, nos marcos da progressão continuada, em substituição ao sistema seriado ou coexistindo com esse (como ocorreu, numa postura bastante flexível, durante o governo Itamar); da instituição dos projetos de aceleração do fluxo de alunos, como “Acertando o Passo” e “A Caminho da Cidadania”; e também das iniciativas voltadas para a formação flexível e continuada dos profissionais, presentes nos Programas de Aperfeiçoamento, tais como: PROCAP, PROCAP II (fase Escola Sagarana – no governo de Itamar Franco), PROCAD etc. Deve-se ressaltar também as iniciativas relacionadas à seleção competitiva (avaliação/eleição) para escolha do diretor de escola; a implantação dos colegiados; o sistema de transferência de recurso diretamente às escolas, tudo isso marcado por um tom flexibilizador.

Ao suceder Itamar Franco, Aécio Neves³⁴ (2003-2006) assumiu o comando de Minas pela coligação PSDB/PL³⁵. O foco das ações do governo passou a ser a reforma do aparato

³⁴ Aécio Neves, economista, eleito governador de Minas em 2003 com 58% dos votos válidos, foi deputado federal pelo PMDB (1987-91); pelo PSDB (1991-95; 1995-99; 1999-2002); tendo assumido a presidência da Câmara dos Deputados entre 2001 e 2002. Disponível em: <<http://www.consuladoporlugalmg.org.br>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

³⁵ Clésio Andrade, do PL, foi eleito vice-governador no primeiro mandato de Aécio Neves. Cf. FIGUEIREDO, Lorene. *Reforma neoliberal na educação e crise no movimento sindical no Estado de Minas Gerais: os limites*

institucional do Estado, através da aplicação do Choque de Gestão³⁶, anunciado com grande alarde, por veementes e impactantes campanhas publicitárias, como o início de uma nova era na administração pública – o marco de um novo tempo. Ao afirmar ter encontrado uma grave crise fiscal e administrativa, o governo Aécio elegeu a reforma do Estado como o caminho para retomar a interlocução com os agentes internacionais de financiamento (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento). “As estruturas administrativas seriam racionalizadas com o objetivo de desburocratizar, diminuir gastos, monitorar e avaliar ações e resultados de intervenções governamentais” (AUGUSTO, 2004, p.59). Em síntese, em nome da melhoria da qualidade do serviço público, seriam aplicadas inúmeras medidas consideradas fundamentais para a “modernização administrativa”.

Atentando para as observações de Figueiredo – que identificam continuidade entre as políticas implementadas no Estado desde a década de 1980 até 2006 – e para a análise de Marques – que destaca a idéia de flexibilização como um princípio que perpassa e confere significado às várias iniciativas nas reformas educacionais mineiras a partir da década de 1990 – a indagação que se coloca é: o governo Neves seria realmente o início de um novo tempo, em termos de políticas públicas, conforme anunciado, ou o argumento de que se iniciara uma nova era seria apenas uma estratégia de *marketing* do novo governo, no sentido de buscar a adesão da opinião pública às políticas que seriam por ele desencadeadas? O tom flexibilizador, identificado como padrão histórico-cultural próprio do neoliberalismo, permaneceria ou não em vigor?

3.2 Choque de Gestão: lições de Minas no governo Aécio Neves

Em abril de 2006, o atual governo do Estado lançou o livro “*Choque de Gestão em Minas Gerais – políticas da gestão pública para o desenvolvimento*”, com o objetivo de que o mesmo fosse a “memória viva” do programa de ação desenvolvido por Aécio Neves até aquele momento (VILHENA et al., 2006, p.12). Tal obra, ao registrar e justificar as principais iniciativas deste governo, metamorfoseia-se em precioso documento para se compreender os princípios e ações que marcam a gestão Neves.

do reformismo. 2006. 327 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

³⁶ Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Choque de Gestão*. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br>>. Acesso em: 13 maio 2008.

A expressão Choque de Gestão foi apresentada, pela primeira vez, em 2002, no plano de governo de Aécio para o quadriênio 2003-2006, denominado “Prosperidade: a face humana do desenvolvimento”. A intenção era provocar “constatações abruptas” de coisas inaceitáveis que ocorriam em Minas: a situação fiscal e a falta de rumo. A dramaticidade da expressão deveria “render efeitos instantâneos e provocar o rompimento de paradigmas na busca de resultados” (VILHENA et al., 2006, p.12).

No início de 2003, ao assumir a administração de Minas Gerais, o governo Neves, cumprindo as intenções anunciadas, colocou-se como principal desafio solucionar a situação crítica das finanças do Estado, caminho apresentado como indispensável para recolocar Minas nos trilhos do desenvolvimento. Argumentando que a folha de salários do funcionalismo público absorvia aproximadamente 75% da receita, e que outros 15% eram destinados ao pagamento de dívidas, o governo começou a promover o ajustamento financeiro do Estado, que passava, segundo se propugnava, pela reorganização e modernização do aparato institucional.

A situação realmente era crítica. Contudo, Oliveira e Riani (2004) assinalam que, se comparada à herança recebida pelo governo Itamar Franco, apresentava alguns elementos favoráveis:

Na verdade, a herança recebida pelo Governo Aécio Neves não diferia de forma significativa da que fora transmitida à administração Itamar Franco pelo governo anterior de Eduardo Azeredo (1995-1998). Além de escassos recursos [...] em caixa e dívidas com fornecedores [...] o Governo Itamar Franco herdara [...] uma dívida com o funcionalismo público de R\$ 242 milhões relativos ao 13º salário de 1998. [...] sob o argumento de não ter responsabilidade com a situação encontrada, a administração Itamar decretou a moratória da dívida mineira com a União, no início de sua gestão, a qual, despida de uma estratégia consistente, não gerou, de um lado, ganhos financeiros para o estado, já que a União dispunha de instrumentos legais para bloquear suas receitas, de modo a garantir seu recebimento; e impôs, de outro, perdas ao estado com a suspensão de empréstimos externos que se encontravam em fase de negociação, dada a desconfiança que tal medida despertou junto à comunidade financeira internacional. [...] É possível, entretanto, destacar uma questão sensível na qual a administração Aécio Neves, ao assumir, foi favorecida em relação à de Itamar Franco: a ausência de dívida relativa ao 13º salário do funcionalismo público, que acabou sendo integralmente pago no ano 2002. A decisão do governo federal de ressarcir o estado em R\$ 780 milhões por gastos por ele efetuados com a manutenção e recuperação de estradas federais que cortam Minas Gerais, acompanhada da liberação, no final do ano, de R\$ 557 milhões desse total, propiciou, ao governo, os recursos necessários para honrar esse compromisso. Com isso, o governo Aécio Neves, apesar das dificuldades encontradas, iniciou seu governo sem enfrentar o ônus do pagamento do 13º e ainda contando com recursos equivalentes a R\$ 223 milhões que deveriam ser liberados pela União, em 2003, em função do acerto realizado nessa questão. Neste processo, ainda sobriam livres as receitas do IPVA (receitas líquidas em torno de R\$ 350 milhões) para o governo melhor administrar seu fluxo de caixa nos primeiros meses do ano. Podia não ser muito, mas do ponto de vista do fluxo de caixa, uma situação bem mais confortável do que a encontrada pelo governo Itamar Franco (OLIVEIRA; RIANI, 2004, p. 5-6).

Em suma, com base nos dados analisados, os autores argumentam que do ponto de vista estrutural, o quadro herdado pelo governo Aécio Neves não foi muito diferente do recebido pelo governo Itamar Franco. Porém, observam que foi significativa a diferença no tocante ao fluxo financeiro, uma vez que não houve, no início da administração Neves, pressão por pagamentos “emergenciais” como o de atrasados do funcionalismo, de débitos com fornecedores etc., tendo-se contado, ao contrário, com uma “folga”, e também com a obtenção de receitas extraordinárias, além de ganhos com expedientes de outra natureza, que permitiram melhor administração das contas do Estado neste primeiro ano (OLIVEIRA; RIANI, 2004, p.19).

De qualquer forma, o governo Neves concentrou as ações na busca do chamado equilíbrio fiscal, por meio de um plano estratégico denominado Duplo Planejamento, que previa abordagens de curto prazo para o primeiro ano, mas também ações de médio e longo prazo.

A implantação do Duplo Planejamento exigiu que fossem remodelados e revigorados os instrumentos existentes, além da criação de um novo, o GERAES – Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado. Este novo instrumento constituiu-se de um conjunto de projetos estratégicos do Governo, denominado estruturadores, que é objeto de uma metodologia específica de gerenciamento (VILHENA et al., 2006, p.44).

Dentre os projetos estruturadores implantados já no início da gestão Neves, merece destaque o “Choque de Gestão – Pessoas, Qualidade e Inovação na Gestão Pública”, considerado a principal estratégia para “modernização e reforma do Estado, com o objetivo de torná-lo mais eficaz, eficiente e efetivo, e de constituir-se um elo na construção e sustentação da competitividade sistêmica de Minas Gerais” (VILHENA et al., 2006, p.50).

O próprio poder Executivo estadual foi redesenhado para implantação do projeto. Pois, até então, a estrutura administrativa apresentava duas Secretarias de Estado, incumbidas das questões referentes ao processo de gestão pública: a Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral e a Secretaria de Estado de Recursos Humanos e Administração, a par, evidentemente, da Secretaria de Estado da Fazenda, responsável pela receita e gestão do Tesouro estadual. Para agregar as funções de planejamento e coordenação geral com as de recursos humanos e administração, foi criada a SEPLAG (Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão), a qual passou a atuar como “órgão central de gestão forte e titular dos meios necessários à plena execução do Projeto Choque de Gestão” (ANASTASIA, 2006b, p. 16).

Tal projeto estruturador foi elaborado para atingir três dimensões: *ajuste à realidade; planejamento e inovação*. Dentre as ações implementadas, destacaram-se, inicialmente, aquelas consideradas como medidas de *ajuste à realidade*: reorganização institucional dos diversos órgãos e entidades do Estado, com redução do número de secretarias de 21 para 15; extinção de cerca de 3000 cargos comissionados (muitos destes cargos se encontravam vagos, ressalte-se); estabelecimento de teto salarial para o servidor público, tendo como referência a remuneração do governador do Estado, que foi reduzida, à época, de R\$ 19.000,00 para R\$ 10.500,00³⁷. Houve também redução da remuneração do vice-governador, dos secretários de Estado e secretários-adjuntos; suspensão, nos cem primeiros dias do governo, dos gastos da administração em vários setores, medida que atingiu diárias de viagem, aquisição de passagens, participação do funcionalismo em cursos, congressos, seminários e eventos afins, serviços de terceiros, aluguel de imóveis e de equipamentos, contratação de mão-de-obra temporária e consultoria e celebração de convênios que acarretam gastos para o Tesouro; centralização da folha de pagamento do funcionalismo na Secretaria de Planejamento e Gestão, com o objetivo de reduzir os gastos com pessoal por meio de padronização das interpretações das diversas normas legais; extinção de benefícios do funcionalismo, como o do apostilamento, por exemplo; melhoria da administração tributária, com o objetivo de aumentar a eficiência do Estado nas políticas de combate à sonegação fiscal; criação das Parcerias Público-Privada (PPP), para alavancar e fomentar investimentos da iniciativa privada nas áreas de atuação do Estado, notadamente em infra-estrutura econômica e social.

Ao afirmar que era necessário acelerar a reforma administrativa, o governo implantou as medidas por meio do dispositivo chamado Lei Delegada, por intermédio da qual a Assembléia Legislativa confere ao governador o poder de legislar. Neves utilizou-se do instrumento mais vezes do que todos os seus antecessores, totalizando 63 leis delegadas somente em seu primeiro mês de mandato (VILHENA et al., 2006, p.47) – o que sinaliza para a forte concentração do poder Executivo em detrimento do Legislativo.

Anastasia³⁸, que à frente da SEPLAG coordenou a implementação do Choque de Gestão, justificou as ações do governo, dizendo que o desprezo pelo controle de resultado está relacionado à ineficiência do serviço público no Brasil:

³⁷ Cf. O TREM no trilho. *Veja*, ed. 1851, abr. 2004. Disponível em: <www.veja.abril.com.br>. Acesso em: 29 set. 2008.

³⁸ Antônio Augusto Junho Anastasia é formado em Direito pela Faculdade de Direito da UFMG, onde também obteve o título de mestre, tornando-se professor de Direito Administrativo. No governo Fernando Henrique Cardoso, exerceu os cargos de Secretário Executivo dos Ministérios do Trabalho e da Justiça, tendo assumido interinamente a pasta de Ministro do Trabalho. Exerceu também os cargos públicos de Secretário Estadual-

Lamentavelmente o serviço público brasileiro é ineficiente [...]. Está na cultura brasileira uma dedicação excessiva com atividades-meio, com formalidades, rituais, solenidades. Nunca houve preocupação grande com os resultados da administração. Sempre nos preocupamos com a licitação e o concurso público. Tudo isso é muito importante, mas o Estado tem de ter preocupação também em apresentar resultados para a sociedade que o sustenta. Então, essa ineficiência passa muitas vezes pela ausência de foco nos resultados.³⁹

Entretanto, conforme comentado pela imprensa, a SEPLAG não planejou sozinha esse projeto estruturador. O consultor de grandes grupos empresariais brasileiros, Vicente Falconi Campos⁴⁰, engenheiro e professor emérito pela UFMG, orientador técnico do INDG (Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial), teria ajudado a formular o Choque de Gestão em Minas, “aplicando conceitos comuns no ambiente de negócios, mas raros no setor público, como metas e meritocracia”⁴¹. A informação parece se confirmar, pois, além das matérias veiculadas pela imprensa, nas páginas iniciais do livro em que o governo registra suas ações, Anastasia, ao agradecer a dedicação de todos que se empenharam na realização do projeto, assim se expressa: “Agradeço, também, a colaboração valiosa do Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG” (ANASTASIA, 2006a, p.5).

Em decorrência das medidas de curto prazo, o governo anunciou, em novembro de 2004, a conquista do *deficit zero* – situação em que só se gasta aquilo que arrecada – obtendo credibilidade junto aos investidores estrangeiros e retomando os empréstimos para Minas. O Choque de Gestão configurou-se, assim, como a linha principal de ação do governo Neves e o

Adjunto de Planejamento e Coordenação Geral, Secretário Estadual da Cultura, Secretário Estadual de Recursos Humanos e Administração e Presidente da Fundação João Pinheiro, todos na administração pública do Estado de Minas Gerais. No governo Aécio Neves, de 2003 a 2006, acumulou os cargos de Secretário de Estado de Planejamento e Gestão e Secretário de Estado de Defesa Social, sendo alçado à condição de vice-governador de Aécio em seu segundo mandato (2007-2010). Disponível em: <www.mg.gov.br/portalmg>. Acesso em: 6 maio 2008.

³⁹ Cf. É inútil só cortar gastos, afirma “gerente” de Aécio. *Folha de São Paulo*. 23 dez. 2006. Disponível em: <www.sc.gov.br/clipping_governo>. Acesso em: 7 maio 2008.

⁴⁰ Em matéria publicada na Revista Época, em 2006, pode-se ler: “O que há em comum entre políticos tão diferentes quanto o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os governadores Aécio Neves (Minas Gerais), Sérgio Cabral Filho (Rio de Janeiro), Yeda Crusius (Rio Grande do Sul), José Roberto Arruda (Distrito Federal) e Paulo Hartung (Espírito Santo)? Eles pertencem a quatro partidos diferentes, mas todos pediram ajuda ao consultor mineiro Vicente Falconi. Aos 66 anos, 30 dedicados à consultoria de grupos como Gerdau, Votorantim, Sadia, AmBev, Vale do Rio Doce e Acesita, Falconi ganhou projeção entre os políticos depois de chamado pelo governador Aécio Neves a administrar as finanças do Estado em 2003”. Cf. O DESPERDÍCIO está nos detalhes. *Época*. Ed. 444, 20 nov. 2006. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca>>. Acesso em: 4 out. 2008.

⁴¹ Cf. CHOQUE de Gestão é com ele. 9 mar. 2007. Disponível em: <www.portalexame.abril.com.br/revistaexame>. Acesso em: 13 maio 2008.

mais importante atrativo para sua reeleição. Anastasia, coordenador do programa no primeiro mandato, chamado pela imprensa de “gerente”⁴² de Aécio, em virtude do prestígio acumulado à frente da SEPLAG, tornou-se vice-governador de Neves em sua segunda gestão (2007-2010)⁴³.

Vilhena, atual Secretária Estadual de Planejamento e Gestão – na apresentação da coletânea dos trabalhos vencedores do Primeiro Prêmio de Excelência em Gestão de Minas Gerais – salienta que o segundo passo do programa de governo Neves consistiu na definição de uma agenda de desenvolvimento, representando o início das atividades inseridas na dimensão *planejamento*. O objetivo seria “tornar Minas o melhor estado do país para se viver em 2020”. Afirma ainda que a necessidade premente de resultados concretos, que sinalizassem a visão de futuro, determinou a escolha inicial de 31 projetos estruturadores e a consolidação dos projetos prioritários de cada órgão e entidade, consubstanciando a dimensão chamada de *inovação*. Nesta área, destacou o “Programa Governo Eletrônico”, criado em 2003, visando, segundo a Secretária, utilizar-se dos avanços da tecnologia de informação para permitir maior transparência e o fornecimento de dados “aos cidadãos, às empresas privadas e às demais esferas da administração pública”⁴⁴. Argumentos que remetem à explicação de Santos (2004):

De certa forma, pode-se dizer que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce sua função com a adesão de grandes setores da população. A emergência e o desenvolvimento do Estado avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos (SANTOS, 2004, p. 1151-1152).

Dentro desta lógica argumentativa, ou seja, com o objetivo expresso de dar transparência às ações das instituições públicas, facilitar o controle social sobre a atividade

⁴² Cf. É inútil só cortar gastos, afirma “gerente” de Aécio. *Folha de São Paulo*. 23 dez. 2006. Disponível em: <www.sc.gov.br/clipping_governo>. Acesso em: 7 maio 2008.

⁴³ Com a saída de Anastasia da SEPLAG, a pasta foi ocupada, a partir de 25 de janeiro de 2007, por Renata Maria Paes de Vilhena, graduada em Estatística pela UFMG; especialista em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro. Entre 1999 e 2003 foi Secretária-Adjunta de Logística e Tecnologia da Informação do Ministério do Planejamento, onde foi responsável pela implantação do Pregão Eletrônico. Em Minas já havia sido Secretária-Adjunta de Planejamento e Gestão e Presidente da Junta de Programação Orçamentária. Disponível em: <www.sc.gov.br/clipping_governo>. Acesso em: 7 maio 2008.

⁴⁴ Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Primeiro Prêmio Excelência em Gestão Pública do Estado de Minas Gerais: coletânea dos trabalhos vencedores/Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br/governo/governaca_eletronica/arquivos/premio>. Acesso em: 12 maio 2008.

administrativa estadual e, ainda, estimular e valorizar servidores, dirigentes, órgãos ou entidades que cumpram suas metas e atinjam resultados previstos, de 2003 a 2006, foram firmados 24 Acordos de Resultados, entre o governo e algumas secretarias e órgãos públicos (entre os quais a Secretaria de Estado de Educação/MG), visando atingir resultados desafiadores em troca de prêmios por produtividade e autonomias gerenciais⁴⁵.

Dentro deste objetivo de conferir ao Estado maior eficiência e efetividade na execução de políticas públicas, orientadas para o desenvolvimento econômico-social sustentável, Minas Gerais adotou um sistema de contratualização denominado “Acordo de Resultados” (contratos de gestão) [...]. O Acordo é um instrumento de pactuação de resultados mediante negociação entre dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo, bem como dos gerentes das unidades administrativas e autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão. É o instrumento gerencial que busca o alinhamento das instituições, a partir da pactuação de resultados e concessão respectiva de autonomias para o alcance de objetivos organizacionais, em linha com os objetivos expressos na agenda de governo, com prioridade para aquelas com maior identidade com os projetos estruturadores. [...] Além das autonomias, há na legislação um mecanismo de premiação dos servidores. [...] Para pagamento do prêmio é imprescindível que o Acordo tenha sido avaliado satisfatoriamente, o que significa que o Acordo de Resultados obteve pontuação maior ou igual a 70% do total. Se por um lado a avaliação satisfatória possibilita o pagamento do prêmio por produtividade, por outro, está prevista a punição do acordado que obtiver resultado insatisfatório na avaliação, ou seja, menor que 70% (VILHENA et al., 2006, p.98-101).

Por meio do Decreto n. 43.576/03, o governo Neves, em uma das ações do projeto estruturador Choque de Gestão, estabeleceu as diretrizes que deram origem à elaboração de dezesseis Projetos de Leis referentes a novos Planos de Carreira dos servidores do Estado de Minas Gerais. A tramitação dos referidos Projetos foi concluída em janeiro de 2005. Para enfrentar a inércia jurídico-burocrática e o ambiente de resistência a mudanças predominantes, na visão do governo, no segmento público – visando conduzir as pessoas à eficiência e à eficácia na geração de resultados –, os novos Planos estabeleceram o vínculo entre o desenvolvimento na carreira e o processo de Avaliação de Desempenho Individual (ADI), que passou a ser aplicado aos servidores públicos mineiros a partir de 2005, seguindo metodologia desenvolvida pela SEPLAG (MINAS GERAIS, Lei Complementar n. 71/03).

Tal iniciativa, bastante representativa da racionalidade que impregna o governo Neves, se enquadra em um dos projetos estruturadores do Estado, tendo os seguintes objetivos declarados: valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor; identificar ações para o desenvolvimento profissional; aprimorar o desempenho do servidor e dos órgãos e entidades

⁴⁵ Cf.: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Nova metodologia do Acordo de Resultados*. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/choque/acordo_resultado>. Acesso em: 23 jun. 2008.

do poder Executivo estadual, contribuindo para a implementação do princípio da eficiência na administração pública; ser instrumento de alinhamento das metas individuais com as institucionais (MINAS GERAIS, Decreto n. 44.559/07. Art. 2º).

A Avaliação de Desempenho Individual constitui-se, assim, num processo de observação, análise contínua e de acompanhamento do desempenho do servidor, considerando as responsabilidades, atividades e tarefas que lhe são atribuídas, bem como posturas disciplinares e sociais, tendo por base os seguintes critérios: qualidade do trabalho; produtividade no trabalho; iniciativa; presteza; aproveitamento em programas de capacitação; assiduidade; pontualidade; administração do tempo e tempestividade; uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço; aproveitamento dos recursos e racionalização de processos; e capacidade de trabalho em equipe (MINAS GERAIS, Decreto n. 44.559/07. Art. 7º).

A comissão avaliadora que executa a ADI é composta por no mínimo três e, no máximo, cinco servidores ocupantes de cargos não inferiores hierarquicamente ao do avaliado, sendo que pelo menos dois devem ter três anos de efetivo exercício no mesmo órgão do profissional avaliado. Representantes do sindicato e/ou do servidor podem acompanhar o processo avaliatório, possuindo o avaliado direito de interposição de recursos para revisão dos resultados, ao longo do ciclo da avaliação. A ADI ocorre anualmente, coincidindo o período avaliatório, de acordo com o art. 3º do Decreto citado acima, a partir de 1º de janeiro de 2008, com o ano civil. O processo é formalizado através do preenchimento do Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI), formulário que contempla as atividades que deverão ser realizadas pelo servidor, pactuadas com a chefia imediata. Ao final do processo, a comissão avaliadora preenche o Termo de Avaliação, onde são atribuídas notas para os princípios gerais orientadores da ADI. Para cada item do desempenho ou comportamento do servidor, somam-se os pontos que serão considerados no total. Registra-se, então, a pontuação alcançada e notifica-se o servidor.

Mesmo considerando os direitos citados acima (recursos para revisão do resultado, por exemplo), a ADI consiste num importante instrumento de controle dos servidores do Estado, prevendo impactos sobre a carreira do profissional em função dos resultados obtidos. É o caso do art. 8º da Lei Complementar n. 71, de 30/07/2003, que alterou o art. 249 da Lei n. 869/1952 – a qual dispõe sobre o estatuto dos funcionários públicos civis de Minas Gerais – da seguinte forma:

[...] Art. 8º - O art. 249 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 249 – A pena de demissão será aplicada ao servidor que:

[...]V - receber em avaliação periódica de desempenho:

- a) dois conceitos sucessivos de desempenho insatisfatório;
- b) três conceitos interpolados de desempenho insatisfatório em cinco avaliações consecutivas; ou
- c) quatro conceitos interpolados de desempenho insatisfatório em dez avaliações consecutivas.

Parágrafo único. Receberá conceito de desempenho insatisfatório o servidor cuja avaliação total, considerados todos os critérios de julgamento aplicáveis em cada caso, seja inferior a 50% (cinquenta por cento) da pontuação máxima admitida.⁴⁶

Já para os servidores que obtiverem notas acima de 70% são previstos dois mecanismos de premiação. O primeiro, denominado Prêmio por Produtividade⁴⁷, conforme se evidenciou acima, é um bônus pecuniário pago aos servidores de órgãos que tenham pactuado Acordo de Resultados com o governo de Minas, desde que estes órgãos tenham conseguido ganhos financeiros por aumento de receita ou corte de despesas. O segundo tem duas vertentes: o ADE – Adicional de Desempenho (MINAS GERAIS – Lei 14.693/03) – uma vantagem pecuniária mensal, com teto máximo de 70% dos vencimentos do servidor, que cresce na medida em que ele vai acumulando conceitos positivos em sucessivos ciclos de avaliação; e uma progressão horizontal na carreira (passagem de um grau para o subsequente dentro de um mesmo nível), desde que o servidor apresente dois anos de efetivo exercício na carreira e duas ADI satisfatórias desde a progressão anterior. Para fins de cálculo do ADE, 50% corresponderão à pontuação obtida pelo servidor na Avaliação de Desempenho Individual; 40% corresponderão à pontuação obtida pelo órgão na Avaliação Institucional (Acordo de Resultado) e 10% dependerão da pontuação obtida pelo servidor em função de sua formação e aperfeiçoamento⁴⁸.

Assim delineada, a ADI repercute na carreira do servidor de forma significativa e deixa transparecer o papel atribuído ao controle das ações dos servidores públicos no âmbito do Estado avaliador. A ênfase recai na questão da produtividade do trabalho, pressupondo que o funcionário público se insere num contexto de desinteresse e descompromisso para com o serviço prestado. Esta premissa, ao mesmo tempo em que prevê ganhos de produtividade, argumentando valorizar o servidor por mérito, justifica a desregulamentação de direitos e

⁴⁶ Cf. Texto integral da Lei Complementar n.71/2003. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2008.

⁴⁷ Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Prêmio por Produtividade*. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/choque/premio_produtividade>. Acesso em: 23 jun. 2008.

⁴⁸ Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Choque de Gestão*. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2008.

vantagens, como, por exemplo, os adicionais por tempo de serviço, substituídos pela lógica da performatividade (ALVES, 2006). A cultura do desempenho, com critérios advindos do setor privado, consubstancia, por tal mecanismo, a chamada administração gerencial, sendo importante investigar o impacto de todo esse processo, decorrente das medidas que compuseram o Choque de Gestão, na carreira dos servidores; o julgamento profissional com base em resultados; e também a forma com que tais procedimentos são vivenciados no cotidiano de trabalho, mediado por intrincadas relações de poder.

Apesar da grande repercussão na imprensa nacional das conquistas do Choque, Oliveira e Riani, que se propuseram a analisar detalhadamente as iniciativas tomadas por Neves e sua relação com o suposto *deficit zero*, concluem:

A melhoria ocorrida em 2003, que permitiu ao governo saldar, inclusive os gastos com o 13º salário do funcionalismo no ano, não pode ser atribuída, assim, ao **choque de gestão** que tem sido apontado como a marca do governo Aécio Neves. Deve-se ela, muito mais, a ganhos que não configuram *um ajuste estrutural*, como os gerados pela obtenção de receitas extraordinárias (manutenção e recuperação de estradas federais), pelo adiamento e redução do pagamento de determinadas dívidas (Cemig e União) e pelo congelamento do salário do funcionalismo público, embora tenham contribuído para *melhor administração dos fluxos orçamentários no ano*. [...] Em 2003, pelo menos, não se pode dizer, com base nesses resultados, que se tenha avançado no ajuste que permitiria ao governo do estado recuperar sua capacidade de investimento e de implementação de políticas públicas, devendo mais ser visto como um ano em que se procurou criar melhores condições para a administração dos fluxos orçamentários, ainda que em prejuízo das políticas públicas (OLIVEIRA; RIANI, 2004, p. 14. Grifos dos autores).

Para além das observações feitas por Oliveira e Riani, o programa de ação instaurado pelo governo Neves apresenta nítida semelhança com as iniciativas tomadas por Fernando Henrique Cardoso, por meio do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil (MARE), que foi retratado no capítulo primeiro. Entretanto, Neves e sua equipe usaram a estratégia de se apresentarem à sociedade como inovadores, inclusive desqualificando ações de governos anteriores. Vilhena afirma: “Neste contexto de crise, várias reformas foram propostas e adotadas tanto em nível do Governo Central, quanto nos Subnacionais, no entanto, *todas fadadas ao insucesso* (Grifos meus)”⁴⁹. Constata-se assim que, no nível do discurso, o governo Aécio apresenta-se como portador de um projeto original, pois entende que todos os anteriores fracassaram. Demarca um *antes* e um *depois*. Mas, tanto no

⁴⁹ Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Primeiro Prêmio Excelência em Gestão Pública do Estado de Minas Gerais: coletânea dos trabalhos vencedores*/Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br/governo/governaca_eletronica/arquivos/premio>. Acesso em: 12 maio 2008.

diagnóstico da crise que diz encontrar, quanto no caráter das medidas adotadas para superar a suposta crise, a semelhança com o programa de FHC é notória. Para ambos os governos, a chamada crise fiscal e administrativa é decorrência de uma burocracia obsoleta. Anastasia considerou que medidas de rápido impacto fizeram-se necessárias, pois, à semelhança de outros Estados brasileiros, Minas Gerais apresentava um gravíssimo quadro fiscal, afirmando existir significativo *deficit* orçamentário, desde 1996, sendo que faltavam recursos para todas as despesas, inclusive para o regular e tempestivo pagamento da folha de pessoal. Assim, para ele, o Choque teria o objetivo de:

[...] modificar, de vez, o padrão de comportamento da Administração estadual, imprimindo-lhe um ritmo consentâneo com a contemporaneidade própria de uma gestão eficiente, efetiva e eficaz⁵⁰.

Os princípios que nortearam a escolha das iniciativas para superar o quadro crítico, tanto no governo FHC quanto no de Neves, também se assemelham, na medida em que priorizam a racionalização e modernização administrativa, usando critérios de técnica e racionalidade já praticados pela iniciativa privada. Manifesta-se então, no Estado de Minas Gerais sob o comando tucano, a tendência reformista (neoliberal) espalhada pelo mundo, condizente com a lógica de expansão do capital na era de sua mundialização. Com o argumento de desburocratizar e descentralizar, promove-se a redefinição do papel do Estado, que assume perfil regulador e avaliador, facilitando a iniciativa privada, em detrimento de sua função social. Vilhena é explícita:

Como resposta a essa crise, houve a necessidade de uma redefinição do papel do Estado, que deve atuar como promotor e regulador do desenvolvimento econômico e não mais como provedor direto de bens e serviços e, ainda, no surgimento do modelo gerencial de administração pública, com vistas a tornar o Estado mais ágil e mais flexível, com o foco no cidadão, na gestão por resultados, na valorização do servidor, na flexibilidade administrativa e no controle social⁵¹.

Para além deste aspecto assinalado, no que concerne à redefinição do papel do Estado, é fundamental observar o quanto a participação do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) na formulação do Choque de Gestão, mencionada anteriormente, é elucidativa das

⁵⁰ Cf. AÉCIO Neves lança livro sobre Choque de Gestão em reunião do BID. 29 mar 2006. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/detalhe_noticia.php>. Acesso em: 13 maio 2008.

⁵¹ Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Primeiro Prêmio Excelência em Gestão Pública do Estado de Minas Gerais*: coletânea dos trabalhos vencedores/Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br/governo/governaca_eletronica/arquivos/premio>. Acesso: 12 maio 2008.

imbricações existentes, na contemporaneidade, entre poder público e privado – nomeados por Bernardo (1998; 2000), respectivamente, de Estado Restrito e Estado Amplo, conforme se retratou no primeiro capítulo. Em entrevista concedida à revista *Época*, o próprio consultor Falconi sinaliza para a profundidade desta imbricação. Questionado sobre denúncias feitas pelo sindicato dos fiscais de Minas, o qual acusou seu instituto de ter passado dados sigilosos do Estado a empresas que constam da lista de clientes do INDG, Falconi assim se defende:

O sindicato dos fiscais de Minas fez uma acusação injusta contra nós. Disse que usávamos nossa consultoria para ter acesso a informações fiscais sigilosas e, depois, repassá-las a nossos clientes. É um absurdo. Pusemos todos os nossos dados à disposição, fomos vasculhados durante três anos e, no final, ganhamos um atestado do Ministério Público de que não houve quebra de confidencialidade. Nunca encontraram nada contra nós. *O que chamou a atenção do sindicato foi o fato de a consultoria não ser paga pelo governo, mas, sim, por nossos clientes. Só que essas empresas resolveram ajudar porque apostaram no entusiasmo do governador Aécio Neves. Queriam dar sua contribuição à sociedade, e isso também é papel delas.* Nós, por parte da consultoria, nem temos acesso a dados específicos, que por sinal não são necessários para nossos diagnósticos e decisões (Grifos meus).⁵²

Sem entrar no mérito da veracidade das denúncias ou não, o que aqui interessa salientar é o como este depoimento corrobora a idéia de redefinição do conceito de público, que se verifica no atual estágio do capitalismo, confirmando a interpretação de Bernardo. Está-se diante de um exemplo concreto em que grandes grupos empresariais explicitamente contrataram e pagaram uma consultoria privada para orientar os rumos das políticas públicas. Deve-se observar que não se trata de uma mera influência de empresas privadas sobre um programa de governo ou da simples defesa de interesses privados pelo setor público. Trata-se de processo muito mais profundo: aqui Estado Amplo e Restrito, conforme aponta Bernardo, não existem como instâncias separadas. Mais do que as empresas agirem claramente como aparelho de poder político, manifesta-se a fusão de diferentes lugares da soberania – público e privado – por meio da circulação de uma mesma racionalidade.

Voltando ao perfil das medidas empreendidas pelo governo Neves por meio do Choque de Gestão, é bom que se diga que o mesmo não se revela original nem nos limites do próprio Estado de Minas Gerais, pois, conforme se assinalou antes, através de Figueiredo (2006; 2007), reformas administrativas, com discurso modernizador, são testadas em Minas desde o governo Hélio Garcia, na década de 1980 – coincidindo com o período em que, internacionalmente, buscava-se a saída para a crise estrutural do capital pelas vias neoliberais. Evidentemente que, em Minas, as iniciativas foram se tornando mais sistematizadas, ao longo

⁵² Cf. CHOQUE de Gestão é com ele. Disponível em: <www.portalexame.abril.com.br/revistaexame>. Acesso: 13 maio 2008.

do tempo, como se enfatizou anteriormente, perdendo o caráter experimental. O governo de Eduardo Azeredo, também do PSDB, já se destacara por iniciativas de caráter privatista, adoção do jargão e de práticas empresariais e de ênfase no governo de resultados. Também a retomada das negociações, por parte do atual governo, com os parceiros internacionais, tais como Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, indica a continuidade das ações.

A retomada desta parceria foi, inclusive, intenção manifestada por Aécio Neves desde o período eleitoral, no ano de 2002, como forma de recolocar o Estado nos trilhos do desenvolvimento. Assim, o rompimento do diálogo durante o governo Itamar, com o Banco Mundial e o BID, em função da declaração da moratória – mesmo que isto não tenha significado ruptura real e transformadora no delinear das políticas públicas em Minas Gerais, sobretudo nas educacionais, conforme se constatou anteriormente – foi evocado por Neves para sinalizar que seu governo era porta-voz de um *novo tempo*. No início de seu primeiro mandato, em março de 2003, a revista *Veja* registrou o *empenho* de Aécio em corrigir os *erros* de seu antecessor.

Certos arroubos custam caro. Graças ainda à moratória decretada por Itamar Franco há quatro anos, em seu primeiro mês como governador de Minas Gerais, o Estado está até hoje com suas linhas de crédito internacionais cortadas. Aécio Neves, conciliador como de costume, não gosta de alardear os motivos de sua ida a Washington na semana passada, para não melindrar Itamar. Mas ele viajou para tentar desobstruir os canais. Tentou, por exemplo, renegociar as linhas de crédito de 350 milhões de dólares concedidas pelo BID e pelo Banco Mundial ainda nos tempos do ex-governador Eduardo Azeredo e que acabaram sendo bloqueadas depois das bravatas de Itamar.⁵³

O desenrolar do processo indica que o governador concretizou suas intenções com êxito. Minas Gerais retomou a negociação de empréstimos internacionais em 2004. Os empréstimos foram negociados justamente com os antigos parceiros – BID e Banco Mundial – sendo que, em 2005, o Estado conseguiu contratar US\$ 375 milhões, conforme registrado pela imprensa:

Com o ingresso de US\$ 375 milhões [...] previstos para serem liberados em outubro, Minas Gerais recupera o crédito internacional que fora perdido, há seis anos, com a moratória decretada pelo então governador Itamar Franco. [...] A moratória mineira [...] criou para o estado a imagem de mau pagador. [...] o governo de Minas obteve a aprovação de empréstimos de US\$ 205 milhões no BM e US\$ 170 milhões no

⁵³ Cf. AÉCIO e Minas pagam o pato. *Veja*, ed. 1792, 5 mar. 2003. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br>>. Acesso: 30 set. 2008.

Banco Interamericano de Desenvolvimento, que serão liberados em sua totalidade até o final do ano.⁵⁴

Em 2006, governo de Minas e BIRD firmaram o primeiro contrato sem contrapartida financeira, no valor de US\$ 170 milhões. Os investimentos foram realizados, segundo informou o governo, em infra-estrutura, garantias para PPP (Parceria Público-Privada), saneamento, reforma e modernização administrativa. Mas o ápice deste relacionamento parece ter-se consolidado em 1º de maio de 2008, quando se oficializou a grandiosa operação realizada pelo Banco Mundial na forma da concessão de um empréstimo de 976 milhões de dólares para o Estado de Minas Gerais⁵⁵.

Estas iniciativas de Aécio Neves colocam sua gestão na mesma linha política e programática dos governos mineiros anteriores – linha suspensa temporariamente na gestão Itamar (não rompida, porém colocada em *standy-by*), mais por um jogo de retórica e *marketing* político e menos por algum potencial transformador daquele governo. De qualquer forma, este quadro propiciado por Itamar contribuiu para que Neves pudesse se anunciar como portador de uma proposta supostamente nova, estabelecendo os marcos de um *antes e depois*. Entretanto, para além do que se anuncia, o conjunto de iniciativas de Neves representa a retomada e o aprofundamento de um processo e não uma inovação ou ruptura, como a idéia de *choque* pretende indicar.

Silva Júnior (2002), ao analisar a reforma empreendida por FHC, assinalara que, seguindo orientações das agências multilaterais, aquele governo explicitamente elegeu como prioridade

[...] enxugar o Estado, transferindo responsabilidades públicas para a sociedade civil [...]. No entanto, ainda que enxuto, o Estado teria de ser forte [...] A administração pública será feita sob forte controle do Estado, a partir de suas políticas definidas por especialistas – na sua maioria pesquisadores nas respectivas áreas de nossas melhores universidades e institutos de pesquisa –, porém realizadas por organizações da sociedade civil, cobradas, por sua vez, por meio de resultados (SILVA JÚNIOR, 2002, p.46-47).

O Choque de Gestão é um programa de ação que representa esta racionalidade, haja vista a escolha de especialistas devidamente credenciados para “gerenciar” a aplicação do programa; a ênfase no corte de despesas e investimentos do Estado; a redução de direitos sociais (fim do apostilamento; os novos funcionários também perderam adicional por tempo

⁵⁴ Cf. EMPRÉSTIMO do Banco Mundial restabelece crédito internacional. *Jornal Gazeta Mercantil*. São Paulo, 13 jul. 2005, p. 13. Disponível em: <<http://indexet.gazetamercantil.com.br>>. Acesso: 2 out. 2008.

⁵⁵ Cf. AÉCIO comemora aprovação de empréstimo junto ao BIRD. Belo Horizonte, 2 maio 2008. Disponível em: <<http://www.mg.gov.br/portalmg/do/noticias>>. Acesso em: 13 maio 2008.

de serviço); a busca do estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada; a adoção da retórica e práticas empresariais, dentre outras medidas. As palavras de Vilhena, comentando as iniciativas do Choque no tocante à “gestão de pessoas”, são elucidativas:

Na gestão de pessoas, ressalta-se a ênfase em estabelecer princípios meritocráticos de produtividade na Administração Pública, rompendo com o paradigma de ineficiência no setor público. Para tanto, implementou-se a avaliação de desempenho do servidor, baseada em uma metodologia em que o desempenho/comportamento são previamente acordados entre o servidor e sua chefia, permitindo uma avaliação objetiva e imparcial.⁵⁶

Nesse sentido, o esforço do governo Neves se insere na tentativa, correlata à de FHC, de ajustar o Estado de Minas ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. O propalado reconhecimento, por parte do Banco Mundial, dos *méritos* do Choque de Gestão (que teria conferido a Minas a condição de paradigma do Estado moderno, modelo a ser seguido no campo dos governos⁵⁷), parece corroborar esta afirmação. A contrapartida para o empréstimo não é de ordem financeira. No lugar dela, o desafio e o compromisso do governo de Minas é com a continuidade das chamadas práticas de *boa governança*, traduzidas num conjunto acordado com o BIRD de metas alcançáveis no campo fiscal, na atração de investimentos do setor privado, na gestão administrativa do Estado e em novos resultados e melhores indicadores de educação e saúde.

Em recente entrevista, concedida à Rádio Jovem Pan, de São Paulo, Aécio esclareceu que o Banco concedeu:

[...] um financiamento para um Estado sub-nacional [...] em que a contrapartida não é financeira, são exatamente essas metas de diminuição da mortalidade infantil, dos indicadores de criminalidade, da melhoria dos índices de educação. E eu acho que é uma porta nova que se abre também para o Brasil e, principalmente, para outros estados brasileiros. [...] A grande mudança é que, na verdade, tradicionalmente, qualquer financiamento desses organismos multilaterais, seja o Banco Mundial, o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), seja o Jbic (Japan Bank for International Cooperation), japonês, sempre a contrapartida é financeira, geralmente, um por um. A cada um dólar colocado pela instituição financeira, aquele estado que busca o financiamento também coloca um dólar. E, geralmente, quem busca esse financiamento é quem tem maiores dificuldades de dar essa contrapartida. E nós, portanto, inauguramos uma fase nova, em que os resultados, os indicadores econômicos, os indicadores sociais, passam a ser a nossa contrapartida. E nós

⁵⁶ Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Primeiro Prêmio Excelência em Gestão Pública do Estado de Minas Gerais*: coletânea dos trabalhos vencedores/Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br/governo/governaca_eletronica/arquivos/premio>. Acesso em: 12 maio 2008.

⁵⁷ Cf. AÉCIO Neves: novas contrapartidas em educação, saúde e segurança. Belo Horizonte. Disponível em: <www.espacopublico.blog.br/?p=1889>. Acesso em: 6 maio 2008.

teremos, portanto, uma flexibilidade muito grande para utilizar esses US\$ 1 bilhão, que já começam, nas próximas semanas, a chegar a Minas Gerais.⁵⁸

A operação descrita parece revelar que o Estado de Minas Gerais, sob o governo tucano, está cumprindo devidamente o “dever de casa” passado pelo Banco Mundial, ao acatar suas condicionalidades. Em 2004, Neves afirmou literalmente: “[...] em razão do equilíbrio financeiro, Minas *está apta a voltar a receber recursos externos* de organismos como Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial” (Grifos meus)⁵⁹. Quatro anos depois, pode-se testemunhar, mais do que uma parceria, uma *simbiose* entre as iniciativas de Neves e a racionalidade destes organismos internacionais, como comprova o convite recebido por Aécio Neves para falar ao BIRD em Washington, em abril deste ano:

[...] o governador foi recebido com rapapés de estrela pela cúpula do Banco Mundial, em Washington. Para uma platéia de técnicos e representantes de outros países, apresentou Minas Gerais como modelo de gestão. Pode ser exagero, mas o governador ganhou aplausos mais do que protocolares. [...] Para um estado que há menos de 10 anos amargava uma moratória, é um salto e tanto. ‘Minas fez o que era apropriado para sua realidade, mas tem lições a ensinar a outros estados e outros países’, diz Débora Wetzel, especialista em setor público que trabalha há duas décadas no Banco Mundial.⁶⁰

Em suma, a análise do conjunto de iniciativas do governo Aécio, e da racionalidade que lhe inspira, revela o predomínio de um conjunto de ações pragmáticas; exacerbada preocupação com o controle do *deficit* público, adotando-se a lógica administrativa empresarial para coordenação da execução orçamentária estatal; incorporação de indicadores de avaliação do mercado; consultoria às agências internacionais para definição de políticas macroeconômicas e subordinação das políticas sociais às políticas macroeconômicas – corporificando um *corpus* político bem ajustado ao paradigma que se espalhou pelo país na década de 1990 do século passado, conforme se discutiu anteriormente. Ricci (2005), ao analisar esse tema, assinalou que o objetivo destas práticas parece ser a própria manutenção do Estado; a sobrevivência do bloco político que o dirige, bem como a facilitação do fluxo de capital no mercado interno.

⁵⁸ Cf. NEVES, Aécio. *Entrevista do Governador para a Rádio Jovem Pan de São Paulo*. Belo Horizonte, 17 abr. 2008. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/detalhe_entrevista.php>. Acesso em: 13 maio 2008.

⁵⁹ Cf. NEVES, A. *Mensagem do Governador: 2004 – déficit zero e ano de investimentos*. Palácio da Liberdade, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.notadez.com.br/content/noticias>>. Acesso em: 14 maio 2008.

⁶⁰ Cf. POLÍTICA de Resultados. *Veja*, São Paulo, ano 41, n. 16, p. 64-65, abr. 2008.

A questão que se pretende destacar, neste momento, é a da posição de um governo, com tais características, frente à educação. Para tanto, deve-se atentar para o fato de que, na entrevista reproduzida acima, o governador Aécio Neves afirmou que a “melhoria dos índices da educação” apareceu como uma das condições para que o empréstimo do Banco Mundial fosse efetuado. Nessa perspectiva, impõe-se aqui a necessidade de se investigar que lugar ocupa a educação no governo Neves; quais ações efetivam o projeto educacional de Minas em consonância com os postulados mais amplos que orientaram o Choque de Gestão, no seu primeiro mandato, e que orientam o Estado para Resultados, como é denominada a continuidade de seu programa de ação no quadriênio 2007-2010. Somente após este levantamento, será possível investigar como tais elementos repercutem nas conformações do trabalho docente.

Deve-se ressaltar, contudo, que, em função dos objetivos da presente pesquisa, não se vai aprofundar a análise de cada um dos programas implementados pelo atual governo. Uma vez descortinados os *princípios* mais gerais em que se inspira o programa de ação de Neves, cabe indagar por meio de quais *ações* o campo educacional tem sido mobilizado. A intenção última, ainda transitando pelo mundo do sistema, é compreender qual é o sentido atribuído ao trabalho docente nesse processo e por intermédio de quais instrumentos os professores têm sido chamados a participar do arranjo social que se está corporificando.

4 REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: O SENTIDO DO TRABALHO DOCENTE

No início do governo Aécio Neves, a professora Vanessa Guimarães Pinto – que foi reitora da UFMG de 1990 a 1994 e ocupou, a partir de 1995, os cargos de diretora do Departamento de Desenvolvimento do Ensino Superior e secretária da Educação Superior e do Desporto, no MEC – assumiu a Secretaria de Educação. Segundo Augusto, com a posse de Vanessa, “retornam ao governo alguns dirigentes e técnicos do período de 1991 a 1998, como o secretário-adjunto João Antônio Filocre e sua equipe de gestores” (AUGUSTO, 2004, p. 59). No segundo mandato de Neves, Guimarães foi mantida à frente da Secretaria.

A SEE/MG tem sua estrutura orgânica básica – definida pela Lei Delegada 122/2007 – composta da seguinte maneira: Gabinete; Assessorias de Apoio Administrativo, de Relações Interinstitucionais, de Comunicação Social, Jurídica, Auditoria Setorial; Subsecretarias: Desenvolvimento da Educação Básica, Informações e Tecnologias Educacionais, Gestão e Recursos Humanos, Administração do Sistema Educacional, e ainda 46 Superintendências Regionais de Ensino (SRE)⁶¹. Localizadas em municípios-pólo, com jurisdição definida pelo Decreto n. 43.238/03, as SRE têm a função de acompanhar, assessorar e coordenar as ações educacionais das unidades que as integram.

A política educacional empreendida pela SEE/MG no atual governo, ao deixar de lado o discurso de valorização da mineiridade – que imperava no governo Itamar –, mostrou-se, desde o princípio, em consonância com os propósitos mais amplos de Neves de concentrar os esforços no Choque de Gestão. A própria definição das atribuições da Secretaria Estadual de Educação expressa esta determinação, pois, de acordo com o disposto na Lei 122/ 2007, a SEE/MG tem por finalidade geral planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da Educação. A referida Lei estabelece, no entanto, que a formulação e coordenação da política estadual de educação, bem como de planos e programas de sua área de competência, devem ser feitas, observando-se as diretrizes gerais do governo, em articulação com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, responsável, como se registrou antes, pela elaboração e implantação do Choque de Gestão (MINAS GERAIS. Lei Delegada 122/2007. Art. 2º).

⁶¹ Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br/>>. Acesso em: 19 maio 2008.

A segunda maior rede de educação básica do país possui 5,2 milhões de estudantes⁶², sendo que 91% desse total estão na rede pública. Cerca de 2,3 milhões encontram-se na Rede Estadual, assim distribuídos: 609.362 no ensino fundamental/anos iniciais; 975.649 nos anos finais; e 706.769 no ensino médio. As unidades escolares sob responsabilidade da SEE/MG, totalizando 3.912 estabelecimentos, são diversificadas quanto ao tipo de ensino que oferecem, dimensão, número de alunos, trabalhadores docentes, espaço físico etc.

As escolas são compostas de direção, serviços pedagógicos, administrativos e corpo docente. Segundo dados da SEE/MG⁶³, o governo Neves encontrou um quadro de servidores da educação composto por 237.756 pagamentos. Deste total, 182.298 integrando o quadro de magistério e 55.458 atuando na área administrativa. Deve-se esclarecer, contudo, que não há equivalência entre o número de pagamentos e o número de funcionários, pois um mesmo professor pode ocupar dois cargos na REE/MG⁶⁴.

O quadro de pessoal atuante na escola, em cada ano letivo, depende diretamente do número de turmas que se forma. Para composição das turmas, são estabelecidos como critérios a procura por matrículas (demanda de alunos) e o número de salas de aula disponíveis no estabelecimento de ensino (espaço físico). As turmas são constituídas com uma quantidade de alunos estabelecida pela SEE/MG, por meio da Resolução 1.026/07, sendo até 20 alunos para a educação infantil e para o primeiro ano do ensino fundamental; até 25 alunos para os demais anos iniciais deste nível de ensino; até 35 alunos para os anos finais do ensino fundamental e, para o ensino médio, a Resolução estabelece 40 alunos por turma. Esta quantidade é rigorosamente acompanhada pelos órgãos gestores, por meio dos inspetores escolares. Caso haja redução do número de alunos em uma classe, ocorre a chamada fusão de turmas, ocasionando, inclusive, dispensa de professores contratados (AUGUSTO, 2004).

Uma vez definido o quadro de turmas, a quantidade de professores necessários depende também do número de aulas por disciplina/série, que varia de uma escola para outra. As aulas são primeiramente atribuídas aos professores efetivos, com prioridade para quem

⁶² Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/sistema>. Acesso em: 20 out. 2008.

⁶³ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. A Educação Pública em Minas Gerais – *O Desafio da Qualidade* – 2003-2006. Abril de 2003. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/politica>>. Acesso em: 5 set. 2006.

⁶⁴ A duração do trabalho do professor correspondente a um cargo é de 24 horas semanais, compreendendo, Módulo I: 18 horas/aulas de 50 minutos (destinadas à regência) e Módulo II: seis horas/relogio, destinadas às atividades extraclasse, incluindo elaboração de programas e planos de trabalho; recuperação de alunos; reuniões; participação ativa na vida comunitária da escola, dentre outros. Cf. AUGUSTO, M. H. O. G. *Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais*. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAE/UFMG, Belo Horizonte. 2004, p. 83.

possui tempo maior de exercício na escola. Caso existam “sobras de aula”, as vagas são disponibilizadas para designação. São também contratados professores para cargos ou aulas (cargos incompletos) para substituição de efetivos – licenciados ou afastados da regência para o exercício de outras funções.

Até o ano de 2007, os professores da REE/MG possuíam, então, duas situações funcionais: efetivos e designados. Augusto esclarece:

Os efetivos são concursados e já foram nomeados e os designados são os contratados temporariamente. Muitos designados são concursados, aguardando nomeação. Os efetivos são lotados nas escolas, e têm preferência na escolha de aulas. Os professores designados devem concorrer anualmente às vagas remanescentes, no início do ano letivo. Não têm garantia de permanência na escola, pois os contratos são temporários e não ultrapassam o ano letivo (AUGUSTO, 2004, p. 78).

Percebe-se assim que os professores designados apresentam uma situação precária de trabalho, podendo ser contratados por apenas alguns dias, em caso de substituição. Não possuem estabilidade nem durante o período de trabalho firmado no contrato, pois o mesmo é imediatamente anulado, se um professor efetivo chegar à escola, por transferência ou mudança de lotação, solicitando a ocupação do cargo vago. A partir de 2008, contudo, passou a existir uma terceira situação funcional na REE/MG, com base na Lei Complementar 100, de 5 de novembro de 2007, a qual criou a condição do professor *efetivado*, supostamente para resolver o problema do designados – esta questão será esclarecida adiante.

Recentemente, na abertura do IV Congresso Estadual de Alfabetização, ocorrido em Belo Horizonte, em junho de 2008, Vanessa Guimarães, referindo-se à dimensão da SEE/MG, afirmou que existem hoje cerca de 270 mil pessoas trabalhando como ativos no sistema, entre diretores; professores; especialistas; inspetores e servidores, de modo geral. No dizer da secretária, trata-se de “um exército da educação, tal é o seu tamanho e volume”⁶⁵.

As colocações de Guimarães são importantes, porque apontam para o impacto que as medidas tomadas pela SEE/MG podem exercer no Estado de Minas Gerais. É pertinente lembrar que Minas é a maior unidade da Federação em número de municípios, os quais apresentam grande diversidade entre si – não somente do ponto de vista econômico-social, mas também cultural. As unidades escolares presentes nestes municípios adquirem, então, uma importância muito grande, pois se convertem em um canal entre os programas governamentais e as comunidades. Ou, visto por outro ângulo, dada a abrangência da

⁶⁵ Cf. PINTO, Vanessa Guimarães. *Vídeo de Abertura do IV Congresso Estadual de Educação*. Belo Horizonte, 10 jun. 2008. Disponível em: <www.crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/sistema>. Acesso em: 20 out. 2008.

SEE/MG no território mineiro e sua participação na aparelhagem estatal – “um exército em tamanho e volume” – qualquer ação reformista desencadeada pelo governo deste Estado encontra aí um *locus* privilegiado para efetivação e disseminação. Chemp, atento a essa questão, afirmou:

Cabe destacar que a SEE/MG é a única parcela da aparelhagem estatal que se encontra presente em todos os municípios mineiros, por intermédio da existência e do funcionamento das escolas estaduais. Essa abrangência pode significar uma ampliação dos efeitos reformistas aos municípios, tendo em vista a disseminação que pode ocorrer através da implementação das diretrizes reformistas nas escolas estaduais e as possíveis influências advindas dessas diretrizes nos municípios mineiros. No que se refere à participação da SEE/MG na estrutura estatal de Minas Gerais, pode-se dizer que é uma participação relevante, pois essa secretaria compreende um índice de aproximadamente 80% dos funcionários públicos estaduais, o que equivale a algo em torno de 60% dos recursos utilizados com o pagamento de todos os funcionários públicos estaduais (CHEMP, 2007, p.37-38).

Tomando por base essas informações, parte-se para a análise das medidas educacionais implantadas por Neves, ciente de que o campo educacional constitui, em Minas Gerais, um espaço propício para a disseminação da racionalidade que impregna um determinado governo. E, por conseguinte, os trabalhadores docentes mineiros emergem como atores fundamentais para a consecução ou não dos projetos almejados.

4.1 O campo educacional em movimento

4.1.1 As intenções anunciadas

De acordo com Sacristán (1996), na linguagem política, as reformas educacionais servem para se fazer crer que existe uma estratégia para melhorar o setor. Em suas palavras,

[...] reformar evoca movimento, e isso encontra ressonância na opinião pública. [...] Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança [...]. O simples anúncio do movimento chega a ser apresentado como sinônimo de inovação: existe mudança quando se propõem reformas; do contrário, é como se não houvesse uma política para a educação (SACRISTÁN, 1996, p. 52).

No documento intitulado “A Educação Pública em Minas Gerais – *O Desafio da Qualidade – 2003-2006*”, direcionado aos educadores de Minas, a Secretaria de Educação, em conformidade com a estratégia assinalada pelo autor, apontava, em abril de 2003, o projeto a

ser realizado naquele quadriênio. Convocando a comunidade a cooperar com o novo programa educacional, o primeiro elemento que se destaca no documento é a mobilização e, junto com ela, a tentativa de convencimento do público de que existe uma proposta para educação com a qual se deve colaborar:

Nossa intenção [...] é a de reafirmar nossos compromissos e, ao mesmo tempo, deixar claro que eles só serão efetivados se forem assumidos por todos que temos responsabilidades com a educação pública: a Secretaria de Estado da Educação, as Prefeituras e Secretarias Municipais de Educação, em primeiro lugar, mas fundamentalmente as próprias escolas, por suas diretorias, corpo docente e pessoal administrativo. Ao partilhar essas informações com a sociedade, portanto, deixamos registrada nossa convocação à comunidade escolar para engajamento *na proposta de recuperação da qualidade da educação pública de Minas Gerais* (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p.1. Grifos meus).

Ao apresentar como fundamental a adesão do público a que se dirige – os educadores de Minas –, a secretária explicita que a administração da educação pública mineira, no período 2003-2006, será pautada pelas diretrizes essenciais do governo, o que implica em reiterar o respeito à

[...] a urgente reforma do aparato institucional do Estado, com a introdução de verdadeiro ‘choque de gestão’ nas estruturas administrativas, possibilitando desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p.2).

Na seqüência, o documento se dedica a descrever os cenários com que a sociedade atual se depara. Assim, registra que, graças a uma “nova mentalidade da administração pública expressa no texto da Constituição Federal de 1988 e de outras variáveis, como o crescente controle da sociedade sobre o Estado” (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p.5), houve avanços na administração da educação pública em todo o país. A perspectiva da SEE/MG é manter as conquistas, porém investindo “pesadamente nas condições para a elevação da qualidade da educação” (p.8.) e, dessa forma, superar as deficiências ainda existentes.

Os avanços mencionados são relacionados, sobretudo, à questão administrativa. Portanto, na lógica apresentada pelo documento, apesar dos avanços serem insuficientes, se eles existiram, foi porque o foco das políticas anteriores recaiu na eficácia da gestão. Mas ainda é preciso fazer mais, porque há uma *crise de qualidade*, que deve ser enfrentada por toda comunidade escolar.

A comprovação da existência da crise de qualidade é feita com base nos resultados das avaliações. Assim, a perda da “posição histórica” do Estado – de 1º para 4º colocado – nos

resultados do SAEB/2001, MEC, considerando que tal perda relativa de posição se fez acompanhar de queda em relação ao próprio desempenho mineiro de quatro anos atrás, legitima a idéia de crise.

Tal idéia é apresentada, então, dentro da *lógica da dialética da desqualificação*, apontada por Sacristán (1996). Para o autor, na racionalidade que impregna as reformas educacionais, se há uma crise, é porque a política anterior falhou e a política atual possui a senha para a solução do problema. Assim, para Sacristán, conforme se discutiu no capítulo anterior, acaba-se efetivando uma espécie de “rito recorrente”, em que “algumas reformas se seguem a outras como se fossem convulsões periódicas [...] provocando medidas reiteradas de choque” (SACRISTÁN, 1996, p.54-55).

Para além deste aspecto, é importante, retomando as observações de Gentili, atentar para o fato de que

[...] na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de *eficiência, eficácia e produtividade* [...] Trata-se, fundamentalmente, de uma crise de *qualidade* decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares (GENTILI, 1996, p. 17. Grifos do autor).

Portanto, o documento *O Desafio da Qualidade*, no qual o governo Neves apresenta suas intenções para o setor educacional, está marcado pela retórica neoliberal, da forma como Gentili a descreve. Os passos sugeridos para enfrentar a crise mencionada são vinculados ao universo gerencial, sendo significativo que não seja priorizado o aspecto pedagógico e nem abordadas diretamente as condições de trabalho nas escolas. Diz o documento (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p.8) que os seguintes caminhos devem ser trilhados:

- áreas geográficas mais carentes sofrerão intervenção diferenciada
- o processo da avaliação das políticas e ações educacionais no âmbito da Secretaria e das escolas será institucionalizado
- a gestão educacional será racionalizada para se tornar mais eficaz e eficiente; os ganhos daí advindos serão aplicados na melhoria do sistema
- as parcerias serão valorizadas, para a busca de recursos complementares para o desenvolvimento da educação em Minas. Incluem-se nessas parcerias o Governo Federal, os municípios, organizações não governamentais e organismos internacionais.

Em resumo, intervenção diferenciada; institucionalização da avaliação; racionalização da gestão e estabelecimento de parcerias são os caminhos vislumbrados pela SEE/MG para propiciar a retomada do primeiro lugar no *ranking* do SAEB. Detalhando ainda mais, são especificados os programas educacionais a serem desenvolvidos: racionalização e

modernização da administração do sistema; universalização e melhoria do ensino médio; atenção à Educação de Jovens e Adultos; ampliação e melhoria do ensino fundamental; manutenção dos programas em andamento (Projeto Veredas; Programa de Avaliação Sistemática da Rede Estadual; Programa de Formação de Dirigentes Escolares, dentre outros); qualificação docente e ouvidora educacional.

Ao longo de todo o documento é possível captar a manifestação da racionalidade flexibilizadora, correspondente ao padrão histórico-cultural do neoliberalismo, conforme Marques (2002). Contudo, é na definição dos programas que esta lógica se mostra com maior nitidez. Por exemplo: a racionalização e a modernização do sistema deverão ser efetivadas mediante a “reorganização da jurisdição das Superintendências Regionais de Ensino”. A iniciativa é justificada como mecanismo para solucionar “problemas onde efetivamente estejam localizados” (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p.9). Ou seja, o modelo de gestão anterior é desqualificado, por sua rigidez e burocracia, que também podem ser lidas como inflexibilidades. A agilização *problema-solução* irá assegurar um universo mais flexível. O mesmo matiz se apresenta na proposta de “universalização e melhoria do ensino médio”, quando se explicita:

A Secretaria irá desenvolver ações e fomentar iniciativas destinadas à melhoria da qualidade de ensino, abrangendo a atualização e adequação dos conteúdos curriculares, o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e aprimoramento dos recursos didáticos, a participação dos jovens na vida da escola e da comunidade e a oferta de alternativas de atendimento, em função das características e necessidades do alunado (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p.10).

Outro programa que expressa insistência em estabelecer um padrão considerado mais flexível consiste na ouvidoria educacional, que deverá ser criada para servir como “canal direto de contato da sociedade com o sistema”, que poderá apresentar suas queixas, reivindicações e sugestões (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p.11).

Agilização *problema-solução*; atualização e adequação curriculares; alternativas de atendimento e estabelecimento de um canal direto da sociedade com o sistema corroboram a permanência da tendência de flexibilização na educação, ao reafirmarem os padrões histórico-culturais das reformas educacionais sob a égide neoliberal. Portanto, além de estar em sintonia com a reforma do Estado, efetivada por meio do Choque de Gestão, o programa educacional do governo Neves revela-se coerente com a lógica presente nas reformas educacionais que tomaram corpo no Brasil e na América Latina, após os anos 1990, conforme foi amplamente discutido no segundo capítulo. Ao transmutar reforma educacional em reforma administrativa

do sistema escolar, e ao subordinar a política educacional à orientação economicista em detrimento de sua relevância social, também neste setor a política do governo Neves não inova, permanecendo dentro dos limites do pensamento hegemônico.

No que concerne aos docentes, em apenas duas circunstâncias eles são citados no documento: na convocação para ajudar na recuperação da educação mineira e no programa intitulado “qualificação docente”, no qual se afirma:

Para que seja retomado o 1º lugar na Educação Nacional, Minas irá investir decididamente na melhoria da educação oferecida em toda a rede pública, o que significa atenção especial para a formação dos professores, ao lado da garantia de condições básicas de funcionamento das escolas e da institucionalização da avaliação externa como parâmetro de balizamento de tomada de decisão (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p. 11).

É interessante observar que, na descrição do referido programa, a melhoria da qualidade da educação aparece vinculada a três pilares: a “formação dos professores”, “condições básicas de funcionamento da escola” (sem fazer menção especificamente às condições de trabalho) e “avaliação externa como parâmetro para tomada de decisões”. Além da referência aos professores se fazer de maneira rápida e superficial, sem apontar de que forma esta “atenção especial” se consolidaria, a ênfase na avaliação externa justamente no programa “qualificação docente” parece estar sinalizando para o viés predominante no campo educacional no decorrer deste governo, qual seja: a preocupação com o controle de resultados. É lícito e bastante oportuno ressaltar que a expressão “valorização docente” está ausente do documento.

Todas essas observações baseiam-se, preliminarmente, na análise do primeiro documento produzido pela SEE/MG na gestão Neves, quando foram definidos os caminhos a serem trilhados. Constatam-se, pois, os primeiros sinais do que parece ser uma tendência. Entretanto, a compreensão mais profunda da política educacional em questão requer o acompanhamento de como esse conjunto de propostas iniciais tem se corporificado no desenrolar deste governo, isto é, por meio de quais projetos e ações a SEE/MG tem procurado enfrentar o chamado “desafio da qualidade”.

4.1.2 Ações e projetos em desenvolvimento

Coerente com a lógica subjacente ao Choque de Gestão de “racionalizar os gastos”, a SEE/MG enfrentou, logo no início do governo, corte nos investimentos de mais de 30% do orçamento previsto.

Uma das secretarias mais afetadas por esta prioridade de ajuste das finanças públicas foi justamente a Secretaria de Educação. [...] em 1º de abril, o governo estadual anuncia corte orçamentário, prevendo-se 5% envolvendo gasto com pessoal e 20% com custeio da máquina. A Secretaria de Educação sofreu um corte de 31,4%, representando uma redução de R\$ 17 milhões de investimentos. Jornais da grande imprensa mineira chegaram a revelar surpresa dos dirigentes da Secretaria Estadual de Educação (RICCI, 2006, p.3).

Coincidentemente, o corte foi anunciado no mesmo mês em que se lançava o documento *O Desafio da Qualidade*, no qual se afirmava a intenção da SEE/MG de “investir pesadamente nas condições para recuperação da qualidade da educação” mineira (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p.8). Isso deixa transparecer o quanto medidas concretas se distanciam da retórica dos documentos oficiais, que acabam servindo, muitas vezes, mais ao *marketing* político do que à consubstanciação de projetos efetivos.

Também conforme as coordenadas estabelecidas pela SEPLAG, a Secretaria de Educação, no primeiro mandato do atual governo, concentrou suas ações em torno de dois projetos chamados estruturadores: **Ensino Fundamental de 9 Anos** e **Universalização e Melhoria do Ensino Médio**.

Em relação ao primeiro projeto, deve-se assinalar que, ao estender a obrigatoriedade escolar, a partir dos 6 anos, passando o ensino fundamental a ter um ano a mais de duração, Minas Gerais se antecipou à Lei Federal 11.274/2006, que incluiu as crianças desta idade neste nível de ensino. Com o slogan “o que era para poucos agora é para todos”, o governo mineiro, em 2003, ao abrir o cadastramento escolar para o ano de 2004, anunciou não só a antecipação da escolaridade, mas o aumento da obrigatoriedade, manifestando a intenção de repensar a cultura pedagógica da alfabetização, bem como de reverter resultados negativos do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)⁶⁶ e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Na visão da SEE/MG:

⁶⁶ O SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) – composto pelos programas de avaliação Proalfa (Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização) e Proeb (Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica) – foi instituído pela SEE/MG, no ano 2000.

Frequêntando mais cedo a escola, a criança desenvolve suas habilidades e raciocínio, além de aprender os princípios de convivência social, cidadania, noções de direitos e deveres. Os professores têm mais tempo para preparar as crianças para a leitura e escrita, melhorando o aprendizado e reduzindo a repetência e a evasão escolar.⁶⁷

Segundo Santos e Vieira (2006), o aumento do tempo de ensino obrigatório foi uma decisão governamental que angariou simpatias da população, sobretudo das famílias imediatamente envolvidas, gerando adesões e expressões de defesa, bem como argumentações favoráveis. As autoras lembram que a medida foi acompanhada de debates sobre o tema através do rádio e televisão e de intensa campanha publicitária, sendo amplamente divulgada pela imprensa escrita e falada. Pesquisa de opinião encomendada pela SEE/MG, realizada pelo Instituto Vox-Populi, em dezembro de 2004, apurou que 95% das famílias entrevistadas avaliaram positivamente a inclusão das crianças a partir de 6 anos na fase introdutória do ensino fundamental (SANTOS; VIEIRA, 2006).

De acordo com João Filocre, duas razões sustentaram o projeto: a necessidade de aumento do sucesso escolar das crianças provenientes das camadas populares e, destaque-se, a existência na rede estadual de salas vagas e professores sem classe. O secretário-adjunto ressalta ainda que esse cenário de disponibilidade resulta da diminuição de matrículas no ensino fundamental, decorrente não só da queda da taxa de fecundidade de Minas Gerais, como também do processo de municipalização da pré-escola e das primeiras séries deste nível de ensino (FILOCRE apud SANTOS; VIEIRA, 2006).

Cabe ressaltar que experiências dessa natureza não são novidade na rede pública de ensino. Mesmo antes da promulgação da LDBEN/96, a discussão de propostas de ingresso de crianças de 6 anos no ensino obrigatório vinha merecendo destaque. A Lei 9.394/96 refletiu este debate, ao tratar com flexibilidade a organização do ensino no país, o que se pode constatar na definição de que o ensino fundamental teria duração *mínima* de oito anos (Art. 32). O Plano Nacional de Educação, no estabelecimento das prioridades, previa a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de 6 anos. Além disso, existem várias experiências municipais nesse sentido, desde meados dos anos 1990, como ilustra o projeto “Escola Plural” da rede municipal de Belo Horizonte.

Santos e Vieira destacam que, para além das razões demográficas (queda da taxa de fecundidade) e pedagógicas ou educacionais (como criar melhores condições para alfabetização, por exemplo), citadas para legitimar o projeto, não devem ser menosprezadas as

⁶⁷ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Ensino fundamental de 9 anos*. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/index.asp?ID_PROJETO>. Acesso em: 28 maio 2008.

razões políticas (recepção positiva das famílias diretamente envolvidas), bem como as motivações financeiras. As autoras afirmam:

[...] o investimento na criança de 6 anos foi mais compatível com os recursos disponíveis do que estender a obrigatoriedade para o final do ensino fundamental, com a inclusão de estudantes que estão ou deveriam estar no primeiro ano do ensino médio. Os professores excedentes seriam mais dificilmente assimilados nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 779).

Deve-se lembrar ainda que, desde a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), em 1996, ocorreram muitas situações de inclusão de estudantes menores de 7 anos com o propósito de ampliar o acesso aos recursos financeiros. Entretanto, a esse respeito, Didonet (2008) esclarece que o interesse de inclusão das crianças de 6 anos no nível fundamental, facultado pela LDB na versão aprovada em 1996, perde o sentido com o estabelecimento do FUNDEB, porque agora “tanto as matrículas da educação infantil quanto as do ensino fundamental são contadas na partilha dos recursos” (DIDONET, 2008, p. 55).

Santos e Vieira assinalam, com propriedade, que políticas educacionais e estratégias pedagógicas não podem resultar da necessidade de solucionar problemas funcionais, como, por exemplo, a alocação de professores excedentes e o preenchimento de espaços ociosos nas escolas ou, dito de outra forma, “pedagogia e política de educação não podem estar, simplesmente, submetidas à lógica da resolução de problemas funcionais” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 790).

Mesmo não sendo medida completamente nova, a decisão tomada pelo governo mineiro ganha notoriedade pela dimensão da REE/MG, pelos possíveis e prováveis impactos nas redes municipais de ensino fundamental e de educação infantil. Além dos problemas de infra-estrutura, currículo e formação docente, o processo de implementação torna-se mais complexo em virtude da apropriação, pelos sujeitos envolvidos, do significado da política. Tais medidas mobilizam dirigentes, professores e famílias, suscitam dúvidas e entendimentos diversificados, de acordo com o lugar que os sujeitos ocupam, não sendo desprezível o seu potencial de repercussão nas redes de ensino municipais e o seu impacto na organização das idades no ensino fundamental e na educação infantil (SANTOS; VIEIRA, 2006).

A ampliação do acesso à educação obrigatória em si sinaliza para avanços no nível educacional. Porém os problemas relacionados aos aspectos qualitativos do ensino contribuem para tornar persistentes os altos índices do insucesso escolar, perpetuando desigualdades

sociais e mantendo baixo o tempo médio de escolaridade do estudante brasileiro. Dessa forma, tal medida, sem uma correspondente e consistente proposta pedagógica, pode se tornar uma iniciativa inócua. Como afirma Didonet (2008, p.55) “resta, agora, *trabalhar a pedagogia da extensão desse ensino* para nove anos” (Grifos meus). Diante disso, observa-se que os aspectos adquiridos na implementação e os efeitos de tal política, a longo prazo, metamorfoseiam-se em instigantes fenômenos a serem indagados por intenso trabalho de pesquisa – ficando aqui registrada a sugestão para outros investigadores.

Quanto ao segundo projeto estruturador, foi considerada ação de **universalização** a garantia de vaga no ensino médio para todos os alunos mineiros que concluem a 8ª série, sendo que, para atender à demanda, a SEE/MG anunciou a criação de 110 mil vagas. Dentre as iniciativas para **melhoria** deste nível de ensino, a Secretaria destacou⁶⁸:

- A implantação, em 2005, de *novas propostas curriculares*, para Artes, Biologia, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Português, Matemática, Física e Química.
- O programa *Livro na Escola*, por meio do qual, em 2005, foram distribuídos 1,8 milhão de livros didáticos de Português e Matemática para todos os alunos matriculados nas três séries de ensino médio. Em 2006, foram 2,7 milhões de livros de Biologia, Física e Química. Já em 2007, a SEE/MG efetivou a distribuição de 1,8 milhão de livros didáticos nas áreas de Geografia e História, totalizando, ao final dos três anos, um investimento de 78,7 milhões, segundo dados da própria Secretaria.
- O projeto *Conexão à Internet*, com o objetivo declarado de contribuir para a redução das desigualdades regionais, por intermédio do desenvolvimento da cultura do trabalho em rede nas escolas públicas e da incorporação das novas tecnologias ao trabalho educativo, prevê conexão à internet e instalação de laboratório de informática em todas as escolas estaduais; além do desenvolvimento e instalação do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) – um portal educacional de orientação pedagógica e apoio ao trabalho docente.

⁶⁸MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Universalização e melhoria do ensino médio*. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/index.asp?ID_PROJETO>. Acesso em: 6 jun. 2008.

Pode-se perceber que a busca da melhoria do ensino médio tem se concentrado em ações já conhecidas, como as reestruturações curriculares e o investimento em insumos: livros didáticos e laboratórios de informática. Estas ações, desacompanhadas de um consiste projeto pedagógico acerca do sentido do ensino médio, podem se esgotar em si mesmas, dificilmente alterando a realidade com que se defrontam alunos e professores no cotidiano das escolas.

O CRV, portal educacional mencionado acima, tem como proposta constituir-se como um ambiente para a interação e cooperação entre os educadores. Assim disponibiliza, dentre outros, uma biblioteca virtual; orientações pedagógicas e roteiros de atividades; informações sobre programas e projetos ligados à formação continuada em andamento na SEE/MG. Ao se considerar a dimensão da Rede Estadual e a diversidade sócio-cultural característica de Minas Gerais, poderia se revelar uma iniciativa interessante. Contudo, dada a precariedade do trabalho nas escolas; a condição de exclusão digital de grande parte dos docentes; a exigüidade de tempo dos profissionais, um Centro de Referência Virtual revela-se completamente questionável enquanto “instrumento de orientação pedagógica e apoio ao trabalho docente”.

Ainda em relação ao nível médio, o governo lançou, em outubro de 2007, o PEP (Programa de Educação Profissional de Minas Gerais), com o objetivo de qualificar para o trabalho alunos do 2º e 3º anos do ensino médio, além de jovens, entre 18 e 24 anos, que já concluíram este nível de ensino. Dentre os cursos integrantes do PEP, merece destaque o Curso Normal, oferecido em 55 escolas estaduais – em 2008, o curso está implantado em pelo menos uma escola de cada SRE – para preparar professores de educação infantil.⁶⁹

Vinculado ao segundo projeto estruturador, recebeu especial destaque, por parte da SEE/MG, o programa intitulado Escolas-Referência – Qualidade e Tradição. Quando de sua implantação, ocorrida em 2004, a SEE procurou justificá-lo, recorrendo aos seguintes argumentos:

É freqüente ouvirmos falar de uma época em que as escolas públicas eram disputadas pela boa qualidade do ensino que ofereciam. O projeto Escolas-Referência está resgatando a qualidade e a tradição das escolas estaduais no atual contexto, em que o grande desafio é tornar as escolas bem sucedidas na formação de todos os alunos que procuram a rede pública, e não apenas de uma elite que a freqüentava [...]. O Escolas-Referência é um exemplo bem sucedido de projeto com foco bem definido [...]. São 223 escolas que foram escolhidas entre as 350 maiores e mais tradicionais de Minas. Essas escolas reúnem mais de 350 mil alunos e estão distribuídas em 106 municípios, onde se concentram 65% da população do Estado.

⁶⁹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Educação Profissional de Minas Gerais – PEP*. Disponível em: <www.mg.gov.br/portalmg>. Acesso em: 20 out. 2008.

O processo de seleção das escolas foi concorrencial. Venceram as escolas que apresentaram os melhores projetos e o maior percentual de envolvimento de educadores. Cada escola escolheu uma associada para compartilhar os benefícios do projeto, as boas idéias e práticas educativas para multiplicar os resultados. O projeto contribui para a melhoria da qualidade do ensino médio, já que a grande maioria das escolas participantes oferece este nível de ensino.⁷⁰

Embora na definição dos projetos estruturadores, a SEE/MG mencione a preocupação com a idéia de “universalização”, o projeto Escolas-Referência propõe-se a destacar escolas maiores e tradicionais. Esta iniciativa parece deixar transparecer dois problemas: a ausência de uma ação sistêmica do atual governo para o setor educacional e a incongruência entre um discurso universalizante e integrador e uma prática potencialmente discriminatória, uma vez que incorre no risco de criar privilégios para alguns alunos. Em última instância, o projeto aparece vinculado à lógica neoliberal de transferir para a comunidade responsabilidades de “prover” o setor, ao isentar o Estado de suas obrigações. É o que se pode depreender das colocações de João Filocre, secretário-adjunto da Educação, que, ao fazer uma avaliação da política educacional implementada no quadriênio 2003-2006, no documento intitulado “*O Estado da Educação em Minas Gerais – um exemplo para o Brasil*”⁷¹, afirma:

A escola [referência] precisa definir o que pretende fazer, que objetivos pretende alcançar, em que ela pretende se tornar um exemplo para as demais escolas. A SEE precisa assegurar as condições objetivas para que a escola possa se tornar referência e a comunidade deve prover o apoio necessário para que o projeto da escola encontre estímulo e suporte para a sua sustentação (FILOCRE, 2007, p. 29. Grifos meus).

Segundo Matta Machado (2005), para participar deste projeto, foram convidadas instituições de ensino que atendessem aos seguintes critérios: localizar-se em municípios com mais de 30 mil habitantes; contar com matrícula superior a 1.000 alunos no ensino médio; e destacar-se pela singularidade de experiências pedagógicas ou de gestão escolar. Uma vez definidas as escolas integrantes do projeto, as mesmas tiveram que elaborar seu PDPI (Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional), por meio do qual a escola formularia seu projeto pedagógico e plano de ação para alcançar os objetivos estipulados. Dentro do Escolas-Referência, foi delineado ainda o PDP (Plano de Desenvolvimento Profissional), desenvolvido em grupos, os chamados GDP (Grupos de Desenvolvimento Profissional),

⁷⁰ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Escolas-Referência: Qualidade e Tradição*. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/index.asp?ID_PROJETO>. Acesso em: 28 maio 2008.

⁷¹ FILOCRE, J. *O Estado da educação em Minas Gerais – um exemplo para o Brasil*. SEE/MG, 2007. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/index.asp?ID_PROJETO> Acesso em: 10 jun. 2008.

destinados à qualificação dos professores participantes do projeto – os quais serão retratados posteriormente.

Matta Machado, uma das consultoras que integrou a equipe de trabalho responsável por estruturar a metodologia do PDPI, afirma que os resultados esperados desse conjunto de ações, ainda em desenvolvimento, são ambiciosos:

A primeira classe de resultado refere-se aos alunos, considerando a importância de se assegurar o seu *direito à inclusão e permanência* numa escola democrática que privilegie tanto a instrução quanto a formação humana. A segunda ressalta a transformação da escola em um *bem comum*, integrada à cultura da sua comunidade. A terceira visa a transformação da escola de modo mais profundo, esperando-se que seus educadores passem a atuar como um *grupo operativo*, capaz de superar suas dificuldades internas e construir um projeto comum (MATTA MACHADO, 2005, p. 37. Grifos da autora).

Diante dos resultados esperados, interessa aqui destacar o terceiro item mencionado pela autora. Percebe-se, claramente que a implementação do projeto Escolas-Referência se faz acompanhar de uma elevada expectativa em relação aos educadores, que deverão *atuar como um grupo operativo capaz de superar suas dificuldades internas e construir um projeto comum*. O que esta fala deixa transparecer em relação ao lugar e o sentido do trabalho docente na REE/MG no governo Neves, será abordado adiante.

Para além dos projetos estruturadores descritos acima, a política educacional do atual governo mineiro corporifica-se também por meio de uma série de outras ações focalizadas, expressas, por exemplo, no projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”, voltado para escolas situadas em áreas consideradas de vulnerabilidade social, ou seja, aquelas que apresentam elevados índices de ocorrências policiais.

O projeto começou em julho de 2003, envolvendo 79 escolas de Belo Horizonte, que respondiam por 2/3 das ocorrências registradas pela Polícia Militar, apesar de corresponder a 1/3 das escolas estaduais na Capital. [...] Na segunda etapa o projeto foi estendido para 14 municípios da RMBH [Região Metropolitana de Belo Horizonte], com a incorporação de 79 novas escolas. Hoje, o projeto atende 176 escolas, sendo 91 em Belo Horizonte e 85 na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Em todas as escolas participantes são realizados investimentos na infraestrutura física, na aquisição de recursos didáticos, na segurança escolar e na informatização da escola. Além, é claro, das ações de caráter pedagógico, cultural, esportivo e artístico implantadas através dos projetos Abrindo Espaços e Aluno de Tempo Integral. Na terceira etapa, o projeto será expandido para os grandes centros urbanos do interior do Estado. Uberaba foi a primeira cidade a ter o projeto implantado em 13 escolas, beneficiando 875 alunos.⁷²

⁷²MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Escola Viva, Comunidade Ativa*. Ambiente escolar adequado para o aprendizado. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 28 maio 2008.

“Abrindo Espaços”⁷³, que oficialmente investe na interação escola-comunidade e se inspira em uma concepção de escola aberta e integrada com a comunidade para ampliar as oportunidades de novas experiências aos finais de semana; e “Aluno de Tempo Integral”⁷⁴, com extensão do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, visando, também segundo o discurso oficial, a melhoria do desempenho escolar e a ampliação do universo de experiências artísticas; são ações que integram e complementam o “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa”.

Por meio da implantação das ações descritas anteriormente, o governo mineiro acredita estar atingindo as metas estabelecidas pela SEE/MG. Pelo menos isto é o que o mundo do sistema tem feito questão de anunciar amplamente pela imprensa mineira e nacional. A adesão do Estado ao Compromisso Todos pela Educação, formalizada pelo governador Aécio Neves, em 12 de junho de 2008, durante o IV Congresso Estadual de Alfabetização, confirma tal afirmação. Naquela oportunidade, diante de uma platéia formada por 2.500 educadores, Neves assim se pronunciou:

Minas só tem avançado [na educação] desde a adoção dessas ações. Tem avançado de forma consistente em todos os indicadores. E as metas do ‘Todos pela Educação’, exatamente com os mesmos objetivos nossos, mostram que estamos no caminho [...]. Os professores e professoras estão fazendo da educação a mais importante ação desse governo. Vocês, *mesmo nas condições mais adversas, por uma razão que muitas vezes não se sabe qual, uma inspiração que não se sabe de onde vem, dedicam a sua vida à formação das gerações futuras.* [...] Com esse novo modelo de gestão, ‘Estado para Resultados’, nós, desde o início, *projetamos uma transformação extremamente profunda na condução da educação em Minas Gerais.* Fomos pioneiros no aumento de um ano do ensino fundamental que em Minas passou a ser de nove anos. Fomos o primeiro Estado a colocar na mesa dos 900 mil estudantes do ensino médio mineiro livros didáticos de praticamente todas as disciplinas, livros de altíssima qualidade e com recursos próprios do Estado. Foram, já ao longo desses quase 6 anos de governo, 6,3 milhões de livros distribuídos. Implantamos o Programa de Educação Profissional, que apenas em 2008 vai garantir capacitação de nível médio para quase 37 mil jovens mineiros, o Escola de Tempo Integral, que atende esse ano 100 mil alunos, estamos investindo na reforma e construção de novas escolas (Grifos meus).⁷⁵

⁷³ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Abrindo Espaços – a escola integrando a comunidade*. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 28 maio 2008.

⁷⁴ O Aluno de Tempo Integral foi implantado em 2005 nas escolas participantes do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa e expandido para outras escolas da Rede Estadual em diversos municípios. No projeto, o aluno frequenta as aulas em um turno, e participa de atividades complementares em outro. Em 2007, o projeto foi ampliado, passando a beneficiar cerca de 106 mil alunos, de 1.790 escolas em 550 municípios. Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Aluno de Tempo Integral*. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso: 21 out. 2008.

⁷⁵ Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Minas adere ao Movimento Todos pela Educação*. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em 23 out. 2008.

Conforme citado no capítulo dois, as metas do Compromisso Todos pela Educação são as seguintes: todo aluno com aprendizado adequado à sua série; toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com o ensino médio concluído até os 19 anos e investimento em educação ampliado e bem gerido. O presidente do Todos pela Educação, Mozart Neves Ramos, na solenidade de adesão de Minas ao Compromisso, também afirmou “que os objetivos traçados pelo movimento são a base do que está sendo feito em Minas”⁷⁶, destacando o diferencial de que o Estado mineiro está se antecipando no cumprimento das metas estabelecidas.

Extrapolando o nível do discurso, que ressalta uma *transformação extremamente profunda na condução da educação em Minas*, é necessário, contudo, analisar a política educacional de Neves para além da euforia própria do mundo do sistema – aquele que, no dizer de Brzezinski (2008a, p.174), “‘turbina’ as estatísticas”. É no confronto com as *condições mais adversas*, aquelas próprias do mundo real – onde docentes de carne e osso, por mais que apresentem *uma inspiração que não se sabe de onde vem*, não operam milagres –, que uma política educacional deve ser de fato avaliada.

4.1.3 Do desafio da qualidade ao desafio do resultado

As ações empreendidas pela SEE/MG, com o objetivo de recuperar a qualidade da educação mineira – entendido no sentido de ascender no *ranking* das avaliações –, além de não inovarem, carecem de um projeto propriamente pedagógico que as sustente. Assim, são tomadas iniciativas fragmentadas, que pouco ou nada dialogam entre si, sinalizando para uma espécie de vazio pedagógico, que certamente está afetando, de maneira séria, os sujeitos escolares: alunos e professores.

É lícito registrar ainda que o fragmentado programa educacional de Aécio Neves parece apresentar um único eixo articulador, que reside na preocupação em apresentar determinados resultados à sociedade – em consonância com a política governamental mais ampla e com os objetivos já definidos para o setor educacional no documento *O Desafio da Qualidade*. Em função disso, do foco nos resultados, a dimensão assumida pela avaliação externa é descomunal e se faz sentir, dentre outros fatores, na implantação de uma nova

⁷⁶ Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Minas adere ao Movimento Todos pela Educação*. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em 23 out. 2008.

prática, que se iniciou no final do primeiro semestre letivo de 2007, e se repetiu em julho de 2008, quando as escolas estaduais suspenderam as aulas por um dia para analisar os boletins com os resultados dos desempenhos dos alunos e elaborar o PIP (Plano de Intervenção Pedagógica) para ser posteriormente desenvolvido nas escolas. O objetivo do Plano consiste em, a partir dos resultados apresentados nas avaliações sistêmicas, estabelecer ações para melhorar o desempenho dos alunos.

À primeira vista, trata-se de uma iniciativa importante que, pelo menos aparentemente, tenta fazer uso dos dados obtidos nas avaliações para enfrentar dificuldades presentes no processo educativo. Entretanto, planeja-se uma intervenção, supostamente pedagógica, com base em um modelo de avaliação que não acompanha o processo de aprendizagem, pois apenas focaliza um momento do aluno. Para além desse aspecto, há outro problema ainda mais grave envolvendo esta questão, qual seja:

As avaliações sistêmicas [...] empregadas em Minas Gerais não são qualitativas, ou seja, não envolvem uma série de fatores que interfere no processo de desenvolvimento do aluno. [...] Há uma gama imensa de estudos sobre o desenvolvimento humano e processos de aprendizagem que simplesmente são ignorados por esta febre de avaliações sistêmicas que acometeu Minas Gerais [...] Simplesmente porque esta modalidade qualitativa de avaliação é cara e exige necessariamente a participação ativa dos professores. Por outro lado, as avaliações quantitativas (baseadas num *ranking* de situações ótimas e não satisfatórias, externas ao próprio processo de desenvolvimento e peculiaridade do aluno) podem ser realizadas por consultorias ou equipes técnicas externas à toda dinâmica de sala de aula. Não se envolvem com a cultura e o cotidiano concreto do mundo do aluno e do professor (RICCI, Rudá, 2007, p.1).

Ademais, uma ação que se suponha pedagógica se refere ao trabalho dos professores. No entanto, a SEE/MG não os convida para um amplo e profundo diagnóstico da realidade concreta da sala de aula; parte de metas estabelecidas *a priori* (como as definidas pelo Compromisso Todos pela Educação) e tenta cumpri-las, inclusive à frente dos outros Estados, sem enfrentar as reais condições das escolas mineiras e em meio a uma racionalidade que espera e ressalta, nos heróicos docentes, *uma inspiração que não se sabe de onde vem*. Assim o PIP se converte em mais uma iniciativa inócua, em meio a tantas outras, a integrar as rotinas escolares.

Recentemente, Vanessa Guimarães, em entrevista, teceu comentários sobre a importância que a SEE/MG confere à avaliação. Seu depoimento é verdadeiramente elucidativo da lógica que impregna o mundo oficial da educação sob o governo Neves:

Nós acompanhamos anualmente os nossos alunos. Nós fazemos avaliações anuais na quarta série, na oitava série e no ensino médio de Português e Matemática, independentemente das avaliações nacionais. O sistema tem se mostrado

extremamente consistente com os resultados de avaliações tanto nacionais quanto internacionais. São números para nós consistentes [...]. Nós fazemos avaliações censitárias; todos os meninos do ensino fundamental e médio da rede estadual são avaliados anualmente, em Português e Matemática. [...] a avaliação identifica o menino por nome, escola, município e esse relatório é entregue à escola durante ainda o ano escolar. Todas as escolas param num dia determinado, em junho, e toda escola vai trabalhar com esses resultados e com as famílias. *Então o rito da avaliação é cumprido rigorosamente em Minas Gerais.* Todo o planejamento gira a partir desses resultados. *As escolas são obrigadas a estabelecer metas de superação a partir dos resultados dos meninos.* [...] *Nós estamos construindo uma cultura em Minas Gerais de que a educação pública, seja municipal, seja estadual, é responsável, tem que produzir resultado, todas as crianças têm que aprender, todas as crianças têm que saber ler e escrever até 8 anos. Isso é um mantra pra nós que se repete o tempo todo. Todo diretor de escola sabe de sua responsabilidade, ele faz uma Certificação, ele é eleito, ele tem metas para cumprir, são avaliados em função dos resultados dos alunos.* Então a idéia de *compromisso com o resultado* é algo que está entrando na cultura; não é algo que se impõe de fora pra dentro, é algo que se propõe sim como política geral do Estado, mas há um acolhimento da proposta (Grifos meus).⁷⁷

Fazendo alusão a um “rito da avaliação” e a um “mantra”, sem mencionar as condições existentes na REE/MG, com as quais alunos e professores, legítimos representantes do mundo real, têm que lidar cotidianamente, a secretária deixa transparecer a preocupação – verdadeira obsessão deste governo – com os resultados, com as metas a serem alcançadas pelas escolas. Embora se defenda de qualquer acusação de controle e imposição, falando em *acolhimento da proposta*, suas colocações mostram-se marcadas por um viés autoritário, conforme demonstram os trechos grifados, principalmente ao lembrar que o diretor *sabe* que sua avaliação depende do rendimento dos alunos, cabendo ao mundo real indagar ao oficial: como ou por quais processos pretende-se o cumprimento das referidas metas?

O levantamento feito por esta pesquisa constata ainda que, de maneira geral, as ações educativas empreendidas pelo atual governo, embora pouco articuladas entre si e carentes de inovação, têm se mostrado coerentes com os caminhos indicados no início do primeiro mandato no documento *O Desafio da Qualidade*, analisado anteriormente. Desde aquele momento, ficara claro que a preocupação maior do atual governo para a área educacional era com a “racionalização e modernização da administração do sistema”, em consonância com os postulados definidos pelo Choque de Gestão. É evidente que a escolha deste ponto de partida por si só condicionou o caminho a ser seguido, em detrimento de outros caminhos e possibilidades. O impactante corte nos investimentos superior a 30% do orçamento previsto, logo no início de 2003, mostrou que a educação assumiria, de forma significativa, a condição de subordinação à Secretaria de Planejamento e Gestão, seguindo a tendência de condicionar

⁷⁷ Cf. PINTO, Vanessa Guimarães. *Educação: voz do governo* (Entrevista: partes 1, 2, 3 e 4). Disponível em: <<http://www.voz.org.br/arena/>>. Acesso em: 28 jul. 2008.

as ações ao saneamento das finanças públicas. O resultado concreto, no campo das ações propriamente educacionais, foi a pulverização de iniciativas, que não chegam a esboçar uma política global para o Estado e a concentração em ações focalizadas, as quais, freqüentemente, não enfrentam, e até agravam, os dilemas diários de quem vive a sala de aula (RICCI, 2006).

No capítulo anterior ficou demonstrado que, confirmando a idéia de continuidade sugerida por Figueiredo (2006; 2007), o atual governo apresenta uma sólida e notória parceria com o Banco Mundial, que se traduz nos significativos empréstimos obtidos. Mostrou-se também que a parceria se deixa transparecer na própria racionalidade que impregna o programa de ação de Neves, haja vista a exigência de condicionalidades – em lugar da contrapartida financeira – para concretizar os referidos empréstimos.

No campo educacional, também é possível identificar continuidades entre as iniciativas da SEE/MG e o conjunto de orientações que o BM disponibiliza para a chamada reforma educativa universal (CORAGGIO, 1996). Retomando o que foi apresentado no capítulo dois, lembra-se, com base em Silva, Azzi e Bock (2008), que os elementos centrais presentes nas orientações do Banco para as políticas educacionais dos mais variados países são: melhoria da eficácia da educação; ênfase nos aspectos administrativos; descentralização das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e captação de financiamento. Enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar e monitorar o desempenho escolar. Destaca-se, sobretudo, como princípio geral a nortear tais orientações, a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias.

Coraggio salienta que “o Banco detém um saber certo sobre o que todos os governos devem fazer, um pacote pronto para aplicar, com medidas associadas à reforma educativa universal” (CORAGGIO, 1996, p.100). No dizer do autor:

O Banco *sabe* que é conveniente que os estabelecimentos educacionais sejam avaliados por seus resultados em termos do aprendizado dos alunos [...] O Banco também *sabe* que, para incentivar as inovações e a eficiência, deverão ser introduzidos mecanismos de concorrência por recursos públicos, que reproduzem a concorrência no mercado por recursos privados. [...] Algumas regras devem ser aplicadas em todos os lugares: um tempo maior de dedicação dos professores ao ensino, maior oferta de livros didáticos, maior concentração naquelas matérias que fornecem habilidades consideradas básicas para o aprendizado futuro. O Banco *sabe* que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível, a distância). [...] é melhor investir em livros didáticos e não em salários ou em capacitação a longo prazo de professores (CORAGGIO, 1996, p. 101-108. Grifos do autor).

A ênfase na avaliação, inclusive do desempenho do professor (que será retratada adiante); a seleção de Escolas-Referência por “processo concorrencial”; a distribuição de livros didáticos para o ensino médio, bem como as novas propostas curriculares, são algumas das iniciativas que desvelam a afinidade entre as ações do governo Aécio e o “saber” disponibilizado pelo Banco à “reforma educativa universal”.

A preocupação com a flexibilização dos processos, indicada por Marques (2000; 2002) – e que já se manifestara na proposta contida n’*O Desafio da Qualidade* – apresenta-se também nos projetos e ações educacionais empreendidos pelo governo de Aécio Neves, estando visível em iniciativas como a abertura do ensino fundamental para crianças a partir dos 6 anos de idade e a ampliação de vagas para alunos do ensino médio regular e para alunos com mais de 18 anos (EJA). Do mesmo modo, as medidas de melhoria deste nível de ensino estão inseridas nessa lógica: alteração curricular; acesso ao livro didático e à internet. As idéias de uma escola aberta à comunidade (Projeto Abrindo Espaços) e de possibilitar maior permanência dos alunos no ambiente escolar (Tempo Integral) deixam transparecer a intenção de flexibilizar. Já a recorrente preocupação com a cultura gerencial/performática, presente na insistência na avaliação de resultados, completa o cenário de iniciativas reveladoras do paradigma identificado por Marques (2000; 2002).

Enfim, a política educacional do atual governo mineiro coaduna-se com a lógica das reformas educativas que se efetivam nos marcos da reestruturação produtiva do capital. Isso se confirma tanto nos princípios quanto nas ações desencadeadas, deixando-se entrever por meio dos seguintes elementos: identificação de uma crise de qualidade; associação dessa crise à ineficácia da gestão; preocupação com a racionalização do sistema; adoção de medidas de caráter gerencial; predomínio do viés economicista, com corte de gastos e investimentos em insumos; afinidade com as orientações do Banco Mundial; preocupação com a chamada flexibilização dos processos escolares; medidas focalizadas; ênfase nos resultados e educação entendida como serviço prestado em detrimento da concepção de direito conquistado.

4.2 Conformações do trabalho docente

A análise da política educacional empreendida pelo governo Neves revelou – além da adoção de uma lógica bastante questionável – a existência de um vazio pedagógico e a

implantação de ações pouco ou quase nada articuladas entre si. Isso não significa dizer que as escolas não estejam sofrendo, cotidianamente, tanto no que se refere à “organização escolar”, quanto à “organização do trabalho escolar”, o impacto dessas medidas.

Especialmente em relação ao trabalho docente, é importante perceber que, desde o início da atual administração, os professores estão sendo *desafiados*, a concretizar as metas estabelecidas nos gabinetes do governo. A esse respeito, as colocações de Filocre, secretário-adjunto de Educação, são elucidativas:

Os modelos de políticas educacionais dirigidas apenas à melhoria dos insumos e das estruturas dos sistemas educacionais não têm sido capazes de promover as mudanças esperadas nas práticas pedagógicas predominantes nas salas de aula e, em consequência, na aprendizagem e aproveitamento escolar dos alunos. O pressuposto de tais modelos tem sido o de que modificando as ‘coisas’ (insumos e estruturas) o restante deve se ajustar naturalmente. Mas esquecem que as estruturas são configuradas por pessoas, os atores principais de todo o sistema. E que, por isso mesmo, *o sucesso de processos de mudanças em educação depende do que os atores envolvidos fazem e pensam*. O eixo central na formulação, execução e avaliação de políticas públicas deve voltar-se para a promoção de mudanças em relação aos diversos atores envolvidos no processo e nas relações que se estabelecem entre eles. Uma estratégia de mudança baseada nas pessoas implica *desenvolver suas motivações e capacidades para que se comprometam com elas e se responsabilizem por seus resultados*. Isso pressupõe passar do papel de ator para o de autor, enquanto pessoa que cria, define seu próprio papel e traça caminhos (FILOCRE, 2007, p.34. Grifos meus).

Uma leitura rápida da declaração de Filocre produz a impressão de que se está diante de uma fala irretocável, que resgata o valor das *pessoas* em lugar das *coisas*. Além disso, ao ressaltar a importância dos *atores/autores* envolvidos no processo educativo, numa crítica explícita às políticas educacionais que se dirigem apenas à melhoria de *insumos*, Filocre parece contradizer a tendência, manifestada por esse governo e destacada pela presente pesquisa, de ênfase no investimento de insumos, como livros didáticos, computadores etc. Considerando que Filocre apresenta, à primeira vista, uma visão diferente daquilo que se destacou no atual governo, cabe indagar: trata-se de uma voz dissonante dentro da própria SEE/MG ou estas primeiras impressões se desvanecem mediante um olhar mais profundo sobre a citada declaração?

Para esclarecer essa questão, é importante retomar, por um lado, que Aécio Neves, no IV Congresso Estadual de Alfabetização, declarou que o *Estado para Resultados projetou uma transformação extremamente profunda na condução da educação em Minas*. E, na mesma oportunidade, afirmou que *os professores estão fazendo da educação a mais*

*importante ação desse governo.*⁷⁸ Percebe-se assim, que no nível do discurso, tanto o governador quanto o secretário-adjunto valorizam o papel dos educadores para a consecução do projeto almejado pelo Estado para Resultados. Enquanto retórica, não há dissonância.

Por outro lado, Neves se limita a enaltecer a atuação dos professores *na transformação profunda da educação*. Já Filocre vai além, ao detalhar que tal transformação, chamada por ele de *processo de mudanças*, vincula-se ao que *os atores envolvidos fazem e pensam*. Portanto, há uma preocupação explícita em ligar as práticas e as concepções das pessoas à transformação projetada. Adiante, o secretário-adjunto explica como mudar a educação com base nas pessoas: desenvolvendo *suas motivações e capacidades para que se comprometam com elas* [as mudanças] *e se responsabilizem por seus resultados*.

Claro que os atores envolvidos no processo educacional não se limitam aos docentes. Mas estes são os sujeitos que esta pesquisa tem destacado. Por isso, cruzando as declarações, é importante atentar para o fato de que, para o atual governo, a mudança em curso na área da educação é profunda e, embora haja investimentos em insumos, a política educacional não se restringe a isso. Pretende também mudar pessoas no que elas pensam e fazem, levando-as a se comprometerem com estas mudanças e a se responsabilizarem por seus resultados. Aparentemente, no caso dos professores, eles estão sendo chamados a se assumirem como sujeitos do processo educativo. Mas, na medida em que o projeto educacional já vem definido pelo Estado para Resultados (e, portanto, em consonância com a racionalidade que o inspira); que as metas são estabelecidas *a priori* (sem a participação dos educadores), conforme se discutiu anteriormente, não é o papel de sujeito do processo que está sendo atribuído aos professores. Fala-se em valorização de pessoas em lugar de valorização de coisas. Porém, numa leitura mais profunda, pessoas é que estão sendo tratadas como coisas, uma vez que, em lugar de serem chamados a se assumirem como sujeitos, os professores estão sendo tratados como instrumentos para fazer e pensar a mudança da forma com que o atual governo estabelece.

Filocre indica também por quais caminhos o governo mineiro tem procurado “produzir” os docentes comprometidos com as mudanças desejadas ou, em suas palavras, os *bons educadores que fazem a diferença*:

A educação tem a ver, fundamentalmente, com mudanças nos alunos por meio da aprendizagem. A partir desse entendimento, há que se fortalecer, primeiramente, a

⁷⁸ Cf. citação na página 132.

participação dos alunos nos processos educacionais, pois eles não podem ser considerados, como geralmente o são, como simples destinatários da ação educacional. Aquilo que o aluno pode aprender depende tanto do momento quanto das características e do contexto em que se desenvolve e aprende. *Daí serem imprescindíveis mudanças nas concepções, atitudes e práticas dos educadores*, de maneira a se tornarem capazes de fazer as seleções adequadas dos conteúdos e criar contextos enriquecedores para a aprendizagem dos alunos. [...] Os bons educadores fazem a diferença. Por isso mesmo, um dos princípios estruturadores dos novos *planos de carreira* é a *valorização* do profissional da educação, que pressupõe, dentre outros aspectos, a manutenção de um sistema permanente de *formação continuada* acessível a todo educador, com vistas ao seu *desenvolvimento profissional*; o estabelecimento de normas e critérios que privilegiem, para fins de promoção e progressão, o *desempenho* profissional e a formação continuada do servidor, preponderantemente sobre o seu tempo de serviço (FILOCRE, 2007, p. 35. Grifos meus).

Evidencia-se, assim, a preocupação da SEE/MG com a formação de um novo docente, uma vez que Filocre considera *imprescindíveis mudanças nas concepções, atitudes e práticas dos educadores*. E mais: lembra que *bons educadores fazem a diferença*, provavelmente entendendo como bom educador aquele que se comprometeu com a mudança projetada, se responsabilizando por seus resultados. Na seqüência, o secretário-adjunto relaciona *valorização* do docente à aprovação do novo *plano de carreira* e *desenvolvimento profissional* à *formação continuada* e ao *desempenho* do servidor. Ao que tudo indica, plano de carreira, formação continuada e ênfase no desempenho são as estratégias selecionadas por este governo para promover nos docentes as mudanças no seu fazer e pensar. Torna-se necessário, então, analisar tais iniciativas mais detidamente.

4.2.1 Desenvolvimento profissional ou aprofundamento da alienação?

No campo do desenvolvimento profissional, o atual governo mineiro, coerente com a tendência que se fortaleceu a partir das reformas educacionais da década de 1990, concentra suas ações na formação a distância e em serviço. Usando o *slogan* “Ensino de qualidade começa com a formação dos educadores”, a SEE/MG coloca em prática, além do citado PDP (vinculado às Escolas-Referência), o Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (ProGestão), argumentando que:

[...] *aprimorar a formação profissional* muitas vezes inclui *repensar o próprio modo de conceber a profissão e o exercício profissional*. Atualmente, a sociedade se depara com *novas exigências científicas e tecnológicas* que exigem alterações nas condições de trabalho. E essas *novas demandas sociais* só serão atendidas através da

*elevação no padrão de qualidade dos serviços prestados à sociedade. [...] Na prática, o desenvolvimento desses programas está promovendo a reestruturação curricular dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e o debate de temas gerais da educação, como a avaliação da aprendizagem e desempenho escolar (Grifos meus).*⁷⁹

Constata-se, assim, que as ações consideradas de formação profissional, em função das *novas exigências científicas e tecnológicas*, ou *novas demandas sociais*, estão sendo concebidas dentro da lógica de elevar o padrão de *qualidade* da educação – que aqui se trata explicitamente de um *serviço* prestado à população. A preocupação com a melhoria do *desempenho* escolar também está presente na justificativa para propor o desenvolvimento profissional. Resta, então, indagar – sendo estes os referenciais expressos – de que maneira foram estruturados os dois projetos com vistas a *aprimorar a formação* e a *repensar a profissão* docente?

No que concerne aos GDP, primeiramente, houve a capacitação dos coordenadores dos 153 Grupos formados, pois a estratégia do Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP) baseia-se na constituição de “grupos autogerenciados de estudo, reflexão e ação”⁸⁰. Tais grupos se articulam em torno da concepção e execução de um projeto que conta com o apoio, inclusive financeiro, da SEE/MG. Desde 2004, o PDP vem sendo desenvolvido nas Escolas-Referência. Paralelamente aos estudos, os GDP realizaram a implantação do Currículo Básico Comum (CBC), nas escolas do ensino médio – efetivando a reforma curricular proposta pelo atual governo como uma das ações de melhoria deste nível de ensino. A partir de 2008, o PDP ganhou nova configuração, sendo definidas seis áreas temáticas em torno das quais os chamados projetos de enriquecimento curricular devem ser desenvolvidos, quais sejam: alfabetização e letramento; avaliação educacional e institucional; desenvolvimento do ensino (como ensinar melhor); educação ambiental; educação patrimonial e feiras e mostras de cultura, ciência e tecnologia.⁸¹

Houve, em 2008, a seleção de 600 projetos, envolvendo 9 mil professores de 220 escolas. Segundo a SEE/MG, em 2007, o investimento em capacitação dos coordenadores e

⁷⁹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de desenvolvimento profissional – ensino de qualidade começa com a formação dos educadores*. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2008.

⁸⁰ Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Desempenho e Qualificação dos Professores*. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 22 out. 2008.

⁸¹ Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Desempenho e Qualificação dos Professores*. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 22 out. 2008.

apoio financeiro aos GDP foi de R\$ 1,2 milhão. Participaram 2.750 professores de 95 escolas. Em 2008, o investimento previsto é de R\$ 2,1 milhões.⁸²

É interessante observar a condição para que o projeto proposto pelo GDP seja aprovado pela SEE/MG:

[...] é a necessidade de que o enriquecimento curricular constitua o foco principal do trabalho de um GDP. Entende-se por enriquecimento curricular o conjunto de ações destinadas a elevar a qualidade da educação escolar.⁸³

Verifica-se, assim, que a forma com que é concebido e estruturado o PDP, apresentado como ação de *formação profissional*, deixa transparecer nítida preocupação em vincular o desenvolvimento do projeto à efetivação do objetivo mais geral do atual governo no campo educacional, qual seja: elevar a qualidade da educação escolar – o que, como vimos desde a análise do primeiro documento produzido pela SEE/MG nesta administração, corresponde a apresentar melhor desempenho para que Minas Gerais possa se destacar no *ranking* nacional. Dessa forma, embora se fale em *desenvolvimento profissional*, o que está em questão não é a qualificação ou valorização docente e sim a apresentação de ações que revelem, por parte dos profissionais, as competências requeridas pelo sistema. Os professores são chamados a pensar as alternativas – nos *grupos autogerenciados de estudo, reflexão e ação* – e formular os projetos, ou seja, indicar os caminhos, para concretizar os objetivos institucionais. A semelhança com as novas formas de gestão do trabalho impulsionadas pelo *toyotismo*, retratadas no primeiro capítulo – quando os membros da *classe-que-vive-do-trabalho* são estimulados a pensar as soluções para o desenvolvimento do processo produtivo – salta aos olhos. Retomando Antunes (2001) e Bernardo (2000), consolida-se, assim, a apropriação de elementos da inteligência e da subjetividade do trabalhador, aprofundando ainda mais a exploração e alienação a que são submetidos.

No que tange ao ProGestão, curso idealizado e formulado pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação)⁸⁴, a presente investigação também constatou

⁸² Ibidem.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ O material organizado pelo CONSED é fornecido pela SEE/MG ao cursista, sendo, portanto, igual em todos os Estados que aderem ao Programa de Formação Continuada de Gestores: nove Cadernos de Estudo, acompanhados de Cadernos de Atividades, além de vídeos que são apresentados nos nove encontros presenciais. Entretanto, cada Estado inclui, no material, os chamados Intermódulos, que tratam dos temas de interesse estadual. Cf. SOUZA, A. W. *Formação continuada de gestores em Minas Gerais: um estudo a partir da experiência do ProGestão no município de Uberaba de 2003 a 2006*. 2008, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

nítido vínculo com a racionalidade que inspira e perpassa o programa de ação mais amplo do governo Neves. Conforme se observa na justificativa para a existência do projeto, de acordo com a SEE/MG, o objetivo do curso consiste em

[...] desenvolver as *competências* necessárias aos gestores para elevação dos níveis de *eficiência e eficácia da gestão* escolar, implementação de uma cultura de *gestão democrática* e promoção de *melhorias dos resultados educacionais* (Grifos meus).⁸⁵

O curso é feito a distância e em serviço e oferece um ambiente virtual que, à primeira vista, possibilita ao cursista incorporar a tecnologia digital em suas rotinas de trabalho, evidentemente impondo carga extra de dedicação fora do horário de trabalho. A coordenação central está alocada na Secretaria de Estado de Educação, tendo como apoio as Superintendências Regionais de Ensino, que disponibilizam equipe técnica para desempenhar tarefas de tutoria. Segundo Souza,

O ProGestão tem entre seus objetivos preparar os diretores escolares e demais profissionais que desejam ocupar este cargo, para o processo de Certificação Ocupacional, que é realizado pela SEE/MG, como pré-requisito para submeter-se à indicação de Diretor Escolar [...] ou, para a promoção na carreira, conforme § 2º, inciso IV, artigo 18 da Lei 15.293/04 (SOUZA, 2008, p.101).

É sugestivo observar que o foco do curso ProGestão são questões relacionadas à gestão escolar – como o próprio nome sugere. De fato, no início do governo Neves, foi direcionado a diretores, vice-diretores, especialistas em educação e aos profissionais interessados em passar pelo processo de Certificação Ocupacional⁸⁶, com vistas a concorrer a uma vaga de gestor nas escolas da REE/MG. Posteriormente, contudo, a SEE/MG disponibilizou o curso aos demais profissionais, mesmo àqueles que não almejassem cargo de gestor. Diante da expectativa de que o curso possibilitaria promoção na carreira, um

⁸⁵ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *ProGestão*. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2008.

⁸⁶ O professor ou especialista de educação básica que almeja o cargo de diretor de escola da REE/MG deve se inscrever para o exame de Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar, que é baseado no perfil de competências definidas para o cargo. Para obter a Certificação, o profissional do magistério deve estar em exercício em escola da Rede e se inscrever para o exame, mediante edital publicado à época no jornal “Minas Gerais”. Após esse processo, se o profissional for aprovado no exame, está apto a concorrer às eleições, que são realizadas de acordo com que estabelece a Resolução da SEE/MG n. 852, de 22 de dezembro de 2006. O último processo eleitoral ocorreu em 29 de abril de 2007. Toda a comunidade atendida pela escola pôde votar: os alunos do último ano do ensino fundamental; do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos na modalidade presencial; pais ou responsáveis por alunos matriculados nos demais anos do ensino fundamental – neste segmento, vale apenas um voto por família – e os profissionais em exercício na escola. Os diretores assumiram em julho de 2007 para uma gestão de 3 anos. Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Processo de escolha de diretor de escolas estaduais*. Disponível em: <<http://www.indicacaodiretor.mg.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2008.

significativo número de professores se desdobrou para cursar o ProGestão⁸⁷. Entretanto, até o presente momento, as esperadas promoções ainda não se concretizaram.

Além desse aspecto, é pertinente atentar para o fato de que a justificativa para implantação do ProGestão recorre a elementos solicitados pelo próprio movimento organizado dos trabalhadores da educação. Conforme registrado nos capítulos dois e três, tanto em nível nacional, quanto no Estado de Minas Gerais, lutou-se, arduamente, principalmente no período da redemocratização do país, pelo direito de uma gestão democrática das escolas públicas. Assim, para legitimar o curso, este argumento é retomado. Porém, a suposta gestão democrática aparece associada à preocupação neoliberal com níveis de *eficiência/eficácia* da gestão relacionados à melhoria de *resultados*. Entende-se a gestão democrática re-significada pela lógica do mercado, daí a incorporação da racionalidade performática e da transferência de responsabilidades para os profissionais da escola, numa clara manifestação do que Bernardo (2000; 2004) nomeou de *recuperação das lutas dos trabalhadores*.

Como também os docentes devem desenvolver competências nesta área (*eficácia na gestão para melhoria dos resultados educacionais*), e não apenas os gestores, o curso foi ampliado aos demais profissionais interessados. Numa evidente transferência de responsabilidades, revela-se a intenção de que, nas escolas, todos estejam assumindo a gestão: incorporando as mudanças e se responsabilizando por seus resultados. Ao Estado, compete avaliar. Além disso, de novo, o que se apresenta como *ação de desenvolvimento profissional* transmuta-se, na verdade, em um esforço de disciplinamento dos professores, por parte do governo Neves, aos padrões sociais próprios do pensamento hegemônico.

4.2.2 (Des)valorização docente: Plano de Carreira e Lei 100

Conforme analisado no capítulo anterior, uma das ações do projeto estruturador Choque de Gestão foi a reestruturação e implantação das novas carreiras dos servidores

⁸⁷ Segundo dados da SEE/MG, entre o início de 2004 a junho de 2006, foram capacitados 15,4 mil educadores pelo ProGestão. Ainda em relação ao chamado desenvolvimento profissional, a SEE/MG registra a concessão de 189 licenças remuneradas, até o ano de 2006, para os servidores da educação cursarem mestrado e doutorado, no Brasil e no exterior, e destaca a formação de 14.800 educadores através do Projeto Veredas. Cf. FILOCRE, J. *O Estado da educação em Minas Gerais – um exemplo para o Brasil*. SEE/MG, 2007, p.37. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2008.

públicos do poder Executivo estadual. As diretrizes para a instituição dos novos planos de carreira tiveram por base “a meritocracia e o incentivo à formação e à capacitação contínua do servidor, buscando proporcionar, conseqüentemente, um aumento da eficiência e eficácia das instituições e da prestação do serviço público” (VILHENA et al., 2006, p. 194).

No caso dos educadores, é importante retomar que, desde a Constituição de 1988, ficou estabelecido como princípio de valorização dos profissionais de ensino, a garantia de – além do plano de carreira – piso salarial e ingresso na carreira por concurso público. Princípio reiterado pela Lei 9.394/96, que também estabeleceu que os sistemas de ensino assegurassem planos de carreira aos profissionais da educação.

Em Minas Gerais, Augusto (2004) destaca que os educadores lutaram por cerca de 20 anos pela conquista deste direito, uma vez que viam a definição do mesmo sendo protelada por sucessivos governantes.

Em 1993, foi instituído grupo de trabalho integrado por representantes das entidades de classe – SINDUTE, Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG), Associação dos Inspectores Escolares (AMIE) e técnicos da SEE/MG. Foram realizados estudos, debates e negociações. A proposta final do documento, entretanto, não foi encaminhada à Assembléia Legislativa. Em 1999, foi instituído um novo grupo de trabalho, com representação de várias associações de classe, técnicos e gestores da SEE/MG, para elaboração de proposta de um plano de carreira do magistério estadual. A proposição foi encaminhada à Assembléia Legislativa, ao final do governo, ano de 2002, e aprovada em primeiro turno. Como a gestão do executivo estadual – 1999 a 2002 – estava se encerrando, os opositores ao governo, naquela casa, em articulação com o seu candidato ao governo de Minas Gerais [Aécio Neves], conseguiram que o projeto fosse arquivado e não tivesse prosseguimento nas comissões (AUGUSTO, 2004, p. 90-91).

Conforme sinaliza Augusto, em decorrência do embate político, o projeto referente ao plano de carreira do professores da REE/MG foi arquivado. Assim, o governador eleito conquistava a oportunidade de se apresentar aos profissionais da área como aquele que, finalmente, depois de quase 20 anos de luta, conseguiu aprovar o plano tão esperado pela categoria. Também arquivando o processo, no final da gestão de Itamar, a equipe de Aécio se protegia da possibilidade de encontrar aprovado um plano de carreira com conteúdo diverso daquele que nortearia suas decisões políticas e programáticas.

O artigo 5º da Emenda à Constituição Estadual n. 57, de 15 de julho de 2003, determinou que o governo encaminhasse à Assembléia Legislativa, até 31 de dezembro daquele ano, os projetos de lei referentes aos novos planos de carreira dos servidores públicos civis do poder Executivo. A elaboração e o encaminhamento à Assembléia dos anteprojetos foram concluídos no período estabelecido. A tramitação pela ALMG (Assembléia Legislativa

de Minas Gerais) ocorreu ao longo de 2004, sendo que, em 24 de dezembro, houve aprovação do último projeto de lei.

De acordo com Augusto (2004), o conflito entre o governo e os profissionais da educação, durante esse processo, deu-se em torno das tabelas de vencimento básico das carreiras, pois o governo encaminhou o anteprojeto dos planos de carreira sem as referidas tabelas, e os educadores estavam, à época, sem reajuste salarial há 8 anos. Somente em junho de 2005, foram encaminhados à ALMG os projetos de lei, instituindo as tabelas salariais dos profissionais da educação básica. A aprovação se deu em outubro de 2005 (MINAS GERAIS, Lei 15.784/05).

Para compreensão da importância de que se reveste a questão dos vencimentos dos professores mineiros, torna-se necessário entender a política remuneratória praticada, até então, na área da educação. Lembrando que, em 2004, os professores já contavam com 8 anos sem reajuste, Augusto esclarece que:

A última recomposição geral dos salários dos funcionários do Quadro do Magistério, para repor perdas inflacionárias, ocorreu em 1995, na ordem de 62%. A partir de junho de 2000, com a Lei Delegada 41/2000, foram incluídos nos vencimentos, uma Parcela Remuneratória Complementar – PRC, que abrange as vantagens e os adicionais específicos, suprimindo as diferenças salariais, decorrentes de tempo de serviço. A PRC estabelece um teto salarial de R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) para os cargos P1A e P2A – professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e R\$ 660,00 (seiscentos e sessenta reais) para os cargos P3A e P5A – professores em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (AUGUSTO, 2004, p.92).

Dada a condição salarial dos professores da REE/MG, era grande, portanto, a expectativa de que uma nova tabela de vencimentos pudesse reverter a situação. No entanto, isto não aconteceu. A observação dos quadros abaixo permite acompanhar a evolução salarial dos professores mineiros de 1994 a 2004 e comparar com a nova tabela aprovada em 2005.

TABELA 01: Vencimento Base da Carreira do Magistério em Minas Gerais (1994 – 2004)

Cargo	Atuação	Vencimento em R\$				
		1994	1996	1998	2000 ¹	2004
P1A	Ensino Fundamental 1ª a 4ª série	132,50	212,53	212,53	450,00	450,00
P2A		142,75	228,99	228,99	450,00	450,00
P3A	Ensino Fundamental 5ª a 8ª série	180,00	288,73	288,73	660,00	660,00
P4A		198,02	317,64	317,64	660,00	660,00
P5A	Ensino Médio	238,33	382,28	382,28	660,00	660,00
P6A		262,18	420,54	420,54	660,00	660,00

1: A partir de 2000, com a Lei Delegada 41, foi criada a PRC, que incorporou vantagens e adicionais específicos.

FONTE: AUGUSTO, M. H. O. G. *Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais*. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAE/UFMG, Belo Horizonte. 2004, p. 93.

Os valores fornecidos por Augusto (2004), para os anos 1994; 1996 e 1998 referem-se ao salário-base então em vigor. Os acréscimos ficavam por conta dos adicionais adquiridos por tempo de serviço. Conforme esclarecido anteriormente, em 2000, não houve reajuste nos salários. Foi estabelecido um teto salarial e instituída a PRC, cujo valor variava de um servidor para outro para que todos pudessem atingir o máximo fixado – apontado, no quadro, nos anos 2000 e 2004. Tinha-se a impressão de que algo se alterara. Porém, no cômputo final, recebia-se o mesmo valor. A diferença passou a existir para os novos funcionários, já que, através da PRC, seus proventos alcançavam o teto estabelecido – medida que, na prática, anulava o tempo de serviço, sem eliminá-lo oficialmente, pois igualava o valor recebido por todos os professores. A partir de 2005, com a aprovação da Lei 15.784/05, entrou em vigor a tabela abaixo:

TABELA 02: Vencimento dos Professores de Educação Básica de Minas Gerais (PEB)

Nível de Escolaridade	Nível \ Grau	A	P
		(em R\$)	(em R\$)
Ensino Médio – Hab. Mag.	I	320,25	484,41
Superior Lic. Curta	II	390,71	590,98
Superior Lic. Plena	III	476,66	720,99
Superior Lic. Específica/Lato	IV	581,53	879,61
Superior Lic. Plena/Mestrado	V	709,46	1.073,12
Superior Lic. Específica/Doutorado	VI	865,54	1.309,21

FONTE: elaborada pela autora com base em dados disponibilizados pela SEPLAG.

É importante esclarecer que as novas tabelas aprovadas na gestão de Aécio Neves possuem, como regra geral, variação linear de 3% entre os graus e 22% entre os níveis, podendo haver ligeiras diferenças de uma carreira para outra. Evidentemente, que aqui foram destacados os valores salariais referentes ao primeiro grau (A) e ao último (P), para que se possa perceber que, mesmo em um grau que só se atinge em final de carreira, os níveis salariais permanecem baixos. O único reajuste real obtido pelos professores, nesta gestão, ocorreu em junho de 2006, no valor de 5% sobre o salário-base estipulado na tabela acima (VILHENA et.al., 2006) – a qual se mantém em vigor, com esta ligeira alteração, até o presente momento⁸⁸.

Enfim, a observação dos dados permite concluir que, de fato, a administração de Neves vai entrar para a história de Minas como aquela que – depois de duas décadas de luta por parte dos profissionais da educação – atendeu a reivindicação da categoria e cumpriu o que a lei estabelece, ao aprovar um plano de carreira e uma tabela salarial. Entretanto, novamente numa clara manifestação do que Bernardo chama de *recuperação das lutas dos trabalhadores* (2000; 2004), a conquista aparece re-significada pela racionalidade hegemônica. No que concerne à nova tabela de vencimentos dos professores da educação básica, está claro que a mesma não se fez acompanhar das esperadas e necessárias correções salariais. Já o plano de carreira, que institucionalizou a Avaliação de Desempenho Individual – por meio da qual a ascensão na carreira é associada à idéia de produtividade, dentro de uma lógica meritocrática que prevê punições e premiações –, e eliminou direitos conquistados, como adicionais por tempo de serviço, conforme se discutiu no capítulo anterior, certamente não indica uma real política de valorização docente. Pelo contrário. Como o próprio governo admite, o processo foi todo norteado pelos princípios que sustentam a administração de Neves desde o início da implantação do Choque de Gestão, como elucidam as seguintes palavras:

Vale mencionar que o trabalho de elaboração das tabelas de vencimento básico foi um trabalho coordenado pela SEPLAG [...] a primeira diretriz definida foi o limite do impacto financeiro decorrente da implementação das mesmas. [...] Em suma, é possível afirmar que a maior inovação apresentada no processo de reestruturação das carreiras do poder Executivo consiste no vínculo entre os instrumentos legais e as ações gerenciais promovidas na área de gestão de pessoas (VILHENA et.al., 2006, p. 198-207).

⁸⁸ Em setembro de 2008, junto com o pagamento do mês de agosto, o governo de Minas Gerais pagou o Prêmio por Produtividade aos servidores do Estado, incluindo os profissionais da educação, conforme previsto no Acordo de Resultados. Professores aposentados e designados não receberam o prêmio. Cf. GOVERNO de Minas premia servidor por Acordo de Resultados. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

Percebe-se assim que o plano de carreira e a tabela de vencimentos não foram estruturados com base na importância da atividade docente, nem no reconhecimento da precariedade com que tais profissionais enfrentam o seu cotidiano de trabalho, mas com o propósito de reafirmar os princípios gerenciais do atual governo, daí a ênfase na lógica meritocrática e na contenção de gastos. Por meio de tais instrumentos, os gestores da educação em Minas talvez até consigam produzir novos padrões de comportamentos e atitudes nos docentes, levando-os, como se pretende, a assumirem as mudanças prescritas e a se responsabilizarem por seus resultados, na medida em que estas sejam propostas em associação com a promessa de algum Adicional de Desempenho ou Prêmio por Produtividade – pois a complementação salarial, dados os níveis dos vencimentos, revela-se indispensável para a própria sobrevivência do servidor. Controle, vigilância e monitoramento por parte do Estado avaliador sobre o trabalhador é a contrapartida do mecanismo instaurado.

Ainda analisando as ações deste governo que afetam diretamente o docente, deve-se aqui registrar a aprovação, em novembro de 2007, da Lei Complementar n. 100. Como retratado no início do presente capítulo, em Minas Gerais, os professores apresentavam, até a data de aprovação desta lei, duas situações funcionais: efetivos e designados. Sendo o concurso público a forma de provimento legal dos cargos de técnicos, docentes e administrativos da SEE/MG, a figura do servidor “designado” caracteriza uma clara situação de trabalho precário: contrato temporário; falta de estabilidade mesmo durante a vigência do contrato; contribuição com a previdência sem a garantia de aposentadoria etc.

Segundo Augusto (2004), essa situação de contratação provisória de professores para cargos ou aulas vagas ocorre, no Estado, há mais de 40 anos. No princípio, contudo, havia regularidade nos concursos públicos, e em todos os anos ocorria nomeação de novos profissionais concursados. Os trabalhadores contratados não existiam, então, em número significativo. Esta situação se alterou a partir do decênio de 1990, quando os concursos deixaram de ser realizados com frequência “e o número de professores designados foi se ampliando. Dessa forma, em 2003, 34 % dos professores da rede pública estadual eram designados” (AUGUSTO, 2004, p. 80).

Com o argumento de que era necessário fazer justiça aos trabalhadores da educação não-concursados⁸⁹, foi aprovada, em 5 de novembro de 2007, a LC n. 100, tornando

⁸⁹ Cf. AÉCIO sanciona lei que efetiva 98 mil não-concursados. *Globo.com/Política*. nov. 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Politica>>. Acesso em: 25 out. 2008.

efetivados 98 mil funcionários, que tiveram contrato até 31 de dezembro de 2006 com o Estado de Minas, estando o mesmo renovado até a data da aprovação da Lei. De acordo com o que foi noticiado pela imprensa nacional, na verdade, a iniciativa não pretendia resolver a questão dos designados, mas solucionar um sério problema administrativo do Estado de Minas Gerais:

O governador de Minas Gerais, Aécio Neves (PSDB), sancionou a lei complementar que efetiva 98 mil servidores não-concursados, que passam a ter os mesmos direitos que os funcionários concursados. [...] Esses servidores não-concursados foram contratados pelo Estado entre 1990 e 2006. São quase todos da área da educação, sendo que cerca de 25% já estão em condições de se aposentar, mas não podem porque não sabem se pertencem ao Ipsemg (a previdência do Estado mineiro) ou ao INSS (a Previdência geral, vinculada à União). A dúvida foi levantada porque pela reforma previdenciária de 1998, que determinou que os ocupantes de cargos temporários são submetidos ao mesmo regime dos trabalhadores da iniciativa privada, todos os servidores não-concursados devem estar vinculados ao regime geral de Previdência, ou seja, ao INSS. Minas, e alguns outros Estados, mantiveram esses servidores sob a previdência estadual ao longo dos últimos anos e, então, passaram a ser cobrados pelo INSS para cumprir o dispositivo da reforma. Só que não bastava mudar os servidores de regime. O INSS cobrou também os valores pelo tempo que esses servidores estiveram vinculados à previdência estadual. Ao incorporar os servidores à previdência estadual, Minas não teria mais que pagar os R\$ 6 bilhões ao INSS. Como é o próprio Executivo mineiro que controla a previdência estadual, teria tempo para pagar e poderia escalonar de acordo com seu interesse e capacidade.⁹⁰

Segundo Coutinho (2007), a efetivação fez parte de um acordo entre governo estadual e Ministério da Previdência para a obtenção do Certificado de Regularização Previdenciária – CRP, documento emitido a cada três meses, mas que, desde agosto de 2004, estava sendo obtido graças à decisão judicial. Esta dificuldade devia-se às irregularidades pendentes do governo mineiro para com a previdência em relação aos servidores designados. Sem o CRP, o Estado ficava sujeito a várias sanções, como o impedimento de obter empréstimos com organismos internacionais – o que, como demonstrado, é prioridade declarada deste governo desde que tomou posse.

Sem entrar no mérito da inconstitucionalidade⁹¹ da medida tomada, e também das novas injustiças criadas pela Lei – ao deixar de fora da *efetivação* funcionários com vários

⁹⁰ Cf. AÉCIO sanciona lei que efetiva 98 mil servidores não-concursados. *Agência Folha*. nov. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 25 out. 2008.

⁹¹ O Ministério Público de Minas Gerais encaminhou, no dia 8 de novembro de 2007, ao procurador-geral da República, Antônio Fernando de Souza, uma representação solicitando a abertura de Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a lei que efetivou os servidores. A esse respeito, Cf. MP recorre contra lei que efetiva 98 mil servidores. Disponível em: <<http://www.bobnews.com.br/noticias>>. Acesso em: 12 set. 2008. Entretanto, em consulta feita por esta pesquisadora, em setembro de 2008, por meio do fale.internet@planejamento.mg.gov.br, sobre a permanência ou não da referida efetivação, a SEPLAG assim se pronunciou: “Os servidores beneficiados pela referida lei continuarão efetivados, haja vista não se tratar de

anos de contrato com o Estado, mas que, por um motivo ou outro, não estavam em exercício naquele período considerado necessário para obtenção do suposto benefício –, o que se intenciona aqui é ressaltar o quanto tal iniciativa desqualifica a carreira docente.

Além de não obedecer ao princípio legal de ingresso na carreira somente mediante concurso público – conquista do movimento organizado dos educadores com vistas à valorização dos profissionais da educação –, desvaloriza, divide, e, por conseguinte, enfraquece profissional e politicamente os trabalhadores docentes.

4. 2. 3 O sentido do trabalho docente

Finaliza-se, assim, o levantamento da política educacional do governo Aécio Neves, bem como a análise das medidas diretamente voltadas aos trabalhadores docentes – incluindo desde aquelas anunciadas como de *desenvolvimento profissional* até aquelas que incidem sobre a carreira dos professores. Toda essa investigação confirma a existência de um esforço de nova conformação do trabalho docente, conforme sugerido no capítulo dois por intermédio de Silva, Mirna (2007). A autora aponta a contradição profissionalização/precarização, em movimento no campo educacional, como mecanismo para educar os educadores para as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas.

No caso mineiro, pode-se constatar a manifestação da contradição nos projetos e ações em desenvolvimento da seguinte forma: por um lado, existe preocupação do mundo oficial com a formação profissional, como demonstra o desenvolvimento do ProGestão, do PDP, a concessão de licenças para cursar mestrado e doutorado. A aprovação do plano de carreira e da tabela de vencimentos manifesta a disposição, pelo menos aparente, em aumentar o *status* profissional dos docentes. A aprovação da LC 100, apresentada como solução para o histórico problema dos designados, também parece expressar preocupação com a profissionalização.

Por outro lado, na medida em que o ProGestão é feito em serviço, representando trabalho extra para os professores, já assoberbados por suas rotinas escolares, a suposta capacitação acaba por intensificar a precarização das condições de trabalho. Da mesma maneira, o PDP, ao restringir formação profissional ao desenvolvimento de competências requeridas pelo sistema, precariza o trabalho docente, pois não considera a complexidade do

benefício adquirido apenas para o ano de 2008 [...] são titulares de cargo efetivo, possuindo todos os direitos que os servidores efetivos através de concurso público”.

processo educativo. A LC 100 termina por fazer o mesmo, ao desrespeitar o princípio constitucional de valorização dos profissionais de ensino pelo ingresso na carreira por concurso público. Trata-se, pois, de uma profissionalização precarizadora, conforme indica Silva, Mirna (2007).

Já a aprovação do plano de carreira e da tabela de vencimentos, também à primeira vista, sinaliza para a valorização docente. Porém, além de representar a perda de antigos direitos – como apostilamento e promoção por tempo de serviço – instaura a lógica da performatividade e, em última instância, responsabiliza individualmente os professores por seu posicionamento na carreira. O professor deve ser competente para formar alunos competentes. Se o for, será premiado. Se isto não ocorrer, será punido. Portanto, sem considerar a realidade concreta em que se exerce a profissão, ignorando o arrocho salarial com que se deparam os docentes e desconsiderando a perda de legitimação social sofrida pelo professor ao longo do tempo, o plano de carreira induz os profissionais a correrem atrás das qualificações/titulações e a labutarem pelas migalhas do ADE (Adicional de Desempenho) e do Prêmio por Produtividade. Trata-se da precarização profissionalizadora, retratada pela autora.

Nota-se, assim, à luz de Silva, Mirna (2007), que o mundo oficial, em Minas Gérias, está oferecendo elementos para uma nova conformação do trabalho docente, por meio de mecanismos de força – controle via avaliação das escolas, docentes e discentes; sobrecarga e precarização do trabalho; – e persuasão, visível no estímulo à qualificação, obtenção de ADE, dentre outros. Por tais mecanismos, revela-se a intenção da SEE/MG de promover *imprescindíveis mudanças nas concepções, práticas e atitudes dos educadores*, como diz Filocre, ou de levar o docente a *repensar o próprio modo de conceber a profissão e o exercício profissional*, como se apresenta na justificativa do ProGestão e do PDP – o que certamente equivale a fazer com que os docentes sejam disciplinados para o trabalho e para a vida social, experimentando novas sociabilidades e reconstruindo suas identidades profissionais.

O quadro descrito permite confirmar que os docentes são legítimos integrantes da *classe-que-vive-do-trabalho*, atingida, pelos novos modelos de gestão e organização da produção, tanto na sua materialidade – sua *forma de ser* – quanto na sua subjetividade – nos *valores* em que baseiam suas práticas (ANTUNES, 2005; 2006). Assim, esse disciplinamento que se intenciona realizar, ao buscar se apropriar do *fazer e pensar* dos professores, os torna ainda mais subordinados aos destrutivos fundamentos do capitalismo.

Finalmente, é lícito lembrar que, dadas as dimensões da SEE/MG e o poder disseminador das ações desenvolvidas nas escolas em Minas Gerais, ao procurar “educar os educadores” – *um exército em tamanho e volume* – o governo Aécio, mais do que adaptar apenas os docentes à sociabilidade exigida pelo atual estágio do capitalismo, pode estar conseguindo espalhar os valores e práticas do projeto de sociedade do qual é representante para além dos muros das escolas mineiras, de forma a contribuir fortemente para o delinear de novas sociabilidades e subjetividades em um contexto bem mais amplo do que o escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com a finalidade de investigar as configurações que o trabalho docente vem assumindo na REE/MG, ao longo do governo Aécio Neves, em decorrência da implementação de uma política educacional subordinada à lógica gerencial. A conformação de tal política apresenta-se em consonância com a própria redefinição dos espaços público e privado, que vem ocorrendo no atual estágio do capitalismo, por meio da assimilação, por parte do Estado Restrito, dos conceitos e práticas do Estado Amplo (BERNARDO, 1998; 2000).

No estágio citado, decorrente do processo de reestruturação produtiva do capital – desencadeado a partir da crise estrutural iniciada no final dos anos 1960 –, impôs-se um novo paradigma organizacional e de gestão, que tem afetado significativamente a *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005; 2006) – na qual se incluem, dentre outros, os trabalhadores docentes. Por um lado, os integrantes desta classe social estão sendo submetidos à intensificação e sobrecarga laboral, em condições de trabalho e relações de emprego cada vez mais precarizadas. Por outro lado, estão a vivenciar um esforço, por parte dos gestores, de disciplinamento, para se ajustarem aos novos padrões societais, de tal maneira que os próprios trabalhadores assumam como seus os interesses que são do capital, num contexto de nítido aprofundamento da exploração e da alienação do trabalho, típicas das relações capitalistas de produção.

Dentro dos novos padrões de reprodução do capital, a educação foi considerada atividade fundamental para realizar as adaptações necessárias entre a oferta de mão-de-obra e as necessidades do mercado de trabalho, na perspectiva de formar para a empregabilidade e de possibilitar o ingresso dos países periféricos no seletivo capitalismo mundializado. Assim, o campo educacional apresentou, nos últimos decênios, intensa movimentação, por meio da implementação das reformas de inspiração neoliberal, sendo as escolas transformadas em núcleos de planejamento e gestão e a educação tratada, não como direito universal, mas como mercadoria.

Conseqüentemente, da década de 1990 em diante, a América Latina e o Brasil conheceram, paralelamente à reformulação do Estado e sob forte influência das agências multilaterais – sobretudo do Banco Mundial –, um processo de reestruturação educacional, dando ênfase ao desenvolvimento da educação básica, como caminho indispensável para atingir a equidade. Em outras palavras, educação voltada “para todos”, até mesmo os excluídos sociais, mas sem colocar em questão as causas desta exclusão. Em lugar de uma

visão emancipatória da educação, tratava-se da instrumentalização do processo educacional, que deveria ser desenvolvido com vistas a adaptar os desvalidos às mudanças em trânsito no mundo.

O Estado de Minas Gerais, na condição de pioneiro dessas reformas, conheceu, desde fins da década de 1980, um período fecundo na implantação de medidas de racionalização administrativa, marcadas por um discurso modernizador e pelo tom flexibilizador próprio do padrão histórico-cultural neoliberal (MARQUES, 2000; 2002). Também a educação, de assunto pertinente à área das políticas públicas, foi sendo tratada, cada vez mais, como matéria meramente técnica e de otimização dos recursos materiais e humanos (FIGUEIREDO, 2006; 2007).

Com a chegada de Aécio Neves ao governo de Minas, a política educacional passou a ser explicitamente desenvolvida de acordo com os postulados do Choque de Gestão, no primeiro mandato, e do Estado para Resultados, no segundo quadriênio, aprofundando e sistematizando um modelo no campo dos governos que, desde o final do decênio de 1980, já era conhecido do Estado, porém em caráter mais experimental. Restabelecendo parceria com os organismos internacionais, Minas Gerais foi considerada paradigma do Estado moderno pelo Banco Mundial.

Sob o governo Neves, o setor educacional conheceu ações fragmentadas, que pouco dialogam entre si, mas norteadas pela lógica da avaliação do desempenho das escolas, dos docentes e dos discentes, pela obtenção de resultados e pela melhoria dos indicadores do Estado no *ranking* das avaliações nacionais.

À luz de Silva, Mirna (2007) – com base na análise de ampla documentação produzida pela SEE/MG e das ações que afetam diretamente o professor, tanto no que se refere à organização do trabalho escolar, quanto aos aspectos que normatizam a carreira e remuneração docente (OLIVEIRA, 2004) – buscou-se mostrar que, movimentando a contradição profissionalização/precarização, o atual governo tem empreendido esforço considerável para dar nova conformação ao trabalho docente e, ao mesmo tempo, educar os educadores para os padrões societários atuais, gerando novas sociabilidades e subjetividades. Assim, o trabalho docente, além de ser inserido no recente paradigma de gestão do trabalho, também, e mais profundamente, se converte em *locus* privilegiado, pelo potencial disseminador do universo escolar no Estado de Minas Gerais, de difusão dos valores que, ideologicamente, legitimam o pensamento hegemônico.

Como foi explicitado, esta investigação pretendeu transitar em meio aos valores e princípios que inspiram as ações do mundo oficial (BRZEZINSKI, 2008a; 288b). Entretanto,

a realidade, intrinsecamente contraditória, não se encontra apenas no mundo do sistema ou no chamado mundo real. O processo histórico é construído e reconstruído permanentemente por intermédio do confronto de interesses, idéias e práticas com que se deparam diferentes seres humanos.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que é no entrelaçamento do estrutural com o singular, do instituído com o instituinte, na processualidade entre a macro e a micro-realidade que a história faz-se viva e real, porque é fruto da ação de homens concretos. Assim, os sempre tensos e conflituosos, arranjos sociais – quer se refiram a esferas mais amplas, como a educação, quer a esferas menores, como a escola ou o professor – só podem ser efetivamente apreendidos e compreendidos, num plano teoricamente mais profundo, como inerentes a uma totalidade concreta, tecida por múltiplas, complexas e dialéticas relações e inter-relações.

Mancebo (2007), no levantamento realizado sobre as recentes investigações sobre o trabalho docente, detectou uma dupla postura teórico-metodológica na literatura especializada, quando o tema volta ao centro da produção acadêmica.

Por um lado, foram localizadas análises sobre o trabalho docente que o articulavam às modificações carreadas pelo movimento mais geral da globalização do capitalismo, com o objetivo de dar maior visibilidade teórica aos efeitos que os novos processos de trabalho geram para a docência e para a educação (MANCEBO, 2007, p. 475).

Por outro lado, a autora assinala que existem pesquisas que trilham caminho epistemológico diverso, enfocando escalas menores, até mesmo as micro-realidades locais, grupais e pessoais, destacando os diversos processos de resistência que se manifestam no agir dos sujeitos.

Evidentemente que a presente pesquisa vinculou-se à – tão necessária quanto relevante – preocupação em dar visibilidade teórica aos efeitos que os novos processos de trabalho, próprios do movimento de mundialização do capital, têm gerado sobre o trabalho do professor. Todavia, não se pode perder de vista que o homem é um ser que faz escolhas e, portanto, não é indiferente às possibilidades que o mundo que o cerca se lhe apresenta e, mais que isso, ele também cria outras possibilidades a partir das suas formas de apreensão da realidade e das condições dadas em seu tempo histórico.

Disso conclui-se que detectar um esforço de conformação do trabalho docente, por parte do atual governo mineiro, não equivale a afirmar que tal tentativa tem sido tranqüilamente assimilada pelos sujeitos docentes. Somente o mergulho na realidade da escola – aquele local de trabalho e espaço político em que os programas educacionais ganham vida –

poderá sinalizar se esta intenção de nova conformação da docência tem se consubstanciado efetivamente. Sendo assim, o diálogo entre o que se prescreve (com todos os propósitos explícitos e velados aí contidos) e o que se realiza impõe-se como necessário para se compreender as feições, de fato, assumidas pela docência na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Em outras palavras, faz-se necessário perscrutar o mundo real, abrir espaço para a observação das rotinas escolares e para a escuta dos sujeitos docentes, pois somente o contato com o próprio professor, no exercício diário de sua profissão, poderá permitir mensurar o alcance das ações e intenções do atual governo.

Enfim, a partir de tais inquietações, sugere-se o prosseguimento do engenhoso e instigante ofício de investigar, de modo a puxar outros fios que, entrelaçados, estão a compor esta complexa trama do tecido social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÉCIO comemora aprovação de empréstimo junto ao BIRD. Belo Horizonte, 2 maio 2008. Disponível em: <<http://www.mg.gov.br/portalmg/do/noticias>>. Acesso em: 13 maio 2008.

AÉCIO e Minas pagam o pato. *Veja*, São Paulo, ed. 1792, 5 mar. 2003. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br>>. Acesso: 30 set. 2008.

AÉCIO Neves lança livro sobre Choque de Gestão em reunião do BID. 29 mar 2006. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/detalhe_noticia.php>. Acesso em: 13 maio 2008.

AÉCIO Neves: novas contrapartidas em educação, saúde e segurança. Belo Horizonte. Disponível em: <www.espacopublico.blog.br/?p=1889>. Acesso em: 6 maio 2008.

AÉCIO sanciona lei que efetiva 98 mil não-concursados. *Globo.com/Política*, nov. 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Politica>>. Acesso em: 25 out. 2008.

AÉCIO sanciona lei que efetiva 98 mil servidores não-concursados. *Agência Folha*, nov. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 25 out. 2008.

ALMEIDA, Malu (Org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas- para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e pesquisa*. São Paulo, vol. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVES, Ana Carolina Timo. *As reformas em Minas Gerais: choque de gestão, avaliação de desempenho e alterações no trabalho docente*. In: VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro, nov. 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos>. Acesso em: 05 mar. 2008.

ALVES, Giovanni; ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANASTASIA, A. A. Agradecimentos. In: VILHENA, R. et al. (Orgs.). *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. Primeiras medidas do Choque de Gestão. In: VILHENA, R. et al. (Orgs.). *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). *A dialética do trabalho*. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 8. reimp. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

ANTUNES, Ricardo; RIDENTI, Marcelo. 1968 no Brasil. *Margem Esquerda*. Ensaio marxistas. n. 11, São Paulo: Boitempo, maio de 2008, p.43-48.

AUGUSTO, M. H. O. G. *Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais*. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAE/UFMG, Belo Horizonte. 2004.

AUGUSTO, M. H. O. G.; MELO, S. V. D. *A (des)valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais*. 27ª Reunião anual da ANPEd. nov. 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reuniões/27/inicio.htm>. Acesso em: 10 jun. 2008.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, especial-out. 2005.

BERNARDO, João. *Democracia totalitária*. Teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores*. Ainda há lugar para os sindicatos? São Paulo: Boitempo, 2000.

BOGDAN, Robert C. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. Decreto n. 5.800, 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 28 jul. 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.094, 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 11 out. 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 19, 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.sefa.pa.gov.br>>. Acesso em: 22 set. 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 20, 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br>>. Acesso em: 22 set. 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Lei n. 9.424, 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso: 4 jun. 2008.

BRASIL. Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso: 4 jun. 2008.

BRASIL. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso: 4 jun. 2008.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso: 4 jun. 2008.

BRASIL. Lei n. 11.494, 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

BRASIL. Lei n. 11.738, 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <<http://www.apec.org.br/extra/Diariooficial.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. 2.ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: _____. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008a.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008b.

CASANOVA, M. V. G.; LOPES, N. F. M. *Gestores escolares e os financiamentos multilaterais*. In: I Congresso de Educação UNIPAN. Cascavel, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.unipan.br/congresso>> Acesso em: 17 out. 2008.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

CHEMP, R. F. *Escola pública e gestão neoliberal – PROCAD em Minas Gerais*. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOQUE de Gestão é com ele. 9 mar. 2007. Disponível em: <www.portalexame.abril.com.br/revista>. Acesso em: 13 maio 2008.

CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORIAT, Benjamin. *Pensar pelo avesso*. O modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

COUTINHO, Edson. *LC 100 – uma lei casuística*. nov. 2007. Disponível em: <<http://edsoncoutinho.blogspot.com>>. Acesso em: 25 out. 2008.

CUNHA, M. I.; LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e sociedade*. Ano XX, n. 68. Dez./1999.

DAVIES, N. *FUNDEB: a redenção da educação básica?* Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DIAS, A. J. C. *O ensino superior privado em Uberlândia: precarização do trabalho docente.* 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FACED/UFU, Uberlândia, 2006.

DIDONET, Vital. LDB dez anos depois: uma retrospectiva da ação legislativa. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.* São Paulo: Cortez, 2008.

É INÚTIL só cortar gastos, afirma “gerente” de Aécio. *Folha de São Paulo.* 23 dez. 2006. Disponível em: <www.sc.gov.br/clipping_governo>. Acesso em: 7 maio 2008.

EMPRÉSTIMO do Banco Mundial restabelece crédito internacional. *Jornal Gazeta Mercantil.* São Paulo, 13 jul. 2005, p. 13. Disponível em: <<http://indexet.gazetamercantil.com.br>>. Acesso: 2 out. 2008.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes. *Política Educacional.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIGUEIREDO, Lorene. Luta de classes e burocratização de dirigentes sindicais frente às reformas administrativas em Minas Gerais. *Trabalho necessário.* Ano 5, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/tn5%20LFigueiredo.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

_____. *Reforma neoliberal na educação e crise no movimento sindical no Estado de Minas Gerais: os limites do reformismo.* 2006. 327 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

FILOCRE, J. *O Estado da educação em Minas Gerais – um exemplo para o Brasil.* SEE/MG, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2008.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação.* vol. 24, n. 1, São Paulo, jan./jul. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso: 9 out. 2008.

FONTANA, K. B.; TUMOLO, P. S. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990.* In: VI Seminário da REDESTRADO – Regulação educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro, nov. 2006. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario>. Acesso em: 7 abr. 2008.

FRANÇA, Robson Luiz de. *A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação no Brasil.* 2002. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista/UNESP – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação e sociedade*. Campinas, vol.20, n.68, p. 17-41, dez. 1999.

_____. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 17 Abr 2008.

GENTILI, Pablo. *Entre a herança e a promessa: o governo Lula e a política educacional*. In: Observatório Latino-Americano de políticas educacionais. mar. 2005. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0811.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2007.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p.9-49.

GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 84, set./2003, p. 839-872.

GOVERNO de Minas premia servidor por Acordo de Resultados. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

GOVERNO Itamar adia decisão sobre moratória. *Jornal Vale Paraibano*. São José dos Campos, SP, 28 mar. de 1999. Disponível em: <www.valeparaibano.com.br>. Acesso em: 30 set. 2008.

GRACINDO, R. V. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HADDAD, S. *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos. O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Classe social e relações de gênero na análise do trabalho docente*. s/d. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/gtteampe/18ra/GT09/TRABALHO/hipolito.pdf>> Acesso em: 18 abr. 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. 2. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Temas de pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MACHADO, C. T. *Atuação do Banco Mundial em educação no Brasil entre 1993 e 2004: uma análise dos instrumentos de empréstimos*. 28ª Reunião anual da ANPED, out. 2005. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/>> Acesso: 9 out. 2008.

MACHADO, L. M.; SILVA, C. S. B. (Orgs.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARQUES, M. R. A. As crises da universidade e a subjetividade profissional. *Boletim Greve*. Uberlândia: ADUFU- Seção Sindical da ANDES Nacional, n.4, out. 2005.

_____. Formação de professores e políticas educacionais: perspectivas da atualidade. *Evidência – olhares e pesquisa em saberes educacionais*. UNIARAXÁ/ISE – ano III, n. 3, 2007, p. 129-141.

_____. Políticas públicas e práticas escolares nos programas de formação docente. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Orgs.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

_____. *Um fino tecido de muitos fios... – Mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba.

MARX, Karl. O método da economia política. In: *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. (Org.) *A dialética do trabalho*. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

_____. Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, R. (Org.) *A dialética do trabalho*. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

_____. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: ANTUNES, R. (Org.) *A dialética do trabalho*. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004c.

MATTA MACHADO, A. R. R. *Grupos de desenvolvimento profissional: uma estratégia para a formação de grupos operativos de professores nas escolas públicas?* 2005. 152 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELIS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista brasileira de educação*. vol. 11, n.33, set./dez. 2006. p. 406-423.

MINAS GERAIS. Decreto n. 43.238, de 27 de março de 2003. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2008.

MINAS GERAIS. Decreto n. 43.506, de 6 de agosto de 2003. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Decreto n. 43.576, de 9 de setembro de 2003. Estabelece as diretrizes para a elaboração dos anteprojetos de lei dos Planos de Carreiras na Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Decreto n. 43.674, de 4 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a aplicação, no âmbito do Poder Executivo, de recursos em desenvolvimento institucional e prêmio por produtividade, provenientes da economia de despesas de que trata a Lei n. 14.694, de 30 de julho de 2003. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/choque/premio_produtividade>. Acesso em: 24 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Emenda Constitucional n. 57, de 15 de julho de 2003. Altera os artigos 14, 25, 31, 39, 125 e 290 e revoga os § 1º e 2º do artigo 32 da Constituição do Estado e acrescenta os artigos 112 a 121 ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em: 25 out. 2008.

MINAS GERAIS. Lei 869, de 5 de julho de 1952. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em 23 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Lei 14.693, de 30 de julho de 2003. Institui o Adicional de Desempenho – ADE –, no âmbito da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em 23 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Lei 14.694, de 30 de julho de 2003, alterada pela Lei 15.275, de 30 de julho de 2004, e regulamentada pelo Decreto n. 43.674, de dezembro de 2003. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultado, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/choque/premio_produtividade>. Acesso em: 24 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Lei 15.293, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do Estado. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em: 24 out. 2008.

MINAS GERAIS. Lei 15.784, de 27 de outubro de 2005. Estabelece as tabelas de vencimento básico das carreiras dos Profissionais de Educação Básica e das carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social, a que se referem os incisos VII a XI do art. 1º da Lei nº 15.301, de 10 de agosto de 2004, os seus reajustamentos e dispõe sobre a Vantagem Temporária Incorporável - VTI - e o posicionamento dos servidores nas referidas carreiras. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em: 24 out. 2008.

MINAS GERAIS. Lei Complementar n.71, de 30 de julho de 2003. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Lei Complementar n. 100, de 05 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2008

MINAS GERAIS. Lei Delegada n. 41, de 07 de junho de 2000. Dispõe sobre a instituição da Parcela Remuneratória Complementar (PRC), devida a título de abono, para os servidores dos quadros de pessoal da administração direta, das autarquias e fundações públicas, inclusive inativos. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 2008.

MINAS GERAIS. Lei Delegada n. 122, de 25 de janeiro de 2007. Dispõe sobre a estrutura orgânica básica da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://hera.almg.gov.br>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Abrindo Espaços – a escola integrando a comunidade*. Disponível em: Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 28 maio de 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *A Educação Pública em Minas Gerais. O desafio da qualidade*. 2003-2006. Abril de 2003. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/politica>>. Acesso em: 5 set. 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Aluno de Tempo Integral*. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso: 21 out. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Desempenho e Qualificação dos Professores*. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 22 out. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Ensino fundamental de 9 anos*. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/index.asp?ID_PROJETO>. Acesso em: 28 maio 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Escolas-Referência: Qualidade e Tradição*. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/sistema>>. Acesso em: 28 maio 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Escola Viva, Comunidade Ativa.* Ambiente escolar adequado para o aprendizado. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 28 maio 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Minas adere ao Movimento Todos pela Educação.* Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Processo de escolha de diretor de escolas estaduais.* Disponível em: <<http://www.indicacaodiretor.mg.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *ProGestão.* Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de Desenvolvimento Profissional – ensino de qualidade começa com a formação dos educadores.* Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de Educação Profissional de Minas Gerais – PEP.* Disponível em: <www.mg.gov.br/portalmg>. Acesso em: 20 out. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 8086, de 18 de dezembro de 1997. Institui na Rede Estadual de Ensino de MG o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental, organizado em dois ciclos.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 6, de 20 de janeiro de 2000. Dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental em ciclos e séries nas escolas da Rede Estadual de Ensino de MG, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 469, de 22 de dezembro de 2003. [republicada em 3 de fevereiro de 2004, por incorreções na publicação anterior]. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema>>. Acesso: 4 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 852, de 22 de dezembro de 2006. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.indicacaodiretor.mg.gov.br/documento>>. Acesso em: 20 out. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 1.026, de 27 de dezembro de 2007. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e designação para o exercício de função pública na rede pública estadual. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 24 out. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Universalização e melhoria do ensino médio.* Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/sistema>>. Acesso em: 6 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Choque de Gestão.* Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br>>. Acesso em: 13 maio 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Decreto n. 44.559, de 9 de junho de 2007. Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo e do detentor de função pública da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/governo>>. Acesso em: 23 jun.2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Manual: *Avaliação de Desempenho Individual*. Belo Horizonte. Set. 2007. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 23 jun.2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Nova metodologia do Acordo de Resultados*. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Prêmio por Produtividade*. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/choque>>. Acesso em: 23 jun. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Primeiro Prêmio Excelência em Gestão Pública do Estado de Minas Gerais*: coletânea dos trabalhos vencedores/Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br/governo/governaca_eletronica>. Acesso em: 12 maio 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Resolução n. 31, de 29 de agosto de 2007. Define a metodologia e os procedimentos da Avaliação de Desempenho Individual na Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

MIRANDA, K. *As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho*. In: VI Seminário da REDESTRADO- Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/estrado/dephul.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

MONFREDINI, I. *Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais*. In: VI Seminário da REDESTRADO- Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/estrado/dephul.htm>>. Acesso em: 1º abr. 2008.

MORAES, R. C.C. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional? *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 309-333, maio/ago. 2004.

MP recorre contra lei que efetiva 98 mil servidores. Disponível em: <<http://www.bobnews.com.br/noticias>>. Acesso em: 12 set. 2008.

NEVES, Aécio. *Entrevista do Governador para a Rádio Jovem Pan de São Paulo*. Belo Horizonte, 17 abr. 2008. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/detalhe_entrevista.php>. Acesso em: 13 maio 2008.

_____. Mensagem do Governador: 2004 – déficit zero e ano de investimentos. Palácio da Liberdade, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.notadez.com.br/content/noticias>>. Acesso em: 14 maio 2008.

NÓVOA, Antônio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO, 2007.

O DESPERDÍCIO está nos detalhes. *Época*, São Paulo, ed. 444, 20 nov. 2006. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca>>. Acesso em: 4 out. 2008.

OLIVEIRA, D. A. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n.89, p.1127-1144 set/dez 2004.

_____. *Educação básica. Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, F. A.; RIANI, F. *Limitações e conseqüências do ajuste fiscal do Estado de Minas Gerais no governo Aécio Neves*. Diamantina, 2004. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2004/textos/D04A059.PDF>>. Acesso em: 2 maio 2008.

OLIVEIRA, L. H. R. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, V. H. (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, R. P. e SOUZA, S. Z. L. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

O TREM no trilho. *Veja*, São Paulo, ed. 1851, abr. 2004. Disponível em: <www.veja.abril.com.br>. Acesso em: 29 set. 2008.

PEREIRA, L. C. B. *A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismo de controle*. Brasília-DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <http://www.preac.unicamp.br/arquivo/materiais/bresser_reforma_do_estado.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.

PINTO, Vanessa Guimarães. *Educação: voz do governo* (Entrevista: partes 1, 2, 3 e 4). Disponível em: <<http://www.voz.org.br/arena/>>. Acesso em: 28 jul. 2008.

_____. *Vídeo de Abertura do IV Congresso Estadual de Educação*. Belo Horizonte, 10 jun. 2008. Disponível em: <www.crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/sistema>. Acesso em: 20 out. 2008.

POCHMANN, Marcio. *O trabalho sob fogo cruzado*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

POLÍTICA de Resultados. *Veja*, São Paulo, ano 41, n. 16, p. 64-65, abr. 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RICCI, Cláudia Sapag. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RICCI, Rudá. Educação mineira em tempos difíceis. *Espaço Acadêmico*. n. 44, ano IV, janeiro 2005. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 23 abril 2008.

_____. Minas Gerais e suas políticas sociais. *Espaço Acadêmico*. n. 61, ano VI, junho 2006. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 23 abril 2008.

_____. *Sobre o Plano de Intervenção Pedagógica: muita intervenção e pouca pedagogia*. Jul. 2007. Disponível em: <<http://www.cultiva.org.br>>. Acesso em: 23 out. 2008.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. *Escola S.A – quem ganha e quem pede no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50 – 74.

SADER, Emir. O assalto ao céu. *Margem Esquerda*. Ensaios marxistas. n. 11, São Paulo: Boitempo, maio de 2008, p. 38-42.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 775-796, out. 2006.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, A. A. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, V. H. (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, C.C., AZZI, D.; BOCK, R. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia: trilhas e tramas. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. *Um novo princípio educativo para o trabalho docente?* In: Anais do V Colóquio Internacional Marx/Engels. Campinas, nov. 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/paginas/gt5sessao3.html>. Acesso em: 15 abr. 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, Alan Rodrigues de. A atualidade do americanismo e fordismo em Gramsci. *Revista Urutágua – Revista acadêmica multidisciplinar*. Maringá, v. 9, abr/mai/jun/jul. 2006. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/009/09souza.htm>>. Acesso em: 7 out. 2007.

SOUZA, A. W. *Formação continuada de gestores em Minas Gerais: um estudo a partir da experiência do ProGestão no município de Uberaba de 2003 a 2006*. 2008, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SOUZA, F. H. M. Estratégias do Banco Mundial e definição de políticas educacionais no Brasil. *Revista PUCVIVA*. São Paulo, n.14, out./dez. 2001. Disponível em: <www.apropucsp.org.br/revista>. Acesso: 29 set. 2008.

SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, Juçara Dutra. A condição docente: trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

VILHENA, R. et. al. (Orgs.). *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 24, n.85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

