



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

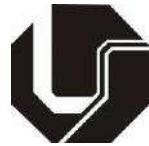
SANDRA HELENA MOREIRA SANTIAGO

**GERENCIALISMO, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO E TRABALHO DOCENTE NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

Orientador: Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima

Uberlândia - MG

2015



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

SANDRA HELENA MOREIRA SANTIAGO

**GERENCIALISMO, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO E TRABALHO DOCENTE NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como parte dos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Educação para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Antonio Bosco de Lima

Uberlândia - MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S235g
2015

Santiago, Sandra Helena Moreira, 1960-

Gerencialismo, políticas de avaliação de desempenho e trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais / Sandra Helena Moreira Santiago. - 2015.

159 f. : il.

Orientador: Antonio Bosco de. Lima.

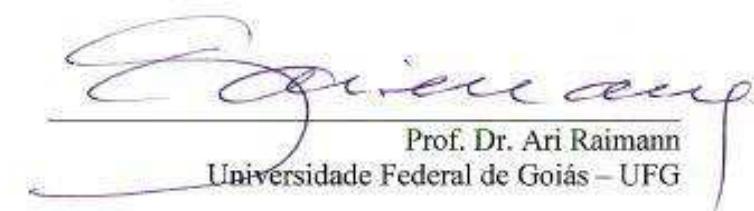
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

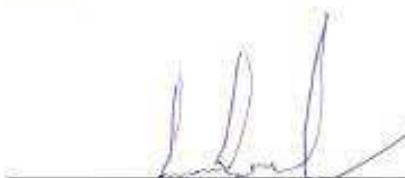
1. Educação - Teses. 2. Professores - Avaliação - MG - Teses. 3. Padrões de desempenho - Teses. 4. Educação e Estado. - Teses. I. Lima, Antonio Bosco de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Ari Raimann
Universidade Federal de Goiás – UFG



Profa. Dra. Sálua Cecílio
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Armindo Quilici Neto
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Dedico este trabalho a memória de
minha mãe, da Rosa, e dos meus amigos que
partiram sem que lhes pudesse dizer adeus*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Meu criador

Aos professores Sandra Cristina Fagundes de Lima e Armindo Quilicci que fizeram parte da banca de qualificação, ofertando valiosas contribuições.

Aos professores que fizeram parte da banca de defesa.

Ao meu orientador, pelo rico aprendizado e pela confiança a mim depositada, pela orientação segura e sobretudo pela oportunidade do doutoramento.

Aos funcionários da FACED, em especial ao James e à Rosane

Ao Prof. Marcelo Soares Pereira e Carlos Lucena, pelo apoio quanto ao meu afastamento para concluir o doutoramento.

À Sra. Denise, amiga incansável no apoio em momentos de dificuldades existenciais.

À Laura Jane e ao Ricardo Louro, sem cuja presença fraternal e profissional constante teria sido absolutamente impossível chegar até a defesa de tese.

Aos meus pais que me ensinaram o valor do estudo e do trabalho. E também que o estudo é um trabalho.

A todos os meus professores da escola e da universidade pública com quem aprendi sobre a importância das mesmas.

O trabalho que as massas executam funda sua visão de mundo. Nas formas inferiores, exploradas, humildes, o trabalhador não chega a ter senão uma noção sensível de sua realidade, e, ainda que deseje modificá-la, não alcança compreender como isso seria possível [...] Precisam de instrução técnica e uma formação cultural que tende sempre a crescer, sem possibilidade de que interesses na execução do trabalho possam fixar-lhe um limite. A consciência do trabalhador, uma vez despertada, se descobre como um processo individual sempre mais independente. Com isso, sua percepção de realidade se engrandece, e aprofunda o conhecimento das causas de sua situação; e assim o indivíduo é levado a uma interpretação de si mesmo, de seu papel no mundo e na sociedade (Álvaro Vieira Pinto)

RESUMO

Esta pesquisa nasce do interesse em investigar e responder a questões concernentes às novas configurações para o trabalho docente, na rede de ensino da Secretaria Estadual de Educação – Minas Gerais, tendo, como eixo norteador, a política de avaliação de desempenho dos docentes. Tal política foi implementadas no âmbito dos programas Choque de Gestão (2003-2006) e sedimentadas nos programas Minas para Resultados (2007-2010) e Gestão para a Cidadania (2011-2014). Essas políticas e programas são analisados à luz da mundialização do capital, sob a ação dos organismos multilaterais e suas orientações para a periferia do capitalismo, onde ocorre a reforma administrativa do aparelho do Estado brasileiro. As políticas educacionais e as reformas decorrentes assumem papel estratégico sob diversos aspectos. O trabalho docente assume destaque nesse quadro, onde ele é considerado, ao mesmo tempo, protagonista e obstáculo, assumindo centralidade nos documentos internacionais e nacionais. Elegemos para objetivo geral desta pesquisa analisar e responder sobre a possibilidade do aprofundamento do processo de proletarização dos docentes, onde se amplia, não somente a problemática de fundo econômico para estes profissionais, mas também a perda do controle sobre os objetivos, métodos e processos de trabalho, para o quê a avaliação, entendida como categoria política, é utilizada para mediar o novo modelo de profissionalização, sem dúvida ao lado de outras políticas e instrumentos de controle. Para tal percurso, autores clássicos e contemporâneos são revisitados a fim de explicitar as matrizes teórico-metodológicas das reformas, por um lado, e torná-las objeto de análise crítica, por outro. A metodologia compreende a utilização de fontes primárias e secundárias e consequente análise para desenvolvimento do estudo do objeto em tela.

Palavras-chave: gerencialismo - políticas de avaliação de desempenho – trabalho docente

ABSTRACT

This research comes from the interest in investigating and responding to questions concerning the new configurations for teaching work in network schools of the state Secretary of Education – Minas Gerais, focusing as the main subject the policy of teachers performance evaluation. Such policies were implemented within the programs Choque de Gestão (2003-2006) and sedimented in the programs Minas para Resultados (2007-2010) and Gestão para a Cidadania (2011-2014) which are complementary. These policies and programs are analyzed in light of capital globalization, under the action of multilateral organizations and their guidance to the periphery of capitalism, in which the administrative reform of the Brazilian State apparatus occur. Educational policies and consequent reforms, assume a strategic role in several respects. The work of teachers takes prominence in this context, where it is considered, at the same time, the protagonist and obstacle assuming centrality in national and international documents. We chose as general goal of this research, to analyze and respond about the possibility of deepening the process of proletarianization of teachers, where extends not only the problematic economic background for these professionals, but also the loss of control over the objectives, methods and processes work, for what the evaluation, understood as a political category, is used to mediate the new model of professionalism, undoubtedly alongside other policies and instruments of control. For this journey, classic and contemporary authors are revisited in order to clarify the theoretical and methodological matrix of reforms, on the one hand, and make them the object of critical analysis on the other. The methodology involves the use of primary and secondary sources, and subsequent analysis for development of displayed subject study.

Keywords: managerialism; assessment policies; teaching work

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 . Proposta da forma de articulação dos agentes internacionais que atuam na mundialização do capital..... 32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI Avaliação de Desempenho Individual

AGCS Acordo Geral de Comercio e Serviços

ANDES, atual ANDES-SN Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Sindicato Nacional)

ANDE Associação Nacional de Educação

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

AR Acordo de Resultados

BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM Banco Mundial

CAEd-UFJF Centro de Estudos sobre Avaliação Educacional da Universidade Federal de Juiz de Fora

CBCs Cadernos Básicos Curriculares

CBE Conferências Brasileiras de Educação

CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior

CEALE-UFMG Centro de Estudos sobre Alfabetização e Letramento da Universidade Federal de Minas Gerais

CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFETs Centros Federais de Educação Tecnológica

CFE Conselho Federal de Educação

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CLAD Conselho Latino Americano para o Desenvolvimento

CUT Central Única dos Trabalhadores

DASP Departamento Administrativo do Serviço Público

EUA Estados Unidos da América

Rede ESTRADO Rede de Latino Americana de Estudos do Trabalho Docente

FMI Fundo Monetário Internacional

GATT Acordo Geral de Tarifas e Comércio

GATS Acordo Geral sobre Comércio e Serviços

GERAES Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado

HEM Habilitação Específica do Magistério de 1º Grau

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC Ministério de Educação

OCDE Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OIT Organização Internacional do Trabalho

OMC Organização Mundial do Comércio

OMS Organização Mundial de Saúde

ONU Organização das Nações Unidas

OSCIPI Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

OTAN Organização do Tratado do Atlântico Norte

PDRAE Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PEP Programa de Educação Profissional

PGDI Plano de Gestão do Desempenho Individual

PIP Plano de Intervenção Pedagógica

PMDI Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PROALFA Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROMÉDIO Projeto de Melhoria da Qualidade e Eficiência do Ensino Médio

PSDB Partido da Social Democracia Brasileira

SEE-MG Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

SEPLAG/SEE Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão/Secretaria Estadual de Educação

SEMORE Secretaria da Modernização

SERVAS Serviço Voluntário de Assistência Social

SIGESPE Sistema Informatizado de Gestão de Projetos Educacionais

SIMAVE Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SINDUTE/MG Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SREs Superintendências Regionais de Ensino

TCH Teoria do Capital Humano

TLC Tratados de Livre Comércio

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID Agências dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	X
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XI
SUMÁRIO	XIV
1 INTRODUÇÃO	16
2 ORGANISMOS MULTILATERAIS: FLEXIBILIZAÇÃO, INDIVIDUALISMO METODOLÓGICO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS	23
3 O CONTEXTO EM QUE SE DÃO AS REFORMAS	33
3.1 Gerencialismo, Reforma do Estado e Profissionalização	35
3.2 Gerencialismo, Reformas e Avaliação Educacional	41
4 PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: HISTÓRIA E DEBATE	45
4.1 Reforma Administrativa do Estado, Reformas Educacionais e Trabalhadores Docentes na Atual Política Educacional Brasileira: um paradigma de competência e qualidade	64
4.2 Os Professores como Trabalhadores Intelectuais: outro Paradigma de competência e qualidade	72
5 O CAMPO DA AVALIAÇÃO, A PROBLEMÁTICA DA REGULAÇÃO E AS REFORMAS EM MINAS GERAIS	76
5.1 Reformas Gerencialistas, Avaliação e Avaliação de Desempenho	81
5.2 Avaliação de Desempenho	84

5.3 Métodos de Avaliação de Desempenho mais Difundidos	91
6 CHOQUE DE GESTÃO E A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MINAS GERAIS	96
6.1 Da Descrição e Análise do Corpus Documental	98
7 CONCLUSÃO	121
8 REFERÊNCIAS	127
9 ANEXOS	139
ANEXO A. MODELO DE PLANO DE METAS ESTABELECIDO, PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS, EM 2008	140
ANEXO B. MODELO DE PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ESTABELECIDO PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS, EM 2008	149
ANEXO C. LEMBRETE DEIXADO PELA DIREÇÃO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MURAL DA SALA DOS PROFESSORES	153
ANEXO D. PLANO DE GESTÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL ANEXO À RESOLUÇÃO SEPLAG N.º01, DE 03 DE JANEIRO DE 2.013	154

GERENCIALISMO, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu do interesse em conhecer as origens, os objetivos, os instrumentos utilizados e as consequências mais proeminentes do modelo de avaliação de desempenho dos trabalhadores docentes, pautado na lógica de gestão para resultados, adotado no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, estado de Minas Gerais. Este passa à adoção a partir do Programa Choque de Gestão implantado em 2003-2006, pelo governo Aécio Neves. Naquele momento iniciaram-se uma série de reformas visando à consolidação posterior do novo modelo de administração do aparelho do estado de Minas Gerais (2007-2010) e (2011-2014). Com efeito, a continuidade do modelo ocorreu, após reeleição do então governo Aécio Neves do PSDB com o Programa Estado para Resultados, e aprofundou-se na administração do governador Antônio Augusto Junho Anastasia, gestão 2011-2014, com o programa denominado Gestão para a Cidadania.

Incursões pela escola, por meio de conversa com professores e técnicos; externamente, com técnicos e docentes membros da diretoria do sindicato bem como dos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação – Minas Gerais, além de leituras dos documentos oficiais, e publicações realizadas por universidades mineiras em parceria Governo de Minas, tanto quanto dos diplomas legais, à primeira vista, denotam um quadro de mudanças tanto do ponto de vista administrativo e jurídico quanto pedagógico e cultural no âmbito da Secretaria Estadual de Educação e de suas unidades administrativas, incluindo as escolas. Estes traços estão presentes nas demais secretarias de governo, indicando uma ação articulada no sentido de desenhar uma política de Estado que pretende, a princípio, mudanças estruturais.

Além destes aspectos, as relações de trabalho e o processo de trabalho docente ganham inusitados contornos; novos elementos reguladores, pouco a pouco vêm sendo implementados, sem que haja uma discussão em profundidade com estes trabalhadores e nem mesmo com os técnicos que lhes assessoram ou monitoram seu trabalho, a respeito do modelo adotado e de suas bases. Tampouco estes encontram-se esclarecidos epistemológica, política e

pedagogicamente quanto ao novo modelo: suas origens, objetivos e finalidades e até mesmo quanto aos e modos de operacionalização.

Mesmo do ponto de vista do sindicato da categoria (SINDUTE/MG-Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), não há clareza quanto aos aspectos anteriormente mencionados, com exceção a um ou outro membro da diretoria regional ou estadual (esta envolve membros ligados às redes estadual e municipal de ensino).

O estudo que nos propusemos a realizar insere-se no movimento de um compromisso construído a partir da minha trajetória de longos anos como docente e supervisora educacional na educação básica, no sentido de, ao falar do lugar social de docente na universidade pública, reafirmar o papel desta instituição como produtora e socializadora do conhecimento sob restrição ética fundada no compromisso de busca para contribuir rumo a possibilidades de transformação social, onde se abram espaços para a democracia, o exercício da justiça fundada na igualdade de direitos e exercício dos mesmos. Consequentemente, princípios orientados para a construção de uma escola de fato pública, de fato assentada no princípio da qualidade social, democrática, necessariamente não dual, compromissada com a hominização e a construção da omnilateralidade.¹

Para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente, das peias do atraso e servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si, mas para si, é condição vital para a superação da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si as ideias de que necessita para compreender a si próprio tal como é e para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo (PINTO, 1979, p.4)

¹ O conceito de omnilateralidade assumiu grande importância para a reflexão sobre o problema da educação no pensamento de Karl Marx. Ele se refere à unilateralidade provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho às quais todos os homens são submetidos no modo de produção capitalista, inclusive o burguês. Tomamos este conceito dos Manuscritos. "[...] embora não haja uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ele se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual e artística, da afetividade [...] Essa ruptura não implica em indivíduos geniais, mas, antes, em homens que se afirmem historicamente, que se reconheçam mutuamente em sua liberdade e submetam as relações sociais ao controle coletivo, que superem a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superem a mesquinhice, o individualismo e os preconceitos da vida burguesa que forjam o homem unilateral, alienado [...]" (SOUZA JUNIOR, J. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ Escola Politécnica de Saúde, 2009 <disponível em www.epsjr.fiocruzbr/dicionario/verbetes/omn.html> acesso em 30/06/2015.

Para Álvaro Vieira Pinto (1979), trata-se do homem em sua condição de ser social, trata-se da hominização. Refere-se também à necessidade vital de uma reflexão do trabalhador científico, o pesquisador científico, sobre o trabalho que realiza: os fundamentos existenciais, os suportes sociais e materiais e as finalidades culturais que o explicam, pois são inerentes ao processo da pesquisa científica que necessita ser compreendida como trabalho, portanto não imune à lógica do trabalho capitalista. Acredita, o autor, que o trabalho do pesquisador necessita mediar e colaborar para construir uma sociedade melhor, sendo seu objetivo absoluto, onde “[...] a criação de uma sociedade justa e humana é o objetivo imediato, final, incondicionado, para o qual o pesquisador tem de contribuir com seu trabalho de estudo e descoberta” (p.535).

Nossa perspectiva de Ciência tem como princípio basilar a melhoria da existência para todos os seres, inclusive o homem; o que depende fundamentalmente dele mesmo. Referenciando-nos, ainda em Álvaro Vieira Pinto, o pesquisador necessita ter consciência da sua responsabilidade social, devendo saber o porquê da sua ação no mundo e o porquê do como age frente à situação objetiva em que está inserido. Para tanto, nos propusemos, neste trabalho, a tratar o objeto *real concreto*, buscando ultrapassar as formas fenomênicas da realidade, tentando fugir da resultante de um falso conhecimento, embora saibamos ser esse movimento árduo, difícil mesmo de realizar, considerando as limitações da nossa consciência bem como as limitações de ordem material. Acreditamos que “o mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece” (KOSIK, 1976, p. 12).

Os fenômenos humanos e sociais são consequências do modo de ser do homem no mundo, das suas ações efetivas, e, por trás de cada fenômeno, as leis que podem ser encontradas são explicações racionais para o porquê, o como e o para quê de cada fenômeno (KOSIK, 1976). Buscamos, por este motivo, simultaneamente o conhecido e desconhecido no mundo empírico onde ocorre a implementação da reforma em questão, pois “o que há de conhecido serve de suporte para a verdadeira preocupação da consciência: atingir os aspectos inteligíveis ainda ocultos”, donde justificamos esta pesquisa, mesmo sabendo das limitações, sobretudo, as de ordem epistemológica, políticas, infra-estruturais inerentes, como já mencionamos (PINTO, 1979, p. 500).

Sob o princípio exposto anteriormente, objetivamos ir ao encontro de categorias analíticas e reflexões tecidas e não tecidas por pesquisadores que discutem não somente a problemática das políticas de avaliação, mas também das políticas educacionais em sua amplitude, como também das reformas mais gerais, locais e globais. Pretendemos, neste caminho, colaborar para a construção de sínteses explicativas cada vez mais abrangentes visando à compreensão multidimensional do objeto. O geral e o particular aqui não se antagonizam nem se distanciam, mas são partes de um mesmo real. Para tanto, há a necessidade de uma abordagem que dialogue com áreas afins, no sentido de alargar a compreensão sobre sua natureza epistemológica, política e cultural.

Buscamos dialogar com autores que já realizaram pesquisas sobre a temática da avaliação, pois “[...] nenhuma consciência existe isolada em face apenas do mundo dos objetos. Tanto quanto é evidente a presença destes, também o é a de outras consciências que simultaneamente os apreendem [...] Neste caso, tenho que admitir que a minha compreensão é uma entre muitas concomitantes, o que me conduz ao problema do privilégio na posse da verdade” (PINTO, 1960, p. 418).

Desse modo, a investigação, pretende contribuir significativamente para, avançando rumo à particularidade da problemática da regulação do trabalho docente a partir da política de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) calcada no modelo *gestão para resultados*, no âmbito de escolas da Secretaria de Estado de Educação em Minas Gerais, dar um passo a mais na compreensão da problemática mais geral da gestão da educação, fundamentalmente no caso brasileiro, pois o modelo em questão tem sido adotado paulatinamente na administração pública, nos diversos entes federados, inclusive pelo Governo Federal e por orientação deste. Além disto, no caso de Minas Gerais, há uma pretensão de irradiação de seus modelos de avaliação para as demais administrações públicas no Brasil o que justificou a publicação do livro *Estado para resultados: avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais* (2010). Em sua apresentação, o ex-governador Aécio Neves argumenta sobre:

[...] trabalho que realizamos na administração estadual que tem despertado o interesse de instituições multilaterais, entes federados, governos internacionais, entidades de classe, órgãos de imprensa, pesquisadores e outros especialistas em políticas públicas, além do próprio cidadão (GUIMARÃES; PORDEUS; CAMPOS, 2010, Apresentação)

Oliveira (2004) chama a atenção para as mudanças que as reformas produzem no interior da escola. Sobretudo quanto àquelas que se dão no processo de trabalho, nas relações de trabalho e no conteúdo do trabalho dos docentes. Dá ênfase, a autora, à necessidade de explorarmos, nas pesquisas sobre o trabalho docente, as relações de trabalho dos profissionais da educação, a começar pelo processo de trabalho e pelos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente, para melhor analisar a problemática da precarização e da flexibilização. Visamos, portanto, dialogar com suas proposições.

Para tanto, destacamos a preocupação em permitir que o objeto nos informe o percurso a ser trilhado no processo de pesquisa. Portanto buscamos incorporar técnicas de pesquisa e categorias analíticas enquanto ferramentas que possam abranger a totalidade dialética inerente ao objeto tanto quanto à trilha do pesquisador.

Propusemo-nos, nesta pesquisa, a analisar as consequências inerentes à introdução do modelo de gestão para resultados, no trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a partir do eixo *avaliação* e, num recorte mais preciso, analisar a política de avaliação de desempenho do Governo de Minas.

A tentativa de interlocução com o objeto de pesquisa nos levou a alguns questionamentos a partir do interesse de interrogar e verificar como a instituição jurídico – política manifesta as diretrizes da política de avaliação emanada do Governo de Minas (2003-2014) do ponto de vista do trabalho docente, buscando compreender as maneiras pelas quais as orientações estatais legitimam direta ou indiretamente a instituição de uma cultura gerencialista quanto ao binômio profissionalização/desprofissionalização docente.

Para tanto, algumas questões foram tecidas.

A partir da introdução das medidas decorrentes do Choque de Gestão, quais são as implicações para a cultura institucional da escola? Em que medida estaria em construção um novo retrocesso nas relações de trabalho. Como se configura? Do ponto de vista da dimensão política da docência e dos projetos educacionais, históricos estaria sendo substituída por outras de caráter normativo? Qual o destino das conquistas da categoria dos docentes? Como estaria sendo construído o processo de desprofissionalização, e quais as características da nova profissionalização? Haveria uma proximidade entre as reformas curriculares e a avaliação no sentido regulatório do trabalho docente? Como têm os trabalhadores docentes respondido às reformas? Qual a contribuição do setor privado ou organizações sociais na

consolidação do modelo? Como tem se configurado? Há movimentos de conformação? Há movimentos de resistência? Como se caracterizariam? Reformas já realizadas em formações sociais outras ou no Brasil podem auxiliar na compreensão desta?

Acreditamos que tal medida aprofunda o processo de proletarização dos docentes na referida rede, intensificando a alienação, como lógica do trabalho capitalista. Para tanto, a partir dos desdobramentos do interesse maior que guia nosso trabalho, elegemos alguns outros interesses adjacentes que colaboram para explicitar o objeto em foco. Estas escolhas foram pouco a pouco informadas pelo próprio objeto bem com pelo percurso trilhado. Traduzimos-las na forma de objetivos específicos, a saber: verificar reconfigurações decorrentes a partir da mudança nas relações de trabalho, no processo de trabalho e na organização do trabalho dos docentes em escolas da SEE-MG; colaborar no processo de aprofundamento das análises do trabalho docente a partir das reformas educacionais hodiernas; buscar categorias explicativas; desenvolver uma perspectiva relacional entre outras reformas realizadas pelo Governo do Estado de Minas Gerais, a fim de apreender a coerência entre elas, se existir; apreender proposições das agências multilaterais no que diz respeito aos docentes e seu trabalho.

Conforme Frigotto (2008)

[...] ascender do empírico ponto de partida, conhecido apenas na sua exterioridade, no seu caráter fenomênico, ao conhecimento efetivo das forças, mediações e determinações múltiplas que produzem esta realidade, exige um processo, uma elaboração [...] em que as categorias constituem-se ferramentas indispensáveis, mas não suficientes nem estáticas [...]. Neste processo as categorias para não perder a sua historicidade, necessitam ser saturadas com as especificidades próprias da realidade investigada (p. 13).

Nesse sentido, os objetivos, as indagações o itinerário da pesquisa e a forma ou a metodologia utilizada foram orientados pelo próprio objeto em investigação.

A metodologia envolve levantamento de fontes primárias e secundárias bem como análise das mesmas.

A análise do discurso mostrou-se ser reveladora como método de pesquisa, não só pelo conteúdo, mas pelas dissimulações captadas, conduzindo-nos à face ideológica dos atores sociais formuladores da proposta. Embora o método não tenha sido utilizado em toda a sua capacidade de apreensão do objeto, por exiguidade do tempo para realizar o trabalho de pesquisa, foram os pressupostos da Análise do Discurso que nos orientaram na análise dos

documentos. Para este método, segundo Minayo (1994), Pechêux resume em dois seus pressupostos básicos: “o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma proposição não existe em si mesmo, mas expressa posições ideológicas em jogo no processo histórico e social no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas; toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência das formações ideológicas” (p. 211-212). Segundo este método, o texto é o discurso acabado para fins de análise e é revelador da totalidade.

Assinalamos que muitas questões não puderam ser respondidas. Isto, devido ao controle do tempo para que o conhecimento seja produzido nas reformas gerencialistas que afetaram a pós-graduação. Procuramos, então, realizar ao estudo dos aspectos centrais da problemática postergando para outros projetos de pesquisa parte de nossas preocupações iniciais.

Do ponto de vista da organização interna do trabalho, o capítulo I procura delinear os referenciais teórico metodológicos em que se pautam as reformas estruturais no âmbito da produção, do trabalho e da educação. No capítulo II, buscamos situar o processo e as justificativas para a reforma administrativa do Estado (ou do Poder Executivo). No capítulo III, buscamos apreender o movimento de discussão sobre a profissionalização dos trabalhadores docentes e o trabalho destes, destacando a importância da nova profissionalização nas reformas gerencialistas. No capítulo IV, visamos situar a problemática da avaliação como campo e articular tal tema à avaliação de desempenho e ao paradigma gerencialista. No capítulo V, procuramos realizar a análise da reforma administrativa do Estado em Minas Gerais, vinculando a mesma com a política de avaliação de desempenho dos professores que atuam no chão da escola e verificar se há indícios de aspectos relativos a objetivos de enquadramento dos trabalhadores docentes no modelo de profissionalização requerido pela flexibilização e se estes aspectos colaborariam para uma nova via de proletarização dos professores.

Posteriormente, buscamos tecer algumas conclusões pautadas em autores estudados.

2 ORGANISMOS MULTILATERAIS, FLEXIBILIZAÇÃO, INDIVIDUALISMO METODOLÓGICO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

A conferência de Bretton Woods tem sido considerada como marco da criação e início das ações da ONU rumo à hegemonia política dos EUA e a ofensiva global das transnacionais; os organismos multilaterais ficam aí alinhados. Estes organismos participaram posteriormente do Consenso de Washington – afinado, por sua vez com as diretrizes de Bretton Woods – definindo rumos para as economias dos países chamados periféricos na economia do mundo. Com efeito, cada vez mais torna-se evidente a participação dos representantes de organismos multilaterais nas decisões fundamentais das economias dos países periféricos que vêm sendo devastadas (LEHER, 1999).

O estudo de Leher (1999, p. 1), sustenta a tese de que “a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando uma íntima relação com o par governabilidade-segurança”. Para o autor, em face da crença no fim das ideologias, a relação da educação com as doutrinas de segurança tem sido considerada impensável em muitas análises no campo educacional, que acabam por se circunscreverem à problemática “estritamente instrumental da educação (habilidades e qualificações requeridas) face à dinâmica do capital; o pensamento crítico não rompe com os marcos do economicismo, contribuindo para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas consequências desmobilizadoras” (p. 1-2).

O autor relembra que “o reconhecimento de que a educação poderia ser um instrumento importante na segurança, data pelo menos do período da Guerra Fria, em especial na formulação da doutrina contra insurgência” (LEHER, 1999, p. 2). Para ele, esta doutrina previa uma ação militar localizada, aliada à intensa propaganda ideológica. Naquele momento, as doutrinas, formas e métodos de propaganda foram desenvolvidos a partir da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Nessa orientação, há a ênfase de que o fracasso ou sucesso das ações dos Estados Unidos, pelo que fica demonstrado em suas intervenções, depende sumamente do apoio da população local. Chama a atenção para o fato de Berle, o colaborador mais próximo de Rockefeller e conselheiro de Kennedy e Johnson, tenha assinalado que “na América Latina, o campo de

batalha é pelo controle da mente do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semi educados. A estratégia é conseguir a dominação através de processos educacionais” e o controle deveria ser clandestino, por meio de instituições privadas e intercâmbio institucional (BERLE apud LEHER, 1999, p.2).

Com o descrédito da doutrina contra insurgência, diante das lutas anticolonialistas no final da década de 60, o fortalecimento de países não alinhados leva os Estados Unidos à mudanças em sua política externa, tendo em vista o crescimento de um sentimento anti estadunidense, aliados à crise estrutural do capitalismo que provocava intensas manifestações colocando-se, este, na defensiva de uma ameaça aos objetivos econômicos e políticos, face ao aumento da tensão social nos países periféricos e nas relações com Washington. Robert Mc Namara deixou o Departamento de Estado (1961-1968) e assumiu a presidência do Banco Mundial (1968-1981), defendendo que a educação cada vez ocuparia mais destaque em prioridades do banco, afirmando seu propósito de *resguardar a estabilidade do mundo ocidental*. Em sua gestão, é abandonado gradativamente o desenvolvimentismo, deslocando o binômio *pobreza-segurança* para o centro das preocupações. Nesse contexto, a instituição passa a atuar mais incisivamente “na educação, voltando-se para programas que atendam a populações sensíveis ao “comunismo” por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle de natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países” (LEHER, 1999, p. 3).

Tendo como marco a crise estrutural, a consequência da crise do petróleo em 1970, o aumento da dívida dos países periféricos cresceu a juros ascendentes além do que o Banco Mundial estrategicamente avalizou dívidas acima da capacidade de pagamento dos países, resultando na *crise da dívida* em 1982, quando os países periféricos perdem poder de pressão. Diante da crise, o Banco Mundial pode criar condicionalidades frente a vulnerabilidade dos países endividados, enquanto os EUA retomavam ações militares contra os países socialistas. Seu poder é, deste modo, extraordinariamente ampliado. Eliminando barreiras, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial passam a exigir a liberação dos mecanismos de mercado como condicionalidade, onde o setor privado deveria ser o motor do crescimento econômico, e não mais do desenvolvimento. O Governo deveria apoiá-lo, como condição para renegociação da dívida. Supostamente, a pobreza seria aliviada.

Segundo Leher (1999), adeptos do neoliberalismo apologizam a tese do capitalismo intelectual e da sociedade do conhecimento como fruto da crise de 1970-1980 que fez emergir uma “nova era”, a globalização, para eles inexorável. Por outro lado, críticos do neoliberalismo defendem a tese da revolução científico-tecnológica e do fim da sociedade do trabalho. Desse modo, a globalização é apresentada como inexorável, ainda que custe direitos, desemprego, delapidação selvagem do patrimônio público, destruição de postos de trabalho e elevação de taxas de juros.

Na análise do Banco Mundial, o pós-guerra fria assinala a história movida pela economia de mercados, acelerando a integração global, onde o conhecimento se converteu no fator de produção mais importante. Aqui, o principal capital seria o capital intelectual, por isto a educação, na condição de capital, assunto de *managers*, não mais de educadores”, numa versão renovada da teoria do capital humano (TCH) (LEHER, 1999, p. 25).

Segundo o autor, a *conexão entre conhecimento e ordem* estão no âmago e constituem-se o “núcleo sólido” das proposições do Banco Mundial, atestadas nas palavras de Hayek, para quem a importância da educação reside em ser “o uso dos seus próprios e de seu próprio conhecimento o que define o homem livre capaz de contribuir para a ordem espontânea” (HAYEK, 1998 apud LEHER, 1999, p. 25).

Nas orientações do Banco Mundial, a educação que convém ao capitalismo:

[...] é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do BM para ajudar a reduzir a pobreza e promover crescimento sustentado e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre (BANCO MUNDIAL, 1990 apud LEHER, 1999, p.25).

Se na década de 70, a formação geral em escolas primárias e secundárias foi criticada pelo BM, defendendo o ensino técnico profissional, modalidade supostamente adequada aos países do terceiro mundo, na década de 80, com radicalização na década de 90, a tensão esteve voltada para a educação elementar, pois “o trabalho nas periferias está excluído do mercado de trabalho fundado no conhecimento científico avançado e confinado nas barreiras que separam centro e periferia onde o trabalho não é integrado tridimensionalmente (capital, mercadoria, trabalho), mas bidimensionalmente (capital, mercadoria)” (LEHER, 1999, p. 26-27). O trabalho na economia que se insere distante dos centros de forma subordinada tende a

ser menos qualificado. Além disto, o mercado global livre decide quais trabalhos estão localizados em que país (AMIN, 1996 apud LEHER, 1999). Nesse sentido, a prioridade é dada “ao ensino fundamental minimalista e à formação profissional aligeirada com o mínimo de custos” (LEHER, 1999, p. 27).

O aspecto abordado anteriormente ajuda a explicitar a reforma gerencialista da educação, para o Ensino Público Superior, as reformas para a Educação Básica, o desmonte dos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), empobrecendo sua dimensão científica e filosófica. Aliados, estes, às mudanças no trabalho docente. Tais “auxílios” são importantes na visão do BM, para quem “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas” (BANCO MUNDIAL, 1990 apud LEHER, 1999, p. 26).

A teoria do capital humano está presente nas propostas liberais de reforma educacional, especialmente as que partem do Banco Mundial que assume, aí, o papel de financiador e o de *think thank*² no redimensionamento de conceitos relativos ao trabalho na transformação do padrão de acumulação de capital. À lógica inerente ao discurso do BM subjaz uma ideologia que busca consolidar o modelo flexível de acumulação. Segundo seus técnicos, para melhorar o nível de vida nos países em desenvolvimento, é necessário investir no bem estar de cada indivíduo (MENEZES, 2008) .

É isto que resgata a noção de investimento no indivíduo e é por isso que termos como “capital humano” são palavras-chave da economia do desenvolvimento atualmente. Este tipo de investimento é de interesse central para o Banco [...]. O BM é atualmente a principal fonte de recursos externos para o financiamento de serviços sociais ou de valorização do capital humano [...] (BANQUE MONDIALE, 1996, p. 51).

De acordo com Menezes (2008), a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) organismo fulcral do ponto de vista político para os países centrais, assume o mesmo referencial. ”Capital humano” é a teoria e signo linguístico recorrente nas suas publicações. O autor assinala que, para Donald Johnson, secretário geral da OCDE, conhecimento, habilidades, competências constituem recurso vital para o crescimento econômico sustentado e para a redução das desigualdades sociais nos países de

² São organizações ou instituições que atuam no campo dos grupos de interesses, produzindo e difundindo conhecimento sobre assuntos estratégicos, com o objetivo de influenciar transformações sociais, políticas, econômicas ou científicas (LEIS, 2009). O que significa um *think thank* no Brasil hoje. Instituto Millenium, 2009).

abrangência da OCDE. Esses dados, são entendidos como um ativo frequentemente compreendido como capital humano. E tem sido identificado com fator fundamental no combate ao alto e persistente desemprego e aos problemas de baixos salários e pobreza.

O elemento fundante aqui, não reside na promoção da educação como objetivo ou alavanca das políticas de desenvolvimento, mas considera o conhecimento como atributo econômico de seu portador. Nesta perspectiva, a educação, ideologicamente, é entendida como bem privado e valor agregado ao indivíduo, em níveis básicos ao superior, desconsiderada como **direito humano fundamental** de qualquer cidadão. Esse direito é o que a torna bem público. Algo ou um serviço, como bem público, obedece a duas condições: o acesso a ele não pode ser exclusivo; também, o acesso não pode implicar que o seu “consumo”, por alguém, diminua o seu conteúdo para outro (MENEZES, 2008). A partir destas considerações, a educação deve tender à massificação, tomando esta como possibilitadora do acesso à cultura na perspectiva de “o melhor de tudo o que se teve conhecimento e foi dito” (KUPPER, 1978, p. 29). Kupper, autor estudioso da cultura, é esclarecedor do ponto de vista da possibilidade de um contraponto com os pressupostos das agências multilaterais, pois interroga-se, e ao leitor, sobre o fato de esse legado humanista, a cultura, ser vulnerável e esmagável enquanto “história do espírito humano”, pelo materialismo da civilização industrial: “[...] talvez a cultura cedesse, esmagada pelo materialismo exacerbado de homens compenetrados que sabiam o preço de tudo, mas não sabiam o valor de nada” (KUPPER, p. 30). Vislumbro a possibilidade dessa tensão a partir do exposto nos parágrafos a seguir.

Conforme Menezes (2008), Dias (2004) chama a atenção para o fato de que a OMC (Organização Mundial do Comércio) utiliza uma definição para a educação como “bem público global”. Este assinala que é necessário demarcar as diferenças conceituais entre esta definição e a de bem público. Esta última definição, a de bem público, pode representar a cooptação de um movimento amplo, com raízes sociais profundas, que requer autonomia e independência. No entanto, a ideia de bem público global, sob hegemonia da OMC, indica uma volta à uniformidade cultural, pois, nos debates, a OMC sempre levantou proposições que entendem a educação como simples mercadoria. Dias (2004) nos alerta para que, ao utilizarem a expressão “bem público global”, no momento em que instituições dominadas justamente por países industrializados e apoiadas por departamentos do atual governo norte-americano, instituições como a OCDE e Banco Mundial tentam definir o que é qualidade a

partir da experiência de poucos estados membros. Aquela expressão, então, não remeteria a assegurar a educação entendida como direito nem trará a possibilidade de ganho de causa aos que a entendem como tal. Tal expressão “bem público global” carrega consigo uma visão neocolonialista, para o autor.

Menezes (2008) menciona que, no Brasil, na década de 70, as obras *O valor econômico da educação* e *O capital humano: investimento em educação e pesquisa* de Theodore W. Schultz, (1973) ganharam espaço nos debates no campo da Economia da Educação e em debates acadêmicos, preparando o terreno para sua maior penetração nos tempos atuais. Essas publicações referem-se à educação e causas do desenvolvimento econômico. Segundo Schultz (1973), “[...] o pensamento econômico tem negligenciado examinar duas classes de investimento que são de capital importância nas modernas circunstâncias. São elas o investimento no homem e na pesquisa [...]” (p.15).

O paradigma da TCH (Teoria do Capital Humano) tem reforçado o processo de transnacionalização e ao mesmo tempo colabora para sedimentar o padrão de acumulação flexível, compatível com seus pressupostos. Noutras palavras, a acumulação flexível necessita, ao mesmo tempo em que as veicula, na sua superestrutura, de justificativas para o individualismo na educação, pela via da desresponsabilização do Estado ante um projeto social de formação e de qualificação e, ainda, em última instância, da educação como bem público. Isto, porque o sujeito, sendo constrangido pela concorrência a requisitos de “empregabilidade”, é, pela “mão invisível” ou “forças do mercado”, empurrado para sua atualização educacional, sob o risco de ser alijado do mundo do trabalho, flexível e precarizado (MENEZES, 2008).

Para Menezes (2008), segundo esta teoria, o indivíduo passa a ser o único responsável pelos seus requisitos de empregabilidade; a educação é entendida como auto investimento, fruto da decisão individual de aplicar-se ou não um dado (*input*) educacional. O conhecimento, assimilado e agregado, é dado que, relacionado ao mundo da produção, possui especificidades de aumento de produtividade econômica e proporciona rendimentos (maiores) ao seu proprietário. , corroborando as teses do retorno social e do retorno individual presentes na Economia da Educação, em voga na década de 70 e revisitada atualmente.

No pensamento de Theodore Schultz, o que caracteriza o capital humano é que o ponto de partida é o homem: “é humano porque se acha configurado no homem e é capital porque é fonte de satisfações futuras, ou de futuros investimentos ou de ambas as coisas”

(1973, p. 53). De acordo com Menezes (2008), na perspectiva de Schultz, então, trabalhadores são proprietários do capital (humano) e que ideologicamente são capitalistas ou isto se tornam.

Na direção oposta a este modelo interpretativo, correntes ligadas ao marxismo e keynesianismo argumentam que o trabalhador possui a mercadoria força de trabalho. Ainda que esta seja qualificada em bancos escolares ou treinamentos, ou mesmo na formação contínua, isto não o torna capitalista, já que, o último é o proprietário dos meios de produção bem como comprador e vendedor de mercadorias. Ao trabalhador, no capitalismo, resta vender constantemente sua força de trabalho para que possa adquirir os meios necessários à sua produção e reprodução. É importantíssimo destacar que o trabalhador só alcança melhores condições de remuneração e de trabalho de acordo com seu grau de organização e do poder de pressão de sua categoria profissional ou da classe trabalhadora como um todo. Portanto as melhorias, como a história nos mostra, não foram ou serão dádivas do capitalismo, mas árduas conquistas (MENEZES, 2008).

É necessário, ainda, ressaltar que nas economias capitalistas, a força de trabalho, também, está sujeita às leis do mercado (MENEZES, 2008). Dessa maneira “a remuneração do trabalho subirá ou baixará de acordo com as relações entre oferta e procura, conforme o aspecto que tornar a concorrência entre compradores da força de trabalho, capitalistas, e vendedores da força de trabalho, os operários” (MARX, 1985, p. 24).

O sentido ideológico contido na teoria do capital humano busca dar sustentação à flexibilidade das relações de trabalho e à responsabilização do trabalhador pela sua formação, qualificação e desqualificação. Noutras palavras: à sua responsabilização e culpabilização pela manutenção, ou não, de “empregabilidade”. O resultado prático desta ideologia não se refere ao que tenta anunciar, ou seja, maior remuneração e crescimento econômico, mas, sim, circunscreve-se à emulação, com sentido individualista para a escolarização dos alunos, o trabalho dos professores e a mudança de cultura das instituições educacionais (MENEZES, 2008).

Epistemologicamente, os pressupostos filosóficos e sociológicos da TCH identificam-se com o individualismo metodológico. Esta matriz teórico metodológica, própria do pensamento liberal, tem como sujeito essencial, da ação social, o indivíduo: a partir dele, analisa-se os mecanismos da vida social.

Concepções só podem, evidentemente, existir apenas em espíritos individuais [...] Entretanto, não é o conjunto dos espíritos individuais em toda sua complexidade, mas são as concepções individuais, as opiniões que as pessoas formaram deles mesmos e das coisas que constituem os verdadeiros elementos da estrutura social (HAYEK, p. 159)

Mencionamos, no início deste trabalho, acerca da sustentação que as proposições pós-modernas oferecem às reformas educacionais (neo)liberais e aos processos de regulação inerentes. Indagamo-nos se não seriam as fortes críticas às análises totalizantes (CERTEAU, 2003; JULIA, 2001) dos fenômenos estudados pelas ciências humanas a partir do(s) estruturalismo(s), uma decorrência teórica do individualismo metodológico e uma necessidade superestrutural para o processo de mundialização do capital e da sociedade global, dirigidas para e apoiadas pelo movimento de crítica à ciência moderna tanto quanto ao marxismo. Afinal, “as trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista” (CERTEAU, 2003, p. 97) não as fazem ser menos selvagens e a capacidade de apropriação não se dá somente a partir de sujeitos ou grupos, mas de classes sociais.

As apropriações são movimentos realizados também pelos detentores do poder econômico e de seus intelectuais orgânicos. Tanto quanto as ressignificações que buscam impor sobre as manifestações culturais. É necessário não perdermos de vista que as reivindicações de grupos sociais, suas manifestações e conhecimentos têm sido apropriados pelos setores dominantes e são devolvidos à sociedade e aos grupos sob a forma de dominação (FRIGOTTO, 1996). Inclusive do ponto de vista das políticas sociais, pois “[...] a política global é a política de civilizações [...]” (KUPPER, 1978, p. 23) que se envolve um movimento centro-periferia. Portanto, poderia haver nas proposições que privilegiam análises particularizantes, molecularizantes, um risco de filiação ao neoliberalismo em última instância, ao focalizar grupos e sujeitos, descolados dos movimentos estruturais. São os riscos que o relativismo coloca à nossa compreensão, como investigadores.

Para as escolas liberais ortodoxas, como a de Adam Smith, Friedrich Von Hayek, Milton Friedman e Ludwig Von Mises, o mercado, é o instrumento de alocação de recursos por excelência. Entretanto, para Polanyi, o mercado, instituição construída na história, como um dos meios de encontro dos produtores de mercadorias; não tem capacidade sensório – racional, não podendo assim caber a ele a coordenação das ações humanas e, por conseguinte, o destino da sociedade (MENEZES, 2008).

Indiferentes às críticas, desde as décadas de 60-70, com forte penetração no pensamento de tecnocratas, informando pensamento, acordos e dispositivos legais, a Teoria do Capital Humano tem encontrado terreno fértil em mentalidades no atual contexto de mundialização de mercado educacional e de acumulação flexível, sendo, para além de referencial teórico, uma substância ideológica. Como exemplo concreto dessa iniciativa, apontamos o objetivo de, no âmbito da OMC (Organização Mundial do Comércio), transmutar a educação em serviço (transacionável) por intermédio de dispositivos no Acordo Geral de Comercio e Serviços (ACGS).

Quanto à acumulação flexível, segundo Harvey (1998) “parece implicar em níveis de desemprego ‘estrutural’, relativamente altos (em oposição à ‘friccional’), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical, uma das colunas do regime fordista” (p. 141) que gradativamente vem sendo substituído pelo flexível que “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (p.40).

Como característica do sistema de gestão do trabalho no capitalismo flexível, Harvey apoiando-se em Swyngedown, aponta “múltiplas tarefas, pagamento pessoal (sistema detalhado de bonificações), eliminação da demarcação de tarefas, longo treinamento no trabalho, organização mais horizontal no trabalho, aprendizagem no trabalho, ênfase na corresponsabilidade do trabalhador, grande segurança para trabalhadores centrais, nenhuma segurança e condições para os temporários” (1998, p. 167-168).

Observamos, então, que a acumulação flexível apresenta características ideais do trabalhador da TCH. Por isto se torna ideologia eficaz no sentido da construção de consenso para a necessidade de sua culpabilização. Daí ser revisitada nas políticas educacionais e suas reformas de cunho gerencialista que ensejam perspectivas meritocráticas presentes nas políticas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos e de avaliação de desempenho de docentes e instituições, previstas em contratos de gestão que são desdobrados em acordos de resultados, baseados em metas, no âmbito de um Estado “para resultados”.

No organograma registrado, na página a seguir, podemos perceber como se estruturam as relações dos organismos voltados ao financiamento e às orientações ao modo capitalista.

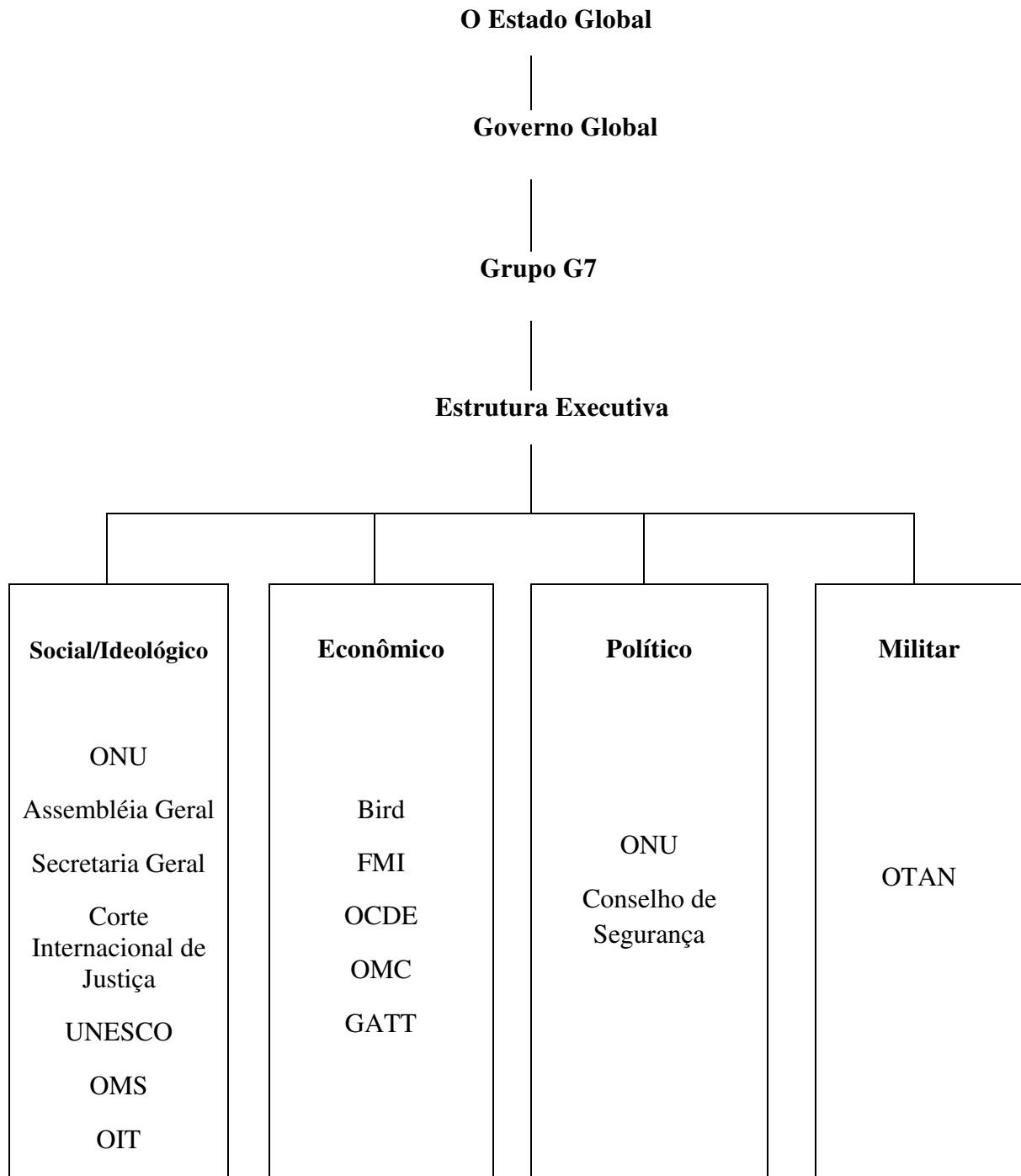


Figura 1. Proposta da forma de articulação dos agentes internacionais que atuam na mundialização do capital. (Fonte: Libaneo, Oliveira e Toschi, 2003).

3 O CONTEXTO EM QUE SE DÃO AS REFORMAS

De fato, se a visão neoliberal é difícil de combater eficazmente, é porque, conservadora, apresenta-se como progressista, podendo devolver pelo lado do conservadorismo, até do arcaísmo, todas as críticas e, sobretudo, aquelas que dizem respeito à destruição das conquistas sociais do passado [...] (BOURDIEU, 2001, p. 56).

A reforma administrativa do Estado precisa ser analisada a partir de um quadro de mudanças que mais precisamente a partir da década de 90 ocorreram no Brasil, no mencionado contexto de ajuste estrutural mais amplo culminando no movimento de reformas internacionais que têm origem na Conferência de Bretton Woods realizada em 1944, onde a ideia central foi a de criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e de “diretrizes básicas para orientar as ações dos organismos multilaterais sobre os quais os EUA (Estados Unidos da América) teriam, desde o inicio, a hegemonia, fundamentalmente via Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional” (SILVA JR., 2008, p.13). No leque de diretrizes, encontramos a crescente participação das transnacionais norte-americanas no exterior, em especial Europa e países subdesenvolvidos como México, Brasil dentre outros.

Para esse autor, Bretton Woods inaugurou uma nova era para o capitalismo e, no centro de produção da vida humana, encontra-se a filosofia do pragmatismo. A hegemonia dos EUA, consubstanciada na hegemonia política pela ONU (Organização das Nações Unidas), põe todos os organismos multilaterais a seu serviço, na reorganização mundial exigida para internacionalização do capitalismo e sua continuidade.

A partir daí, o imperativo das mudanças políticas e sociais seguem as orientações necessárias ao ajuste estrutural transformando a base econômica mundial, onde o Estado de Bem Estar Social tem decretado seu fim.

Na década de 70, as transformações tenderam ao aprofundamento e outras reformas vieram, trazendo consigo novo paradigma de Estado, novas configurações para a sociedade civil e nova base do trabalho. As instituições republicanas passam por profundas transformações, sem exceção às instituições educacionais (SILVA JR., 2008). A crise de acumulação da década de 70 põe em questão o modelo fordista de produção; implicou em reformas econômicas que, por conseguinte, demandaram reformas no plano jurídico, político

e cultural com implicações para o campo educacional. Na esteira da crítica ao modelo de Estado intervencionista erigem-se as bases para as reformas liberais ortodoxas posteriores.

Do ponto de vista da gestão da produção e do trabalho, na fase atual do capitalismo, diversos autores apontam para potencialização da alienação dos trabalhadores frente ao processo de produção, observando-se, como consequência da nova forma organizacional, uma crescente disputa por mercados que exigem descentralização e flexibilização produtivas, com vastas redes de controle operacional para a tomada de decisões político-mercantis (ALLIEZ-FEHER, 1998; IANNI, 1994; RATTNER, 1994).

Embora grande parte das análises sobre os fundamentos de tal fenômeno concentrem suas atenções sobre as proposições do neoliberalismo, as reformas têm, ainda, como suporte superestrutural, proposições pós modernas e social conformistas como instrumentos articulados para a desconstrução do pensamento progressista, com forte retorno a teses positivistas e pragmatistas (FREITAS, 2004).

A defesa do Estado mínimo, seus fundamentos bem como estratégias daí decorrentes vão em direção à retomada da acumulação capitalista e suas restrições às ações de resistência dos trabalhadores (BORÓN, 1994; GENTILI, 1995). A abolição da democracia como corolário neoliberal assumem destaque no pensamento de Hayek para quem “liberdade e democracia poderiam finalmente tornar-se incompatíveis” (ANDERSON, 1995, p.20), devendo, neste caso, ser sacrificada a última em favor da primeira.

Na visão de Hayek, a culpa da crise do modelo econômico e de Estado do pós guerra é endereçada aos trabalhadores e às suas organizações que haviam “corroído as bases da acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (ANDERSON, 1995, p.10).

O individualismo metodológico, como já mencionamos, informa o pensamento de Hayek (1984). Legado do movimento iluminista, o individualismo metodológico foi preconizado por John Locke (1632-1704), principal ideólogo do liberalismo que analisou a sociedade a partir do indivíduo, sob o princípio dos direitos individuais e da propriedade privada. Sob tal orientação, Hayek apregoa que o igualitarismo e o solidarismo, inerentes ao Estado de Bem Estar, destroem tanto a liberdade dos cidadãos quanto a vitalidade da concorrência, daí o ataque aos sindicatos e movimentos sociais. O mercado seria o meio mais eficiente de coordenar os esforços humanos. Nele, a concorrência revela o melhor modo para

orientar os esforços individuais. Noutras palavras, no pensamento de Hayek, democracia e liberdade só podem ser erigidas sobre o alicerce da livre concorrência.

Este é, em linhas gerais, o quadro onde ocorre a introdução do paradigma gerencial na administração pública e o seu aprofundamento.

3.1 Gerencialismo, Reforma do Estado e Profissionalização

A origem do gerencialismo no Brasil, como vertente do pensamento em administração pública, está ligada ao intenso debate sobre a crise de governabilidade e credibilidade do Estado na América latina durante as décadas de 80 e 90 (DE PAULA, 2005, p.37).

O ideário gerencialista nasceu nos governos de Margareth Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (Estados Unidos). No caso europeu, tratou-se de responder à ofensiva de outros países no mercado internacional, na qual o governo inglês procurou aumentar os níveis de produtividade e realizações na política, do governo, das artes, das ciências (De Paula, 2005) o que também foi observado quanto a economia. (DE PAULA, 2005, p.37)

De acordo com Morris (1991), ideólogos neoconservadores passaram a realizar pesquisas sobre as teses empreendedoristas. Elementos tais como trabalho duro, esforço, motivação, ambição criativa, excelência, independência, flexibilidade e responsabilidade pessoal, os denominados valores vitorianos, passaram a ser resgatados.

Nos Estados Unidos, desenvolvem-se um culto à excelência, alimentando o ufanismo do *American dream*, fixando no imaginário social fantasias de oportunidades de progresso e crescimento baseados na iniciativa individual. Ali, o ideário gerencialista como referência para a gestão pública consubstanciou-se no livro *Reinventando o governo*, de Osborne e Gaebler, em 1992.

O movimento do empreendedorismo é considerado consequência da cultura de flexibilização, onde um código de valores e condutas são princípios norteadores das atividades organizacionais para assegurar eficiência, controle e competitividade (HARVEY, 1993).

Há um elo estreito entre valores e ações de cunho gerencial e princípios pós-fordistas da reestruturação produtiva na economia mundializada. *Gerencialismo* passa a representar a necessidade de diversas empresas e governos, para além das fronteiras americanas e inglesas, alcançando outros pontos histórico culturais. O modelo que deriva para a reforma do Estado e gestão administrativa chegou à América Latina e espalhou-se pela Europa.

Para DE PAULA (2005),

No Brasil, ganhou força nos anos 1990, com o debate da reforma gerencial do Estado e o desenvolvimento da administração pública gerencial. A crise do nacional desenvolvimentismo e as críticas ao patrimonialismo e autoritarismo do Estado brasileiro estimularam a emergência de um consenso político de caráter liberal que, segundo nossa análise, se baseou na articulação das seguintes estratégias: a de desenvolvimento dependente e associado; estratégias neoliberais de estabilização econômica; estratégias administrativas dominantes no cenário das reformas orientadas para o mercado. Essa articulação levou o Partido Social Democrata ao poder (p.39).

Nesse contexto, a administração pública gerencial emerge como modelo para o gerenciamento do Estado reformado segundo o diagnóstico da “crise do Estado” realizado pela aliança social-liberal e, sobretudo, pelo seu alinhamento ao Consenso de Washington para os países latino-americanos (De Paula, 2005).

No Brasil, a década de 90 foi marcada, sobretudo nas estruturas políticas, sociais e econômicas, por significativas reestruturações no aparato estatal em suas bases administrativas, fiscais e institucionais, além das formas de relacionamento com os atores internos. É comum diversos autores, em vários trabalhos, localizarem o início desse movimento a partir da política neoliberal manifestada com a ascensão de Fernando Collor de Mello à Presidência da República e sua intensificação com a constituição da hegemonia política do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), quadro que repercute com a eleição de Fernando Henrique Cardoso à Presidência (LEITE, 1996). Entretanto o trabalho de investigação nos levou a uma outra compreensão sobre o início de um processo de ruptura com o modelo de Estado varguista. Temos na vigência do Estado Militar seus primeiros instrumentos legais e operacionalizações como veremos a seguir.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) apresenta a crise do Estado como esgotamento de modelo de desenvolvimento (substituição de importações e nacional desenvolvimentismo) e do padrão de administração pública (burocrático weberiano);

estes seriam entraves para a modernização. No documento, a crise foi caracterizada: como crise fiscal, onde o Estado vinha perdendo crédito e a poupança pública tornando-se negativa; como esgotamento da estratégia estatizante e de intervenção estatal; como crise da forma de administração do Estado ou crise da administração pública burocrática. A reforma gerencial remete-se a um aspecto da reforma mais ampla do Estado. Na maior amplitude, o Estado se restringe à função de coordenador do mercado ao mesmo tempo em que aumenta a capacidade de promover políticas públicas e assegurar a *estabilidade social*; reduz sua presença como executor e como prestador direto de serviços e aumenta sua presença como regulador e ou promotor desses" (VISENTINI, 2006, p. 59; grifo nosso).

A reforma objetivaria reforçar a capacidade de governança que representa o fortalecimento das funções reguladoras e de coordenação do mercado, horizontalmente, no nível federal, especialmente. Do ponto de vista vertical o aumento da capacidade de formulação das políticas públicas e sua implementação, através da "publicização" e de transferência para os Estados e municípios das funções executivas na prestação dos serviços sociais e de infra-estrutura.

Outra justificativa apresentada para a reforma é formulada no sentido de defender o Estado enquanto *res publica*. Segundo os formuladores, este cuidado estaria sendo realizado politicamente, ao consolidar as instituições democráticas, assegurando a boa governança ou, noutras palavras, a habilidade estatal de implementação das políticas públicas, administrativamente, com a adoção da administração gerencial, "forma superior" de gestão pública.

No interior da análise dos ideólogos da reforma, encontramos menção aos modelos de administração pública, numa compreensão evolutiva, mas, ao mesmo tempo, interpenetrantes, com sínteses entre modelos do Estado: o modelo de administração pública patrimonialista, onde não há separação entre público e privado, onde o aparelho do Estado é extensão do soberano. Sob o capitalismo e a democracia liberal, e desde a distinção entre mercado, sociedade civil em relação ao Estado, o patrimonialismo se esgota dando lugar à administração burocrática enquanto movimento de reação ao patrimonialismo.

No PDRAE (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado) (MARE, 1995), os princípios orientadores da administração burocrática são: a ideia de carreira, profissionalização, hierarquia funcional, a impessoalidade, formalismo, controle prévio através de processos rígidos de admissão, compras, atendimento a demandas. Como virtude,

efetividade no controle de abusos. Como defeito: ineficiência, auto referência, incapacidade de servir ao cidadão, entendido como *cliente*.

Colocada como ponto de apoio a essas críticas, a administração gerencial é situada como resposta, flexibilizando os princípios do modelo burocrático e introduzindo mudança na concepção de controle, aí deslocando a ênfase dos processos para os resultados. As instituições públicas são tomadas como organizações a serem orientadas pelo critério da eficiência, da boa prestação dos serviços públicos e pelo empreendedorismo.

De acordo com Visentini (2006)

O modelo burocrático adotado na década de 1930, cria o DASP, relacionado com a modernização capitalista do país. O primeiro marco da administração gerencial no Brasil seria a reforma realizada pelo Decreto-lei nº 200 de 1967, o qual expandiu a administração indireta. A segunda iniciativa teria ocorrido nos anos 70 com a criação da secretaria da Modernização (SEMORE) e a terceira, nos anos 80, com a criação do Ministério da Desburocratização. No caminho [...], a Constituição de 1988 é apontada como retrocesso, reafirmando princípios da administração burocrática clássica e sua extensão às autarquias e às fundações, além da instituição de privilégios como a estabilidade, o regime jurídico único, a aposentadoria com proventos integrais. Daí a necessidade da reforma gerencial, na forma apresentada no PDRAE, inclusive com mudança de regras constitucionais, como forma de corrigir as distorções que estariam afetando não apenas a administração pública, mas influenciando a própria crise de Estado brasileiro (p.61).

A tese de retrocesso evidencia que havia um caminho rumo à redefinição estrutural do Estado. Além do Decreto- lei nº 200/67, foram empreendidas várias tentativas posteriores de reestruturação do Estado brasileiro.

[...] de 1979 a 1994, através de mudanças nos órgãos e atividades da administração pública, estando vinculadas à redefinição da presença do estado na produção de bens e prestação de serviços públicos e à tentativa de fortalecimento do Poder executivo federal. No governo João Figueiredo, o Programa Nacional de Desburocratização, regulado pelo Decreto-lei nº 83.740, de julho de 1979, deu início a estudos visando à valorização da esfera privada, racionalizando e dotando de maior eficiência as relações do Estado com os usuários dos serviços públicos e com o empresariado, e ao estancamento da expansão da administração, com a descentralização da execução de serviços e a distribuição de bens públicos para estados e municípios [...] (VISENTINI, 2006, p. 12).

Para os defensores do gerencialismo, o retrocesso burocrático operado pela Constituição de 1988 se expressaria, sobretudo pelo aumento de despesas com pessoal, bens, serviços e o aumento da ineficiência dos serviços públicos. Também, o modelo burocrático da Constituição de 1988 estaria, conforme o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, dificultando o controle social. A ênfase nos processos, através de normas de conduta, ocorreria em detrimento do resultado. A garantia da estabilidade dos servidores dificultaria a adequação de quadros às necessidades do serviço, inviabilizaria a cobrança do trabalho e inibiria o espírito empreendedor. A exigência de concurso estaria dificultando a transferência de servidores entre cargos e o recrutamento direto no mercado, em detrimento do estímulo à *competência*. A instituição do regime jurídico único teria encarecido os custos da administração. Haveria, igualmente, uma tendência à não valorização do cargo pelos servidores em razão da ausência de incentivos negativos (demissão) e à dificuldade de instituir incentivos positivos (gratificação por desempenho).

No PDRAE, as características gerais da administração gerencial são: a definição precisa do administrador quanto aos objetivos a alcançar; cobrança de resultados; a prática da competição administrada, com a concorrência das unidades administrativas internas; a descentralização; redução de níveis hierárquicos; permeabilidade a agentes privados e organizações sociais; visão de cidadão como contribuinte – cliente de serviços.

A reestruturação seguiu as orientações do PDRAE; as atividades do Estado foram distribuídas em dois tipos: as “exclusivas” de Estado e as “não exclusivas” de Estado; serviços de caráter competitivo e de apoio, dentre eles os serviços sociais (incluindo a educação) e científicos, a serem ofertadas tanto pela iniciativa privada quanto pelas organizações sociais integrantes do setor público não-estatal. As atividades de apoio seriam terceirizadas.

É importante enfatizar que, para Bresser Pereira (Ministro da Administração e Reforma do Estado, 1995-1999) além de ser importante a reorganização do aparelho do Estado e fortalecer seu núcleo estratégico (parte das atividades típicas de Estado), a reforma do Estado deveria ser ponte para transformar o modelo de administração pública em vigor à época. Daí, a importância dada às dimensões *cultura* e *gestão* no Plano Diretor, como instrumentos tanto para transformar o modelo de administração pública vigente como para fortalecer seu núcleo estratégico, ou seja, um núcleo composto de formuladores e avaliadores das políticas públicas.

Segundo Bresser Pereira, a matriz da crise da década de 1980 residiu numa “crise fiscal do Estado, uma crise de intervenção estatal e uma crise da forma burocrática de administração do Estado” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 23).

A reforma do aparelho do Estado tem origem na crítica ao modelo keynesiano-fordista (HARVEY, 1994), sendo fomentada na agenda internacional do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial) e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) (TORRES, 2004) bem como, sob orientação do denominado Consenso de Washington, como já dissemos. Traz essencialmente dois eixos fundamentais: o gerencialismo e o controle social. No Brasil, a crítica está dirigida ao modelo varguista de Estado.

Para Bresser Pereira o gerencialismo tem como pilar a tese de que o Estado burocrático deve ser substituído pelo modelo de administração gerencial, apresentando como ágil e direcionado à sociedade, agora dimensionada como “cliente” (BRESSER PEREIRA, 2002). Estabelece uma estrutura em que se hipertrofia o poder executivo e hipotrofia os poderes legislativo e judiciário. As relações entre Estado e sociedade civil não passariam por mediações das associações e entidades representativas desta última. O diálogo far-se-ia diretamente entre as duas instâncias de poder e hegemonia, numa sociedade fragmentada e desorganizada diante da degradação social dos anos de 1980 (SILVA JR., 2008).

Do novo padrão de gestão, implantado pela reforma do Estado, decorrem eliminação e redução de funções governamentais, cortes em despesas com custeio e investimentos, redução de folha de pessoal, privatização, desregulamentação e descentralização (CARVALHO; SOUZA, 1999).

O Estado passa a centralizar as políticas públicas, estabelecendo rumos e metas para a sociedade a fim de concretizar transferência de responsabilidades para a sociedade civil, segundo políticas pré-estabelecidas, tendo como instrumento fundamental a cobrança de resultados (SANTIAGO; LIMA, 2009). A administração pública permanece sob forte controle do poder executivo, e feita sob critérios definidos por especialistas muitos deles oriundos das universidades (SILVA Jr., 2008).

Observemos que o problema não reside na existência no tamanho do Estado, nem mesmo na centralidade do Estado; mas na questão: qual Estado, pois

[...] o problema atual não é diminuir o tamanho do Estado, mas, sim adequá-lo à nova realidade, na qual os governos terão menos recursos e poder e enfrentarão uma realidade social mais complexa em que os atores serão mais autônomos e fluidos. Em tal panorama, o Estado será cada vez mais importante porque não há outra instituição ou agente que dê conta, sozinho, das demandas coletivas da sociedade contemporânea. E para atingir este fim, os governos terão que otimizar seus recursos, estabelecer parcerias com a comunidade, com o mercado e com o terceiro setor, descentralizar tarefas, aumentar sua capacidade de regulação econômica e modificar a forma de provisão dos serviços públicos, *principalmente na área social* (ABRUCIO; FERREIRA COSTA, 1998, p. 5; grifo nosso).

Para Fernando Henrique Cardoso (1993) o êxito da reforma dependeria dos núcleos de excelência e competência da burocracia estatal, das *lideranças* do serviço público, referindo-se não às lideranças sindicais e outras atreladas, segundo ele, ao “corporativismo”, mas àquelas que “de fato teriam o desejo de se renovar”.

Instala-se, desta forma, um novo processo de politização por meio do campo profissional, pois

[...] uma nova estrutura, com novas funções sociais e políticas e canal direto com a sociedade civil aliados à nova e necessária classe de funcionários públicos para a administração e a regulação sociais, seriam eficazes, eficientes e competentes. O profissionalismo, aqui, põe-se no centro do político, esse se torna reduzidamente teórico, instrumental, ancorado na ciência voltada para um final que não é dela, mas do projeto político do governo que toma a forma institucional ao Estado (SILVA JR., 2008, p. 21-22).

3.2 Gerencialismo, Reformas e Avaliação Educacionais

Alguns autores apontam a influência do discurso gerencialista na proposta oficial de instituir um novo profissionalismo docente, reduzindo a base do conhecimento da docência, abolindo as análises sócio históricas, além da sua influência na centralização e mercantilização da educação e ressaltam como estas abordagens tentam capturar o discurso educacional, constrangendo a maneira como se vê o problema e se nomeia a realidade (BOTERRY, 2000; CONTRERAS, 2002; SILVA, 1995). Trata-se de uma ideologia que se difunde no campo educacional, disseminando princípios orientados pela eficiência financeira (HOYLE; JONH, 1995).

De acordo com Clarke e Newman (1996), “o discurso gerencialista oferece representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções. É linear e orientado para um ‘pensamento único’. Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se à ação mais que à reflexão. Concentra-se em análises mais que em sínteses. Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, ‘estratégia’ e ‘implementação’, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que a discussão sobre os meios suplanta a dos fins” (p.148).

Dois postulados básicos fundamentam a reforma educacional: desconstruir a potencialidade dos trabalhadores em educação, imputando-lhes a culpa pela crise na educação oferecida pelo Estado. O segundo postulado advém desta desconstrução: diante da incompetência e ineficiência, cabe ao Estado planejar e controlar. Passa a ser projetivo e fiscalizador dos resultados das políticas educacionais: o gerente autocrático consubstanciado na figura do Estado Avaliador.

Afonso (2000) esclarece que Estado avaliador é adjetivação proposta por Guy Neave, a partir da identificação do processo de passagem de uma forma de regulação burocrática e centralizada no binômio controle estatal/estratégias de autonomia e auto regulação das instituições educacionais. A gênese deste movimento é formulada a partir das proposições de Antony Giddens (2001) acerca dos *quase mercados*, ancorada no postulado do Estado mínimo, neoliberal.

Para o sucesso do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) do MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), em suas diretrizes de mudança de cultura nas instituições públicas, é inserida a *cultura avaliativa* como parte do suposto estabelecimento de formas de controle social. A utilização de programas de “qualidade” e ‘participação’ na administração pública, é essencial. Decorre daí, a avaliação sobre desempenho e produtividade enfatizando os resultados, para aferir não menos supostamente a qualidade da prestação do serviço público, o que leva a que as relações processuais no campo educacional, dentre outras, fiquem subsumidas a perspectivas meritocráticas. Nesse caso, a nova cultura a ser instaurada dar-se-á a partir de objetivos tais como: cooperação entre administradores e funcionários; gestão baseada no desempenho; redução ao mínimo dos erros e definição, por parte dos funcionários, nos processos de trabalho, sistemas de premiação ou

punição. Estes objetivos pressupõem o desencadeamento de formas de planificação de objetivos específicos que serão avaliados de forma externa.

Na década de 90, no Brasil, assistimos à transferência de setores estatais para a iniciativa privada, enxugando a ação econômica do Estado, sendo ele mesmo executor deste processo. Uma segunda forma de privatização, de diferentes nuances, disseminou modelos de gestão diferenciados (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Souza e Oliveira (2003) esclarecem que, na visão de Fernando Luiz Abrucio (1998), um dos principais ideólogos da reforma no Brasil, a concorrência não pode ser estabelecida plenamente nas instituições públicas, devido as suas especificidades em termos de escolhas disponíveis. Como decorrência, a privatização passa por um redimensionamento estabelecido via lógica dos quase mercados na qual a proposta inicial de privatização cede o lugar a formas mescladas de gestão; os serviços educacionais caberiam nesta proposta.

Esta concepção envolve a introdução de “mecanismos gerenciais na administração pública”. Para Abrucio (1998), diante da “insuficiência da estrutura burocrática weberiana” deve ser dada a resposta da administração “mais flexível” e orientada predominantemente pelo controle de resultados que permitiria maior transparência à sociedade e *accountability*, incluindo formas de participação da sociedade na gestão, sob uma leitura muito particular do que venha a ser “participação” e “controle social”³. (ABRUCIO, 1998, p.179).

Da visão anterior, brevemente descrita, decorre a concepção de criação de um espaço público não estatal, erigido sobre a base de nova relação do Estado com a sociedade, onde,

³ Segundo Correia (2008) "Esta expressão tem origem na sociologia. De forma geral é empregada para designar os mecanismos que estabelecem a ordem social, disciplinando a sociedade e submetendo os indivíduos a determinados padrões sociais e princípios morais. Manheim (1871, p.179) a define como 'um conjunto de regras [...] tendo em vista manter a ordem'. Na teoria política, o significado de controle social é ambíguo, podendo ser concebido em sentidos diferentes, a partir de concepções de Estado e de sociedade civil distintas. tanto empregado para designar o controle do estado sobre a sociedade quanto para designar o controle da sociedade (ou setores organizados na sociedade) sobre as ações do Estado".

De acordo com o autor, “nos clássicos da política, expoentes do contratualismo moderno, Hobbes, Locke e Rousseau, jusnaturalistas, cujos fundamentos estão guiados pela razão abstrata, o ponto em comum é o conceito de sociedade civil como sinônimo de sociedade política contraposta ao estado de natureza, em que o Estado é a instância que preserva a organização da sociedade, a partir de um contrato social. Diferem quanto à concepção de contrato social que que funda o Estado”. (CORREIA, M. C. Dicionário de Educação Profissional. Verbetes. FIOCRUZ/Escola Politécnica de Saúde. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/_consoc.html. Acesso em julho de 2015).

No nosso entendimento, o que ocorre, concretamente, como consequência nas políticas de avaliação de desempenho, previstas no PDRAE, não é o controle social sobre as ações do Estado, mas sobre os servidores públicos e as instituições públicas o que, em última instância, renova as formas de controle do Estado sobre a sociedade, uma vez que este orienta-se pela a manutenção da ordem necessária à reorganização capitalista.

segundo alguns de seus formuladores internacionais e nacionais, estariam presentes formas colaborativas de financiamento e gestão (Conselho Científico do CLAD – Conselho Latino Americano para o Desenvolvimento, 2000; Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995; SPINK, 1998).

Dessa lógica de quase mercados, medidas variadas foram e continuam a ser criadas para dar conta dos muitos objetivos que têm sido impostos às instituições educacionais em todos os níveis de ensino. As políticas de avaliação supostamente induziriam à “melhoria” advinda dos novos arranjos institucionais, com formas conjuntas e disjuntas de financiamento (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). A avaliação seria propulsora de uma suposta qualidade no atendimento ao cliente, entendido como aquele que paga os impostos, o cidadão ressignificado, e ao mesmo tempo colaboraria para garantir-la. Por consequência a avaliação passa a adquirir centralidade na configuração dos sistemas de ensino, consolidando a sua flexibilização, colaborando para a materialização dos mercados educacionais. A ênfase é orientada por metas, resultados ou produtos dos sistemas educativos, sendo a avaliação também um pré requisito para que seja possível diminuir ou cortar despesas. O instrumento que as impõe são os contratos de gestão, acordos de resultados e pactuação de metas, todos celebrados entre Estado e unidades administrativas ou organizações sociais.

Feldfeber e Saforcada (2005) assinalam que os acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e tratados de livre comércio na região latino americana estão vinculados a um esforço internacional de adequação da escola às demandas do capitalismo, onde passamos da era da massificação para a era da mercantilização de tríplice caráter: o aparelho escolar é convocado a formar mais adequadamente o trabalhador, educando e estimulando o consumidor e finalmente ele mesmo se abrindo à conquista de mercados. A discussão sobre o acesso à educação é retirada da esfera dos direitos humanos; portanto, da cidadania. Para tanto, agentes externos participam da “periferização” dos professores na definição de seus contextos de trabalho.

4 PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: HISTÓRIA E DEBATE

A problemática da nova profissionalização do serviço público informa, em linhas gerais, as características da nova profissionalização do trabalhador docente nas políticas educacionais oriundas da reforma administrativa do aparelho Estado brasileiro e do estado de Minas Gerais. Para fins de compreensão de seus antecedentes teórico metodológicos e contextuais merecem, então, serem reportadas ao conteúdo que deu delineamento aos capítulos 1 e 2 deste trabalho.

Todavia, não sendo suficiente, passamos a analisar a problemática específica da profissionalização⁴ dos trabalhadores docentes (professores da educação básica), atuando em rede pública de ensino, para possibilitar a clareza quanto aos princípios e formas de profissionalização presentes no campo da pesquisa educacional.

Julgamos ser pertinente tal discussão para informar a compreensão do projeto de profissionalização que subjaz à política de avaliação do Governo de Minas no período em estudo.

A reprofissionalização, também denominada “reconversão profissional ou reconversão competitiva” (SCALCON, 2011, p. 4) assume destaque em documentos nacionais e internacionais referindo-se ao papel estratégico destas para a construção de bases a uma nova ética, identidades e nova cultura profissional da docência (CONTRERAS, 2002; OLIVEIRA, 2003; PROMEDLAC, 1993). Embora considerando as especificidades inerentes às diferentes formações sociais, há características próximas, no caso latino americano (OLIVEIRA, 2006).

Cabe tratarmos da problemática da profissionalização, para fins de compreensão por parte do leitor. Estes conceitos, profissionalização e reprofissionalização não podem ser tomados a-historicamente. Estão implicados em referenciais distintos e forjados no conflito provocado pela disputa em torno de diferentes projetos econômicos, sociais e de formação humana que os engendram e, por consequência, educacionais.

Os estudos sobre profissão e socialização profissional estão imbricados em complexos debates no campo da Sociologia e recebem influência de diversas correntes, sendo as

⁴ Sendo este um conceito polissêmico, adotamos a perspectiva de BRZEZINSK (1996) expressa na página 64, capítulo III .

principais: o funcionalismo, o interacionismo simbólico, a sociologia weberiana e o marxismo.

A visão funcionalista elabora uma teoria da socialização, concebendo a profissionalização sob a perspectiva que envolve princípios tais como: função de estabilidade normativa, função de integração, função de persecução de objetivos e função de adaptação. Visa estabelecer um rol de atributos que definem uma profissão e estabelecer a distinção entre esta e a ocupação. Seus principais expoentes Talcott Parsons e Bernard Barber dentre outros. Na esteira das críticas às formulações funcionalistas, a autora Marli Diniz observa que

[...] é uma seleção arbitrária de características ‘essenciais’ e universais que atribuem ou negam status de profissão às ocupações. Falta a essas definições uma teoria que relacione os vários atributos, especifique a importância, o peso e o tipo de relação que mantêm entre si. [...] os autores generalizam a experiência particular dos Estados Unidos ou da Inglaterra, como se a natureza das profissões aí encontrada fosse típica de todos os países [...] (DINIZ, 2001, p. 22-23)

Para Diniz (2001), “o termo profissão foi usado para distinguir as ocupações com projetos bem sucedidos” (p.24), em contexto de burocracia estatal pequena e de descentralização, inclinadas ao *laissez faire*. Movimentos de proteção às ocupações foram favorecidos por esta conjuntura bem como foram estimulada a organização das bases rumo ao credenciamento e à prestação de serviços. Nesse sentido, a economia e o modelo de Estado podem estabelecer diferenças explicativas desde uma perspectiva histórica e de recorte cultural.

Uma outra abordagem da problemática da profissionalização foi desenvolvida pelo interacionismo simbólico, com origem na escola de Chicago. Seu expoente mais referenciado é Everett Hughes. Este movimento buscou romper com a tradição anteriormente descrita. Aí, a profissionalização diz respeito à profissão enquanto carreira e forma de socialização, enfatizando a necessidade dos profissionais serem reconhecidos socialmente e pelos seus pares. O grupo busca definir quais serviços prestar e quais as formas, onde são importantes aspectos tais como o diploma e o mandato que constituem a divisão moral do trabalho. Neste caso, aqueles que portam o diploma e o mandato precisam ter certos atributos distintos e fundamentais que dizem respeito à relação com o outro par e em relação com o cliente o que é, também, objeto de discussão nesta perspectiva teórica.

Nas décadas de 70 e 80, novas correntes surgem no campo da sociologia das profissões e conhecidas como *novas teorias das profissões*. São introduzidas a problemática do poder e das estratégias profissionais, por autores neoweberianos (a exemplo de Parkin, Collins) e por Elliot Freidson. Autores da tradição marxista trataram da problemática da relevância dos mecanismos econômicos. Como questão central das análises, no estudo da definição das profissões destacam-se, nessas novas teorias: processos políticos e econômicos caminham, lado a lado, com o reconhecimento social; aspectos de controle do mercado e das condições de trabalho. Para elas, a profissionalização não é um resultado da especialização do saber, nem da moral de uma atividade, mas de um processo político de reforço do controle da profissão. Suas análises abordam temáticas tais como: monopólio da profissão, fechamento, desprofissionalização, proletarização, enfraquecimento da autonomia.

Para Araújo (2014)

[...] a orientação weberiana leva em conta as condições sociais, seja para explicar a constituição das profissões seja para explicar o processo de profissionalização sob a tutela do Estado. Nesse sentido, sua orientação é de caráter macro-histórico uma vez que considera a constituição dos diferentes grupos profissionais sempre associada aos contextos histórico e sociais bem como aos contextos econômicos e geográficos. Orienta-se por perceber que o processo de profissionalização guarda relações com uma educação elitista, esta sim, a conferir status e prestígio [...] A paulatina constituição da burocracia é um norteamento à compreensão da profissionalização, levando-se em conta a ampliação do papel do Estado (p. 194)

Do ponto de vista das análises dos autores ligados a correntes do marxismo, críticas são tecidas à ausência de estudos que tenham preocupação com a questão de classe no estudo das profissões. Estes autores tratam de temáticas tais quais: proletarização, autonomia dentre outras, a exemplo de Braverman, Larson, Esland, dentre outros.

Escapa aos limites deste trabalho realizar um estudo aprofundado da sociologia das profissões e de suas orientações epistemológicas e políticas para a análise dos processos de profissionalização numa perspectiva mais geral, embora estes sejam importantes para melhor clarificar o debate, lembrando que a sociologia das profissões busca apreender os processos de profissionalização das ocupações ou semi-profissões bem como os elementos constitutivos do que se considera profissão ou trabalho profissional.

Em linhas gerais, destacamos algumas das características presentes na dimensão constitutiva da profissionalização ou trabalho profissional, tipos ideais e traços bem como áreas nas quais uma profissão deve enfrentar as demais (e a sociedade) em busca de seu reconhecimento: alto nível educacional; base cognitiva sólida que alie elementos teóricos e tácitos e que sirvam de referência à reivindicação da jurisdição exclusiva sobre uma prática; dedicação integral; construção e fortalecimento de associações profissionais; regulamentação profissional; adoção de código de ética/coesão; desejo de permanência na profissão; compromisso dos membros com a profissão; monopólio sobre a tarefa; autonomia; formação universitária.

A *autonomia* profissional é o conceito a partir do qual se faz uma distinção clara entre profissão e ocupação (ou semi-profissão). Autonomia significa capacidade de avaliar e controlar o desenvolvimento do trabalho, onde reside a essência do profissionalismo, considerando por profissão uma ocupação que tenha assumido uma posição predominante na divisão do trabalho, de tal modo que possui o controle sobre a determinação da essência do seu próprio trabalho (BOSI, 1996).

Bosi (1996) aponta o *conhecimento* e a *organização política* como elementos chave no percurso da profissionalização e do fortalecimento material e político da categoria profissional.

Cabe destacar que o aprofundamento da compreensão em torno da problemática do magistério como profissão e o estudo da socialização profissional dos professores, no âmbito das matrizes teóricas arroladas anteriormente, apontam para temáticas, as mais variadas, que dizem respeito à proletarização, à profissionalização, à socialização profissional, à identidade profissional no âmbito do trabalho docente.

As três teses que mais se destacam são: “magistério não é profissão, somente podendo considerá-lo semi-profissão; o magistério se localiza entre a proletarização e a profissionalização, mais inclinado para a direção da profissionalização; o magistério é uma ocupação em vias de proletarização” (SÁ, 2006, p. 40).

Para Mariano Enguita (1991) *proletarização* é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos, sucessivamente, o controle sobre os meios de produção, o objetivo do seu trabalho e a organização de sua atividade bem como, nela, a introdução da lógica de gestão privada, a expansão das empresas privadas do setor, a tendência aos cortes de

gastos sociais, a lógica controladora da administração de seus salários sobre os custos da força de trabalho.

Feitas estas considerações de ordem teórica e metodológica e que envolvem a complexidade de reconhecimento social da atividade docente, informadas por estudos sociológicos, passamos a tecer alguns esclarecimentos pelo ângulo dos debates sobre a profissionalização da atividade docente a partir do mundo do trabalho, em direção à qual o Estado delineará aspectos de exercício e de formação. Isto necessário, a fim de clarificar as categorias analíticas que utilizaremos para a compreensão do movimento de desprofissionalização dos trabalhadores docentes, sob a tutela estatal, na conjuntura atual.

Villela (2006) identifica modos de organização dos professores em torno de projetos de profissionalização já por volta de 1870 em províncias do Império. A produção e circulação de jornais como *A instrução pública* e outro, oposicionista, *A verdadeira instrução pública*, criado dois anos após. Estes elementos já denotam que, tanto da parte do Estado quanto da parte dos trabalhadores docentes, as iniciativas são anteriores à República. O Estado nunca esquivou-se de posicionamentos e de promover ações contra ou a favor.

A participação organizada de professores, produzindo jornais, abaixo-assinados e manifestos, teve importante papel na articulação e criação das primeiras associações profissionais tais como a *Associação dos professores públicos da Corte* em 1877 (LEMOS, s/d, p. 1).

As discussões e reivindicações passavam por temas diversos tais como: reforma educacional, arquitetura dos prédios escolares, respeito do poder público pelos professores, salários, métodos de ensino, relação escola/ensino/sociedade, dentre outros temas. Tal como nos dias atuais, esses movimentos originavam perseguições, e/ou tentativas de realiza-las, e/ou absolvições às lideranças.

Brzezinski (1996) menciona que a “instabilidade da Escola Normal, durante o Império, dificultava o cumprimento de sua função”: formar professores para o ensino elementar. Não havendo uma política para formação de professores para os demais níveis de ensino. O que só ganharia contornos mais definidos quanto à institucionalização de processos de formação a partir dos “acontecimentos educacionais impulsionados pelo movimento de reconstrução social, via educação, instalado pelos Pioneiros da Educação Nova, consubstanciado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932” (p. 19).

A referida autora menciona que a instabilidade da Escola Normal refletia o descaso do Estado para com a problemática da profissionalização dos docentes, a exemplo da reforma da instrução pública de Leônio de Carvalho, em 1870, “que acentuou a pseudo profissionalização do professor, descaracterizando sua formação e seu exercício profissional, uma vez que [...] facultava o exercício profissional do magistério aos leigos” (BRZEZINSKI, 1996, p. 20). Notemos que esta problemática reside no cenário dos dias atuais.

Quanto aos debates no âmbito do movimento renovador da educação, no início do século XX, muitos estudos apontam para a importância que tiveram de modo a impulsionar a ação jurídico-política e pedagógica por parte do Estado.

É importantíssimo fundamentar e ilustrar nossa análise e argumentação, destacando alguns pontos do documento **A reconstrução educacional no Brasil**, ao povo e ao governo (1932), academicamente intitulado **Manifesto dos pioneiros da educação nova** (1932). Não analisaremos o **Manifesto dos educadores**: mais uma vez convocados (1959), embora assinalemos que, na análise dos que o subscreveram, a realidade pouco ou nada mudara e o Manifesto de 1932 se fazia extremamente atual, no ano de 1959.

Para melhor esclarecer a concepção dada ao magistério e a sua profissionalização, quanto à dimensão formação e ethos, notemos a idéia de *elite* contida no documento. Ao situar “O problema dos melhores” (p.13), esclarece que

[...] O novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente “por diferenciação econômica” ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas [...] a primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra seu dever é de ser “inteiramente aberta” [...] pela “diferenciação de todas as capacidades”, favorecida pela educação [...] não pode, não diremos completar-se mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que , elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais [...] lhes dá força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (MANIFESTO, 1932, p. 13).

Ao discutir a profissionalização do magistério, o lugar e as características da mesma, o posicionamento:

Dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição para uma função pública da mais alta importância, ao qual, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte [...] é recrutada sem qualquer preparação profissional [...] [O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos de ensino secundário, *nem uma sólida preparação pedagógica nem a educação geral em que ela deve basear-se*. A preparação dos professores [...] de maneira diferente, quando não é descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas, a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático) é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério nas universidades, e, portanto, na liberação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores [...] os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum [...] não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério [...] se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro grau nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em gérmen [...] assegurando [...] a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores (MANIFESTO, 1932, p. 14; grifo nosso).

A delonga na exposição integral de momentos do documento em tela não é casual. Temos clareza de que ela não dimensiona a concepção de profissionalização no todo, tal qual foi idealizada; entretanto, pode nos oferecer algumas pistas para a análise do modelo de profissionalização defendido nas políticas educacionais gerencialistas, uma vez que nos oferece seu contraponto e, portanto, elementos para a crítica e formulação de propostas alternativas, embora a proposta do MANIFESTO apresente limitações de natureza política e engajamento. Objetivamos deixar que as ideias nele contidas, informem o leitor sem deformações discursivas ocasionadas muitas vezes por leituras particulares do mesmo. Para compreender seu caráter revolucionário, o conteúdo deverá ser remetido ao seu tempo histórico, pois penetrar na sua historicidade é que permitirá uma leitura não apressada nem

deformadora. Constatamos a atualidade das urgências e princípios ali contidos pelo desasco com a educação pública e o magistério, da parte do Estado, o que tem ganho expressividade nos últimos anos. Presenciamos a alusão à necessidade de uma profissionalização baseada numa formação sólida que tanto a formação específica, técnica quanto a formação de cunho mais geral. Além disto propugna a “unidade” do magistério e não a sua fragmentação em corporações.

Devido ao risco de nos desviarmos do foco da exposição, não faremos a discussão acerca de possíveis contradições internas do documento e equívocos de natureza política que diversos autores atribuem ao movimento renovador e ao conteúdo do Manifesto de 1932, diante das contradições oriundas do pensamento e da democracia liberal.

Interessa-nos, por enquanto, apreender o espírito da proposta de profissionalização, os mecanismos aludidos para sua execução e o lugar atribuído socialmente ao professor, do ponto de vista da sua importância, detalhes que são extremamente importantes como pistas para, ainda hoje, discutirmos e propormos caminhos à profissionalização dos docentes e para colaborar na materialização do reconhecimento destes e, portanto, respeito que lhes é devido seja pelo poder público seja pela sociedade no geral, inclusive no seio do magistério como um todo, uma vez que esta categoria é segmentada e estratificada, levando a que muitas das análises realizadas no meio externo à escola e sobre a mesma, acerca da docência na Educação Básica, as façam eivadas de ideologia e abstrações deformadoras da sua realidade concreta.

Além disto, os elementos discursivos contidos no Manifesto nos servem de apoio para discutirmos os processos de desprofissionalização e reprofissionalização⁵ desses trabalhadores. Tudo isso, feito limitadamente, pois a conjuntura não é a mesma.

⁵ Conceito amplamente utilizado para tratar da reconversão profissional. De acordo com Suze Scalcon (2011, p. 4) "a noção de reconversão profissional, ou reconversão competitiva, como uma expressão recorrente em documentos da UNESCO e da Rede Kipus (EVANGELISTA; TRICHES, 2008; MOSIMAN, 2008; CONCEIÇÃO, 2008) constitui-se em um mecanismo, uma estratégia, um fenômeno próprio da organização capitalista em face de reestruturação produtiva, ligado ao exercício de ofícios profissionais e dirigido para a adaptação dos trabalhadores a uma nova ordem produtiva". Em pesquisa realizada pela autora, a mesma constata que o trabalho de Conceição (2008) "identificou uma diversidade de sentidos e de enfoques abarcados pelo conceito de reconversão referentes ao formato conceitual: a sujeitos, a instituições educativas e formação acadêmico-profissional. Quanto aos sentidos atribuídos a estes conceitos, observamos a multiplicidade que alcançam por dizerem respeito a aspectos como: conformação dos sujeitos, da profissão, das políticas, dos direitos, a uma imposição externa; reestruturação, de cima para baixo, das escolas e sistemas de ensino (reformas); mutação forçada das funções originárias; adaptação às mudanças no mundo do trabalho; reestruturações "inquestionáveis" e/ou 'inevitáveis'; reorganização pessoal ou institucional não forçada" (SCALCON, 2011, p. 5).

As lutas em torno das ideias inspiradas pelo Manifesto de 1.932 bem como do projeto de diretrizes e bases da educação nacional, que culminaram na Lei 4.024 de 1.961, atravessaram várias décadas envolvendo momentos de embates dramáticos entre as forças antagônicas que disputavam hegemonia no campo econômico, político, cultural e educacional. Esta lei expressou uma série de derrotas e vitórias do movimento renovador, explicitando as diferentes e antagônicas demandas que circulavam na sociedade, abrindo espaço à manutenção de vários interesses do setor privado (ROMANELLI, 1979).

A década de 60 foi marcada por uma série de mudanças no plano jurídico, político, econômico e cultural com a vigência do Estado militar, em março de 1.964. A jovem LDB 4.024/61, decorridos menos de três anos de sua vigência, se defrontava com um novo embate. O Governo João Goulart encontrava-se "espremido entre a mobilização golpista, que reunia a maior parte da cúpula militar unida aos setores mais conservadores da sociedade, e o movimento de massas que exigia a implementação das reformas estruturais" (BARROS, 1994, p. 17). O movimento dos setores populares organizado foi considerado pelos setores conservadores como "ameaça à sobrevivência do modo de organização social vigente", o que deu sustentação à ascensão dos militares ao poder (O'DONNEL, 1982, p. 273).

Depois da segunda grande guerra, planos de assistência técnica e acordos Brasil-Estados Unidos desempenharam papel preponderante na manutenção de áreas e mercados ameaçados pelo fortalecimento do bloco socialista. "Resultaram, ainda, da necessidade que os Estados Unidos tiveram de, face à propagação dos ideais de emancipação colonial e libertação econômica, nos países subdesenvolvidos, preservar o seu domínio ou ampliá-lo, substituindo o velho imperialismo europeu, enfraquecido com a guerra" (TAVARES, 1980, p. 6).

Nos anos 70, pela atuação política e econômica dos organismos internacionais, a educação era entendida como fator direto para o crescimento industrial, donde o privilégio para o "ensino profissionalizante", na perspectiva da formação para o trabalho (FONSECA, 1998). A influência tecnocrático-militar e a ação político crítica limitada dos educadores prepararam terreno fértil à compreensão da educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e progresso social, entendido em perspectiva utilitarista informadas pela teoria do capital humano. A política é substituída pela ideologia tecnocrática que passa a orientar a política educacional definida nos planos globais de desenvolvimento nacional elaborado por técnicos do então Ministério do Planejamento. Os tecnocratas passam à influência dos militares que assumiram implicitamente os interesses econômicos do

complexo empresarial. Deste modo, a ideologia ganhou características tecnocrático militares (BRZEZINSKI, 1996).

No Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, para o período 1967/1977, as diretrizes apontavam a educação como o setor que deveria permitir a consolidação da estrutura do *capital humano* do país de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico (BRASIL, IPEA, 2010). Todo o teor desse documento foi marcado por alianças entre o setor público e privado.

Tendo como marco o ano de 1965, o campo educacional passa ao contexto dos acordos MEC-USAID, pela via de diversos contratos de cooperação (ROMANELLI, 1979; COUTINHO, 2006). Nestes acordos estiveram presentes diversas orientações para a formação e a organização do trabalho dos docentes, direta e indiretamente, bem como a educação em seus aspectos mais gerais. Essas orientações estiveram inseridas, na lógica da ‘necessidade’ de formar mão-de-obra, no discurso oficial.

A educação passa por reordenamento teórico-metodológico, a partir da tônica de desnacionalização do campo. Notadamente informada pela ideologia de segurança e teses liberais, visando a subordinar a educação a demandas do mercado. O discurso sobre a educação é supostamente despolitizado, assumiu um viés tecnicista, baseado na racionalidade da contenção, da eficácia e eficiência e instituiu uma série de medidas satisfatórias ao setor educacional privado, dentre elas o salário-educação, abrindo também prerrogativas de ocupação de lugares em Secretarias, Conselhos Estaduais de Educação e Conselho Federal de Educação a donos de escolas privadas e seus prepostos. A satisfação foi potencializada com o silêncio imposto aos movimentos sociais (CUNHA e GÓES, 1985; ROMANELLI, 1979; FERREIRA, 1999).

Para Germano (1993) alguns princípios e iniciativas fizeram parte das mudanças tais como:

[...] 1) de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia aos apelos ‘participacionistas’ para as classes subalternas; 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a Teoria do Capital Humano, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau, através da pretensa profissionalização; 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital; 4) descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e

privatização do ensino, transformando-o em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime **delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica desqualifica a escola pública** (p. 105-106; grifo nosso) .

Tanto a Lei 5.540/68 quanto a Lei 5.692/71 provocaram mudanças substanciais nos cursos de formação de professores. A reforma universitária atingiu sobremaneira a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras- então, lócus privilegiado de formação dos profissionais da educação para o Ensino Secundário e Superior. O fulcro central da reforma foi a criação dos institutos de conteúdos específicos e da Faculdade de Educação, iniciativas que necessariamente colaborariam para construir a fragmentação política e epistemológica necessária às identidades profissionais para o modelo societal e de desenvolvimento vigentes (BRZEZINSKI, 1996).

No que coube à lei 5.692/71, seu anteprojeto foi elaborado por uma comissão de notáveis, tendo à frente o Padre José de Vasconcelos. O projeto tramitou em caráter de urgência, por um mês, “ressaltando-se a ausência de vetos por parte do Presidente da República, fato raro na legislação educacional em nosso país”. (SAVIANI, 1987, p. 122).

O equívoco presente na compulsoriedade da formação para o trabalho trouxe consigo a extinção dos cursos Clássico e Científico e desmontou a especificidade das escolas técnicas industriais, comerciais e agrícolas tanto quanto da Escola Normal, pois seus cursos passaram a ser estruturados pela lógica das demais escolas de 2º grau, agora “profissionalizantes”. Tal reformulação, supostamente teria como objetivo inserir os jovens mais cedo num grande contingente de mão de obra para o mercado de trabalho sob o discurso do pleno emprego no âmbito do “milagre econômico”. Pretendeu-se a terminalidade disfarçada pela ideologia presente na teoria do capital humano.

Para Cunha e Góes (1985), as escolas normais foram desativadas, sendo o curso de formação de professores primários transformado em apenas mais uma habilitação do elenco oferecido pelas escolas, para onde iam os alunos que, por suas notas, não conseguiam vagas nas turmas de habilitações mais atraentes.

Saviani (2009) analisa o Parecer nº 349/72 do Conselho Federal de Educação (BRASIL-MEC-CFE, 1972) de 6 de abril de 1972 que aprovou a criação da habilitação específica do magistério de 1º grau (HEM) que instituiu duas modalidades básicas: uma

habilitação para lecionar até a 4^a série com duração de três anos (2.200 horas), e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), para lecionar até a 6^a série do então 1º grau (resultado de *compressão* entre os antigos cursos primário e ginásial). “O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 2º grau e uma parte diversificada, visando à formação especial.”. Portanto a formação do professor primário passa a ser uma habilitação dispersa em meio a tantas outras (p. 147).

Quanto às quatro últimas séries do 1º grau, e para o ensino de 2º grau (instituído este último a partir da extinção dos cursos Clássico, Científico e profissionalizantes posteriores ao antigo Ginásial na vigência da Lei 5.692/71), esta Lei “previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração)”. (SAVIANI, 2009, p.147), configurando em mais uma segmentação na classe dos professores e em seus processos de formação.

Analizando as consequências de tais reformulações, o autor as considera como preocupantes, pois configuraram-se em “precariedade” (p. 147), com o que concordo a partir da minha vivência tanto teórica como prática, como aluna na habilitação para o magistério a partir do ano de 1975 até 1978, bem como pela vivência adquirida no magistério a partir de 1979.

Do ponto de vista do trabalho dos docentes, assinalamos alguns aspectos mediatos e imediatos, instalados no bojo dessa reforma, no sentido de criar as condições à mudança rumo às características necessárias ao projeto então hegemônico, consubstanciando um movimento de desqualificação da atividade docente e de sua precarização. Vejamos nos parágrafos seguintes.

A comissão presidida pelo Coronel Meira Matos cujo trabalho resultou no denominado “Relatório Meira Matos” apresentava em sua análise da realidade aspectos referentes à eliminação de barreiras à maior eficiência e produtividade do sistema escolar tanto quanto para a ampliação de vagas. Propôs plano decenal de ampliação de vagas mediante a multiplicação de turnos; duração de cursos com base em horas-aula; período de férias reduzido, ampliação mais rigorosa de dispositivos legais, determinando recusa da matrícula de reprovados, mais de uma vez, instituição de anuidades para o ensino oficial não obrigatório.

No relatório, o critério de remuneração dos docentes seria a causa do impedimento à dedicação adequada à eficiência do trabalho escolar. Propunha, desse modo, a revisão do

critério de remuneração dos professores, criando gradativamente a possibilidade do tempo integral. Notemos que o discurso não é muito diferente ou é absolutamente similar ao discurso oficial atual.

Dos pontos mais críticos, o relatório referiu-se à inadequabilidade de estrutura do Ministério da Educação e Cultura; para melhoria a organização de escalões de direção técnica e administrativa, baseada em teorias e modelos norte-americanos. Para solucionar o problema da “crise de autoridade” do sistema educacional, propôs a revisão das diretrizes educacionais, da autonomia administrativa e disciplinar nas universidades, aliada ao controle total do governo sobre a vida universitária. Nas camadas do ensino primário e secundário, instalou a nomeação por parte de governantes locais para a direção de órgãos centrais e escolas. Nas universidades, o Presidente da República, nomearia reitores e diretores. A dominação se transfigurou em administração.

Segundo Mattos (1988), as mudanças nas condições de trabalho docente, a partir da década de 70 atingiram profundamente não somente os docentes, mas também os alunos tanto quanto o padrão de formação desses dois grupos, uma vez que “[...] a degradação física das instalações escolares, fruto das contenções no investimento, a queda do salário [...]” aliados às reformas engendradas pelas Leis 5.692/71 e 5.540/68 “[...] geraram uma nítida sensação de queda de qualidade do ensino” (p. 93).

Os professores passaram ainda a conviver com a imposição de calendários cívicos, do patriotismo formal e com a revolta dos estudantes, uma situação desconfortavelmente séria para ambas as partes. Os professores tiveram dificuldades de relacionamento com os códigos dos alunos no contexto da cultura de repressão ditatorial. Diante da resistência ou inadaptação dos mesmos, o problema do fracasso escolar tomou grandes proporções. Toda esta realidade que descrevemos, e que não corresponde na íntegra ao que significou e ocorreu em toda a sua amplitude, decorreu por consequência da política adotada pelo regime instaurado. (MATTOS, 1988)

O ensino sentiu o golpe, e os docentes, tomados pelo medo, desconfiança e sobrecarga de trabalho, eram afetados particularmente num contexto geral onde calar-se ou aderir eram as opções.

O incremento da produtividade do trabalho das décadas em tela foi acompanhado de queda no padrão de qualidade de vida e condições de insegurança ante a ameaça de desemprego. A demanda por novos docentes, com o crescimento quantitativo imposto à

escola pública, serviu ao Estado como justificativa para a precarização das condições de formação de professores e dos contratos de trabalho com a proliferação de cursos de formação no segundo grau, tornados obrigatoriamente “profissionalizantes” mediante a imposição da Lei 5.692/71. Por outro lado, as licenciaturas curtas incentivadas na Reforma Universitária (Lei 5.540/68), bem como a proliferação de cursos superiores noturnos, de baixa qualidade, na iniciativa privada, contratação de estagiários dos cursos superiores, contratação de professores não habilitados na área (disciplinas e matérias).

[...] a condução das políticas educacionais pelos órgãos burocráticos das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação e Cultura ampliava entre os professores a sensação de *desqualificação*. Ainda mais porque ganhavam cada vez menos. Com uma remuneração que ao longo dos anos 80 oscilou entre 1,5 a 3 salários mínimo (em alguns momentos, os pisos só não ficaram abaixo do salário- mínimo pela inclusão de abonos). Os professores passaram a viver a estranha realidade de ter na rede pública – antes, um emprego bem remunerado - um “bico”. A garantia da sobrevivência demandaria aumento de carga horária de trabalho [...] ou conciliação com outras atividades profissionais (MATTOS, 1988, p. 94)

Se entendermos que as reformas gerencialistas do Estado Militar engendraram a política educacional no âmbito dos acordos MEC-USAID, entenderemos que aquelas reformas também lançaram as bases para a política educacional do Estado mínimo neoliberal.. Considerando, então, os atuais e crescentes processos de mercantilização da educação sob o direcionamento de agências multilaterais, talvez fosse importante indagar quais seriam as intenções guardadas sob os acordos dos anos 60/70. E, dimensionando a amplitude daquele movimento, em favor de quem e contra quem e o que e, ainda, quais as forças que lhe opuseram resistência? Significou o suporte à transformação de um regime, alterando uma ordem social e econômica, mudando os grupos dirigentes ou foi apenas motivado por interesse de minorias?

No final dos anos 70, as lutas por democratização da sociedade brasileira ampliaram-se. No olhar de Nogueira (1980) “um intrincado encontro de convulsões sociais legitimadas pelas organizações populares, e pelas conspirações entre as cúpulas partidárias da ordem, que sobreviveram à derrota econômico-política do regime militar”, o que se processou a partir do entendimento de que a autonomia da dimensão política do Estado “como agenciador do desenvolvimento e também produtor da acumulação capitalista, o torna mediador dos

conflitos entre frações da classe dominante, desta com o capital internacional, e destas com as classes subalternas” (p. 9-23), sendo, então, as rupturas políticas necessárias para o reordenamento econômico. Para a autora, na instalação do Estado de Exceção metamorfoseado por força do discurso oficial em Estado de Desenvolvimento e Segurança, o mesmo processo político, que desencadeou a contrarrevolução, ocorre na sua interrupção, de forma lenta, gradual e segura, garantindo não haver abalos na estrutura econômica. Ressalta que evidentemente não se podem subestimar o papel da sociedade organizada nos processos de ruptura.

Desde o final da década de 70, fortaleceram-se os movimentos sociais. Entidades de destaque foram criadas e contribuíram decisivamente nas lutas por educação tais como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES, atual ANDES-SN), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dentre tantas outras que construíram trincheiras de resistência frente ao progressivo descaso do Estado com a educação pública e para com os trabalhadores docentes (MINTO, 2010).

Acrescentamos a importância da reconstrução das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) que inauguraram a grande mobilização dos educadores para socializar o conhecimento produzido na área educacional, a construção do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). O CEDES nasce da intensa mobilização dos educadores na crítica ao modelo educacional herdado do autoritarismo. O primeiro número da revista Educação e Sociedade, traz como propósito a discussão sobre a natureza política do trabalho docente e discussões correlatas, em busca de um elo que desse conta das relações entre educação e sociedade numa perspectiva transformadora. Intitularam-se o número um da revista “O educador precisa se educado”. O CEDES, tinha como um dos seus objetivos centrais atuar juntamente com outras instituições no debate necessário ao redimensionamento das instituições, na construção de um projeto político de soberania e democracia.

No que diz respeito à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, esta nasce atrelada ao Estado, ligada à política oficial de pós-graduação da CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior/ Ministério da Educação e Cultura). Em 1980 “é realizada ampla revisão dos estatutos dessa associação, quando foi transformada em entidade autônoma e independente” (BRZEZINSKI, 1996, p. 98).

Ressaltamos que tanto Nogueira (1993) quanto Minto (2010) discordam do olhar, sobre a década de 1980, que a considera como a “década perdida”.

A década de 80 do século XX foi marcadamente rica em termos de debates sobre a profissionalização dos docentes.

Sob o ponto de vista político, em virtude da “abertura democrática”, os educadores acreditaram na transformação político social da sociedade brasileira, historicamente necessária, e, movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais (BRZEZINSKI, 1996, 12).

O Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores assumiu papel crucial na condução dos debates sobre a profissionalização ao lado das entidades já arroladas nos parágrafos anteriores. No final dos anos 70, o movimento dos educadores articulava-se ao movimento global da sociedade brasileira, buscando não mais a subsunção à alienação e à opressão impostas ao “sujeito coletivo/força de trabalho” nas palavras de Brzezinski (1996). Segundo a autora, o novo movimento de ideias “investiu na reversão de comportamento individual para comportamentos coletivos” e “significou um projeto de luta comum que implicava uma renovação dos indivíduos em suas relações humanas, suscitando o entendimento de um novo papel da educação do homem”. Este movimento representou um amadurecimento na compreensão das relações educação e sociedade levando ao redimensionamento da compreensão do trabalho docente e da profissionalização dos profissionais da educação, no sentido de uma necessária articulação com as lutas (p. 95-96).

Esse período de reorganização, inclusive de reeducação do educador, favoreceu estudos e debates sobre a dimensão política do ato pedagógico e despertou a necessidade de seu engajamento em associações de classe, sindicais ou científicas. A nova tarefa exigia, portanto, que o educador fosse reeducado e uma dimensão dessa reeducação se construía na formação política, dimensão integrante de sua formação intelectual e didático-pedagógica (BRZEZINSKI, 1996, p.96).

Desde o final da década de 80 no Brasil, numa perspectiva sociológica, o trabalho docente passa a ser objeto de preocupação dos pesquisadores e fundamentalmente a partir da década de 90 intensificando o aprofundamento de estudos nos últimos anos. Tais preocupações mais recentes são decorrentes dos desdobramentos inerentes às políticas educacionais materializadas desde a ruptura com o posicionamento crítico construído nos fóruns de discussão e na militância dos educadores nos anos 80 e das mudanças profundas engendradas no processo de ajuste estrutural necessário à mundialização do capitalismo flexível no qual se incluem o movimento internacional de reformas do aparelho do Estado, com a emergência de novo paradigma para a administração pública, o *gerencialismo*, com consequências drásticas para o campo educacional e o trabalho dos docentes. Trataremos deste processo ao longo da exposição.

Uma breve revisão de literatura nos mostra o quadro teórico e de preocupações que nortearam o trabalho dos pesquisadores preocupados com a temática em foco o trabalho docente. Segundo Hypólito e Ghiggi,

O tema do trabalho docente vem sendo bastante debatido nos últimos anos [...] principalmente após a publicação de dois artigos de Apple (1987, 1988) na revista *Cadernos de Pesquisa* e após a publicação dos artigos em *Teoria e Educação* (n.4, 1991) a qual organizou uma espécie de dossiê sobre o assunto, trazendo a contribuição de vários autores internacionais. [...] Algumas tendências de análise já podiam ser identificadas, tais como análise do processo de trabalho (HYPÓLITO, 1991), feminização do magistério (LOPES, 1991), profissionalização docente (ENGUITA, 1991) e saberes docentes (TARDIF, 1991) (2005, p. 3)

Temáticas inusitadas ganham espaço e incorporam o problema da política de identidades, pós estruturalista. Aí, são evidenciadas as relações étnico raciais, as relações de gênero e as relações de classe social, que constituíram categorias de análise para aprofundar o entendimento dos processos vividos pelos docentes tais como feminização, sindicalização, práticas pedagógicas, saberes docentes dentre outros. Embora assentem-se sobre referencial neo marxista, a influência pós moderna e pós estruturalista, com a autoria de autores pós críticos (HYPÓLITO; GHIGGI, 2005).

Hypólito e Ghiggi (2005) enfatizam a contribuição dos trabalhos de Paulo Freire para uma teorização do trabalho docente, esclarecendo sobre a reconhecida influência que suas ideias exerceiram sobre autores importantes, na tradição crítica internacional, tais como

Michael Apple, Henry Giroux e Mariano Fernandez Enguita. Os autores chamam ainda a atenção para o fato de que por estes últimos exercerem tal influência sobre pesquisadores brasileiros, devem-se reconhecer a proeminente importância que o pensamento freireano tem para o debate sobre o tema, ainda que o mesmo esteja disperso na obra de Paulo Freire, “pois ele sempre compreendeu a docência na dimensão de agente educativo” (p. 2). Propõem, os dois autores, um aprofundamento de estudos sobre a contribuição de Freire para a análise da problemática do trabalho docente hoje.

No ano de 2008, o VII Seminário da Rede ESTRADO (Rede de Latino Americana de Estudos do Trabalho Docente), realizado em Buenos Aires, “reuniu 505 trabalhos inscritos, 656 participantes de oito países, em especial estudiosos do trabalho docente em distintos lugares-universidades, sindicatos, movimentos sociais e escolas” (Rede ESTRADO, 2008). A produção de estudos e pesquisas buscou compreender as reformas educacionais em diversos países e a nova regulação educativa com ênfase em efeitos e impactos sobre o trabalho docente.

Fontana e Tumolo (2006) analisaram a produção acadêmica da década de 90, mapeando as concepções e pressupostos teóricos presentes nessa produção, construindo um quadro geral em relação ao trabalho docente que caracterizou o período, destacando-se: “a relação entre feminização e proletarização, a (re)organização escolar e a atividade docente, a organização de classe e o docente como trabalhador produtivo” (p. 2).

Para Tardif e Lessard (2005), o estudo da docência como um trabalho continua negligenciado: divisão do trabalho, burocracia, controle administrativo, tempo de trabalho dos docentes, o conhecimento dos agentes escolares, relações com os colegas de trabalho e especialistas, número de alunos por sala, o conteúdo a desenvolver e sua natureza bem como dificuldades presentes não foram elementos privilegiados nas pesquisas. .

Segundo Oliveira (2003), o trabalho docente tornou-se foco de pesquisas no campo da educação, no fim dos anos 70, principalmente nas temáticas do trabalho e educação. A natureza e organização do trabalho docente, assim como a gestão da escola com predominância de orientação marxista, foram os principais focos de análise. Para a autora, somente ao final da década de 80, as temáticas cultural, racial ou étnica, assim como relações de gênero e questões de subjetividade, são abordadas.

Soares (2006) conclui que, ao fim da década de 90, as mudanças estiveram focadas nas investigações sobre a formação docente e a profissionalização. Os conhecimentos teóricos e

científicos deram lugar ao desenvolvimento de competências nas propostas oficiais. A ação pedagógica é redefinida, situando-a na perspectiva da tarefa de formação docente ao lado dos saberes da prática e conhecimentos tácitos: a *epistemologia da prática*.

Do ponto de vista dos fatores fundantes dessas últimas mudanças, destaque deve ser dado a dois aspectos: a “necessidade” de um professor portador de competências e habilidades necessárias ao atendimento de objetivos requeridos pelo mercado bem como a emergência do paradigma pós moderno e multiculturalista na pesquisa em educação, com ênfase para os sujeitos envolvidos na escola em detrimento do contexto no qual o trabalho docente ocorre. (HIPÓLITO, 1994; OLIVEIRA, 2003; FONTANA; TUMOLO, 2006).

Em meados da década de 90 e no decorrer do primeiro decênio do milênio que ora a atravessamos, as crescentes preocupações levam autores tais como Lima (1997), Gentili e Suarez (2004), Mancebo, Maués e Chaves (2006), Soares (2006), Shiroma e Evangelista (2004) a apontarem para aspectos mais recorrentes na problematização do trabalho docente: a precarização, a intensificação do regime de trabalho e decorrente sofrimento subjetivo, a neutralização do coletivo e fortalecimento do individualismo competitivo; a flexibilização do trabalho; a descentralização gerencial; a submissão das instituições e docentes a uma multiplicidade de sistemas de avaliação.

A produção, quanto a este último aspecto mostra que aí se destaca a adoção de avaliações gerenciais que abrangem o controle do sistema educativo por parte de um núcleo central, mas sem intervir diretamente na sua gestão, no que diz respeito à melhoria da oferta educacional. Ocorre uma objetivação da eficiência do professor e sua produtividade em índices e a consequente diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 4).

A partir do quadro delineado, o trabalho docente nos documentos internacionais e, como desdobramento destes, em vários países, como no caso do Brasil e na rede estadual de ensino de Minas Gerais tenderá a novas configurações. O eixo de sustentação das mesmas consiste nas políticas de avaliação, sob diversos ângulos, o que nos dirige à discussão a seguir.

4.1 Reforma Administrativa do Estado, Reformas Educacionais e Trabalhadores Docentes na Atual Política Educacional Brasileira: um Paradigma de Competência e Qualidade

Para Nakatani (1999), o período do taylorismo/fordismo constituiu-se em uma fase do processo de “subsunção real do trabalho ao capital”. Pretendeu-se excluir a subjetividade do trabalhador do processo de produção. Buscou dicotomizar a concepção do produto da sua elaboração com máximo rigor. O padrão de acumulação flexível busca constituir uma nova relação do homem com o processo de trabalho: estabelece uma inversão entre sujeito e objeto. Nesta, o capital, como fruto do trabalho humano autonomiza-se e impõe sua vontade à humanidade.

O trabalho docente, sendo parte e produto das relações sociais, ao logo da história da humanidade, como outros trabalhos, não está imune à exploração. Esta reside em ampliar e reproduzir o capital., onde reside o objetivo da reconversão profissional.

Da reforma do Estado na década de 90, foram incorporadas reformas administrativas no cenário nacional, a partir principalmente das ideias defendidas por Bresser Pereira (1998), para quem havia a necessidade de reconstruir o Estado para um mundo globalizado, como já mencionado.

Ao lado deste argumento, Bresser Pereira colocou o da necessidade da reforma fiscal, da previdência social, do desmonte de monopólios estatais para tornar a administração pública modernizada e eficientizada, destacando a necessidade de flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos e estimular a parceria público-privado.

Segundo os defensores do modelo de administração gerencial que orientou o documento Plano Diretor da Reforma do Estado do MARE (PDRAE/ Ministério da Administração e Reforma do Estado) e a Emenda Constitucional, n.19, de 4 de junho de 1.998, a mudança significava descentralização, controle de qualidade e terceirização de serviços públicos, com ênfase numa mudança de cultura das instituições público estatais e em mudanças no plano jurídico. A descentralização, aí, confunde- se com “democratização” do poder como defende Klisberg (2002), entendida esta a partir da lógica neoliberal.

Para o autor, está havendo a passagem da “administração para a gerência”. As organizações mais eficientes de nosso tempo geraram, em sua prática, muitos elementos desse

paradigma emergente e estão operando, cada vez mais, apoiadas nele. “A reforma do Estado na área social tem aí uma fonte importante de pontos de referência sobre como administrar condições sociais e estimulou a fundo a sociedade civil. Os resultados deste esforço, que procurou inter-relacionar o social e o econômico, foram impactantes e os progressos em ambos os campos fortaleceram-se mutuamente” (p. 49-50).

A qualidade, para Klisberg (2002), é entendida como produtividade, com eixo na eficácia, eficiência e terceirização com a introdução de setores públicos não estatais, não governamentais, o terceiro setor. Assim, ao mesmo tempo em que são centralizadas as políticas, são pulverizadas as ações de gestão, constituindo uma nova cultura gestionária nas instituições sociais de caráter público estatal, inclusive na escola.

Deste percurso, foi inaugurado um outro adjacente: o das reformas educacionais que trouxeram consigo as reformas para a formação e o trabalho dos professores em todos os níveis de ensino bem como para a formação dos alunos.

As reformas impostas pelo Estado abriram caminhos a agentes multilaterais como bancos, empresas e organismos para atuarem na sedimentação da nova ordem mundial, interferirem na organização econômica e política dos Estados nacionais, em especial dos chamados países em desenvolvimento. Deste modo, os docentes atenderiam a diferentes comandos, emanados dos mesmos princípios e políticas (MANCEBO, MAUÉS, CHAVES, 2006; SILVA Jr., 2002).

Segundo estas agências, as instituições privadas constituem um elemento importante em certos sistemas de ensino, podendo reagir de forma eficiente e flexível diante das demandas, além de ampliar oportunidades educacionais, considerando pouco ou nenhum custo adicional para o Estado, também ampliando, a participação social (BANCO MUNDIAL, 1994).

Em tal lógica, a atuação do profissional docente passa por processos de segmentação e complexificação, onde se observa um acúmulo de tarefas que impedem uma prática refletida, profundamente articulada com a prática social, intentando transformar tais profissionais em práticos que repetem procedimentos, insuficientes para responder a contextos em que atuam quanto à atuação política e pedagógica e, ao gosto da ideologia liberal, são responsabilizados, individualmente ou em grupos, por suas escolhas, sucessos e fracassos profissionais tanto quanto pela qualidade do ensino e dificuldades.

Os cenários traçados para o século XXI, na década de 90, atribuíram ao professor um novo perfil e novas funções para supostamente acompanhar os avanços tecnológicos e desafios dos chamados “novos tempos”. Tal antecipação foi usada para ocupar o imaginário político, erigir consensos sociais e legitimar as mudanças propostas para a educação. O futuro da educação e do professor foi projetado em documentos preditivos e prescritivos que ao professor não abriu alternativa a não ser realizar o programa pautado na “sociedade de informação” (BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos, 1994; DELORS, 1996). Esse futuro negligencia o passado e nega o próprio presente (SHIROMA, 2004).

Predomina nos documentos uma antecipação irrealista habitada pela certeza de um final feliz, impunemente. A este processo, estudiosos analisam como colonização não só dos discursos, mas das utopias. O futuro já traçado; resta-nos percorrer o tracejado caminho (SHIROMA, 2004).

O temor que origina tantos parâmetros e referenciais estabelecidos internacionalmente recebe destaque em Delors (1996). Insiste em afirmar os riscos de uma vulnerabilidade a que estaríamos expostos no século XXI, preocupação que, como analisamos anteriormente, reside nos documentos do Banco Mundial. Contraditoriamente, diante da ampliação da miséria, a escola criticada é recomendada como panaceia para retirar os chamados “grupos de risco” da situação de exclusão social, promovendo a inclusão e a coesão social. Atribui-se ao papel do professor a responsabilidade pelo êxito escolar, induzindo o raciocínio segundo o qual dirimindo-se as desigualdades educacionais estar-se-ia coibindo as desigualdades sociais e econômicas. Pede- se ao professor que abandone seu papel tradicional, o de produtor do insucesso escolar, e assuma seu papel moderno, o de protagonista das reformas (SHIROMA, 2007).

Na base deste redimensionamento que busca renovar íntimas relações entre escola e relações de produção capitalistas, analisando a partir do movimento de mudança cultural na escola “[...] Não há dúvida alguma de que parte desse fazer-se é reprodução [...]. Mas, a menos que haja também produção e inovação, a maior parte das ordens corre perigo e, no caso de certas ordens, perigo total, como é bastante claro com a ordem da época burguesa, centrada no impulso da acumulação capitalista. Assim, as inovações significativas podem não ser só compatíveis com uma ordem social e cultural tradicional; podem exatamente no processo de modificá-la, constituir as condições necessárias de sua reprodução” (WILLIAMS, 1992, p. 198-199).

Ausentes do trabalho de planejamento e de elaboração de projetos, currículos e avaliação, objetiva-se simplificar e empobrecer a função docente; seu trabalho se tornando cada vez mais permeável à interferência do Estado que amplia o uso de mecanismos cada vez mais persuasivos da sociedade civil, ampliando a hegemonia da classe que representa. Segundo Gramsci (1979), “administradores” da produção intelectual existente, o que se agrava com a supressão de direitos trabalhistas e conquistas históricas bem como a crescente precarização das condições concretas nas quais o trabalho pedagógico deve ser realizado, acarretando graves doenças e distúrbios psíquicos bem como a desistência provocadas pelo estresse resultante.

A precarização da formação inicial e continuada, quando esta existe, aliadas à precarização das condições objetivas de trabalho tem reduzido à possibilidade de um trabalho intelectual no sentido gramsciano do termo, pois não tem permitido a própria produção intelectual, original, comprometendo sua capacidade de atuar organicamente junto às classes trabalhadoras. Há a tendências a um processo de alienação crescente, ou perda de graus elevados de autonomia, e de transformações essenciais em sua forma bem como uma desprofissionalização e desqualificação em função das injunções legais que ditam os procedimentos com fins de controle e avaliação dos resultados, pelo Estado Regulador e Avaliador.

A qualificação proposta pelos organismos internacionais busca tornar os docentes mais pragmáticos e desintelectualizados. O que está subjacente às prescrições internacionais é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas, pretendendo forjar ruma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada; “o que se ambiciona é administrar os profissionais da educação, transformando a escola num espaço capaz de acondicionar segmentos sociais que, supostamente, poriam em risco os interesses dominantes na divisão internacional do trabalho. Talvez por este motivo, estejamos assistindo “a ações focalizadas em termos de atendimento em zonas de ação prioritária, a regiões e bairros pobres, a desempregados, a jovens em situação de risco, mulheres arrimo de família. Os chamados grupos vulneráveis são aqueles que podem, por suas ações, colocar a sociedade em situação vulnerável, consistindo ameaça e devendo ser monitorados. Para lidar com esses grupos, lançam-se mão de professores pragmáticos e baratos O professor faz a formação e

também a conformação da próxima geração de trabalhadores' (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535).

Para Acácia Kuenzer, dentro do modelo taylorista-fordista, a escola já não conseguiu cumprir seu papel de formar qualitativamente os alunos para inserção tanto do ponto de vista técnico quanto político no mundo do trabalho que exigiam uma formação com base em conhecimentos menos abstratos e menos articulados. No capitalismo flexível, a situação se agrava, porque agora o aluno "sobrante", quando for o caso, um futuro trabalhador "flexível", é formado pelo professor "sobrante" e "flexível", numa escola que cada vez mais desqualifica o acesso ao conhecimento das ciências, da filosofia e das artes e é justamente ela, a escola pública a que recebe os filhos dos trabalhadores. A outra face da mesma moeda refere-se hipertrofia dos aspectos práticos na formação dos professores em detrimento do teórico. Na visão da autora, está sendo produzido um professor sobrante para um aluno sobrante.

Nesse sentido, o professor é estratégico para o projeto do capital, não para promover as alardeadas habilidades e competências nos educandos, mas monitorá-las, transformando-se em tecnologia de baixo custo na execução do que vem sendo considerado "governo à distância". Embora o discurso apologético dos burocratas educacionais justifique a ênfase na gestão pelo argumento da busca para a melhoria da educação, lidamos com a hipótese de que o objetivo de "eficácia" não é o aprimoramento do professor, mas a gestão da pobreza (OLIVEIRA, 2004; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Para melhor situar a questão do papel dos professores enquanto sujeito e agente cultural trataremos de algumas contradições presentes na literatura sobre a especificidade do trabalho docente e a formação dos profissionais da educação, uma vez que termos são referidos tanto à competência técnica ou pedagógica quanto à conscientização ou compromisso político. Reside, a contradição, na ideia de uma habilidade a ser adquirida e à ideia de que a consciência crítica possibilita a interferência dos educadores nos processos sociais, podendo desarranjar a ordem estabelecida. A ambiguidade pode ser vista como capacitação teórico-metodológica, modelagem, competência teórica, científicidade, compromisso político.

Do ponto de vista da construção discursiva, no processo de globalização das políticas educacionais, há um discurso estruturado em torno dos mesmos conceitos chave através dos quais organismos internacionais procuram exercer poder político por meio da linguagem que busca justificar e legitimar as medidas reformadoras em distintas regiões. Para Roger Dale

(2001) a notável similitude de opções assumidas e encaminhadas pelos Estados nacionais configuram uma agenda globalmente estruturada para a educação. Os vocábulos são semelhantes e as prioridades e mudanças são diferençadas. O tempo em que ocorrem também é diferente. Estudiosos indicam que a primeira geração de reformas deu ênfase aos currículos, avaliação, financiamento; um outro momento enfatiza o trabalho no interior da escola, a gestão escolar e o trabalho docente quanto à formação, carreira, identidade profissional do professor.

Expressões como resultados, prestação de contas, *accountability*, captação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade vêm se tornando cada vez mais comuns nos discursos educacionais.

Há tendência a supervalorizar a competência técnica, traduzida como certificação, enquanto instrumento para a qualidade da escola, o que leva a desconsiderar o fato de que este trabalhador está inserido no sistema capitalista sofrendo todas as interferências inerentes a este. Sem desmerecer a importância da competência técnica, esta deve estar alicerçada na dimensão da formação política. Em consonância com esta última visão, Saviani (1989) afirma que foi exatamente a classe dominante que provocou a incompetência técnica do magistério, buscando sua opressão sobre as classes oprimidas.

Frigotto (1996) destaca que não se pode perder a perspectiva teórica e epistemológica da formação e do trabalho docente sob o risco de reduzi-la apenas ao eixo teórico e didático.

Adotando uma concepção funcionalista da educação, Claudio de Moura Castro afirma que, diante de uma sociedade em constante evolução, é imprescindível a formação de homens e mulheres como um conjunto harmônico de potencialidades a serem desenvolvidas. Nesse contexto, a educação pode representar uma força em prol do desenvolvimento, revelando uma preocupação de caráter economicista.

Arroyo (2011), no entanto, discorda dessa perspectiva de forma contundente, apontando para a formação acumulada pelos professores brasileiros ao longo das últimas décadas. A arquitetura do sistema escolar, no entanto, associada à natureza pouco elaborada do sistema educacional, incapaz de redesenhar trajetórias, impedem a qualificação com excelência. Para o autor, cabe aos governantes redefinirem a estrutura de educação básica e, desse princípio, abordar a problemática da formação e do trabalho dos educadores a margem do discurso unilateral e do simplismo que contribuíram para a baixa qualificação do sistema educacional e dos educadores do país.

As reformas liberalizantes recomendam que os investimentos com a formação dos docentes devam ser na capacitação e serviço, em lugar da formação inicial e em especial na formação à distância. Esta ênfase empobrece a formação de qualidade dos docentes, pois a mesma não pode se dar apenas na esfera acadêmica, mas também noutras tais como as das práticas docentes cotidianas, das práticas coletivas, dos grupos de pesquisa, das ações políticas do Estado, movimentos sociais dentre outras.

No que se refere ao aspecto do modelo de *competências*, segundo Alvarenga *et al.*, (2006)

A chamada reestruturação produtiva tem seus fundamentos materiais nas mudanças tecnológicas e organizacionais das economias mundiais. Para dar cabo a essas transformações e superar as constantes crises do sistema capitalista, tornou-se necessário um novo tipo de Estado, com um modelo de regulação de capital que desse sustentação a essa nova fase do capitalismo. Foi configurado o Estado neoliberal que pressupõe mudanças estruturais a sua interferência nos serviços essenciais como a educação. Cabe uma análise crítica da utilização deste termo nos debates e uma intervenção cada vez mais qualificada que, pouco a pouco, vá construindo novos aportes para o estudo da competência profissional que se fundamentem em uma concepção multidirecional. É preciso que os processos de avaliação sejam construídos com a participação do magistério e demais segmentos da comunidade escolar, considerando as diversas condições que interferem (e por muitas vezes determinam), na produção do conhecimento no cotidiano escolar.

No que se refere ao conceito de competência(s), o autor admite que o Estado brasileiro tem se ajustado, com empenho do governo federal, no sentido de adequar a estrutura da educação brasileira a partir das orientações de organismos internacionais tais como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, de acordo com a lógica de “modernização” dos processos educacionais e ampliação do acesso à “formação” de milhares de docentes e alunos, acumulando um saldo negativo quanto à qualidade no que se refere à formação de ambos e à capacitação em serviço. Ressaltamos a integração da noção de competência à reforma educacional brasileira iniciou-se com a aprovação da LDB nº 9.394 de 96 que introduziu a denominação “profissionais da educação”. É importante assinalar que a defesa deste tema por parte do capital traduz-se numa retórica neoconservadora, pois esta a noção de competência desloca o foco da discussão em torno da categoria trabalho para a categoria educação, face à ausência de políticas econômicas e sociais nesta área. Entendendo que capacitação não se

traduz em mais postos de trabalho, não pode ser referida como alternativa à ameaça de desemprego. Segmentos de resistência têm se manifestado contra a reestruturação liberal da educação, entretanto a democracia burguesa, persistente no Brasil, tem alcançado vitórias consideráveis contra a educação pública.

Para Alvarenga et al. (2006), as reformas levadas a efeito em nosso país e na América Latina desde o final da década de 70, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, adquire, em nosso país feições próprias. No Brasil, a vulnerabilidade e a dependência do capital estrangeiro são os principais sintomas das políticas de privatização predatória e desnacionalização da economia implementadas pelo governo (Associação pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE, 2008).

Desse modo, são debatidas diferentes propostas sobre a formação dos trabalhadores docentes bem como redimensionadas as características do trabalho docente, na busca de transformá-los em elemento facilitador de reformas ou ainda em elemento capaz de, por si somente, constituir- se em instrumento de transformação do cotidiano escolar. Neste sentido o professor é, num aparente paradoxo, protagonista e obstáculo das reformas, para Shiroma (2003).

Segundo ALVARENGA (2006) e a ANFOPE (2008), embora os organismos internacionais passassem a valorizar a formação e a capacitação, como forma de solucionar a formação precária e a baixa “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, a concepção de qualidade adotada foi inadequada. O Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional preconizam qualidade como menores custos para o Estado. Tais medidas estimularam a formação e capacitação à distância e a formação de “agentes multiplicadores”, uma estratégia amplamente utilizada pelo Governo de Minas

Este é o sentido colocado pela face mais perversa do conceito de competências na legislação brasileira: delega a responsabilidade aos profissionais da educação pela sua falta de formação ou qualificação, na perspectiva do individualismo metodológico e das concepções empreendedoristas de Schumpeter. As capacidades (ou incapacidades) pessoais são supervalorizadas em detrimento da análise sócio-histórica, econômica e cultural das crescentes condições de empobrecimento dos docentes brasileiros. Pelo sentimento de insucesso e mesmo o temor de não serem aproveitados pelo sistema, cada vez mais competitivo, contribui para que muitos adiram aos objetivos gerencialistas além de se

submeterem a pagar, com seus insuficientes salários, cursos de formação inicial superior, cursos sequenciais ou especializações que muitas vezes são ofertadas em instituições públicas. Este último aspecto coloca-se como desafio a nós professores do Ensino Superior público brasileiro quanto às nossas origens, convicções e nosso papel na perspectiva da função social de que deve estar imbuída, a verdadeira função social de uma universidade pública, gratuita e compromissada com a justiça social.

4.2 Os Professores como Trabalhadores Intelectuais: outro Paradigma de Qualidade

Na produção cultural, as condições de dominação são em geral evidentes, em determinadas instituições e formas dominantes. Elas podem apresentar-se como desligadas das formas sociais dominantes, mas a eficiência de ambas depende de sua profunda integração. Os que são dominados por estas formas encaram-nas, habitualmente, como naturais e necessárias e não como formas específicas, enquanto os que dominam, na área da produção, na área da produção cultural, têm consciência bastante desigual dessas ligações práticas que vão desde o controle consciente [...] passando por vários tipos de deslocamento, até uma suposta (e, pois dominante) autonomia de valores profissionais e estéticos (WILLIAMS, 1992, p. 201).

Partindo do contexto explicitado, de reforma do Estado e das visões sobre qualidade e competência no trabalho docente, propomos breve reflexão sobre a especificidade do trabalhador docente, como trabalhador intelectual.

Pensando o trabalho dos professores como agentes que colaboraram para erigir consciências acerca das relações econômicas e sociais e do modo de organização política da sociedade onde se inserem, teceremos algumas considerações

De acordo com Gramsci (1978):

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, assim, para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (p. 8).

Gramsci propõe-se a analisar a constituição histórica das categorias intelectuais. O autor afirma que todo humano é intelectual. Mas, tal função na sociedade não é desempenhada por todos. Os intelectuais estão intimamente vinculados à estrutura, aos interesses de determinada classe na produção econômica. Portanto têm um elo com a estrutura. Todavia, este vínculo é também relacionado à superestrutura, o que não reside na sua origem de classe, mas diz respeito ao vínculo orgânico que aí assume e desempenha.

Para Gramsci (1978), “a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata [...], mas mediatisada em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente funcionários” (p. 10).

Por meio dos processos de persuasão, tarefa dos intelectuais, a classe dominante pode manter sua supremacia por longos períodos, uma vez que, pelos mecanismos repressivos da sociedade política, ela exerce a dominação pela força. Sendo o mesmo impossível por longos períodos. Requer também o trabalho de persuasão, próprio da sociedade civil, passando do exercício de dominação ao exercício de hegemonia. Significa que, no capitalismo, o intelectual tanto pode vincular-se à burguesia quanto ao operariado. Este conceito só pode ser compreendido a partir de uma visão de organicidade, devido ao vínculo orgânico estabelecido com uma classe fundamental. A busca da hegemonia do grupo que representa é seu objetivo, a fim de proporcionar-lhe o controle do bloco histórico, mantendo a relação dialética entre estrutura e superestrutura.

A estrutura ideológica da classe dominante dentro das organizações da sociedade civil e na mídia são norteadas por intelectuais ligados a burguesia. Encarregados da gestão do aparelho do Estado e da força armada, funcionários da sociedade civil, também considerados agentes da sociedade política (PORTELI, 1977 apud ALVARENGA 2006).

A atividade, intelectual pode ser diferenciada em graus de ponto de vista intrínseco que produzem a diferença qualitativa de tipos de intelectual e, de acordo, as atividades exercidas na superestrutura. “No mais alto grau, devem ser colocados criadores das ciências, da filosofia, da arte etc.; no mais baixo, os “administradores” e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 11-12).

Nas sociedades marcadas por desigualdades profundas entre as classes sociais fundamentais, este autor julgava ser impossível sufocar os conflitos de classe, ainda que se tenha constituído um bloco histórico e estabelecido o vínculo estrutura e superestrutura, buscando garantir a hegemonia dominante. As contradições originadas da exploração do

trabalho servem de entrave à realização da omnilateralidade porque (grande) parte dos humanos têm seus interesses e necessidades negados. A colaboração recíproca e a realização de interesse comum só é possível com a superação de tal estrutura. Todavia, a superestrutura tem importante papel na manutenção e reprodução das contradições, uma vez que é a responsável pelas consciências acerca de tais antagonismos. Toda transformação social necessariamente passa pela ideologia.

Schumpeter (1961), discutindo a sua teoria do desenvolvimento, os ciclos do capitalismo e o seu destino, ainda que filiado ao pensamento liberal também é levado a reconhecer o papel fundamental que os intelectuais poderiam ter em sua preconização da destruição do capitalismo, que seria solapado pelas instituições que o protegem. Uma das causas, segundo ele, é que o capitalismo cria uma classe de intelectuais descontentes que constantemente hostiliza a ordem social vigente que encontram ambiente propício para exercer sua profissão que é a crítica. Descontentes, lideram outra criação do sistema capitalista, os trabalhadores. O resultado dessa interação é a decomposição da estrutura política em que se assenta o capitalismo. Tal preocupação leva à decorrência da compreensão, pelos ideólogos das reformas, de que os docentes necessitam assumir, aí, o papel de protagonistas como nos mostra Eneida Oto Shiroma (2004).

É necessário destacar que o pensamento econômico de Schumpeter (1979) tem grande influência na contemporaneidade, onde realiza a apologia da acumulação de riqueza e o papel heroico dos empresários nas mudanças econômicas, dando relevo à ideologia do empreendedorismo. Uma ideologia que busca ocultar a lógica de expropriação imposta pelo capital, buscando a adesão do trabalhador aos seus objetivos. Donde reside o elemento teórico fundante da figura do professor empreendedor, não mais do professor intelectual.

Alvarenga (2006) apoiando-se em Paro (1991), destaca que:

Na sociedade contemporânea maior e complexa a “revolução” terá características de difícil resolução. Na visão gramsciana, a sociedade civil é o lugar privilegiado para a luta pela hegemonia da classe revolucionária, tendo em vista que esta não se funda apenas no poder coercitivo do Estado, um fenômeno mais contundente na sociedade moderna, porque depende cada vez mais de complexos mecanismos e instituições de movimentos da sociedade civil) (p.9).

Criar um novo bloco histórico é a condição para a transformação social o que implica em crise orgânica no atual bloco histórico para que nova hegemonia se instale. Para Gramsci se a classe dominante perdeu consenso, então não é mais ‘dirigente’, a não ser unicamente dominante, detentora da

força coercitiva o que significa uma separação das ideologias tradicionais. Há um rompimento com os intelectuais e com a classe dominante, com organismos e instituições que representam a classe no poder.(p.10).

Este último aspecto interessa de perto no sentido de desvelarmos a centralidade da docência nas reformas e para pensarmos o papel dos intelectuais e particularmente os docentes na sociedade de classes. Sendo a atividade intelectual específica do trabalho pedagógico, estarão os professores atuando como intelectuais (orgânicos)? O que trazem, as políticas de avaliação, como proposições guardadas, a este respeito?

Segundo Paro (1991), o educador formal que atua na escola, tem dupla responsabilidade no desempenho de sua função: constatar que a produção do saber foi possível na medida em que a classe trabalhadora foi a responsável pela produção material até o momento, liberando parte dos homens para o trabalho intelectual o que não é perceptível para muitos. Fatos estes que contribuem para que o conhecimento seja distribuído de modo desigual socialmente. Depois, a outra responsabilidade se remete à importância que representa para os trabalhadores o acesso ao saber para a luta pela transformação social.

As políticas educacionais decorrentes da reforma do Estado resultaram em políticas que privilegiam valores sociais deslocados do paradigma humanista, da produção do conhecimento e da cultura, centrados na ilusão liberal da recompensa econômica. A “competência” profissional dos docentes brasileiros tem sido avaliada por suas capacidades ou incapacidades pessoais descolada do processo histórico-social implicando a formação de profissionais muitas vezes impossibilitados de atuarem na perspectiva da transformação social, resultante de sua impossibilidade de compreender a realidade em que vivem, decorrentes de uma formação precária tanto do ponto de vista epistêmico, técnico quanto e, sobretudo, político, pelo quê são responsabilizados individualmente.

Passaremos, então, a verificar qual a contribuição das políticas de avaliação produzidas no interior das reformas se situam dentro do debate tecido neste capítulo.

5 O CAMPO DA AVALIAÇÃO, A PROBLEMÁTICA DA REGULAÇÃO E AS REFORMAS EM MINAS GERAIS

“Campo” é uma ferramenta de análise bastante apropriada para a investigação de políticas públicas: uma contribuição teórica de Pierre Bourdieu, sociólogo francês. Para este autor, campo é “conjunto de espaços e posições estruturadas cujas propriedades dependem das posições nesses espaços” (BOURIEU, 1983, p.89). No campo, concepções, valores e interesses circulam e configuram uma luta pelo poder, a fim de assegurar lugares e posições. São travados embates semânticos, conceituais, éticos, institucionais, técnicos, pedagógicos, sociais, enfim, ensejando significados sociais e sérias consequências políticas. Este movimento faz parte da luta por hegemonia.

De acordo com José dias Sobrinho (2002), a luta e a conquista pelo controle daqueles instrumentos arrolados no parágrafo anterior, revelam o sentido, a direção a seguir e os significados a consolidar.

A avaliação é pluri referencial. [...] é um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Não sendo uma disciplina autônoma e bastante em si mesma, necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado. Não sendo mono referencial, expressa-se de diferentes modos e constitui distintos modelos. (SOBRINHO, 2002, p. 15).

Para tratar do campo da avaliação, é necessário que se tenha por referência um amplo leque de saberes, práticas; tratar do contexto histórico, econômico, social, jurídico de modo a permitir a leitura de conjunto.

O campo também se refere a comunidades que se dedicam a investigar a temática e a por em prática ações de múltiplos significados e efeitos. No que diz respeito à avaliação, os efeitos, entre outros, têm sentidos pedagógicos e políticos. Faz também pensar em visões de mundo, crenças, atitudes e práticas mais ou menos compartilhadas por um grupo de cientistas, pensadores e estudiosos que constituem uma comunidade intelectual, com interesses e linguagens comuns, embora, também com profundas disputas e contradições entre grupos e comunidades de intelectuais, profissionais de distintas categorias e organizações políticas com diferentes interesses e concepções. **O domínio de um campo requer a**

posse de uma linguagem e o poder de impor os sentidos hegemônicos
(SOBRINHO,2002, p. 15-16; grifo nosso).

Entendida, a avaliação, como fenômeno social, orienta-se a sua análise a partir de seu funcionamento sócio histórico e, não, em sua essência. Este campo estabelece com a rede formada pelos demais fenômenos sociais relações de

Conhecimento e de transformação ou de alguma mudança da realidade. O conjunto de formas, manifestações, ideias, grupos, instâncias etc., potencialmente apreensíveis, contribui para dar forma e sentido a uma determinada realidade, e esta age sobre o campo da avaliação, colaborando para sua constituição dinâmica, ou seja, intervindo nas formas e sentidos que historicamente ela adquire (SOBRINHO, 2002, p. 16).

O campo não é um objeto estático, mas dinâmico e histórico. Altera-se e ganha novas proporções com as transformações nos aspectos sociais, políticos e econômicos ao lado do avanço dos conhecimentos e técnicas tanto mais crescem as comunidades de intelectuais.

Os principais enfoques vigentes de avaliação têm sua matriz no liberalismo, apresentando três aspectos centrais: a liberdade de escolha, o individualismo e o empirismo. Assim sendo, para melhor entendê-los, é necessário não perder de vista a sua ética, sua epistemologia e seus efeitos políticos. “Os enfoques da avaliação compartilham as ideias correspondentes a uma sociedade mercantil, competitiva e individualista. Porém a ideia mais fundamental é a liberdade de escolha, porque se ela falta,, que utilidade tem a avaliação?” (HOUSE apud SOBRINHO, 2002, p. 17).

Para analisarmos a política de avaliação de desempenho dos docentes na rede estadual de ensino de Minas Gerais é necessário inseri-la na compreensão da sociedade onde ocorre a educação institucionalizada que reflete as desigualdades existentes, e, em particular, o caso da formação social brasileira. É necessário também situar a análise das prescrições delas decorrentes, portadas pelas reformas, para posteriormente tangenciá-las com o trabalho docente.

Ao longo da história, diferentes modos de produzir a existência material e cultural foram construídos pelas pessoas, grupos sociais, classes sociais. No caso específico da formação social brasileira, os diferentes arranjos construídos nas relações que se estabeleceram e se estabelecem engendraram e engendram desigualdades.

No caso do capitalismo, bem como outros modos de produção, entre pessoas e grupos que, em última instância, constituem classes sociais, pouquíssimos são os proprietários dos meios que se fazem necessários à existência, enquanto a maioria tem como propriedade apenas a capacidade para o trabalho, ressignificada em mercadoria pelos proprietários dos meios de produção. Essa relação é social e implica numa forma de organização social, econômica, política e cultural em que os bens, produzidos no seio do conjunto dos homens, são apropriados e transmutados; são mercadorizados. A maioria não os pode pagar e adquirir. Nessa forma de organização social, há um processo dialético de apropriação e expropriação, o que permite a sobrevivência dos proprietários e a sua localização como classe no poder. Este movimento é necessário para manter a ordem existente. Ao mesmo tempo, esse movimento gera um outro: a luta pela dominação entre os homens bem como a luta pela emancipação ou transformação do modo de organização social e de suas estruturas.

Estes processos, apropriação e expropriação, com vistas à dominação, não se dão em rios que correm tranquilos. Constroem contradições que carregam consigo a potencialidade de colocar a ordem existente em risco. As crises são produto do movimento contraditório do próprio sistema. São também originadas em causas diversas, mas sempre têm o mesmo princípio: o esgotamento dos modelos adotados na produção, consumo e instituições, as mesmas que lhes dão sustentação.

As práticas sociais são atravessadas pelos princípios que servem de base para o modo de organização social vigente e, na direção oposta, podem estar a serviço de outro projeto de organização social. No caso da educação e da escola, entendidas como processo e instituição social respectivamente, não estão imunes aos arranjos para manutenção ou superação da ordem. Portanto, o campo da educação é uma arena de conflitos, lutas, em torno de projetos de organização social; noutras palavras: projetos econômicos, políticos, culturais. Todos carregam consigo projetos de homem e, portanto, de visões e práticas de formação humana. Nesse sentido, é necessário enfatizar o fato de que os processos educacionais, a escola e o trabalho em seu interior estão impregnados da tentativa de controle necessário à manutenção da ordem engendrada na estrutura social que irá se consubstanciar também na forma de arranjos necessários ao bom funcionamento do sistema. Nesse sentido, a nova regulação educacional nos países latino americanos (OLIVEIRA, 2009), com a maestria dos grupos no poder, insulados no aparelho do Estado, cria os aparatos necessários a este controle via mecanismos e processos.

Esta discussão aparece como resultado de um novo rearranjo ao nível macro, redefinindo as bases sobre as quais se assenta a regulação social. A tensão presente no contexto de globalização entre as dimensões globais e locais tem forjado uma nova regulação social e educativa. As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para resolução dos problemas da ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhada da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De maneira geral têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta, muitas vezes, traduzida de forma simplificada como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora de serviços, alterando a relação com o público atendido (OLIVEIRA, 2009, p. 47-48).

Como vimos, na citação anterior, as reformas educacionais desenvolvidas hodiernamente na América Latina trazem, como eixos a gestão, o financiamento e a avaliação. Sendo um dos instrumentos centrais a avaliação, entendida, esta última, numa perspectiva reducionista de contabilidade, “prestação de contas”, publicização de resultados. Conjugua-se a esses instrumentos outro aspecto do processo educacional e pedagógico: o currículo.

A partir de estudos desenvolvidos da Escola Francesa da Regulação, Aglietta (1997) buscou explicitar o processo de criação de mecanismos dos quais o modo de produção se utiliza para sua auto reproduzir-se socialmente. Segundo este autor, regulação é compreendida como um leque de mecanismos e instituições elaborados para permitir a acumulação capitalista de modo que esta se realize e se mantenha de modo relativamente estável durante certo período. *Regulação* é um conceito que busca explicitar processos sociais, políticos e econômicos oferecendo instrumentos para analisá-los para além das consequências da crise de acumulação capitalista.

Aglietta propõe, dentre outros conceitos atinentes ao de acumulação, o conceito de *modo de regulação*. Compreende um aparato de mecanismos e de instituições responsável por auxiliar, dentro da dinâmica do capitalismo moderno, a equalização do comportamento [...] que naturalmente tendem a desequilíbrios. Esse fenômeno leva à queda da taxa da mais valia que, dentro do processo de acumulação, segundo Aglietta, é um dos fatores desencadeantes das crises. Dessa forma, o modo de regulação não se restringe ao controle do cambio, da inflação, da política monetária e financeira. As políticas públicas também fazem parte desse processo como

um importante eixo necessário à manutenção de estabilidade do regime de acumulação, na qual o Estado se apresenta como protagonista (Tisescu, 2014, p 12-13).

As reformas de base que ocorreram nas últimas décadas têm o intento de preservar a ordem do modo de produção capitalista. Para tanto, na sua nova fase, intitulada capitalismo flexível, uma série de desregulamentações também ocorreram, reformando o Estado, para adequá-lo à transnacionalização, onde novas regulações foram e ainda são necessárias, a fim de restabelecer o equilíbrio para o funcionamento do sistema, produzindo regras com o objetivo de interferir na conduta dos atores sociais (MAROY e DUPRIEZ, 2000)

Todavia, a regulação pode não produzir a ordem e o ajuste podendo, na busca de adaptações do sistema na sua relação com o ambiente, engendrar perturbações. A regulação, então, deve ser entendida como polissêmica, pois pode produzir, nas suas múltiplas iniciativas, desordens tendo em vista disfunções no sistema (MAROY, 2006 apud MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2010).

Maués (2009) esclarece que a modificação do modelo de administração, marcante nas reformas, do ponto de vista do discurso, deixa de ser burocrática e centralizadora, passando à gerencialista e desconcentrada, onde o Estado Executor abandona a função de executor de atividades meio, passando a Estado Avaliador, que concentra a tarefa de estabelecer as metas a serem atingidas e cria mecanismos de controle de resultados. Esta mudança dá-lhe o matiz de Estado Regulador (AFONSO, 2005) e Estado Avaliador (BROADFOOT, 2000) nomes atribuídos em função seu do novo papel pós reforma.

A regulação envolve a conotação de autoridade reconhecida, institucional e política, onde o conjunto de regras é formulado por um poder que é aceito e que representa o Estado, governo, ou, no patamar intermediário, o secretário de educação, ou, no nível local, o diretor de escola (MAUÉS, 2009).

A regulação pós burocrática substitui a burocrática profissional na medida em que há uma mudança dos sujeitos que estabelecem as normas. No modelo burocrático, as normas são estabelecidas pelo Estado e, em tese, junto às associações que representavam os professores, em parceria. No novo modelo, pós burocrático, aparecem o Estado Avaliador e o quase-mercado, onde o Estado define os objetivos do sistema e os currículos, estabelecendo a governança por resultados, como já dissemos. Institui a avaliação externa da performance dos estabelecimentos e um sistema de incentivos simbólicos ou materiais, mesmo de sanções, para

favorecer a realização do “contrato” realizado entre Estado e Educação visando à suposta melhoria de qualidade. A regulação pode advir de várias fontes, mas tem sobretudo a preocupação de estabelecer regras não somente do ponto de vista do Estado, mas sobretudo do mercado. São múltiplas regulações, pois incluem vários atores tendo como ponto de partida um princípio central: a eficiência profissional (MAUÉS, 2009).

Para Almerindo Janela Afonso, é necessário “chamar a atenção para a excessiva centralidade da avaliação” no contexto de regulação exposto. “Numa época em que [...] a avaliação das aprendizagens, a avaliação institucional das escolas, a avaliação de desempenho docente e a própria avaliação de políticas coexistem nos sistemas educativos”, constituindo uma “profundamente redutora e conservadora *avaliocracia*, neopositivista dominante”, donde aquele exercício ser imprescindível (AFONSO, 2014, p. 488; grifo do autor).

Além deste chamado, o autor faz destaque à “necessidade de constituir como objeto de estudo as conexões e interações entre as diferentes formas de avaliação”, pondo em causa “as chamadas políticas de responsabilização [...]” (AFONSO, 2014, p. 488).

5.1 Reformas Gerencialistas, Avaliação e Avaliação de Desempenho

Quanto ao modelo gerencial adotado com pronunciado vigor a partir da década de 90, para Torres o senso comum aponta para aspectos positivos do modelo gerencial tais como: foco no cliente cidadão, controle por resultados, descentralização e desconcentração da ação estatal, abriga instrumentos de gestão mesclados e configura uma administração pública mais compatível com as inovações técnicas da administração empresarial contra o modelo burocrático: altamente processualístico, auto referido, ineficiente, de controle centrado nos processos, rígido em seus mecanismos de gestão. O autor destaca o papel dos organismos multilaterais.

Os organismos multilaterais (internacionais e regionais) desempenharam e continuam a ocupar papel central na orientação de políticas de reforma que geraram campo fértil aos processos de mercantilização de serviços sociais incluindo a educação. A inclusão do comércio de serviços é a novidade tratada pelos acordos de livre comércio que datam do pós guerra; todavia não incluíam o setor de serviços, mas focalizavam o comércio de bens.

Segundo Feldfeber e Saforcada, (2005), os acordos da OMC e ao TLCs (Tratados de Livre Comércio) na região incluem a educação como serviço comercializável, sujeito a condições de competição e regras de mercado. Mencionam que estas mudanças vinculam-se a um esforço internacional de adequação da escola às demandas da economia capitalista: passamos da “era da massificação” do ensino à da mercantilização, tríplice, considerando que o aparelho escolar, o mais importante serviço público, é convocado a servir mais e melhor à competitividade por três caminhos: “formando mais adequadamente o trabalhador, educando e estimulando o consumidor e finalmente ele mesmo se abrindo à conquista dos mercados” (p. 162).

É crescente o desenvolvimento dos mercados internacionais para a educação e aprendizado a partir da lógica da competitividade do sistema econômico atual. As economias capitalistas contemplam a educação como recurso estratégico para otimizar a competitividade. O movimento da internacionalização da educação confronta, por isto, a luta quanto ao exercício do direito social à educação como bem público.

No contexto da globalização, os TLC (Tratados de Livre Comércio) avançam sobre a redefinição do papel do Estado como garantia dos direitos dos cidadãos. A impugnação dos espaços públicos do Estado na prestação dos serviços sociais que estão incluídos na AGCS aprofunda as tendências privatizadoras que orientam os processos de reforma do Estado a partir das crises da década de 70 no contexto da aplicação de políticas de ajuste estrutural. A comercialização dos serviços reduz o papel dos Estados nacionais, estreitando cada vez mais margens de decisão e consolidando uma sociedade de mercado, quer dizer, uma sociedade com normas de mercado, que a tende à mercantilização de todas as relações sociais. Essas transformações põem em questão não só a educação como assunto público, mas também o papel do Estado na agenda educativa (FELDFEBER, 2009, p. 169).

Vale ressaltar que os TLC são negociados à custa da sociedade, além do que a grande parcela dos cidadãos desconhece agendas, discussões, negociações, acordos decorrentes bem como as consequências para suas vidas cotidianas (FELDFEBER, 2009).

Os debates no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) expressam a penetração do capital e a lógica de mercado em áreas onde, até então, sua presença era limitada. A acentuada expansão da educação na forma mercadoria, em escala mundial, enseja uma redefinição das políticas educacionais onde a avaliação assume centralidade,

generalizando-se em sistemas e programas de avaliação de larga escala e avaliações de desempenho.

Para Mello (1993), a nova configuração dos sistemas educacionais deve incorporar a cultura do setor produtivo e operacionalizá-la, considerando alguns, dentre outros, aspectos de ordem cultural e operacional, tendo em vista o contexto de globalização da economia e as transformações na organização do setor produtivo. As mudanças a introduzir poderiam colaborar para a construção de escolas de qualidade ou *eficazes*. As principais, segundo a autora: a participação dos segmentos do setor produtivo na definição dos objetivos estratégicos de ensino e do perfil desejado de formação das novas gerações; a incorporação de propostas pedagógicas gestadas no interior do setor privado diante da ‘erosão’ do monopólio do Estado; uma política de remuneração diferenciada dos professores, segundo critério de produtividade, “com diferenciação pelo mérito, aferido pela aprendizagem dos alunos” onde a avaliação assumiria destaque (p. 108-109).

Fica, então, o aspecto político e social do papel do Estado reduzido à uma discussão meramente técnica, na aparência. Associando eficiência, qualidade e *competência* a atributos exclusivos do setor privado. O discurso da qualidade aqui legitima a ideologia da desigualdade social e busca justificar a adesão do trabalhador docente e do aluno aos objetivos de acumulação capitalista.

A redefinição do papel do Estado, a mercantilização do ensino, das instituições educacionais e o avanço da cultura do setor privado no interior das mesmas nos fazem reconhecer a presença das formulações de Friedman e Friedman (1980) nas críticas (neo)liberais à educação pública, assim resumidas: a estatização e o aumento dos gastos públicos em educação faz declinar a sua qualidade. Segundo os autores, além de introduzirem objetivos novos à escola (promover mobilidade social, integração racial etc.), sua eficiência diminui, à medida que esta se burocratiza. Para justificar seus argumentos, os autores, além de apresentarem estatísticas, recorrem à teoria do deslocamento Burocrático de Max Gammon, segundo a qual “num sistema burocrático [...] o aumento das despesas será acompanhado de queda na produção” (p.158).

Além da “lei da burocracia”, Friedman e Friedman (1980) apelam para o que Hirschman (1995) chama de *retórica da perversidade*, afirmando que as mudanças introduzidas sob o argumento da igualdade só trouxeram maior estratificação social e

oportunidades educacionais desiguais, pela queda da qualidade do ensino. Este raciocínio é aplicado a todos os níveis de ensino.

Percebemos, então, que o debate em torno da problemática da qualidade e da avaliação tanto da aprendizagem como do desempenho dos docentes realiza-se com base na lógica do mercado, donde as avaliações de desempenho assumem destaque

5.2 Avaliação de Desempenho

Avaliação é um processo que estima ou julga valor, a excelência, as qualidades ou o status de alguma pessoa (CHIAVENATO, 2009; DUTRA, 1998). De acordo com Chiavenato (2009) a avaliação de desempenho, deve ocorrer de forma processual e sistematicamente, tendo em conta o exercício das funções do trabalhador, o que contribuiria para o seu desenvolvimento futuro. Do ponto de vista da organização, é um processo que permite à mesma identificar em que medida o desempenho de cada trabalhador colabora a fim de permitir o alcance dos objetivos estratégicos e resultados esperados pela organização. A avaliação de desempenho coloca o avaliado na posição de conhecer aquilo que é esperado do seu desempenho.

No geral, toma-se por período, a ser avaliado, um ano de atividades realizadas. No processo, avaliado e avaliador interagem e o avaliado é entendido como colaborador. São identificadas positividades e negatividades do desenvolvimento do trabalho, com o propósito de oportunizar caminhos para melhoria do desempenho do avaliado, potencializando seu desenvolvimento.

A avaliação dos indivíduos que desempenham papéis dentro de uma organização pode ser feita através de abordagens diversas, tais como: do desempenho, do mérito, dos empregados, relatório do processo, avaliação de eficiência funcional, avaliação de resultados, dentre outras modalidades. Os empregados são avaliados formal ou informalmente. Uma das características mais importantes da dinâmica é a continuidade, sendo a centralidade dirigida à pessoa ocupante da função ou cargo.

No campo da administração empresarial, o processo avaliativo está presente em todo o tempo. São avaliadas, ainda: as características e condições do mercado, as expectativas do

consumidor, a posição dos concorrentes, o impacto das decisões e das leis governamentais na economia, a performance financeira, os recursos humanos. (CHIAVENATO, 2009).

A partir do uso do instrumento avaliação, pessoas são: admitidas, dispensadas, treinadas, promovidas, exaltadas, advertidas. Como desdobramento dos julgamentos construídos, destinos são delineados, como podemos observar.

Um pouco da história da avaliação de desempenho nos ajuda a compreender seu papel nas organizações bem como a proeminência e o papel que ocupa no discurso oficial que busca legitimar as reformas estruturais e educacionais.

A utilização da avaliação de desempenho e suas práticas ocorrem a partir do momento em que o homem estabeleceu a relação de emprego na qual o trabalho passa por avaliação. Antes da fundação da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola, já no século IV, utilizava um sistema combinado de relatórios e notas sobre as atividades, focando o potencial de cada um dos jesuítas. Os padres jesuítas partiam para as missões religiosas nas colônias, sendo sua atuação submetida ao sistema e a práticas avaliativas. O sistema baseava-se em: auto classificações realizadas pelos membros da ordem; relatórios da cada supervisor considerando as atividades dos seus subordinados; relatórios especiais realizados por algum padre jesuíta que considerasse ter informações sobre o seu próprio desempenho ou, ainda, quanto a algum de seus colegas- neste caso, informações às quais o superior não teria acesso de outra maneira.

Já em 1842, no âmbito dos Estados Unidos, no que tange ao serviço público federal, foi implementado um sistema de relatórios anuais para avaliar o desempenho dos funcionários.

Em 1880, o Exército Americano também desenvolveu o seu sistema. No decorrer de 1918, a General Motors possuía um sistema de avaliação para os seus executivos. Após a segunda guerra, entretanto, ocorreu ampla divulgação do sistema de avaliação entre as empresas (CHIAVENATO, 2008; CHIAVENATO, 2009).

Cabe lembrar que, até a denominada primeira revolução industrial, que ocorreu na segunda metade do século XVIII, na Inglaterra, desencadeando transformações profundas no processo de produção, eram oficiais artesanais que produziam a maior parte das mercadorias na Europa. Não existia, no processo de produção das mercadorias, a divisão do trabalho, uma vez que grupos pequenos de artesãos controlavam o processo de produção, a comercialização,

jornada de trabalho dentre outros aspectos desde a concepção até a execução, donde podemos inferir a possível existência de uma avaliação coletiva do trabalho.

Como acima exposto, a primeira revolução industrial imprimiu outras características ao processo de produção das mercadorias, baseadas na introdução das, então, novas tecnologias de gestão e máquinas a vapor, levando a que a produção fabril concorresse com o trabalho artesanal. Este movimento levou à subsunção dos antigos artesãos à lógica capitalista do controle (MORGAN, 1996).

Com a mecanização, introduzida pela expansão da maquinaria na produção, os conceitos de organização sofreram adaptação à lógica mecanicista imposta pelas necessidades contextuais. Este processo levou à crescente burocratização e rotinização que se tornaram um traço do modo de vida em geral.

Nas, organizações, o princípio da eficiência orientou a intervenção dos fabricantes capitalistas que construíam meios de minimizar a ação dos trabalhadores sob o controle agora exercido pelas máquinas e pelos supervisores. Houve uma apreensão do militarismo, em parte da lógica administrativa e no uso das máquinas, num apelo à visão de “Frederico, o Grande” e seu exército mecanizado o que gradativamente, tornou-se realidade, pois as organizações mecanizadas se parecem com máquinas. (MORGAN, 1996).

A expansão e a consolidação da mecanização das indústrias relacionam-se intimamente com a expansão do modo burocrático de organização. Morgan (1996) faz referência a Max Weber e seus estudos que concluíram que as formas burocráticas de administração constroem rotinas sobre processos tanto quanto máquinas rotinizam a produção. Entendendo burocracia como “uma forma de organização que enfatiza a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas através da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas, regulamentos” (p. 26).

Aprofundando a perspectiva mecanicista e burocratizante das organizações, os estudos realizados por teóricos da administração bem como por os profissionais administradores informados pela mesma, na Europa e América do Norte, no início do século XX, buscaram o aumento da produtividade e a eficiência organizacional, dando origem à Escola Clássica da Teoria Administrativa, representada por Henry Fayol afinizada por sua vez com princípios da chamada Administração Científica proposta por Frederick Taylor. Enquanto a Teoria Clássica da Administração deu ênfase ao planejamento na organização em linhas gerais, a intitulada

Administração Científica deu ênfase a aspectos do trabalho individualizado. A Teoria Clássica focou aspectos do planejamento, da organização, da direção, da coordenação e do controle de processos nas organizações. Deu atenção a princípios referentes ao comando e à comunicação, visando à garantia de que toda a organização pudesse funcionar de modo sincrônico tal como as máquinas. Para tanto, seria necessário assegurar a fluidez dos comandos por toda a organização baseando-se na precisão.

Os mencionados teóricos deram destaque aos princípios centralização e descentralização. A centralização deveria estar presente, todavia sem causar prejuízos ao aumento de produtividade. Quanto à descentralização, Morgan (1996, p. 29) esclarece que “assim como os militares introduziram a descentralização para lidar com a dificuldade das situações de combate, os teóricos clássicos da administração reconheceram a necessidade de conciliar os requisitos contraditórios da centralização e descentralização para preservar uma flexibilidade apropriada aos diferentes setores de grandes organizações”.

Durante o século XX, a habilidade no exercício desse tipo de descentralização gradativamente foi aperfeiçoada, pelo desenvolvimento de métodos e técnicas administrativas diferentes tais como a administração por objetivos. “A administração por objetivos é agora frequentemente utilizada para impor um sistema mecanicista de metas e objetivos em uma organização. Tem sido utilizada para controlar a direção na qual administradores e empregados podem elevar a organização, por exemplo, através de metas de desempenho consistentes com esses objetivos” (MORGAN, 1996, p. 30).

Morgan destaca que o enfoque deste modelo de administração está voltado para o bom funcionamento dos processos da organização em detrimento de preocupações com aspectos humanos. Menciona, ainda, que os teóricos clássicos admitiam ser importante a busca do equilíbrio entre os aspectos humanos e os técnicos da organização, mas destaca que a tônica reside em adaptar os seres humanos às exigências da organização mecanicista.

Morgan (1996) descreve o principal enfoque de Taylor, que recaiu sobre a especialização do trabalho e o aumento da produtividade; a partir de cinco princípios: transferir as responsabilidades do trabalho para o chefe, deixando para os trabalhadores apenas a tarefa de implementação; uso métodos científicos para determinar a forma mais eficiente de fazer o trabalho; seleção da melhor pessoa para desempenhar o cargo; treino do trabalhador visando a aumentar sua eficiência; fiscalização do desempenho do trabalhador

para assegurar que os procedimentos apropriados de trabalho sejam seguidos e que os resultados adequados sejam atingidos

Os princípios descritos, criados por Taylor, originaram os chamados “escritórios fábrica”. De modo semelhante à indústria, pessoas desempenham tarefas fragmentadas e altamente especializadas, a partir de um sistema complexo de planejamento do trabalho, sendo submetidas, posteriormente, a um processo de avaliação do seu desempenho. De acordo com Morgan (1996), é nesse contexto que a avaliação de desempenho entra em cena objetivando verificar se os trabalhadores estão atendendo às expectativas da organização no que se refere à eficiência e consequente aumento da produtividade. Os padrões de desempenho averiguados eram detalhadamente registrados em manuais, fazendo com que o serviço pudesse ser acompanhado e controlado.

Para Morgan (1996), é a partir do alto custo para o homem e reduzindo os trabalhadores a autômatos que aumentos de produtividade são obtidos.

A primeira indústria a implantar avaliação de desempenho foi a General Motors. Data de 1918 o uso de sistema de avaliação para os executivos. Mas, foi após a Segunda Guerra Mundial é que os sistemas de avaliação de desempenho nas organizações ganharam amplitude, pela via dos sistemas de controle dos trabalhadores empregados, devido à necessidade de reestruturação e garantia de aumento de produtividade, o que deu um incremento vertiginoso ao enfoque mecanicista.

Como já exposto, o enfoque mecanicista das organizações traz consigo efeito desumano sobre os empregados: busca reduzi-los a máquinas. Além disto, sugere um sistema de competição entre pessoas da mesma organização, já que a especialização parceliza os elementos do trabalho global da organização. Para Morgan (1996), as estruturas hierárquicas levam a um sistema de carreira no qual os indivíduos competem por lugares limitados mais altos na hierarquia. A avaliação de desempenho colabora intimamente com este processo na medida em que ordena os empregados em classificações, além disto serve à seleção daqueles merecedores de prêmios ou promoções.

A perspectiva burocrática e mecanicista deixou marcas profundas no mundo civilizado, chegando ao momento presente. A avaliação de desempenho ganha centralidade não somente no discurso empresarial e oficial, visando à sustentação da reestruturação capitalista e à reforma do Estado. Diante da crise de acumulação, a avaliação de desempenho parece ser ao mesmo tempo uma panaceia e um ardil utilizado para concretizar e legitimar a

participação adesiva dos trabalhadores no projeto empresarial e reformista. Num contexto de transformação e instabilidade, apologistas da globalização defendem a tese da necessidade de o padrão burocrático ceder lugar à inovação e à necessidade de agregar valor à organização, às pessoas que nela trabalham e aos clientes a que servem.

Nesta concepção, a avaliação de desempenho humano na empresa deixa de ser instrumento de insegurança e frustrações para ser a mensagem da esperança, otimismo e de realização pessoal; a valorizadora dos pontos fortes de cada empregado, vista como reduto de força e sinergia humana para o trabalho (BERGAMINI, 1988).

Numa versão mais atual, as definições de avaliação de desempenho apresentam diferenças quanto à forma, mas possuem unidade em conteúdo. É entendida como um instrumento imprescindível ao serviço da gestão de recursos humanos, servindo para legislar os instrumentos de gestão da empresa e também para determinar a contribuição individual e da equipe, verificar problemas relacionados à motivação, pouca utilização das qualidades do colaborador, identificar necessidades de formação e gerir os sistemas de administração salarial. É sempre processo para julgar ou estimular o valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa. Deve assegurar tanto à organização quanto ao funcionário o conhecimento do seu desempenho e possibilita maior clareza das suas potencialidades.

Na maioria dos casos, as organizações criam sistemas de avaliação que são centralizados em único órgão a quem cabe a responsabilidade de promover os meios para a sua execução. As organizações se utilizam diferentes alternativas a respeito de quem deve avaliar o desempenho do funcionário. As que se aproximam de uma visão participativa proporcionam ao próprio funcionário a responsabilidade de auto avaliar livremente seu desempenho, enquanto outras delegam para as equipes. Não deve, a organização e o avaliador, perder de vista que o desempenho humano é extremamente contingencial e varia de situação para situação e de pessoa para pessoa. A avaliação deve enfatizar o individuo no cargo e não deter-se de modo subjetivo a hábitos pessoais (CHIAVENATO, 2009).

A proeminência da avaliação de desempenho nas organizações levou à construção de métodos de avaliação. Os métodos são utilizados conforme o nível e áreas de colocação do pessoal, atendendo a determinado objetivos e características dos envolvidos.

Até finais dos anos 70, as investigações sobre a avaliação do desempenho tiveram subjacente a “metáfora do teste”, considerando-se que avaliação do desempenho consistia fundamentalmente num problema de “medida” do desempenho do avaliado, tornando-se a

exatidão dessa medida a questão central. Nesta perspectiva a eficácia do processo estaria dos critérios de rigor na construção dos instrumentos e de garantia e validade dos resultados dos instrumentos de avaliação.

No decorrer dos anos 80 e logo após, no âmbito da pesquisa, uma nova abordagem deu ênfase a aspectos cognitivos do avaliador. Com base na semelhança entre a mente humana e o computador, como processadores de informação, defendia-se que a importância não deveria recair nos conteúdos nem nas utilidades dos instrumentos de avaliação, mas sobretudo no processamento cognitivo do avaliador. O importante seria então avaliar os processos através dos quais os avaliadores produziam os seus julgamentos, com vista a explicar as fontes e as causas eventuais de enviesamento durante o processo de avaliação.

A esta perspectiva denomina-se “metáfora do processador de informação”. Recentemente, surgiram outras abordagens da questão de avaliação de desempenho, redefinindo-a tanto teórica quanto empiricamente bem como sua aplicação nas organizações. Nesta nova perspectiva de abordagem, o contexto sócio-organizativo ganha atenção. A análise passa a centrar-se nos processos de comunicação e negociação que ocorrem entre os atores organizacionais envolvidos. Esta abordagem é denominada “contextual” (CAETANO, 1996).

A avaliação de desempenho é fundamental na gestão de pessoas, gerando consequências já dela decorrem consequências quanto à retenção, motivação e progressão de carreira dos colaboradores. É orientadora, redirecionando desvios. Define as dificuldades e promove incentivos em relação aos pontos fracos. Deve ser realizada todos os dias e não apenas em momentos formais. Tem por princípio que o esforço individual é direcionado pelas capacidades e habilidades do indivíduo e pelas percepções que ele tem do papel a desempenhar e o valor das recompensas dependerem do esforço.

Quase sempre a avaliação de desempenho é da responsabilidade da linha ou da função de staff com a assistência dos órgãos da administração dos recursos humanos. Quem avalia é o superior hierárquico imediato, entendido o mais indicado para acompanhar e verificar o desempenho de cada subordinado, diagnosticamente com precisão sobre os pontos fracos e fortes (CHIAVENATO; CAETANO, 1996; DUTRA, 1998).

5.3 Métodos de Avaliação de Desempenho mais Difundidos

Segundo Carvalho e Nascimento (1997, p. 253), método de avaliação de desempenho humano é “ [...] procedimento empregado pelos avaliadores cuja finalidade central é verificar, sob determinadas condições, a aplicação, pelo avaliado, de técnicas de trabalho adquiridas no treinamento”.

Os métodos variam de acordo com os objetivos de uma política de recursos humanos tanto de uma organização para outra, quanto dentro da mesma organização, dependendo da diversidade de áreas de atividade dos funcionários bem como níveis hierárquicos. Chiavenato (2009) e Dutra (1998) situam os principais métodos de avaliação de desempenho e suas denominações, a saber:

Método de Auto-Avaliação

Método pelo qual o empregado é solicitado a fazer a análise do seu desempenho. Pode utilizar vários sistemas tomando por base diversos métodos de avaliação de desempenho. Nas organizações que adotam modelos de gestão mais abertos, o funcionário é o responsável pelo seu desempenho e monitoramento, auxiliado pelo seu superior hierárquico.

Método de comparação aos pares

É um método de avaliação de desempenho que compara dois empregados, de cada vez, pelo qual é anotado na coluna da direita as características do funcionário considerado melhor quanto ao desempenho e, na esquerda, as características do outro funcionário do par avaliado. Neste método, pode-se também utilizar aspectos de avaliação, a exemplo do fator produtividade, assiduidade, dentre outros.

Método da escolha forçada

Desenvolvido nos EUA, durante a segunda guerra mundial, por técnicos americanos, com o intento da escolha de oficiais que deveriam ser promovidos. Realizado com base em bloco de frases expressas e alternativas tipificando desempenhos individuais a partir das quais uma apenas era escolhida. pelo avaliador.

Método de pesquisa de campo

Utilizado mediante questionário ou entrevista a ser realizada por integrante da área de recursos humanos dirigida a pessoas que ocupam função de chefia. As perguntas envolvem o desempenho do avaliado e das iniciativas a partir de fatos arrolados. É considerado um método que deve ser conjugado à complementação de modelos objetivos por permitir a lembrança, auxiliada pelo interlocutor, permitindo, ainda, a planificação, junto ao avaliador, do futuro desenvolvimento do avaliado. Considerado, também, ideal para ser dirigido aos avaliadores. É um método que se utiliza de dados subjetivos e quantificáveis, a serem tabulados; daí, exigir alguns cuidados quanto à crítica ou favorecimento dos avaliadores recorrentes, tendo em vista uma possível dificuldade instalada pela comparação dos resultados das avaliações.

Método dos incidentes críticos

Criado e desenvolvido por técnicos militares americanos, objetiva avaliar extremos, focando as exceções. Neste método, o chefe observa os fatos excepcionais positivos ou negativos.

Método Misto

As empresas muitas vezes se utilizam da mesclagem de métodos na composição do seu modelo de avaliação de desempenho, isto devido à complexidade de funções e cargos. Os métodos de avaliação são variados nos diversos aspectos permitindo o ajuste à sua história, cultura e objetivos.

Método da avaliação por resultados

Intimamente vinculado ao programa de administração por objetivos. Os resultados são fixados para cada indivíduo ou setor, descrito por metas. Os resultados efetivamente alcançados permitem identificar pontos fracos e fortes bem como o planejamento para o período posterior, com base em orientações.

Método de frases descritivas

Apresentado como diferente do método de escolha forçada, porque não há obrigatoriedade de frases. O avaliador assinala as frases que caracterizam o desempenho do subordinado com o

sinal (+) ou (sim), e aqueles que apontam para a direção oposta do seu desempenho com o sinal (-) ou (não).

Método da avaliação de 360 graus

Um dos mais utilizados na atualidade. Considerado um método de avaliação circular. Em sua execução, participam do processo todos aqueles que interagem com o funcionário avaliado. Abrange o superior hierárquico, os colaboradores, os pares, os colegas e que estão envolvidos com o avaliado. Seus idealizadores acreditam que ela possa proporcionar condições para que o colaborador do processo avaliativo se adapte às várias e diferentes demandas que recebe do seu contexto de trabalho ou dos diferentes parceiros.

Método de avaliação para cima

Abre a possibilidade de que o grupo negocie e intercambie com a chefia, requerendo novas abordagens em termos de liderança, motivação e comunicação que tornem as relações de trabalho mais livres e eficazes.

Método de avaliação por competências

Seu ponto de partida são as competências pessoais tais como liderança, mobilidade e inovação das quais as organizações precisam para lidar com as mudanças constantes, ameaças e oportunidades emergentes no mercado; quadro que impelem as empresas à revisão de suas estratégias organizacionais. São entendidas enquanto capital humano. Neste sentido, são definidas as competências desejáveis aos funcionários. As pessoas e os seus conhecimentos e competências passam a ser a base principal da empresa seu capital humano. Desta perspectiva, as pessoas deixam de ser recursos humanos e passam a ser concebidas como seres dotados de habilidades, conhecimentos, atitudes, sentimentos, emoções, aspirações dentre outros atributos.

No modelo de gestão por competências, a avaliação é apenas uma ferramenta que auxilia o funcionário a clarificar, para si mesmo e para a organização, quais as competências que possui e quais deverão buscar desenvolver ou incrementar. No modelo de gestão por competências, busca-se que tal processo se alie às competências essenciais eleitas pela própria organização.

Este sistema de avaliação se dá a partir de uma estrutura que permitirá colher dados relativos às competências necessárias ao bom desempenho das atividades e ao perfil do funcionário. São categorizadas em três blocos:

- competências conceituais: conhecimento e domínio de conceitos e teorias que embalam as técnicas;
- competências técnicas: domínio de métodos e ferramentas específicas para determinada área de trabalho;
- competências interpessoais: dizem respeito a atitudes e valores que permitem que as pessoas se comuniquem e interajam de forma eficaz a fim de atingir certo resultado, constitui-se uma tipologia que se baseie no foco em objetivos diferentes.

Método de avaliação por objetivos

Consiste na negociação e no estabelecimento de metas individuais ou grupais, entre executores de tarefas e respectivos líderes ou gestores. É uma espécie de contrato de resultados, bilateral; é um método objetivo e voltado para o futuro. A retro informação ao avaliado pode ser concomitante com a execução das tarefas. Este método permite ações corretivas em tempo real, propicia a avaliação e recompensa de acordo com resultados efetivamente verificados e constatados, podendo mostrar as necessidades de formação e capacitação. Este método de avaliação de desempenho se apresenta como inadequado a algumas organizações e mesmo para certas categorias profissionais, pois é limitado à avaliação de tarefas e não contempla aspectos de natureza comportamental e organizacional.

O método de avaliação por objetivos não prescinde de preparo de ambas as partes para a formulação de objetivos, exigindo a formulação de um plano global da instituição e o seu sistemático acompanhamento. De acordo com Chiavenato (2002) e Dutra (1998), cada um destes métodos apresenta vantagens e desvantagens, bem como a sua adequação é necessária a determinadas de situações e especialidades. Destaca, ainda, o autor que destes métodos idealizados, nenhum é capaz contemplar todos os objetivos propostos para a avaliação, tendo em vista as características culturais da organização. Assim, o ideal é que cada organização promova estudos cuidadosos visando a adequação a partir dos diversos modelos existentes retirando deles instrumentos apropriados ou ainda elaborar um instrumento próprio de avaliação de desempenho, evitando a incorporação de vícios dos modelos existentes.

Como podemos depreender do exposto pelos autores estudados, a avaliação de desempenho apresenta-se como ferramenta de gestão. Além disto, alertam para as disfunções que a utilização mesclada e equivocada de modelos diferentes pode acarretar.

6 CHOQUE DE GESTÃO E A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MINAS GERAIS

Buscaremos analisar concatenadamente o marco jurídico institucional que envolve a avaliação de desempenho dos trabalhadores docentes na rede estadual de ensino de Minas Gerais e documentos utilizados em cursos de capacitação. Este entrelaçamento parece esclarecer sobre a cultura e perfil profissional no projeto governamental no qual se insere e do qual se desdobra o ordenamento jurídico dado à avaliação de desempenho no âmbito dos Programas Choque de Gestão e Estado para Resultados e Gestão para Cidadania, onde identificamos afinidades com as reformas gerencialistas do Estado brasileiro em consonância com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Estado (1995).

A análise documental pode ser reveladora da política oficial de avaliação de desempenho, não somente pelo conteúdo registrado cuidadosamente, mas por dissimulações captadas pela aplicação do método da análise do discurso sobre os documentos que permite revelar a face ideológica da mesma.

O método da análise do discurso nos parece apropriado para este estudo concatenado visando à apreensão da perspectiva de avaliação, de desempenho e de trabalho docente por parte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e compreender sua origem e finalidade discursiva de modo a relativizar suas formulações teóricas, factuais e projetivas, ou seja, ultrapassar e, ao mesmo tempo, realizar uma “crítica à afirmação do óbvio” (PÊCHEUX, 1988, título da obra). Não se trata de uma análise do Governo de Minas, da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão ou da Secretaria Estadual de Educação, mas uma análise do teor da proposta de avaliação de desempenho dos trabalhadores docentes, embora possa ser de difícil distinção à primeira vista, como esclarece Maingueneau (1989) citando Parret: “a teoria do discurso não é uma teoria do sujeito **antes que este enuncie**, mas uma teoria da **instância de enunciação** que é, ao mesmo tempo e intrinsecamente, um efeito de enunciado” (p.33, grifo no original).

Esta instância de enunciação, por outro lado, só pode ser entendida pelo reconhecimento de que posições sociais constroem sentidos e discursos diversos, como produto e produtor (legitimador) das mesmas posições sociais e do esforço para

assujeitamento dos indivíduos a estas. Daí a complexidade e a riqueza da análise do discurso (das formações discursivas) como método que se fundamenta na busca do sentido de totalidade na pesquisa social.

Chamaremos, então, **formação discursiva** àquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina **o que pode e deve ser dito** articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc. (PÊCHEUX, 1988, p.160-161, grifo no original).

Cabe assinalar que a análise do marco legal nos permite compreender a relação que se estabelece entre sociedade-Estado-educação pela mediação jurídico institucional.

Kappel (2008) esclarece que a visão positivista há alguns anos perdeu espaço na ciência jurídica, onde a concepção de neutralidade e objetividade tem sido ultrapassada pela a orientação dada por uma visão de ciência marcada pela emergência de tensões na elaboração, no entendimento e na execução, considerado, o discurso institucional legal, lugar de conflito.

Na perspectiva do conflito, o texto legal

[...] deve ser compreendido e estudado a partir de uma visão da Análise do Discurso, que vê a linguagem como uma atividade constitutiva de uma forma de ação entre os homens (persuasão e convencimento). A inscrição do discurso educacional-legal apresenta na realidade sócio histórica a instituição de valores, crenças, comportamentos, atitudes e conceitos nos quais se encontra presente o modo de produção de (seus) sentidos que devem ser assumidos pela sociedade (KAPPEL, 2008, p.3).

A análise do discurso é reveladora da totalidade construída a qual permite compreender e explicitar o texto e os seu contexto. O texto legal vem carregado de intenções o que nos leva a entender que

Essas leis tratam da valoração e conceituação materializadas nas práticas sociais (com destaque à área educação), nos seus processos de significação, de representação coletiva. Desse modo, elas instituem balizas para o funcionamento social que extrapolam os limites puramente jurídico-educacionais, pois o fato político e jurídico (a lei) e o fato linguístico (o texto) estão sempre interligados (KAPPEL, 2008,p.3).

De acordo com a autora, interessa-nos realizar uma análise descritiva e interpretativa porque esta colabora para a investigação de elaborações discursivas que produzem sentido.

Cabe assinalar que não obtivemos acesso a todos os materiais utilizados em cursos de capacitação e aos textos legais na sua totalidade. Muitos aqui utilizados foram retirados de sítios do Governo de Minas; outros foram gentilmente cedidos por participantes de eventos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e Superintendência Regional de Ensino. Portanto, no conjunto, estes materiais somam um número mais elevado do que aqueles arrolados neste trabalho.

6.1 Da descrição e Análise do Corpus Documental

A política de avaliação de desempenho dos servidores do estado de Minas Gerais no período ora em estudo, necessita ser lida no conjunto de ‘**medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens, já instituídos ou em constante renovação**’ (NAGEL, 2001, p.99, grifo da autora).

Além disto,

Não se pode confundir política com a etapa de normatização, com atividades de elaboração e/ou de aplicação de uma determinada regulamentação. As políticas educacionais dos anos 90, embora expressem, a partir de um dado instante, em diplomas legais, objetivadas em decretos, leis, resoluções, pareceres, planos e planos, são produtos finais, resultantes, na verdade, de um processo muito mais amplo do que aquele que se movimenta em torno de debates e discussões sobre a normatização da educação (NAGEL, 2001, p.1).

Para tanto, elegemos, além da tentativa de realizar uma leitura histórica da problemática que originou este trabalho, a leitura de alguns matérias que ultrapassam o marco legal. Isto, porque os cursos de capacitação colaboram para a operacionalização dos objetivos da política educacional pela via tanto da formação técnica quanto das subjetividades dos cursandos.

Na leitura de materiais utilizados em cursos de capacitação, aos quais foi possível acessarmos, observamos que o referencial legal de cunho mais geral para fundamentar a adoção da avaliação de desempenho, pelo Governo de Minas, no período de que trata esta investigação, refere-se: ao Artigo 41 da Constituição Federal de 1.988 e à Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1.998. Respectivamente, os dois dispositivos legais tratam: da efetividade e estabilidade de servidores públicos civis e de implementar a reforma administrativa do Estado brasileiro. Nesta última, as modificações introduzidas compreendem aquelas relacionadas com a estabilidade dos servidores públicos, com o regime de remuneração dos agentes públicos e com a gestão gerencial da administração pública.

Quanto à legislação de âmbito estadual, são remetidos, os referenciais legais, adotados no material utilizado em capacitação, ao Artigo 35 da Constituição Estadual do Estado de Minas Gerais, de 1.989, e ao Artigo 115 da mesma (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) bem como à Emenda Constitucional nº 57, de 15 de julho de 2003. Quanto ao primeiro dispositivo legal, trata da estabilidade e efetividade do servidor público estadual em Minas Gerais e da obrigatoriedade da avaliação de desempenho para aquisição destas. Quanto ao Artigo 115, este trata do direito à opção, por parte do servidor público na ativa, de substituir vantagens por tempo de serviço pelo sistema de percepção de adicional de desempenho. Este dispositivo foi acrescido pela Emenda nº 57, de 15 de julho de 2.003. Já a Emenda Constitucional nº 57 veio suprimir, alterar, prescrever e condicionar o exercício de direitos do servidor público do estado de Minas Gerais com ênfase na avaliação de desempenho e critério de produtividade para fins de pagamento.

Ao lado destes dispositivos, as referências ancoram-se ainda na Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2.003. Tal instrumento “Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda do cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e detentor de função pública na Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo e dá outras providências”.

Ainda em âmbito estadual, a referência encontra-se nos Decretos nº 43.764, de 16 de março de 2.004 e nº 44.559, de 29 de junho de 2007. O primeiro regulamentou o estágio probatório e a avaliação de especial de desempenho do servidor público, em virtude de aprovação em concurso público. Após alterações promovidas por sete outros Decretos, o de

nº 43.764 foi revogado, sendo substituído definitivamente pelo Decreto 45.851, de 28 de dezembro de 2.011. O segundo (nº 44.559) 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.

Mais especificamente, encontramos nas Resoluções Conjuntas da SEPLAG/SEE (Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão/Secretaria Estadual de Educação), tais como as de nº 7.110, de 2.009 e a de nº 01, de 2.013, princípios⁶ norteadores para a realização da avaliação de desempenho.

Tendo em consideração a exiguidade do tempo para realização deste pesquisa, elegemos alguns deste rol de documentos e de tantos outros, o que ficará evidenciado neste capítulo. A eleição obedece ao critério de centralidade dos documentos, uma vez que os demais seguem os princípios daqueles escolhidos.

Estes documentos devem ser remetidos ao Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), erigido, por princípio, no binômio **qualidade fiscal-qualidade e inovação em gestão pública**. Seu slogan é “Minas: o melhor lugar para se viver”. (VILHENA, MINAS, 2011). Este plano está baseado na metodologia de gestão por resultados denominada Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado (GERAES). Teve como ponto de partida os chamados “Projetos Estruturadores” que impulsionariam o desenvolvimento do estado de Minas Gerais. Totalizou 57 projetos estruturadores, distribuídos em 11 Áreas de Resultados que desenharam, por sua vez, a forma do PMDI. Este plano é baseado em 340 indicadores de desempenho com a finalidade de acompanhar as metas governamentais. O estabelecimento das metas e seu acompanhamento ocorrem por contratos de gestão com os órgãos da administração pública, o Acordo de Resultados que foi estabelecido e regulamentado pela via de decretos lei .

O PMDI objetiva: reorganizar a administração pública estadual, promover o desenvolvimento econômico e social em bases sustentáveis e **recuperar o vigor político de Minas Gerais**.

O modelo de gestão se desdobrou nas seguintes premissas (ou programas):

⁶ Estes princípios têm origem na administração pública racional legal ou burocrática. Mantêm atualidade e relevância na administração pública gerencial, conforme já comentado no capítulo II. Tal afirmação refere-se à observância dos mesmos na Lei nº 869 de 5 de julho de 1952 que "Dispõe sobre o estatuto dos funcionários públicos civis do Estado de Minas Gerais" na vigência do modelo de administração pública burocrática.

- 1- de 2003 a 2006: Choque de Gestão (ajuste fiscal, revitalização do planejamento e inovação na gestão);
- 2- de 2007 a 2010: Estado para Resultados (qualidade fiscal, gestão eficiente, resultados);
- 3- de 2011 a 2014: Gestão para a Cidadania (gestão orientada a resultados, gestão em rede, regionalização da estratégia de participação).

Merece destaque, em nossa análise, a utilização do decreto lei como instrumento legal utilizado recorrentemente pelo Poder Executivo o que está intimamente vinculado ao modelo de planejamento utilizado pelo mesmo bem como a quantidade de documentos publicados o que caracteriza a vigência da dominação racional legal ou burocrática.

De acordo com o jurista Victor Epitácio Cravo Teixeira

A sobrevalorização da técnica como algo hermético e avesso ao conhecimento popular e inerente ao debate político inerente aos parlamentos, representa [...] uma depreciação da democracia representativa. Armado de tais argumentos, o ideal autoritário [...] justifica uma progressiva delegação de Poder legislativo ao Executivo principalmente pela edição de decretos lei [...]. (2012, p.1).

O autor refere-se também à influência do jurista Francisco Campos, na prática da utilização de decretos lei o que foi assim justificado por este último:

“o princípio da liberdade não garantiu a ninguém o direito ao trabalho, a educação, a segurança. Só o Estado forte pode exercer a arbitragem justa, assegurando a todos o gozo da herança comum da civilização e da cultura” (CAMPOS, 2001 apud TEIXEIRA, 2012).

Desta perspectiva, o modelo planejamento tecnocrático instalado pelo gerencialismo, desde o Decreto lei n 200 de 1967 (BRASIL, 1967) que iniciou a reforma administrativa do estado brasileiro e que prenunciou as reformas dos anos 80 neste mesmo paradigma de administração, tem sua reedição na reforma de 1995 empreendida pelo PDRAE-MARE (BRASIL, 1995) com visível desdobramento na reforma empreendida pelo Governo de Minas no período que nos propusemos a estudar (2003 a 2014). Tal modelo

alijou e alija, segundo Teixeira (2012) a participação da sociedade civil das formulações das políticas públicas.

Portanto, o instrumento legal que introduz a avaliação de desempenho e a regulamenta traz a marca do distanciamento dos interesses de ampla parcela dos agentes a quem mais interessa o processo de participação política nas formulações das políticas educacionais: o povo. Cabe assinalar que processos de regulação, pela via de grande quantidade de dispositivos legais, são características da dominação racional legal ou administração burocrática.

Uma das principais ferramentas de gestão do PMDI é a gestão por resultados, consubstanciada na **pactuação por resultados**. Esta metodologia, como vimos anteriormente, tem sua gênese na administração de empresas. A pactuação compreende duas etapas.

No caso do Acordo com a Secretaria Estadual de Educação, a **Área de Resultados** correspondente é intitulada **Educação de Qualidade** que pressupõe “pessoas instruídas, saudáveis e qualificadas”. A primeira etapa do **Acordo de Resultados** compreende a pactuação entre Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) com o Governador de Minas, por meio de **metas** em sua de Áreas de Resultados (Educação de Qualidade).

Quanto aos itens a serem avaliados constantes no Acordo de Resultados na primeira etapa, são eles: Resultados Finalísticos; Projetos Estruturadores; Iniciativas de Gestão (Agenda Setorial do Choque de Gestão) e Indicadores de Racionalização do Gasto e Melhoria do Desempenho.

A segunda etapa do Acordo de Resultados prevê o **desdobramento das metas por equipe (nas unidades administrativas)**. É previsto o **prêmio de produtividade** para o resultado final positivo no exercício anterior. Todavia, há a condição fundamental para o pagamento do mesmo é o equilíbrio fiscal, prevista pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Fica claro, então, que ainda que as metas sejam cumpridas, o “prêmio” poderá não ser pago, o que denota a flexibilidade da forma de remuneração prevista no Acordo de Resultados.

O montante do prêmio considera a nota global do Acordo de Resultados em vigor no exercício anterior. A distribuição do prêmio entre as equipes se dá de acordo com o **desempenho** de cada resultado satisfatório na **Avaliação de Desempenho Institucional** (1^a

etapa do AR) e **Avaliação de Produtividade por Equipe** (2^a etapa). Entende-se por equipe a Unidade Central, as Superintendências de Ensino e as Escolas Estaduais.

O modelo de avaliação tem uma lógica de funcionamento que pressupõe:

- desempenho satisfatório (60% do total de 100 pontos) na 1^a etapa do AR;
- desempenho satisfatório de cada equipe nas suas metas específicas.

Os pontos são distribuídos na 1^a etapa do AR da seguinte forma:

- 70% de 100 pontos para Resultados Finalísticos: dizem respeito às metas estabelecidas para fins de proficiência dos alunos, distorção idade-série, conclusão de curso;
- 20% de 100 pontos para Projetos Estruturadores (Projeto Sistemas de Avaliação, desempenho e Qualificação dos Professores, Programa de Intervenção Pedagógica, Aceleração da Aprendizagem no Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha e Rio Doce; Escola em Tempo Integral, PROMÉDIO-Projeto de Melhoria da Qualidade e Eficiência do Ensino Médio-, Reinventando o Ensino Médio dentre outros);
- 10% de 100 pontos para Iniciativas de Gestão (“350 mil Acessos ao Centro Virtual do Professor até dezembro de 2008”, “Ampliação da Utilização do Sistema de Gestão nas Escolas/desenvolvimento e teste da implantação da nova visão do SIGESPE nas 695 escolas referência até dezembro de 2008”, dentre outras iniciativas de gestão);

Neste caso, é atribuído um peso correspondente à importância do **produto a ser entregue**. O critério aí é arbitrário.

- 0% para o item Racionalização do Gasto

Quanto ao item *resultados finalístico*, podemos notar que a responsabilidade maior recai sobre as escolas e os trabalhadores docentes no chão das mesmas, pois são os responsabilizados pelo rendimento dos alunos nas avaliações externas que, como mostra o anexo A, são tomadas como ponto de partida para a elaboração do Projeto Pedagógico e do Plano de Ação da Escola. Deste modo, as soluções para as dificuldades proeminentes encontradas no cotidiano do processo pedagógico, devem ser solucionadas no espaço intra escolar.

Aqui, então, o resultado não é do trabalho da Secretaria de Educação, mas dos docentes, pois são os executores chave. O que faz inclusive aumentar a pressão sobre os mesmos em torno dos resultados pactuados. Aí são adotadas práticas tais como: formulação

de instrumentos de avaliação da aprendizagem (formativa e somativa) baseados nos testes da avaliação externa dos alunos, principalmente PROVA BRASIL E SIMAVE. Os supervisores escolares apresentam plano de trabalho aos inspetores escolares provenientes das superintendências regionais de ensino. Por sua vez, os professores devem apresentar plano de ensino semanal aos supervisores. Estes planos são baseados nas orientações do Cadernos Curriculares Básicos (CBCs) que por sua vez são elaborados a partir das competências a serem demonstradas pelos alunos nas avaliações externas. Tal controle e minimalização da formação dos alunos recebem a crítica e a reivindicação por mudanças rumo ao aprofundamento dos conteúdos curriculares, por parte dos docentes, como podemos verificar no anexo B deste trabalho.

Tal perspectiva curricular minimalista, tem sido amplamente criticada na pesquisa educacional, pois uma opção curricular fechada é apenas um fragmento de um universo muito mais amplo de possibilidades como nos mostra Tomás Tadeu da Silva em seu livro *O que produz e o que reproduz em educação* (1994).

O Decreto 44.559 de 2.007, do Governo de Minas, regulamenta a ADI (Avaliação de Desempenho Individual). Denota alterações realizadas em outros decretos, pela via de revogações na íntegra ou em partes bem como inserções de partes dos mesmos. A ADI objetiva: valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor; aferir o desempenho eficiente no desempenho do cargo ocupado; possibilitar estreitamento de relações interpessoais e cooperação entre servidores e chefias; promover a adequação funcional do servidor; contribuir para o crescimento profissional do servidor e o desenvolvimento de novas habilidades; identificar ações para o desenvolvimento profissional do servidor, aprimorar o desempenho do servidor e dos órgãos e entidades do Poder Executivo para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública e alinhar as metas individuais com as institucionais.

Segundo o Artigo 4º do Decreto 44559 de 2007, a ADI será aplicada:

- a servidores ocupante de cargo de provimento efetivo;
- a servidores a servidores que ocupam cargo efetivo correspondente à função pública, conforme Lei 10254, de 1990, efetivados conforme legislação vigente;
- detentores de função pública de que trata a Lei 10254, de 1990, não efetivados

- os servidores inseridos no artigo e que estejam estiverem ocupando cargo de provimento em comissão e função gratificada em órgãos e entidades da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual

Nos três primeiros casos acima arrolados, o servidor será avaliado por Comissão de Avaliação. No último caso, serão avaliados pela chefia imediata, *podendo* ser avaliado por Comissão de Avaliação.

Os princípios norteadores da ADI são: moralidade, legalidade, imprevedibilidade, publicidade, eficiência, contraditório e ampla defesa.

Quanto aos critérios a serem obedecidos, consideradas as metas e atividades:

a) para servidores que estão ocupando seu cargo de provimento:

1- qualidade do trabalho (correção, clareza, exatidão);

2- produtividade no trabalho (volume de trabalho executado em determinado espaço de tempo)

3- iniciativa (comportamento empreendedor: postura proativa, garantindo eficiência e eficácia na execução dos trabalhos);

4- presteza; capacidade de valorização e realização de trabalho em equipe, em busca de resultados comuns;

5- aplicação de conhecimentos adquiridos em atividades de capacitação;

6- assiduidade

7- pontualidade

8- administração do tempo e tempestividade (capacidade de cumprir as demandas de trabalho dentro de prazos previamente estabelecidos);

9- uso adequado dos equipamentos e instalações;

10- aproveitamento de recursos e racionalização de processos (visando à melhoria dos fluxos e dos processos de trabalho para o alcance de resultados eficientes);

11- capacidade de trabalho em equipe (busca e consecução de resultados comuns)

A pontuação a ser atribuída aos itens 1, 2, 3, 4 e 5 deverá ser de, no mínimo, 60% do total dos pontos da avaliação (100 pontos).

O dado referente a este critério ficaria condicionado à capacitação ofertada pela Administração Pública Estadual, se houver disponibilidade orçamentária e financeira para implementação de programas de capacitação e considera capacitação custeada pelo próprio servidor.

b) para servidores de cargos efetivos e de função pública que ocupam cargo de provimento em comissão com natureza de direção e chefia:

- competência gerencial;
- competência técnica;
- competência interpessoal;
- e disciplina

c) para os servidores efetivos e função pública que ocupam cargo de provimento em comissão ou exercem função gratificada com natureza de assessoramento:

- assessoramento;
- competência técnica;
- competência interpessoal;
- e disciplina

Para estes últimos, a chefia poderá adotar os critérios estabelecidos nos casos a e b.

Embora o modelo de competências não seja claramente adotado para os servidores que ocupam apenas seu cargo de provimento efetivo, fica denotado que o modelo de competências é orientador dos quesitos considerados para fins de avaliação. Trataremos do modelo de competências mais a diante neste capítulo para possibilitar a compreensão do que se pretende com a relevância dada ao mesmo.

É importante destacar que o Projeto Estruturador denominado “Desempenho e Qualificação dos Professores” prevê ações direcionadas aos professores do ensino fundamental e médio a ser realizada pela escola de formação profissional de educadores de Minas Gerais, criada em 2011, e denominada *Magistra*, uma escola de governo. Os cursos ofertados têm carga horária de 30 horas onde os CBCs (cadernos Básicos Curriculares) são utilizados como referência. Além disto são ofertados na modalidade à distância quase sempre. Estes cursos promovem debates com especialistas de diversas áreas no programa “Roda de Conversa” que é gravado e disponibilizado em internet. Este modelo supriu os encontros que aconteciam nos Centros de Referência do Professor, dos quais a autora deste trabalho pode participar e constatar que se constituíam como espaços fecundos de aprendizado, discussão e debate além de possibilitar o acesso a um museu que continha materiais do passado escolar educacional mineiro bem como uma biblioteca com acervo para pesquisa, onde, além de livros, havia os documentos da área educacional tais como vídeos, apostilas e materiais utilizados em capacitação ao longo de diferentes gestões. Esta riqueza foi

substituída pelos centros de Referência Virtuais., deixando claro o vazio em termos de qualificação do professor por parte do Governo de Minas através de trazidas pelas “modernidades” que as reformas impuseram.(NAGEL, 2001) .

Este modelo apresenta-se como empobrecedor e aligeirador e tende a colaborar para uma prática não elaborada e não refletida por parte dos professores. Aliás, a existência de uma escola de formação fora dos espaços institucionais tradicionais de formação, como a universidade, deixa entrever o que se espera da segmentação, presente, nas políticas educacionais para a formação profissional. Noutras palavras é possível que o padrão de formação realizado nas escolas de governo seja o pano de fundo das reformas pragmatistas, que vêm sendo implantadas nos cursos de licenciatura. Parecem, estas reformas, buscar o alinhamento com o modelo minimalista de formação dos docentes, estabelecendo a contradição entre o padrão universitário, amplo, de formação e a formação pretendida oficialmente, na perspectiva gerencial. É um processo em marcha e não consolidado, onde as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura assumem papel preponderante. Por estar em marcha, é necessário a reafirmação da universidade como um dos espaços oferta de sólida formação técnica e política no processo de profissionalização dos docentes.

Retomando a análise, podemos verificar que a educação como direito humano não se concretiza, uma vez que a iniciativa de “capacitar” os docentes focaliza o resultado satisfatório ao projeto do Estado, ou do governo: alunos bem sucedidos nas avaliações externas que, em última instância, significa também sucesso deste modelo de avaliação. São secundarizados, aí, os aprendizados amplos dos alunos bem como os conhecimentos elaborados dos docentes, necessariamente de caráter amplo e multidisciplinar, o que, como vimos no capítulo 3, preponderantemente a instituição acadêmica pode lhe possibilitar ao lado do aprendizado nos espaços de organização política.

Percebemos também um descaso para com as condições estruturais que afetam alunos e professores. Portanto, não há a preocupação em modifica-las.

O projeto estruturador “Intervenção Pedagógica” também merece destaque nesta análise. Deste projeto, participam os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino e das escolas. com o objetivo de analisar os resultados das avaliações externas aplicadas aos alunos no âmbito do PROEB e PROALFA e supostamente orientarem as equipes escolares em suas dificuldades. Estes documentos são,, respectivamente, elaborados pelo CAEd-UFJF (Centro

de Estudos sobre Avaliação Educacional da Universidade Federal de Juiz de Fora) e CEALE-UFMG (Centro de Estudos sobre Alfabetização e Letramento da Universidade Federal de Minas Gerais) que dão suporte teórico metodológico às políticas de avaliação da aprendizagem escolar do Governo de Minas. São utilizados para treinamento de “agentes multiplicadores” (escolhidos pela direção da unidade escolar), diretores de escola e técnicos das SREs (órgãos centrais das circunscrições mineiras ligados à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais). Posteriormente, os mesmos são utilizados nas escolas. As matrizes de referência para os professores são elaboradas por pesquisadores das universidades mencionadas, onde predomina o paradigma de habilidades e competências, a serem avaliadas nos alunos. Esse contexto, em que os conhecimentos amplos dão lugar a saberes práticos é analisado em trabalhos de Braverman (1987) e Deluiz (1994) que nos esclarecem a respeito da relação dos fundamentos científicos do trabalho com as qualificações amplas. Os autores defendem a tese de que os fundamentos científicos do trabalho, hoje, passam a ser de domínio muito restrito, pertencente àqueles trabalhadores mais estáveis, que atuam no “centro” dos processos de produção num contexto de polarização que as qualificações profissionais vêm sofrendo, sendo, aí, suprimidos.

Retomando a análise do PIP, além das avaliações externas, as avaliações internas realizadas nas escolas são utilizadas. A partir da exposição dos dados gerais, o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) é construído para garantir resultados satisfatórios da escola. Porém, visa-se às metas a atingir, estabelecidas na segunda etapa do acordo de resultados, conformando a avaliação interna à externa.

O acompanhamento da consecução do PIP é feito pelos Especialistas da Educação Básica (os supervisores das escolas). É utilizado um guia que delinea os passos, tarefas e a época em que deverão ocorrer. Segundo o guia, o PIP é desdobramento do Projeto Pedagógico da Escola, deve ser construído pela comunidade escolar e estar direcionado para “a melhoria do desempenho do aluno” (MINAS, s/d, p.16). Assinala que devem ser seguidas algumas etapas que envolvem: a compreensão do resultado das avaliações externas; conhecer as metas pactuadas pela escola bem como o planejamento de ações para melhorar a aprendizagem dos alunos. Isto deve ocorrer com referência na análise da realidade escolar e dos Boletins Pedagógicos, publicações que divulgam os resultados dos testes. É elucidativo, o documento, acerca da conformação desejada:

[...] converse, discuta com o diretor e com os professores sobre as metas pactuadas pela escola, SREs e SEE para os anos de 2008, 2009 e 2010. Dê uma atenção especialíssima aos alunos avaliados pelo PROALFA e PROEB com desempenho abaixo do nível intermediário. Onde estão estes alunos? Em que turma e com quais professores? Hoje, eles já estão alfabetizados? Estão recebendo algum atendimento diferenciado? Você tem a relação nominal de todos eles? Que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ainda não consolidaram o processo de Alfabetização? E do Ensino Médio? Identifique o problema, quantifique-o, estude com seu Diretor que tipo de atendimento seria possível utilizar na escola [...], a partir da sua criatividade e da equipe de professores (MINAS, s/d, p. 22).

O trecho a seguir mostra a estreiteza das atribuições do supervisor: e a visão de qualidade educacional dos formuladores desta política bem como a tentativa de envolvimento da comunidade escolar no projeto governamental.

Transforme o dia da avaliação externa num momento especial para pais e alunos, seus professores e a escola. Afinal, é com ela que saberemos se cumprimos ou não as metas pactuadas, isto é, **cumprimos nosso dever e compromisso de oferecer melhor ensino e maior aprendizagem a nossos alunos** (MINAS, s/d, p.27; grifo nosso).

Portanto, o trabalho do supervisor fica focado no cumprimento das metas, restringindo suas funções de assessoramento à função de fiscalizador o que a teoria educacional desde a década de 80 tem posto em questão. Em nenhum momento há a preocupação com a realidade escolar como um todo muito menos com a realidade social na qual a escola se insere. Este passa a atuar como o gerente que busca incentivar a “criatividade” dos professores para reinventarem incessantemente as condições ideais de fabricação do produto final esperado, como desdobramento de um “acordo” de resultados do qual não participaram. Daí, a cobrança dos planos de ensino diários no início da semana letiva. O anexo B, referente ao PIP, construído por uma escola estadual em Uberlândia no ano de 2008 pode nos dar indícios de como os professores se posicionam diante da problemática da “criatividade” deles requerida.

Retornando à problemática da avaliação de desempenho e sua operacionalização, os documentos analisados apontam que, quanto aos elementos, o processo de ADI deve ser formalizado e instruído com dois formulários obrigatórios: o PGDI (Plano de Gestão do Desempenho Individual), a e o Termo Final de Avaliação. O primeiro documento, PGDI, deve conter a descrição e acompanhamento das metas, tarefas e atividades no período previsto para avaliação.

Para o processo de avaliação, o preenchimento das metas e atividades previstas no PGDI, deve ser feito pela chefia imediata juntamente com o servidor. Acompanhamentos periódicos de desempenho do servidor deve ser feito pela chefia imediata durante o período avaliatório. O Termo de Avaliação pode dar sequência à entrevista, se esta for solicitada pelo servidor. Este deve ser notificado, por escrito, acerca do resultado da ADI, em até vinte dias , contados do término do período de preenchimento do Termo de Avaliação.

No que se refere às comissões, a autoridade máxima do órgão ou entidade deve instituir comissões de avaliação e comissões de recursos. As comissões devem ser instituídas até o mês que antecede o período de preenchimento do Termo de Avaliação. Caso haja a impossibilidade de formar comissões dentro das regras definidas no Decreto em tela (44.559, de 2007, MINAS) cabe à autoridade máxima do órgão ou entidade definir novas regras, através de ato administrativo próprio, para escolha dos membros das comissões de avaliação, desde que mantida a observância da obrigatoriedade da presença da chefia imediata na comissão conforme o disposto no § 1º do art.14 do Decreto que ora buscamos descrever e analisar.

Quanto à composição da Comissão de Avaliação, o Artigo 14 dispõe que pode ser composta de três a cinco membros. Quando composta por três membros, deve ter pelo menos um eleito ou indicado pelos servidores avaliados. Quando composta por quatro a cinco membros, deve ter, pelo menos, dois eleitos ou indicados pelos servidores do órgão ou entidade. A chefia imediata sempre deve estar presente nos trabalhos da Comissão de Avaliação.

Portanto, é dado destaque em todos os momentos à presença das chefias o que influencia sobremaneira nos posicionamentos e posturas da comissão, Além disto, na medida em que o PGDI é formulado pelo funcionário e pela chefia em conjunto, fica caracterizada a individualização do planejamento e do controle sobre o mesmo, além de uma possível tutela do chefe sobre o servidor, tendo em vista a relação de subordinação que o modelo de avaliação de desempenho traz implicitamente.

Mas, há os casos em que as chefias discordam do modelo avaliativo, quase sempre por razões de cunho político e pelos princípios adotados pelo modelo, e não conduzem o processo avaliativo, orientando a distribuição da nota máxima ou algo congruente, a todos os servidores da unidade. Tais notas ou conceitos têm sido entrecruzados com as metas o que

tem levado a embates entre os gestores dos órgãos centrais e unidades escolares e, mesmo a anulação das avaliações de desempenho com consequentes processos administrativos para as chefias.

Quanto à Comissão de Recursos pode ser composta por três a cinco servidores, preferencialmente estáveis, em exercício no mesmo órgão ou entidade do servidor avaliado. São deveres do servidor: inteirar-se da legislação que informa a ADI; estar informado de todos os atos inerentes a sua avaliação de desempenho; participar da elaboração do PGDI e dos acompanhamentos com a chefia imediata; solicitar as devidas formalizações; responsabilizar-se junto com a chefia do cumprimento dos prazos e tapas da ADI; fazer parte das comissões sempre que indicado ou eleito.

Não são submetidos à ADI e lhes são atribuídos 70 pontos, segundo o Capítulo IV do Decreto em apreciação, os servidores que estiverem exercendo suas atividades:

- em Empresa Pública ou Sociedade de Economia Mista do Poder executivo estadual ou em órgão da administração Pública de outro ente da Federação, atendendo a programas de governo firmados por convênio ou outro meio formal;

- em entidade que desenvolve atividades de atendimento escolar ou ministre educação especial, mediante ato formal de disposição com ônus para o órgão ou entidade de origem ou ato de adjunção;

- em Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, que tenha firmado termo de Parceria com o Estado com atribuições similares às de seu cargo efetivo ou função pública;

- no Serviço Voluntário de Assistência Social – SERVAS;

- em Órgãos da Justiça Eleitoral;

- em diretoria de entidade sindical representativa dos servidores públicos, de âmbito estadual;

- ou em cargos de Secretário de Estado, Secretário Adjunto de Estado, Subsecretário de Estado ou dos cargos a estes equivalentes.

Caso não tenha resultado de ADI antes do afastamento para o exercício do mandato eletivo utiliza-se a pontuação de 70 pontos em cada período avaliatório também.

A mesma pontuação deve ser atribuída a o servidor afastado integralmente para participar de ações de desenvolvimento, ainda que o mesmo não possua o mínimo de efetivo exercício para ser avaliado.

A pontuação atribuída nos casos arrolados deve ser registrada na pasta funcional do servidor pelo órgão ou entidade de origem.

O Artigo 28 determina que:

O servidor ou detentor de função pública que estiver exercendo cargo de provimento em comissão ou função gratificada e obtiver em sua ADI resultado inferior a 70 %: I - será exonerado do respectivo cargo comissionado ou dispensado da respectiva função gratificada; II - deverá reassumir o exercício de seu cargo de provimento efetivo ou função em comissão ou função gratificada nos órgãos e entidades da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual enquanto não obtiver um mínimo de setenta por cento da pontuação total da ADI em seu cargo de provimento efetivo ou função pública. § 1º o resultado inferior a cincuenta por cento obtido em ADI do servidor de que trata este artigo **não será considerado para a aplicação da pena de demissão do detentor de ocupante de cargo efetivo e da dispensa do detentor de função pública nos termos das normas estatutárias vigentes** [...] (MINAS, Decreto 44559, 2007; grifo nosso).

Os seguintes conceitos devem ser adotados para fins de ADI:

- excelente: igual ou superior a 90% de 100;
- bom: para igual ou superior a 70% e inferior a 90% de 100;
- regular: para igual ou superior a 50% e inferior a 70% pontuação máxima (100);
- insatisfatório: inferior a 50% da pontuação máxima (100).

O Capítulo IV e o Artigo 28 nos mostram a medida do quanto o modelo de administração pública gerencial longe está de extinguir características do modelo patrimonialista caracterizado por clientelismo e nepotismo na burocracia “beneficiária de privilégios” e marcada por “excesso de quadros” onde predominam a falta de profissionalismo, ausência de métodos de trabalho, falhas de planejamento bem como a administração burocrática que “não corresponde às demandas da que sociedade civil apresenta aos governos no capitalismo democrático contemporâneo” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 8).

Segundo Bresser Pereira (1997), a administração burocrática representou “grande progresso” em relação à patrimonialista. Todavia aquela concentra-se no controle, nos procedimentos legais para todas as suas ações; não é sensível à eficiência, enquanto a administração pública gerencial está orientada para resultados. Para Bresser Pereira (1997), embora este último modelo de administração deva combater a corrupção e o nepotismo, isto

não necessariamente deve ser realizado sob “procedimentos rígidos” que “[...] podem ter sido necessários quando dominavam os valores patrimonialistas, mas não o são hoje, quando já existe uma reação universal a que se confundam os patrimônios público e privado” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 13).

Tais dispositivos legais denotam privilégios concedidos àqueles que por diversas razões, e, na maioria das vezes, de ordem política, estão fora do chão da escola e de suas atribuições do cargo de provimento.

Ao criticar a estabilidade dos servidores na Constituição de 1988, o ex titular da pasta do Ministério da Administração e Reforma do Estado assinala que esta só foi justificável “enquanto o patrimonialismo era dominante”. O que não faria sentido hoje quando “o patrimonialismo perde força, deixa de ser um valor para ser uma mera prática” (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 20).

Tendo em vista as filiações da reforma administrativa do Governo de Minas, estudadas neste trabalho, com os princípios contidos no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) e analisando as colocações que estão na base da justificativa para as reformas gerencialistas, contidas no PDRAE, identificamos uma contradição fundamental: o patrimonialismo consubstanciado na estabilidade do servidor público parece ser negativo para alguns funcionários e não para outros como fica evidenciado nos diferentes critérios a serem utilizados para fins de cálculo da nota da ADI bem como para a não demissão de alguns. Paradoxalmente, o Governo de Minas utiliza o patrimonialismo para “extirpá-lo” da administração pública.

Recentemente, a Secretaria de Planejamento e Gestão/Minas Gerais modificou a metodologia de avaliação do desempenho dos servidores. O documento **Avaliação de Desempenho** (2014), utilizado para fins de capacitação pela da Diretoria de Pessoal da 40ª Superintendência Regional de Ensino (Uberlândia) baseia-se na Resolução nº 01/2.013 (MINAS-SEPLAG) e na Resolução nº 02/2014 (MINAS/SEPLAG), a primeira instituiu a Avaliação de Desempenho por Competências dos Servidores do Estado e definiu procedimentos para sua execução. A segunda complementou procedimentos

Para melhor compreender o teor do documento de atualização utilizado no âmbito da 40ª SER/ Uberlândia e do instrumento legal nos reportaremos a autores estudiosos do Modelo de Competências, amplamente analisado pela Sociologia do Trabalho.

Este conceito é introduzido a partir de uma disputa não somente no campo simbólico, discursivo, mas material também. Ganhou espaço nos anos de 1980 no discurso de pesquisadores e representantes de governo com eco nos sistemas de ensino. Sob um viés “modernizante” foram introduzidas mudanças no mundo do trabalho, trazendo implicações para os sistemas de ensino.

Segundo Neise Deluiz (1996), este termo nasce nas Ciências da Organização, Está intimamente relacionado à problemática instalada pelo avanço do neoliberalismo bem como pela crise do paradigma fordista de produção, com a crise estrutural dos postos de trabalho, com a intensificação do mesmo e com a denominada precarização, de acordo com Hirata (1994). Neste contexto, é formulado o discurso que afirma uma requalificação dos trabalhadores a ser requerida pela introdução de novos padrões de gestão e da inserção de novas tecnologias no processo de produção (MARKERT, 1992; CARVALHO, 1994) o que apontaria para um conhecimento de caráter geral raciocínio abstrato e operações mentais mais complexas em direção à revalorização do trabalho. Segundo esta otimista formulação estariam a caminho de serem superadas a divisão técnica do trabalho, as condições degradantes do trabalho, havendo uma revalorização do trabalhador mesmo, em suas oficinas e competências. Defendem a tese da supressão do trabalhador fordista/taylorista e a emergência de uma polivalência pós fordista que entrelaçaria positivamente o mundo do trabalho e o mundo da educação, impulsionando uma oferta educacional mais qualitativa. Assim, observamos que *educação* passa a ser a categoria central nos debates acadêmicos.

No documento para fins de capacitação da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (2014), é conceituada *Avaliação de Desempenho por Competências* como “uma nova forma de avaliação feita, com base no Perfil de Competências Essenciais definido para os servidores do Estado de Minas Gerais, **considerando a estratégia de governo**” (MINAS, 40ºSRE, 2014, p. 3; grifo nosso)

O modelo objetiva “melhorar os resultados e propiciar o desenvolvimento de todos os servidores” (p. 4) Além disto, objetiva:

- Ser reconhecido como ferramenta gerencial;
- propiciar a integração entre os subsistemas de gestão de pessoas; desenvolvimento, carreira e reconhecimento;
- ser um mecanismo de estímulo à integração entre as necessidades e expectativas individuais e organizacionais para o alcance dos resultados;

- consolidar uma cultura de desenvolvimento de meritocracia (p.9).

As áreas das competências são: conhecimentos, habilidades e atitudes.

Segundo o documento, “competência é contribuição efetiva de servidor para o alcance de resultados institucionais cada vez melhores, utilizando seus conhecimentos, habilidades e atitudes, em seu contexto de trabalho” (p. 5; grifo do autor)

Os tipos de competência são:

- competências dos gestores públicos: requeridas a todos os ocupantes de cargo de direção e de chefia do Governo de Minas Gerais;
- competências essenciais aos servidores do Estado, vinculadas à estratégia governamental;
- competências técnicas: requeridas aos servidores e gestores, vinculadas às atividades do órgão e diretamente relacionadas com o seu processo e carreira

A avaliação de desempenho por competências dos servidores e, portanto, dos docentes, é pautada em **cinco** competências denominadas *Essenciais* comuns a todos os servidores do Estado de Minas. Cada uma é composta de **contribuições efetivas** que serão os critérios utilizados para a avaliação de cada servidor. Estas contribuições efetivas são consideradas **ações/entregas** pelo servidor, a serem executadas para no período avaliatório pelo servidor e devem constar no PGDI. Elas devem ser negociadas, acordadas e planejadas. Para cada uma delas devem ser relacionadas as competências, conhecimentos e/ou habilidades que o servidor precisará desenvolver para auxiliar no alcance dos resultados esperados.

Estas entregas (**produtos, projetos** etc.) são acordadas com o servidor. Tanto a chefia quanto ele devem considerar o Acordo de Resultados, definindo as contribuições do servidor para o alcance das metas da equipe e/ou instituição. Deste modo o planejamento prevê três momentos que se complementam:

- 1- “Listar as entregas acordadas” (p.26);
- 2- “Relacionar, para cada entrega, as competências, conhecimentos e/ou habilidades que o servidor deverá desenvolver para o alcance dos resultados esperados” (p.26);
- 3- “Definir as ações de desenvolvimento, descrevendo orientações e caminhos que podem ser trilhados para promover sua aprendizagem, visando qualificar o servidor para a execução da entrega acordada” (p.26).

Quanto a esta orientação dada pela Resolução 01/2013, observamos o que Schwartz (1991) identifica como um entrelaçamento entre novo *saber fazer* e *saber ser* presente no modelo de competências. O primeiro refer-se à subjetividade humana e sua importância para o modo de produção capitalista. Um complexo de atributos pessoais necessitam ser mobilizados e articulados, conforme as tarefas a realizar, o trabalhador, tais como: capacidades de solucionar problemas, de dialogar, ser responsável, ter iniciativa dentre outras paradigmaticamente relacionadas. Quanto ao saber fazer, em muitos casos, não se relaciona à uma reflexão crítica sobre o trabalho; é um saber fazer instrumentalizado, sendo o princípio fundamental das competências. Este geralmente é definido de rol de tarefas e funções dadas a partir das atividades profissionais (STROOBANTS, 1997; TANGUY, 1997).

Segundo o documento de capacitação, a ferramenta PGDI, se bem utilizada, auxilia no desenvolvimento das competências do servidor, facilita o alcance das metas da equipe e organizacionais e define com clareza as responsabilidades de cada servidor **promovendo uma gestão de pessoas mais ativa e eficiente.**

O documento assinala que “os conhecimentos, habilidades e atitudes NÃO serão aspectos avaliados, mas serão importantes para que o servidor, juntamente com a sua chefia, possam compreender os atributos mais importantes para aquela competência” (p. 10, grifo do autor).

As *competências essenciais* a serem avaliadas são:

- foco em resultados;
- trabalho em equipe;
- inovação;
- foco no cliente;
- comprometimento institucional.

Cada uma dessas competências apresenta um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes a serem identificados no processo de avaliação constituindo um rol numerosíssimo de qualidades a serem preenchidas ou apresentadas pelo servidor, conforme podemos observar no anexo D, referente à Resolução SEPLAG nº1/2.013

Quanto a este aspecto do modelo de avaliação em análise, concordamos Ropé (1997) ao assinalar que o modelo de competências “tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como a dos saberes e conhecimentos na esfera educativa ou a de qualificação

na esfera do trabalho. Essas noções não desapareceram, mas perderam sua posição central”. Incorporadas às competências, sugerem novos contornos e significados ou conotações (p. 16)

Encontramos também outro esclarecimento sobre a determinação prevista na Resolução nº01/2.013, ou seja, sobre aquilo que nela se apresenta em entrelinhas.

O conceito de qualificação permite desvelar os antagonismos e contradições entre direções empresariais e trabalhadores [...]. A noção de competência serve para mascarar as oposições possíveis entre exigências dos postos e conhecimentos dos homens [...] A percepção dos interesses coletivos e de contradição fica mascarada pela multiplicidade das transações individuais vinculadas ao exercício e reconhecimento da competência (DUGUÉ, 1994, p.277-278).

No modelo de gestão por competências, as capacidades gestionárias e relacionais do trabalhador são enfatizadas. Ainda, denota um modelo de tratamento, controle e organização do trabalhador que demanda deste “capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade da linha”. Noutras palavras: ‘ser simultaneamente operário de produção, de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro’ (HIRATA, 1994, p. 26). Desta perspectiva, podemos compreender a alusão à emergência da figura de um professor gestor nos discursos oficiais.

A noção de qualificação, ao contrário, pressupõe capacidade de trabalho construída histórica e concretamente no seio das relações sociais (MACHADO, 1996). Para Deluiz (1996), o conceito de competência supera o aspecto cognitivo das competências intelectuais e técnicas. Haveria outras tais como: organizacionais (ou metódicas), comunicativas, sociais, comportamentais, implicando na subjetividade do trabalhador. Propõe, a autora, o acréscimo das competências políticas, pois

[...] permitiriam ao indivíduo refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como trabalhador, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e de acesso ao domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso, assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses sociais próprios (enquanto indivíduos) que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos (DELUIZ, 1996).

Parece-nos que a autora comprehende que as competências, não se dicotomizam com o conhecimento geral, sendo complementares. Todavia, têm sido mobilizadas e desmobilizadas nos ajustes dos mercados de trabalho. De acordo com esta autora, tal movimento requer uma análise no contexto do ajuste estrutural do capitalismo.

De acordo com o manual de capacitação da 40ª SRE, no acompanhamento do processo, a chefia deverá verificar se as entregas acordadas estão de acordo com o estabelecido, além de acompanhar se o servidor melhorou por meio das ações de desenvolvimento sugeridas no planejamento. O *feedback* deve ser baseado em fatos ocorridos ao longo do período, não em opiniões (p. 28).

Neste sentido a autora Tanguy (1996) esclarece que o modelo de competências corrobora a individualização das relações. O modelo baseado em qualificações legitima os saberes de um coletivo de trabalhadores, pressupondo que a qualificação se negocia coletivamente de acordo com a categoria profissional. Na contra mão, a competência é estabelecida nas empresas, a partir de um “face a face” entre o trabalhador e a hierarquia.

A escala de avaliação por descritor passa a ter os seguintes intervalos pré definidos, na Resolução nº 01/2.013:

- ítem com atendimento muito abaixo do acordado;
- ítem com atendimento abaixo do acordado;
- ítem com atendimento próximo ao acordado;
- ítem atendido plenamente (p. 29).

Cada contribuição efetiva será avaliada conforme escala de 0 a 100. O cálculo da nota de cada competência essencial é dado pela média aritmética (soma das pontuações, dividida pelo número de contribuições efetivas) das pontuações atribuídas às suas contribuições efetivas. (p. 31)

O cálculo da nota final da Avaliação de Desempenho por Competências será dado pela média aritmética (soma das notas das competências dividida pelo número de competências). (p. 31)

Sobre este dado, novamente é a autora francesa Tanguy (1996) que nos ilumina a análise quando afirma que o modelo de competências demanda que as mesmas sejam codificadas, impondo uma permanente exposição do trabalhador a processos de avaliação incessantes, submetendo-lhe a “fazer permanentemente prova de sua adequação ao posto, de

seu direito à promoção ou mobilidade profissional". Demanda que as mesmas sejam codificadas e decodificadas "colocando em questão profissões, carreira e salário". (p. 8).

Na mesma direção de análise, Machado (1992) analisa este paradigma, percebendo uma tendência à mecanização, à secundarização, ou mesmo, desperdício de capacidades bem como torna-se, aí, obsoletas as expectativas profissionais de trabalho intelectual e das qualidades pessoais necessárias a um trabalho produtivo. Aspectos, estes, estão ao lado da tese de necessidade de ser submetido, o trabalhador, permanentemente à prova de sua adequação ao posto de trabalho e às atividades a ele inerentes. Aos critérios de remuneração sob esta lógica, são impressos uma tônica individualista. As avaliações determinarão o salário do trabalhador. (MACHADO, 1992). No caso mineiro, diz respeito a apenas um abono pago no ano, quando é pago.

Para Ropé e Tanguy (1994), no eixo central do modelo de competências está o *saber*. Estes não são suprimidos na lógica em discussão, mas são ressignificados. Tendem a substituir os conceitos científicos e os demais saberes no âmbito educativo e a qualificação no âmbito do trabalho, limitando o alcance dos mesmos. Ganham centralidade o *saber ser* e o *saber fazer* (DUGUÉ, 1994; HIRATA, 1996; MACHADO, 1996).

Apologiza-se a participação e uma suposta igualdade social, procurando, deste modo, mascarar interesses antagônicos. É difundido o princípio do heroísmo, em que todos podem fazer de tudo, onde as convicções portadas pelo trabalhador acerca da sua profissionalidade é abalada. Há a emergência de uma nova relação de autoridade na empresa, na tentativa de mascarar as relações de classe no seu interior. Há uma degradação do ambiente de trabalho eivado pela concorrência estimulando fechamentos e confrontamento individual ou grupal entre os trabalhadores que são estimulados a assumir a responsabilidade pelas tarefas em equipe, condicionados pelos objetivos da produção (DUGUÉ, 1994; TANGUY, 1997).

Os saberes profissionais são negados e atravessam a via do questionamento da profissionalidade, entendida como um corpo de conhecimentos e saberes específicos e organizados, inerentes a uma profissão. Estes saberes tendem a passar pelo movimento de negatividade que enaltece a confusão de objetivos profissionais, a revolução dos empregos e das organizações delineando as expectativas e perspectivas profissionais (DUGUÉ, 1994).

A autora Lucília Machado (1996) assinala que dialeticamente, sendo, a heterogeneidade, uma das características do mundo do trabalho precisamos nos precaver quanto às generalizações nas análises sobre a introdução do modelo de competências, pois as

tecnologias têm inusitados e diferenciados no mundo social. Os desvios sistêmicos ocasionados pela adoção do modelo de competências podem ocorrer, uma vez que, se as competências são engendradas pelo paradigma de produção, estas podem também afetar o processo de adoção e execução do modelo. Nesta perspectiva de análise, Baudoin (1996) assinala que o no paradigma pós fordista, a flexibilização abre espaço para superação do modelo de prescrição de tarefas e o trabalho torna-se cada vez mais coletivo, havendo uma potencialidade para relativizações.

7 CONCLUSÃO

Com a implementação do modelo gerencial de administração na escola, o trabalho docente parece tender à fragmentação. Os dados coletados até aqui indicam que as mudanças em curso têm repercussões na instituição escolar do ponto de vista da sua cultura e do ethos da profissão docente.

Ao que parece os professores são convocados a abandonarem suas representações sobre a docência enquanto trabalho, suas convicções político-pedagógicas, suas qualificações profissionais e o domínio de que ainda dispõem sobre o processo de trabalho, conferindo-lhes algum grau de autonomia.

Não podemos subestimar dois aspectos da problemática aqui estudada. O primeiro deles, diz respeito a como as reformas tentam capturar reivindicações da categoria dos professores: qualidade, capacitação em serviço, expansão com universalização da escolarização em todos os níveis de ensino, maior articulação universidade educação-básica, participação, substituição da gestão burocrática pela democrática dentre tantas outras e, como já dissemos, as ressignificando. O segundo diz respeito ao fato de que, como também já mencionamos, as ações são focalizadas conforme tempo e espaço escolar/educacional.

Assim sendo é sempre bom lembrar que os intelectuais orgânicos que buscam dar sustentação e naturalizar as reformas e suas consequências também estão atentos às práticas menores para melhor “monitorá-las”. Não por acaso algumas linhas de pesquisa tornaram-se quase que hegemônicas nos últimos anos, inclusive no campo educacional. É sempre bom lembrar que os organismos multilaterais têm prescrições pragmáticas para a educação nos países periféricos, portanto para a universidade também. Talvez, neste contexto, as investigações de corte pós moderno colaborem, mesmo a partir da possível ingenuidade ou boa vontade dos pesquisadores. A mudança cultural é ponto fulcral para o ajuste estrutural; noutras palavras, as minorias necessitam ser melhor conhecidas para que melhor inseri-las na lógica do Estado-mercado global.

Além disto, em que pese a ingenuidade “[...] a cultura substituiu a sociedade como objeto geral de indagação, entre os progressistas [...]” escreve Fred Inglis com leve toque de ironia. Mas, embora os conservadores rejeitem estes argumentos, eles concordam que a cultura estabelece padrões públicos e determina o destino da nação. E quando pessoas e

grupos étnicos distintos entram em contato, há um confronto total de culturas. Alguém deve ceder nesse conflito" (FRED INGLIS apud EAGLETON, 2005, p. 25).

Os dados coletados apontam para a preocupação da autora Eneida Oto Shiroma (2003) ao entender que novo corporativismo poderá minar a solidariedade dos trabalhadores docentes. Para ela, trata-se de uma política de profissionalização menos voltada à qualificação e mais à instituição de *novas e mais sutis formas de regulação*, forjando um "novo" perfil profissional *responsável, competente e competitivo*. Para Morley, autor em quem a autora apoia-se, os processos de crescente burocratização aliados à gestão e profissionalismo contribuem para a nova *cultura da obediência*. Essa *lealdade corporativa*, a obediência coletiva, terá impactos sobre a performance organizacional, onde processos burocráticos de avaliação de desempenho promovem a atomização do controle. O que nos leva a concluir que o padrão burocrático de administração pública, que engendra a dominação racional legal está em plena vigência e talvez ainda mais contundente.

Talvez, as teses de *quase-mercado* formuladas por Antony Giddens (2001) estejam subjacentes ao modelo de avaliação adotado pelo Governo de Minas no período estudado, uma vez que o modelo de avaliação adotado na rede estadual de ensino de Minas Gerais, afinado com o PDRAE do MARE (1995), viabiliza a utilização do modelo gerencial na educação colaborando para a reconfiguração do papel do Estado e, ao mesmo tempo, difundindo concepções de qualidade que pressupõem diferenciações no interior do sistema, como se a avaliação pudesse ser por si só uma condição propulsora da qualidade e igualdade. Ao que parece, o intento é o de instituir uma cultura de avaliação e meritocracia sem os mecanismos necessários à construção concreta da melhoria da oferta educacional e das condições de trabalho e capacitação dos trabalhadores docentes *sans plus*.

A partir da análise dos documentos, concordamos com Clarke e Newman (1996) ao entenderem que, no uso da avaliação, o discurso gerencialista priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que a discussão sobre os meios suplanta a dos fins.

As formulações de Afonso (1990), também nos parecem elucidadoras para uma compreensão do modelo de avaliação de desempenho adotado em Minas Gerais, no quadro estudado. Segundo o autor, o *ethos* competitivo decalcado no que se tem chamado neodarwinismo social adotado pelo Estado, na gestão educação pública, admite a lógica do mercado com a importação de modelos de gestão privada com a ênfaseposta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Buscando ainda referenciar nossa conclusão, fica evidenciado, na análise do modelo de avaliação estudado, a forte influência da visão liberal. O clássico Adam Smith assim prescreve:

A rivalidade e a emulação tornam o mérito [...], objeto de ambição, gerando os mais satisfatórios empenhos [...]. As dotações concedidas a escolas e colégios necessariamente diminuiram [...] a necessidade de os professores se aplicarem em sua profissão [...] (SMITH, 1983, p.199-201).

Com efeito, a avaliação, da perspectiva da ideologia de privatização, enaltecedo o capitalismo de livre mercado, conduz às alterações no papel do Estado, tanto ao nível nacional como local, vem a legitimar a diminuição de despesas, como previsto na proposta de pagamento da bonificação ou prêmio de produtividade que, a partir dos princípios contidos na Lei de Responsabilidade Fiscal, pode não ser pago. Ainda, a avaliação de desempenho exige a adoção de uma cultura gerencialista no setor público, além de induzir à criação e mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados, justificando a supressão de direitos conquistados pelos trabalhadores.

Percebemos que nos últimos anos tal prática tornou-se recorrente em várias unidades da federação. O pagamento do salário convertido na forma de *subsídio* merece uma análise mais cuidadosa.

Questionamos um modelo de profissionalização que não prevê minimamente o respeito ao cumprimento da lei que institui piso salarial para a carreira do magistério e que ao mesmo tempo prevê medidas que retiram direitos adquiridos dos trabalhadores, pois, do ponto de vista das lideranças sindicais, o subsídio é um artifício para que o Estado possa não cumprir a lei do Piso Salarial Nacional do Magistério da Educação Básica (Lei 11.738/08), onde, para perfazer o valor mínimo, ainda não pago em Minas, apesar do acordo com a nova administração, são incluídas as antigas “vantagens” tais como quinquênios, biênio e gratificações. Segundo o Supremo Tribunal, o piso deve ser o vencimento inicial da carreira sem envolver vantagens e gratificações. Isto ocorre ao lado de um calendário eivado dias escolares que levam os docentes à intensificação da jornada de trabalho e de tarefas, reuniões extra turno e outra iniciativas e determinações, retirando-lhes do foco de seu trabalho.

Acrescente-se a esses dados que no estado de Minas Gerais 46% dos municípios não cumprem a referida Lei, segundo dados da União de Dirigentes Municipais de Educação de

Minas Gerais (UNDIME-MG). Embora não o seja por uma responsabilidade direta do Governo de Minas, as práticas pouco compromissadas acabam por criar as condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento de uma cultura de ilegalidade e desrespeito aos direitos adquiridos tanto quanto à desmoralização dos trabalhadores docentes, na esfera do estado.

Enumeramos algumas ações desencadeadas a partir do Choque de Gestão e de seus desdobramentos privatizantes e avaliativos na esfera educacional, para fins de ilustração, intentando que o leitor possa ter uma breve visão de conjunto da política educacional emanada daquele programa de reformas mais gerais e seus impactos nas reformas educacionais:

- criação do PEP (Programa de Educação Profissional) em 2007: tal iniciativa canalizou recursos públicos a fim de pagar bolsas (traduzidas em mensalidades) para que os alunos do Ensino Médio frequentem os cursos técnicos ofertados por escolas privadas; o programa teve início no ano de 2008, com bolsas *per capita*.

- já em 2003, Secretaria Estadual de Educação criou novos critérios quantitativos para abertura e fechamento de turmas, onde os números mínimos são fixados, sem contudo fazê-lo para limitar as matrículas, superlotando deste modo as salas de aula; a alocação de funcionários de serviços gerais, técnicos em educação vice-diretores, técnicos da área administrativa e professores passou a ser atrelada a estes quantitativos, acarretando alta rotatividade de funcionários, durante todo o período letivo, entre escolas, devido aos números oscilantes de matrículas, causando sérios danos ao processo pedagógico, insegurança quanto à lotação dos funcionários, além do desgaste psicológico e físico devido a necessidade que muitas vezes o professor tenha de cumprir sua carga de aulas semanais em duas ou três escolas;

- extinção das reuniões mensais e ordinárias para discussões de natureza político pedagógica entre equipe técnico pedagógica e professores;

- mudança nos processos de escolha dos livros didáticos que pouco a pouco passaram a ser feitos à distância, a partir de uma lista dada, constante na página da SEE-MG, descaracterizando os momentos coletivos de escolha com conversas e discussões entre os docentes acerca dos conteúdos dos mesmos;

- é introduzida a visão de planejamento focado em resultados, onde o Projeto Pedagógico, ainda que sem o complemento “Político”, como instrumento de criação de

momentos coletivos de reflexões e decisões sobre o processo educacional passou a ser orientado pelo Plano de Intervenção e o pelo Plano de Metas, articulados; voltados para a elaboração de estratégias e detalhando os passos a serem firmemente dados, de modo a levar o trabalho pedagógico e administrativo da escola às metas elaboradas de modo exógeno, além de explicitar as responsabilizações, os instrumentos e as ações, individualmente e em grupos, detalhando os procedimentos e nomeando pessoas, para posteriormente os documentos serem entregues e analisados pela Superintendência Delegacia Regional de Ensino (**Anexo A**)

Embora o Projeto Pedagógico não tenha sido extinto, ele apenas cumpre o papel de “portador” que tem por princípio orientador os “resultados” das avaliações externas a serem alcançados nas metas por cumprir, traduzidos na forma *accountability*, tendo eixo norteador o Plano de Metas e o Plano de Intervenção Pedagógica (**Anexos A e B**).

O anexo B refere-se ao Plano de Intervenção Pedagógica. Retiramos os nomes dos profissionais responsáveis. Deixamos as estratégias e ações arroladas pelos participantes da reunião em que foi elaborado para que o leitor possa analisar como os professores se posicionam frente às exigências.

O anexo A diz respeito ao documento Plano de Metas, que envolve um detalhamento maior, para fins de controle. Os dois documentos se articulam, visto que estão inseridos na lógica de gestão para resultados.

- publicação do Ofício Circular nº 001801/43, de 6/6/2013 da Secretaria Estadual de Educação, que, na exposição de motivos, delega aos diretores de escola a responsabilidade pelo processo pedagógico, e administrativo “para promoção da qualidade do processo ensino-aprendizagem e cumprimento do Projeto Pedagógico” (p.1), determinando que as horas-atividade extra classe, que correspondem a 1/3 da carga semanal, previsto na Lei federal 11.378/2008 (que instituiu o Piso Salarial Nacional para o magistério Público da Educação Básica), os trabalhadores docentes só as cumpram, caso haja algum membro, fundamentalmente Inspetores, da Delegacia Regional de Ensino na escola. Isto significa o não exercício daquele direito, uma vez que a Delegacia de Ensino não dispõe de pessoal para cobertura quantitativa e qualitativa a fim de dar o apoio necessário. Por outro lado, trata-se de uma arbitrariedade posto que aquela Lei não se refere ao modo como as horas serão cumpridas, apenas refere-se ao para quê as horas foram destinadas, ou seja, para planejamento.

A ideia de gestão em rede que deu norte ao Programa Gestão para a Cidadania remete ao fortalecimento da cultura de desmoralização dos docentes e de seu trabalho. Entendemos que o refinamento do modelo de avaliação de desempenho, agora centrado em competências, reforça os princípios contidos nos documentos dos organismos internacionais e no Plano Decenal de Educação para Todos (1994) com apelos à participação da “sociedade” nas decisões no interior da escola. Tais orientações lhe conclamam a controlar a gestão da escola, os currículos, os docentes e seu trabalho, em perspectiva de periferização dos mesmos, supostamente impermeáveis às demandas sociais, na retórica neoconservadora ou social conformista. Infelizmente, muitos dirigentes escolares apoiam esta iniciativa com propósitos eleitoreiros, ainda que nem todos. Vejamos o lembrete deixado pela Direção de uma escola no mural da sala dos professores (**Anexo C**).

As notícias envolvendo o desvio de 8 bilhões de reais da Educação mineira nas páginas de jornais e redes sociais, significando a alocação de apenas parte 21% do orçamento público para a educação, quando deveria ser aplicado o índice de 25%, determinado constitucionalmente, pode conotar qual a natureza do compromisso com a educação pública no estado de Minas, por parte do seu administrador maior, local, na gestão 2011-2014 do governo do Estado. Minas e (SINDUTE, s/d). Em tempos de apologia gerencialista à necessidade do “controle social” e *accountability*, talvez fosse pertinente que a sociedade avaliasse tal “desempenho” do Governo de Minas.

8 REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In; BRESSER PEREIRA; SPINK, P. K. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 173-199.

ABRUCIO, F. L.; FERREIRA COSTA, V. M. **Reforma do Estado e o contexto federativo**. ed. São Paulo: Fundação Ed. Konrad Adenauer Stiftung, 1998.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma em Portugal (1985-1995). Portugal, IEP/CEEP/Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, n.19, 2014,p. 487-507.

AGLIETTA, M. **Régulation et crises du capitalisme**, Paris: Odile Jacob, 1997.

ALLIEZ, E.; FEHER, MI. Os estilhaços do capital. In: ALLIEZ, E et al. **Contratempo: ensaios sobre algumas metamorfoses do capital**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988, p. 51-214.

ALVARENGA, E.; VIEIRA, E. P.; LIMA, M. M. **Trabalho docente em educação superior**. In: VI Seminário da Rede ESTRADO, Rio de Janeiro: Anais: CD-ROM, 2004.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, E. & GENTILI, P. **Pós neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

.

ANFOPE. **Carta de Goiânia**, Documento final do XIV Encontro Nacional da ANFOPE, Goiânia: 2008.

ARAÚJO, J. C. S. Profissão e docência segundo Max Weber. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 39, n. 2, 2014, p. 189-198

ARROYO, M. Textos selecionados de Miguel Arroyo. In: NOGUEIRA; P. H. Q.; MIRANDA, S. A. **Miguel Arroyo educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BARROS, E. L. de. **Os governos militares**. São Paulo: Contexto, 1994.

BAUDOIN, T. Globalização, geopolítica e reestruturação produtiva. In: **I Seminário Internacional Globalização, Progresso Técnico e Trabalho Industrial**. Rio de Janeiro: Anais. SENAI- CIET, 1996.

BERGAMINI, C. W. **Administração de desempenho humano na empresa**. São Paulo: Atlas, 1988.

BONAMINO, A. M. de C. **O sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB):** referências, agentes, arranjos institucionais e instrumentais. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro , 2000

BOSI, M. L. M. **Profissionalização e conhecimento:** a nutrição em questão. São Paulo: HUCITEC, 1996.

BORÓN, A. **Estado, capitalismo e Democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BOTERRY, M. **Education, policy and ethics**. London: Continuum, 2000.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 2:** por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 27/12/1961.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília: Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil/decreto-lei/Del0200.htm>> Acesso em: 2 de ago de 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 29/11/1968.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 12/8/1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos** Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Câmara dos Deputados/ Senado Federal. Emenda Constitucional nº19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da administração Pública, servidores e agentes públicos, controle de despesas e finanças públicas e custeio

de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União** de 5/6/98.

BRASIL. Presidência da República. **O Brasil em quatro décadas.** Textos para discussão. IPEA. Brasília: 2010.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público.** Brasília: ENAP, v.47, n.1, 1996, p.1-28

BRESSER PEREIRA, L. C. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista do Serviço Público,** Brassília: ENAP, v. 17, n. 3, 1997, p. 24-38.

BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do setor público, estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER- PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** 1998.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Why democracy became the preferred regime only in the twentieth century?** III Conference of the Brazilian Society of Political Science, ABPC, Niterói: 2002, p. 29-31 Disponível em <<http://www.cienciapolitica.org.br>> Acesso em: 4 de janeiro de 2015.

BROADFOOT, P. Un nouveau mode de régulation dans um système décentralisé: l'État évaluater. **Revue Française de Pédagogie**, n. 130, 2000. p..43-55.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CAETANO, A. **Avaliação de desempenho:** metáforas, conceitos e práticas. Lisboa: Editora RH, 1996.

CARDOSO, F. H. Notas sobre a reforma do Estado. **Novos Estudos.** São Paulo: CEBRAP, n. 50, 1998, p. 5-12.

CARVALHO, A. V.; NASCIMENTO, L. P. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Pioneira, 1997.

CARVALHO, R. de Q. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETI, C. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Ed.Vozes, 1994, p. 93-123.

CASTRO, C. de M. A educação especializada para empregos gerais. **Planejamento e políticas públicas.** Rio de Janeiro, n. 3, 1990.

CHIAVENATO I. **Recursos humanos.** Edição compacta. São Paulo: Atlas, 2002.

CHIAVENATO, I. **História da administração:** entendendo a administração e sua poderosa influência no mundo moderno. São Paulo: Saraiva, 2008.

CHIAVENATO, I. **Desempenho humano nas empresas.** Barueri: Manole, 2008.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos:** o capital humano das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CLAD (Conselho Latino Americano para o Desenvolvimento) **La Responsabilización en la nueva gestión pública latino-americana.** Buenos Aires: Eudeba, 2000.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. . **The managerial state:** power, politics and ideology in the remaking of social welfare state. London: Sage, 1997.

CONTRERAS, J. . **A Autonomia do professor.** São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 2006,

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CURY, C. J. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 8, 1998, p. 72-85

DA SILVA, T. T. **O que produz e reproduz em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 16, 2001, p. 33-169.

DE CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano:** arte do fazer. Petrópolis: Vozes, 2003.

DE PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social, **Rhae Debate** , v. 45, n. 1, 2005, p. 36-49.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Setorial de Educação para o Séc. XXI. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO- Ministério da Educação, 1996.

DELUIZ, N. **Educação, produtividade e cidadania.** Rio de Janeiro: Shape , 1995.

DELUIZ, N. A Globalização Econômica e os Desafios da Formação Profissional. **Boletim técnico do Senac**, v. 22, n. 2, 1996, p. 15-21.

DIAS, M. A. R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 28, 2004, p. 893- 914.

DINIZ, M. **Os donos do saber:** profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. **XXIII Simpósio brasileiro de Política e administração/ANPAE.** Porto Alegre: UFRGS, Anais, 25 p, 2007.

DUGUÉ, E. La gestion de compétences: savoir dévalués, le pouvoir occulté. **Sociologie du Travail**, v. 3, p. 273-291, 1994

DUTRA, A. **Elaboração de um sistema de avaliação de desempenho dos recursos humanos do SEA à luz da metodologia multicritério de apoio à decisão.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 443p.,1998.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura.** São Paulo: UNESP/ BOITEMPO, 2005.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991, p. 41-62.

FELDFEBER, M. Internacionalização da Educação: Tratados de Livre Comércio e políticas educativas na América latina. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise do Estado e políticas educativas.** Belo Horizonte Autêntica, 2009, p.161-192.

FELDFEBER, M.; SAFORCADA, F. OMC/ALCA y Educación: uma discusión sobre ciudadanía, derechos y mercado en el cambio de siglo. **Cuadernos de Trabajo.** Buenos Aires: Departamento de Educación. Centro Cultural de La Cooperación, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, n. 58, 2005.

FERREIRA, M. A. C.; OLIVEIRA, N. **Os guardiões de minerva.** Rio de Janeiro: SINPEE/MRJ, 1999.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.46-63.

FONTANA, K.B.; TUMOLO, P.S. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica na década de 90. **VI Seminário da Rede ESTRADO.** Rio de Janeiro: Anais, CD ROM, 2006.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de subordinação e exclusão. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 26, 2004, p.133-170.

FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. **Liberdade de escolher:** o novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro: Reccord, 1980.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes. 1995, p 77-108

FRIGOTTO, G. A interdisciplinariedade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**. v. 10, 2008, p. 41-62.

GENTILI, P.; SUÁREZ, D. **La conflictividad educativa em America Latina**. Buenos Aires: OLPED. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas/UERJ, 2004.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia**. São Paulo:Record, 2001.

GRAMSCI, A. **Pasado y presente**. Buenos Aires: Granica, 1974.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUIMARÃES, T. B.; PORDEUS, I. A.; CAMPOS, E. S. (org.) **Estado para resultados. Avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

HAYEK, F. **O Caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura/ Instituto Liberal, 1984.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, C. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar**. Vozes, 1994, p.128-138,

HIRATA, H. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. **Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competência**. Anais, Rio de Janeiro: CIET-SENAI-CNI, 1996.

HIRSCHMAN, A. **A Retórica da intransigência: perversidade, futilidade e ameaça**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOYLE, E.; JONH, P. **Professional knowledge and professional practice**. London: Cassel, 1995.

HYPÓLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991, p. 3-21.

HYPÓLITO, A. M.; GHIGGI, G. A concepção de trabalho docente na obra de Paulo Freire. **Revista eletrônica Fórum Paulo Freire**. n. 1, 2005.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001, p. 9-44.

KAPPEL, I. B. A. Textos legais e jurídicos: o cumprimento a partir de mal entendidos e de diversas interpretações. **Revista do SELL** n. 1, p.1-13, 2008.

KLISBERG, B. **Repensando o Estado para o desenvolvimento social:** superando dogmas e convencionalismos. São Paulo: Cortez, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, v. 20, 1999, p. 163-183.

KUPPER, A. **Cultura:** a visão dos antropólogos. Bauru: EDUSC, 1978.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco mundial para a periferia do capitalismo. p. 9-37. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf>. Acesso em: 4 de março de 2014.

LEITE, J. C. Reformas democráticas e contra reformas neoliberais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 10, 1996, p. 27-34.

LEMOS, D. C. de A. **Uma luta antiga.** Revista de História.com.br. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/uma-luta-antiga>. Acesso em: 21/ de agosto de 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. **Educação escolar:** estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, E. M. T. A. Educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

MACHADO, L. R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) **Trabalho e Educação.** Campinas: Papirus/ Cedes/ANDE/ANPED, 1992.

MACHADO, L. R. de S. Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. In: FIDALGO, F. S. (org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador.** Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

MAINIGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: UNICAMP, 1989.

MANCEBO, D. ; MAUÉS, O. ; CHAVES, J. Crise, reforma do estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar.** v. 1, n. 3 Curitiba: Ed. UFPR, 2006 p.37-53.

MARKERT, W Revendo o trabalho como princípio educativo à luz da experiência alemã. In: Machado, L. et al. **Trabalho e educação.** Campinas, Papirus/CEDES, 1992, p. 103-112.

MAROY, C.; DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. **Revue Française de Pédagogie** n.130, 2000, p. 73-87.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Ed. Livraria Martins Fontes, 1989.

MATTOS, M. B. de **Novos e velhos sindicalismos no Rio de Janeiro (1955-1988)**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1988.

MAUÉS, O. C. Regulaçõ educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 20, n.44, 2009, p. 473-492.

MENEZES, M. L. N. Educação superior como bem público: desafios presentes- teoria do capital humano, individualismo e organismos multilaterais. **VII Seminário da Rede ESTRADO**, Buenos Aires: Anais, CD ROM, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo:HUCITEC/ Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994.

MINAS. **Mensagem do governador à assembléia legislativa**. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 2003.

MINAS. **SEPLAG. Contratualização de resultados**. Belo Horizonte: imprensa oficial, 2005.

MINAS. Decreto nº 44.559 de 30/06/2.007. Regulamenta a avaliação de desempenho individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo na Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual.

MINAS/SEPLAG. Resolução (SEPLAG) nº 01de 04 de janeiro de 2.013. Dispõe sobre a metodologia, os critérios e parâmetros de avaliação de desempenho por competências dos servidores da Administração Pública Direta, Autárquica e fundacional do Poder Executivo Estadual.

MINAS/SEE. Guia do especialista em educação básica. Cadernos de avaliação educacional. s/d (disponibilizado para a rede estadual de ensino).

MINAS.. **Acordo de resultados**. SEE, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, jul., 2008.

MINAS. **Plano de metas-Escola estadual de Minas Gerais**: orientações. Belo Horizonte: SEE, (distribuído para as escolas). 2008.

MINAS. **A escola mineira faz a diferença-** síntese da análise contextual do PROEB. Juiz de Fora: UFJF- CAEd, 2010.

MINAS/SEPLAG/VILHENA, R. M. P. **Gestão de contratos**: avaliação do acordo de resultados. Belo Horizonte: 2011.

MINAS. Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. **Avaliação de desempenho por competências.** Apostila para capacitação (mimeo), Uberlândia: 2014.

MINTO, L. W. A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. **História da administração escolar no Brasil:** do diretor ao gestor. Campinas: Alinea. 2010, p.173-199.

MORGAN, G. U. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.

MORRIS, P. **Freeing the spirit of enterprise: the Genesis and development of the concept of enterprise culture.** In: KEAT, R.; ABERCROMBIE, N. **Enterprise culture.** London: Routledge, 1991.

MOTA JÚNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós graduação brasileira. Caxambú: **33ª Reunião Anual da ANPED**, 2010. Disponível em < www.anped11.uerj.br/a_nova_regulacao.pdf > Acesso em 21 de dez. de 2014.

NAGEL, L. H. O Estado brasileiro e as políticas educacionais no Brasil. In: NOGUEIRA, F. M. G. **Estado e políticas sociais no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p.99-122.

NAKATANI, P. **A questão metodológica na discussão sobre a centralidade do trabalho.** Análise Econômica. Porto Alegre. n 35. 1999.

NOGUEIRA, F. M.. G. **Políticas educacionais do Paraná:** uma visão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PPGE/Pontifícia Universidade Católica.

OCDE **Human capital investment.** Paris: OECD, 1998.

O'DONNEL, G. Tensões do Estado autoritário-burocrático e a questão da democracia. In: COLLIER, D. **O Novo autoritarismo na América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 267- 296.

OLIVEIRA, D. A. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade.** Campinas: v. 25, 2004, p. 1127-1144.

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores docentes no contexto da nova regulação das políticas educacionais na América Latina.** Relatório de Pesquisa Capes. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e regulação no contexto latino americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas.** v.15, n. 28, 2009, p. 45-62.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. Reinventing Government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector. Addison-Wesley Publ. Co., 1992.

PARO, V. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1991.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1988.

PINTO, A. V. **Consciência e realidade nacional.** Rio de Janeiro: ISEB, v.1, 1960.

PINTO, A. V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

POLANYI, K. **A grande transformação:** as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Campus Ed., 1980.

PROMEDLAC (Programa Iberoamericano de Cooperación para a Modernización de La Educación)- IBERMADE/OEI. **Recomendaciones** V Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto de Educação para a América Latina e Caribe. Brasília: MEC/OREALC/UNESCO, 1993.

RATTNER, H. Globalização e projeto nacional. In: SANTOS, M. **Território:** globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1994. p.102-107.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no brasil.** Petrópolis: Vozes, 1979.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências. In: ROPÉ; TANGUY, L. (orgs.) **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.** Paris: L'Harmattan, 1994.

SÁ, P. F. **A socialização dos professores de História de duas gerações:** dos anos 70 e de 200. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/PUC, 2000.

SANTIAGO, S. H. M.; LIMA, A. B. Reforma do Estado e Controle Avaliativo. In: V Simpósio Internacional: **O Estado e as políticas educacionais no tempo presente.** Uberlândia: FACED/UFU, Anais, CD ROM, 2009.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnica.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ. 1989.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v, 14, n. 40, 2009, p. 143-155.

SCHULTZ, T. **Capital humano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUMPETER, J. A. **Imperialismo e classes sociais.** Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalisme, socialisme et démocratie**, Paris: Payot, édition originale 1942, 1979.

SCHWARTZ, Y. De la qualification à la compétence. **Société Française**. Paris:: n. 37, 1991, p. 65-90

SHIROMA, E. O. A profissionalização como estratégia de gerenciamento dos professores. **Revista de Estudos Curriculares**. v.1, n. 2, 2003, p. 267-281.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O A colonização da utopia nos discursos sobre a profissionalização docente. **Perspectiva**. v. 22, n. 2, 2004, p. 325-545.

SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo das reformas. **Educação e Pesquisa**. v.33, 2007, p. 531-541.

SILVA JR., J. dos R. Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Revista Educação e Realidade**. v. 20, 1995, p. 203-228.

SILVA JR, J. dos R. **Reforma do estado e educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JR., J.dos R. Bretton Woods : O ovo da serpente. **Revista Extra Classe**. Belo Horizonte : SINPRO-MG, v.2, 2008, p. 10-47,

SILVA, M. V. O Estado e o mundo do trabalho em mutação: Reflexões sobre a relação entre esfera pública e privada no âmbito do terceiro setor. In. LUCENA. **Capitalismo, Estado e educação**. Campinas: Alínea, 2008. p.179-205.

SILVA, T. T. da. **O que produz eo que reproduz em educação:ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SINDUTE/MG **Maquiagem do orçamento para 2014**. Disponível em: www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?MENU=7&LISTA=detalhe&ID=5601 Acesso em setembro de 2013

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, vol. 2, 1983.

SOARES, J. F. ANDRADE, R. J. Nível sócioeconômico, qualidade e eqüidade das escolas de B. H. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: v.14, n. 50, 2006, p. 107-126,

SOARES, K. C. D. Trabalho e formação docente: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. **29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: Anais, CD ROM, 2006.

SOBRINHO, José Dias. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

SOUZA, C.; CARVALHO, I. M. M. de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua Nova** v. 48, 1999, p.187-212.

SOUZA, S. M. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 84, 2003, p.873-895.

SPINK, A. Information science: A third feedback framework. **Journal of the American Society of information Science**, v. 48, 1998, p. 728- 740.

STROOBANTS, M. A. Visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

TANGUY, L. Les usages sociaux de la notion de compétence. **Revue Française de Service Social**, Paris: CEDIAS. N°189-190, 1998, p.42-48,

TARDIF, M.; LESSARD, J. C. **Elementos para uma teoria do trabalho docente como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, J. C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**. Porto Alegre, n. 4: 1991, p.215-233. 1991.

TAVARES, J. N. Educação e imperialismo no Brasil. **Educação e sociedade**. Campinas: Cortez/Autores Associados, 1980.

TEIXEIRA, V. E. C. Do autoritarismo à democracia participativa: memória da superação do paradigma autoritário pela administração pública federal. 2012. Disponível em <<http://jus.com.br/artigos/22923/do-autoritarismo-a-democracia-participativa-memoria-da-superacao-do-paradigma-autoritario-pela-administracao-publica-federal>> Acesso em 3 de julho de 2013..

TISESCU, A. D. da S. **Aglietta e a teoria da regulação**: direito e capitalismo. Tese de Doutorado. São Paulo: USP/ Faculdade de Direito, 2014.

TORRES, M. D. de F. Evolução da administração pública brasileira. In: **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2004.

VILLELA, H. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 94-134.

VISENTINI, G. S. **Reforma do estado no Brasil (1995-1998)**: o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado. PPGCP/UFRGS, 2006.

WILLIAMS, R. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WORLD BANK, 1996. **Banque Mondiale - rapport annuel**,. Washington: DC, World Bank.

ANEXOS

ANEXO A – MODELO ORIENTADOR PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE METAS, ESTABELECIDO EM 2008 PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-MG PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS

ANEXO B – MODELO ORIENTADOR PARA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ESTABELECIDO PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-MG PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS

ANEXO C – LEMBRETE DEIXADO PELA DIREÇÃO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MURAL DA SALA DOS PROFESSORES

ANEXO D – PLANO DE GESTÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL - RESOLUÇÃO SEPLAG N.º001, DE 03 DE JANEIRO DE 2013

ANEXO A – MODELO ORIENTADOR PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE METAS PROPOSTO EM 2008, ESTABELECIDO PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-MG, PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS



ESTADO DE MINAS GERAIS
SÉCRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO,
SUBSÉCRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS
DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES

PLANO DE METAS
Escola Estadual de Minas Gerais

ORIENTAÇÕES

2008

SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS
Maria de Fátima Perillo de Paula

DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES-DCGE/SRH
Éder Quintão Torres

Assessoria
Maria das Graças Silva Etelvino

EQUIPE

- Ana Lúcia da Silva
- Andréa Maria Oliveira Rocha Penna
- Célia Maria Quaresma
- Dilma Aparecida Ferreira
- Diogo Stewan Amaral
- Maria da Conceição de Brito Magalhães
- Maria Eni de Oliveira Guimarães
- Rosana Aparecida Dores Martins
- Sandra Cattoni Camêlo
- Sérgio Pires Costa
- Suzana Carvalho Ferrari



DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES-DCGE/SRH
Plano de Metas – Escolas Estaduais de Minas Gerais

- O Plano de Metas da Escola Estadual de Minas Gerais integra o Termo de Compromisso assumido pelo Diretor de Escola no ato da posse.
- O cumprimento dos seus objetivos e o alcance das metas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação contribuem para o sucesso dos alunos através do comprometimento de toda a comunidade escolar com a qualidade da educação.

Para que os objetivos e as metas sejam alcançados é necessário estudo e entendimento dos programas e projetos da SEE/MG.

- A elaboração do Planejamento da Escola é de responsabilidade do Diretor, Vice-diretor, Colegiado Escolar, Especialistas em Educação Básica, Professores e demais servidores da escola. Portanto, o planejamento deve ser participativo e o seu detalhamento deverá acontecer a partir de discussão, estudo e efetivo entendimento de todos.

Para cada meta estabelecida deverá ser preenchido um formulário, onde serão discriminadas as ações e as tarefas específicas para o seu alcance.

O nome do responsável pelas ações e tarefas deve ser explicitado, com a definição do período de execução: dia, mês e ano para o início e término.

- No formulário referente aos “Indicadores para Acompanhamento do Desempenho da Escola”, as informações deverão ser registradas de forma numérica e em porcentagem. A escola deverá utilizar os dados como referência para o seu planejamento.
- Os campos “Projetos desenvolvidos pela Escola”, “Instituições presentes na Escola” e “Premiações recebidas pela Escola” devem ser preenchidos observando sua real contribuição para o sucesso da escola.
- Os textos sugeridos para leitura encontram-se disponibilizados no site: www.educacao.gov.br
 - Acordo de Resultados firmado entre o Governador do Estado e a Secretaria de Estado de Educação, com a interveniência da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão e da Secretaria de Estado de Fazenda:
http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/choque/acordo_resultado/acordo_resultado.asp
 - Metodologias de Avaliação de Desempenho:
http://200.198.51.66/sistema/INDEX.ASP?ID_OBJETO=199825&ID_PAI=199825&AREA=AREA&P=T&id_projeto=45
 - Relatórios dos resultados do SIMAVE: PROEB e do PROALFA:
http://www.educacao.mg.gov.br/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=25626&ID_PAI=27145&tipo=Objeto&busca=simave
 - Publicações sobre o Colegiado Escolar:
http://www.educacao.mg.gov.br/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=28705&ID_PAI=24414&tipo=Objeto
- A Escola deverá divulgar o Plano de Metas para a comunidade escolar e encaminhar uma cópia para a SRE. O cumprimento do Plano de Metas deve ser monitorado pela escola e pela SRE.

PLANO DE METAS
ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

OBJETIVOS:

- 1) ORGANIZAR AS AÇÕES DA ESCOLA, OBSERVANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES E O CUMPRIMENTO DO TERMO DE COMPROMISSO ASSINADO NO ATO DE POSSE.
- 2) SISTEMATIZAR AS AÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL VISANDO A MELHORIA DOS RESULTADOS EDUCACIONAIS.



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS
DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES

METAS:

1. Reelaborar o Projeto Pedagógico e o Plano de Ação da Escola, observando os resultados da avaliação externa e as metas do Acordo de Resultados.
2. Assegurar que 100% das decisões relativas às diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras previstas no Projeto Pedagógico da Escola sejam tomadas de forma articulada com o Colegiado Escolar.
3. Prestar contas à comunidade escolar de 100% das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, previstas e realizadas pela escola.
4. Elaborar o PGDI com todos os servidores, no início do período avaliatório da AD, observando que 100% das ações estabelecidas estejam em consonância com os objetivos definidos no Projeto Pedagógico da Escola.
5. Avaliar 100% dos servidores da escola ao final de cada período avaliatório, considerando o PGDI e os resultados da aprendizagem dos alunos.
6. Monitorar, em articulação com a comunidade, 100% das ações de conservação dos bens patrimoniais da escola.
7. Promover a integração entre todas as instituições escolares e a comunidade local com a escola.
8. Manter as informações financeiras, as administrativas, relativas à vida funcional dos servidores e as da vida escolar dos alunos 100% organizadas, atualizadas e registradas com fidedignidade.



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS
DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES

9. Desenvolver ações para elevar a cada ano, em no mínimo 10%, os índices de aprendizagem dos alunos de todos os níveis de ensino.
10. Disponibilizar à Superintendência Regional de Ensino e à SEE – Unidade Central, em tempo hábil e com fidedignidade, dados relativos:
 - a) à vida funcional do servidor;
 - b) ao censo escolar;
 - c) à aprendizagem dos alunos;
 - d) à execução financeira;
 - e) aos recursos da caixa escolar, a sua aplicação e prestação de contas;
 - f) a outros dados solicitados.

 <p>ESTADO DE MINAS GERAIS SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES</p>
<p>SUGESTÕES DE LEITURA – Textos disponíveis: www.educacao.mg.gov.br ➤ Clicar a direita no link Centro de Referência Virtual do Professor – CRV; link: DCGE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acordo de Resultados firmado entre o Governador do Estado e a Secretaria de Estado de Educação, com a interveniência da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão e da Secretaria de Estado de Fazenda. • Metodologias de Avaliação de Desempenho. • Relatórios dos resultados do SIMAVE: PROEB e do PROALFA. • Publicações sobre o Colegiado Escolar.

 <p>ESTADO DE MINAS GERAIS SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES</p>																																													
<p>INDICADORES PARA ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DA ESCOLA:</p>																																													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th rowspan="3" style="text-align: center; vertical-align: bottom;">INDICADORES</th> <th colspan="3" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">2007</th> <th colspan="3" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">2008</th> <th colspan="3" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">2009</th> <th colspan="3" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">2010</th> </tr> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">ENSINO FUNDAMENTAL</th> <th rowspan="2" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">ENSINO MÉDIO</th> <th colspan="2" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">ENSINO FUNDAMENTAL</th> <th rowspan="2" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">ENSINO MÉDIO</th> <th colspan="2" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">ENSINO FUNDAMENTAL</th> <th rowspan="2" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">ENSINO MÉDIO</th> <th colspan="2" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">ENSINO FUNDAMENTAL</th> <th rowspan="2" style="text-align: center; background-color: #cccccc;">ENSINO MÉDIO</th> </tr> <tr> <th style="text-align: center;">Anos Iniciais</th> <th style="text-align: center;">Anos Finais</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> 1. Número de alunos matriculados e freqüentes a partir de 6 anos 2. Número de alunos lendo e escrevendo aos 08 anos de idade 3. Taxa de Aprovação 4. Taxa de Reprovação 5. Taxa de Evasão 6. Número de alunos com nível de proficiência Baixo 7. Número de alunos com nível de proficiência Intermediário 8. Número de alunos com nível de proficiência Recomendável </td> <td style="text-align: center; background-color: #cccccc;"></td> </tr> </tbody> </table>	INDICADORES	2007			2008			2009			2010			ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	Anos Iniciais	Anos Finais	1. Número de alunos matriculados e freqüentes a partir de 6 anos 2. Número de alunos lendo e escrevendo aos 08 anos de idade 3. Taxa de Aprovação 4. Taxa de Reprovação 5. Taxa de Evasão 6. Número de alunos com nível de proficiência Baixo 7. Número de alunos com nível de proficiência Intermediário 8. Número de alunos com nível de proficiência Recomendável																										
INDICADORES		2007			2008			2009			2010																																		
		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO																																
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais		Anos Finais	Anos Iniciais		Anos Finais	Anos Iniciais		Anos Finais																																		
1. Número de alunos matriculados e freqüentes a partir de 6 anos 2. Número de alunos lendo e escrevendo aos 08 anos de idade 3. Taxa de Aprovação 4. Taxa de Reprovação 5. Taxa de Evasão 6. Número de alunos com nível de proficiência Baixo 7. Número de alunos com nível de proficiência Intermediário 8. Número de alunos com nível de proficiência Recomendável																																													

 <p>ESTADO DE MINAS GERAIS SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES</p>												
INDICADORES PARA ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DA ESCOLA:												
INDICADORES	2007		2008		2009		2010					
	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais								
9. Taxa de distorção idade/série												
10. Número de servidores capacitados em cursos oferecidos pela SEE												
11. Número de servidores capacitados em cursos oferecidos pelas SRE												
12. Número de servidores capacitados em cursos oferecidos por iniciativa da unidade de ensino												
13. Número de servidores submetidos à Avaliação de Desempenho												
14. Curso de iniciativa do servidor												

spc/C3/2/meusdocumentos/plano demetas/25/07/15

6

 <p>ESTADO DE MINAS GERAIS SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES</p>											
PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA ESCOLA:						INSTITUIÇÕES PRESENTES NA ESCOLA:					
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Escola de Tempo Integral <input type="checkbox"/> ◆ Escola Viva, Comunidade Ativa <input type="checkbox"/> ◆ Abrindo Espaços <input type="checkbox"/> ◆ Programa de Educação Afetivo Sexual – PEAS <input type="checkbox"/> ◆ Programa de Desenvolvimento Profissional – PDP <input type="checkbox"/> ◆ Projeto de Capacitação à Distância para Gestores Escolares-PROGESFIÃO <input type="checkbox"/> ◆ Projeto de Aceleração da Aprendizagem – PAA <input type="checkbox"/> ◆ Escolas em Rede <input type="checkbox"/> ◆ Profundamental <input type="checkbox"/> ◆ Promédio <input type="checkbox"/> ◆ Incluir <input type="checkbox"/> ◆ Manuelzão vai à Escola <input type="checkbox"/> ◆ Outros: <input type="checkbox"/> (Especificar) _____ 						<ul style="list-style-type: none"> ◆ Colegiado Escolar <input type="checkbox"/> ◆ Associação de Pais <input type="checkbox"/> ◆ Grêmio Estudantil <input type="checkbox"/> ◆ Caixa Escolar <input type="checkbox"/> ◆ Outros: <input type="checkbox"/> (Especificar) _____ 					
PREMIAÇÕES RECEBIDAS PELA ESCOLA:											
<p><input type="checkbox"/> Especificar: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>											

 ESTADO DE MINAS GERAIS SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES																																				
PLANEJAMENTO DA ESCOLA																																				
<i>SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE _____</i> <i>ESCOLA ESTADUAL _____</i> <i>CÓDIGO: _____</i> <i>MUNICÍPIO: _____</i> <i>DIRETOR: _____</i> <i>VICE-DIRETOR: _____</i>																																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="4">META:</th> <th colspan="2">PERÍODO DE EXECUÇÃO</th> </tr> <tr> <th>Nº.</th> <th>AÇÕES</th> <th>TAREFAS</th> <th>RESPONSÁVEL</th> <th>INÍCIO</th> <th>TERMINO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	META:				PERÍODO DE EXECUÇÃO		Nº.	AÇÕES	TAREFAS	RESPONSÁVEL	INÍCIO	TERMINO																								
META:				PERÍODO DE EXECUÇÃO																																
Nº.	AÇÕES	TAREFAS	RESPONSÁVEL	INÍCIO	TERMINO																															
<i>spc/C3/2/meusdocumentos/planodemetas/25/07/15</i>	8																																			

 ESTADO DE MINAS GERAIS SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS DIRETORIA DE CAPACITAÇÃO DE GESTORES																																				
PLANEJAMENTO DA ESCOLA																																				
<i>SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE _____</i> <i>ESCOLA ESTADUAL _____</i> <i>CÓDIGO: _____</i> <i>MUNICÍPIO: _____</i> <i>DIRETOR: _____</i> <i>VICE-DIRETOR: _____</i>																																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="4">META:</th> <th colspan="2">PERÍODO DE EXECUÇÃO</th> </tr> <tr> <th>Nº.</th> <th>AÇÕES</th> <th>TAREFAS</th> <th>RESPONSÁVEL</th> <th>INÍCIO</th> <th>TERMINO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	META:				PERÍODO DE EXECUÇÃO		Nº.	AÇÕES	TAREFAS	RESPONSÁVEL	INÍCIO	TERMINO																								
META:				PERÍODO DE EXECUÇÃO																																
Nº.	AÇÕES	TAREFAS	RESPONSÁVEL	INÍCIO	TERMINO																															
<i>spc/C3/2/meusdocumentos/planodemetas/25/07/15</i>	8																																			

ANEXO B – MODELO DE ORIENTADOR PARA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PELAS ESCOLAS, ESTABELECIDO PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-MG ACOMPANHADO DE PREENCHIMENTO EM REUNIÃO REALIZADA PELOS PROFESSORES E SUPERVISORES DE UMA ESCOLA EM UBERLÂNDIA

ESCOLA ESTADUAL DE UBERLÂNDIA

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

DESEMPENHO DO ALUNO

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Pro Alfa									
PROEB									
SAEB									

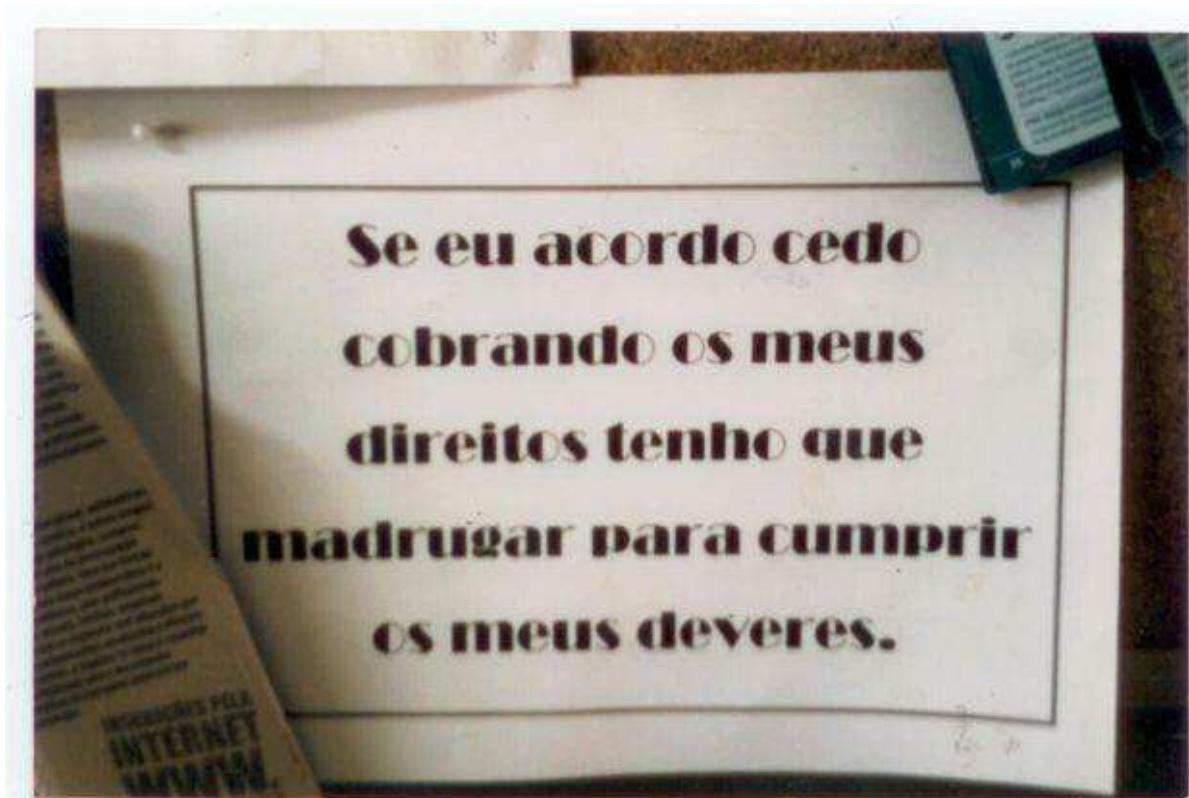
Como esta nossa escola? SITUAÇÃO ATUAL	Aonde queremos chegar? SITUAÇÃO DESEJADA?	Como vamos chegar? CAMINHO	Quem será responsável? PESSOAS
<p>O que vimos na nossa avaliação?</p> <p>Apesar de o resultado das avaliações em nossa escola estar assim da média do município e do estado não conseguimos atingir o nível recomendável tanto nas avaliações externas como nas internas. Sabemos que vários são os fatores que interferem no resultado da aprendizagem de nossos alunos :</p> <p>-professores mal remunerados com o sistema educacional vigente;</p> <p>- excesso de alunos nas salas de aula também dificulta o trabalho do professor e consequentemente à aprendizagem;</p>	<p>Metas da escola e prazos</p> <p>A meta é que os alunos da escola atinjam o nível recomendável, desenvolvam habilidades e competências que lhes permitam ler, escrever, interpretar, fazer inferências nos diversos níveis de linguagem, a partir dos variados gêneros textuais, capacitando-os ao exercício pleno da cidadania. Para tanto, deve-se</p> <ul style="list-style-type: none"> - remunerar melhor os profissionais da educação; - capacitar os profissionais e remunerá-los adequadamente - reduzir o número de alunos por sala e a carga horária do professor para que possa efetivar um atendimento mais individualizado; - instituir a figura do professor recuperador em todas as séries extra-turma para que os alunos possam sanar suas dificuldades; 	<p>Iniciativas para melhorar resultados na sala de aula</p> <p>Para garantir a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e para que as metas sejam, alcançadas desejamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - criação de Lei Estadual com reajuste salarial digno e condizente com os profissionais do ensino; - contar com o apoio da Secretaria Estadual de educação e Superintendência Regional de Ensino; 	<p>Divisão de responsabilidade e atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secretaria Estadual de Educação - Superintendência Regional de Ensino

<ul style="list-style-type: none"> - pouca participação da família na vida dos filhos e, principalmente na escola, prejudica a transmissão de valores éticos e morais ; educação, respeito e compromisso acabam sendo transferidos para a responsabilidade da escola e do professor; 	<ul style="list-style-type: none"> -resgatar o compromisso e o interesse do aluno e participação da família na vida escolar do aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> - incentivar a participação da família na vida escolar delegando tarefa aos pais promovendo reuniões e eventos que envolva a família na escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores do Ensino Médio e Fundamental.
<ul style="list-style-type: none"> - escassez de recursos didáticos atualizados e a estrutura inadequada das salas de aula e da escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - melhorar e enriquecer os recursos didáticos da escola e sala de aula; 	<ul style="list-style-type: none"> - buscar apoio e parceria com órgãos competentes para a aquisição de materiais didáticos e oferecer aos alunos em sala de aula e desenvolver projetos; 	<ul style="list-style-type: none"> -salas-ambiente e material didático atrativo para estimular os alunos, cada sala de aula deve ser um mini-laboratório;
<ul style="list-style-type: none"> - avaliação que prevê muitas oportunidades ao aluno (Progressão Parcial, Estudos Orientados Presenciais, Estudos Independentes e outros) no decorrer do ano letivo, tira da avaliação o caráter de seriedade e ela deixa de ser termômetro para aferir aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> - reestruturar o CBC para que conte com o conteúdo básico de cada série; 	<ul style="list-style-type: none"> - enriquecer as aulas, usando novas metodologias e tecnologias aproximando aluno, escola e professor; 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores
<ul style="list-style-type: none"> - o baixo nível de letramento dos alunos compromete o desenvolvimento de atividades que exigem leitura , escrita e interpretação; 	<ul style="list-style-type: none"> - retomar o ensino que valoriza e avalia o quantitativo do aluno, eliminando os artifícios impostos para a promoção do mesmo; - trabalhar nos projetos que visem à formação global do aluno; <p>Projeto Disciplina Nota 1000</p> <p>Projeto Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fazer com que os alunos se esforcem mais nos estudos, reduzindo o número de atividades avaliadas; 	<ul style="list-style-type: none"> - integrar os vários conteúdos nos hábitos de leitura e interpretação; - adotar sistema de moitoria em sala e aula , que devem ter um número de alunos reduzido para que recebam atendimento e orientações particularizados;

<p>- falta de responsabilidade dos alunos no que se refere a horários e normas da escola;</p> <p>Entendemos que para atingir estas metas é necessário o envolvimento da escola , da família e do Estado.</p>	<p>- solucionar o problema de horario no inicio dos turnos e no intervalo de recreio;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver vários projetos interdisciplinar ao longo do ano com o objetivo de incentivar e aprimorar o habito de leitura , escrita e interepretação em todos os conteúdos; - motivar a pesquisa em sala de aula e também em atividades fora da sala de aula; - fazer correções das provas com os alunos, ensinando-os a interpretar; instituir a figura do professor recuperador em todas as séries extra-turno para que os alunos possam sanar suas dificuldades; -ser mais rígido na aprovação dos alunos, desde as séries iniciais; 	<ul style="list-style-type: none"> - contar com o compromisso e responsabilidade dos pais e alunos no que diz respeito a horários; - contar com mudanças nas normas da escola me com o apoio de toda a equipe; - informar periodicamente aos alunos as decisões tomadas nas reuniões pedagógicas e as normas disciplinares que serão tomadas; - envolver o aluno na elaboração de normas e exigir o seu cumprimento;
--	---	--	--

Fonte: MINAS-SEE. Plano de Intervenção Pedagógica, 2008

ANEXO C – LEMBRETE DEIXADO PELA DIREÇÃO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MURAL DA SALA DOS PROFESSORES



Fonte: Escola Estadual de Minas Gerais

ANEXO D – PLANO DE GESTÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL -
RESOLUÇÃO SEPLAG N.º001, DE 03 DE JANEIRO DE 2013 (ANEXO)

 <p>GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS</p>	<p>ANEXO I PLANO DE GESTÃO DO DESEMPENHO INDIVIDUAL - PGDI</p>	<p>Nº de Folhas: 01/02</p>								
<p>O preenchimento do PGDI é o momento de planejar, negociar e acordar as principais ações que o servidor precisará desenvolver durante o ciclo de avaliação. Esta ferramenta, quando bem utilizada, auxiliará na melhoria do trabalho e no desenvolvimento das competências do servidor, facilitará o alcance de metas da equipe e organizacionais, e definirá com clareza as responsabilidades de cada servidor promovendo uma gestão de pessoas mais ativa e eficiente. O PGDI subsidiará o processo de avaliação de desempenho, cabendo à chefia preenchê-lo em conjunto com o servidor.</p>										
<p>Identificação do servidor avaliado</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">NOME:</td> <td style="width: 50%;">MASP:</td> </tr> <tr> <td>UNIDADE DE EXERCÍCIO:</td> <td>CARGO:</td> </tr> </table>			NOME:	MASP:	UNIDADE DE EXERCÍCIO:	CARGO:				
NOME:	MASP:									
UNIDADE DE EXERCÍCIO:	CARGO:									
<p>Identificação da chefia imediata</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">NOME:</td> <td style="width: 50%;">MASP:</td> </tr> </table> <p>Ciclo de avaliação ____/____/____ a ____/____/____</p>			NOME:	MASP:						
NOME:	MASP:									
<p>COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS DOS SERVIDORES:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL INOVAÇÃO</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">FOCO EM RESULTADOS TRABALHO EM EQUIPE</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">FOCO NO CLIENTE</td> </tr> </table>			COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL INOVAÇÃO	FOCO EM RESULTADOS TRABALHO EM EQUIPE	FOCO NO CLIENTE					
COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL INOVAÇÃO	FOCO EM RESULTADOS TRABALHO EM EQUIPE	FOCO NO CLIENTE								
<p>1. PLANEJAMENTO</p> <p>Campo 1.1. Liste as principais entregas (produtos, projetos, etc.) acordadas com o servidor. Lembre-se de considerar o Acordo de Resultados, definindo as contribuições do servidor para o alcance das metas da equipe e/ou da instituição.</p> <p>Campo 1.2. Para cada entrega acordada relate as competências, conhecimentos e/ou habilidades que o servidor precisará desenvolver para auxiliar no alcance dos resultados esperados.</p> <p>Campo 1.3 Descreva orientações/ caminhos que podem ser trilhados para promover sua aprendizagem, visando qualificar o servidor para execução da entrega acordada.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">1.1 Entregas acordadas (produtos, projetos, etc.)*</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="height: 100px;"></td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">1.2 Competências** / Conhecimentos / Habilidades*</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">1.3 Ações de Desenvolvimento*</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="height: 100px;"></td> </tr> </table> <p>*Cite quantos itens achar necessário. **Recorra a descrição das competências.</p>			1.1 Entregas acordadas (produtos, projetos, etc.)*				1.2 Competências** / Conhecimentos / Habilidades*	1.3 Ações de Desenvolvimento*		
1.1 Entregas acordadas (produtos, projetos, etc.)*										
1.2 Competências** / Conhecimentos / Habilidades*	1.3 Ações de Desenvolvimento*									

	GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS	ANEXO I PLANO DE GESTÃO DO DESEMPENHO INDIVIDUAL - PGDI	Nº de Folhas: 02/02
---	--	--	--------------------------------

2. PONTOS FORTES

Neste campo cite os pontos de destaque do servidor, habilidades e atitudes que ele possui e que facilitam o cumprimento das atividades dentro da organização (máximo de 8 itens).

1		2	
3		4	
5		6	
7		8	

Data: ___/___/___

Assinatura Servidor

Assinatura Chefia Imediata

3. ACOMPANHAMENTOS

Neste campo a chefia deve verificar se as entregas acordadas (produtos, projetos, etc.) estão de acordo com o estabelecido, além de acompanhar se o servidor melhorou seu desempenho por meio das ações de desenvolvimento.

Durante os *feedback's* / acompanhamentos com o servidor é possível rever e alterar o que foi acordado!

1º Acompanhamento <input style="width: 20px; height: 20px;" type="button" value="+"/>	Data: ___/___/___
Assinatura Servidor: Assinatura Chefia Imediata:	Assinatura Servidor: Assinatura Chefia Imediata:

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS		AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO POR COMPETÊNCIAS										
		ANEXO II										
		Folha: 01 / 05										
1 - IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR AVALIADO												
NOME:												
CARGO:												
UNIDADE DE EXERCÍCIO:												
NOME:												
CARGO:												
3 - CICLO DE AVALIAÇÃO		4 - ORIENTAÇÃO PARA ATRIBUIÇÃO DE GRAU DE DESEMPENHO DOS ITENS ACORDADOS										
		NOTA	0, 10, 20, 30 ou 40	50 ou 60	70, 80 ou 90	100						
		CONCEITO	Item com atendimento muito abaixo do acordado	Item com atendimento abaixo do acordado	Item com atendimento próximo ao acordado	Item atendido plenamente						
5 - AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS												
COMPETÊNCIA	CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS (Assinalar com x)	Item com atendimento muito abaixo do acordado			Item com atendimento muito abaixo do acordado							
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Planeja o trabalho para executar suas atividades de forma eficiente e eficaz.												
Administra o tempo priorizando as atividades para a entrega dos resultados com qualidade e no prazo acordado.												
Monitora suas atividades, identificando os efeitos do processo e realizando as devidas adequações para o alcance dos resultados.												
Realiza o trabalho com qualidade a fim de garantir entregas efétivas e evitar o retrabalho.												
Atua de forma integrada, identificando as interfaces e o impacto de suas ações no trabalho da equipe ou em outras áreas.												
Lida com os desafios e situações inesperadas, assegurando a continuidade dos trabalhos.												
Conhecimentos:		Habilidades:					Atitudes:					
Acordo de Resultados Estrutura organizacional Mártir estratégico (Missão/Visão/Valores) Normas gerais de administração pública Normas e legislações da área de atuação Processos de trabalho		Administração do tempo Análise de situações/ demandas Identificação de riscos Planejamento Percepção do ambiente Priorização de tarefas Saber lidar com frustração/ sucesso					Ser assertivo Ser comprometido Ser dedicado Ser empreendedor Ser imigrador Ser participativo Ser propenso a desafios					

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO POR COMPETÊNCIAS												
ANEXO II												
COMPETÊNCIA	CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS (Assinatura com X)	Item com atendimento muito abaixo do acordado				Item com atendimento acordado				Item com atendimento próximo ao acordado		Total de Pontos %
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	
	Utiliza seus conhecimentos e experiências para o desenvolvimento do seu trabalho e de novas práticas.											
	Adota uma postura crítica construtiva, contribuindo para a melhoria contínua do trabalho.											
5.2. INOVAÇÃO	Propõe ideias aplicáveis para o aperfeiçoamento dos processos de trabalho e/ou serviços.											
	Propõe alternativas que contribuem para a solução de problemas que surgem ao desenvolver suas atividades.											
	Assume postura positiva frente às mudanças que forem necessárias, favorecendo sua efetivação.											
Conhecimentos:		Habilidades:				Atitudes:				Item com atendimento acordado		Total de Pontos %
Ferramentas de pesquisa Processos de trabalho Projetos, produtos e serviços		Análise de situações/cenários Criatividade Dinamismo Percepção do ambiente Solução de problemas				Ser atento a detalhes Ser descomplicado Ser investigativo, curioso Ser perpétuo Ser questionador Ser receptivo Ser aberto a críticas				Item com atendimento acordado		
COMPETÊNCIA	CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS (Assinatura com X)	Item com atendimento muito abaixo do acordado				Item com atendimento acordado				Item com atendimento próximo ao acordado		Total de Pontos %
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	
	Atua de forma participativa e colaborativa no desenvolvimento dos trabalhos propostos, contribuindo para a melhoria dos resultados da equipe.											
	Age de forma flexível, adaptando-se às diferentes situações de trabalho para melhor desempenho da equipe.											
5.3. TRABALHO EM EQUIPE	Relaciona-se respeitosamente com a equipe, lidando com a diversidade de interesses e opiniões para proporcionar um ambiente favorável.											
	Comunica-se de forma clara, objetiva e oportuna, favorecendo a compreensão das mensagens transmitidas.											
	Registra informações essenciais sobre trabalho, de maneira organizada, facilitando o acesso aos demais membros da equipe.											
	Compartilha conhecimentos e experiências possibilitando o desenvolvimento da equipe.											
Conhecimentos:		Habilidades:				Atitudes:				Item com atendimento acordado		Total de Pontos %
Estrutura Organizacional Ferramentas de comunicação Ferramentas de compartilhamento do conhecimento Processos de trabalho Projetos, produtos e serviços		Adaptabilidade/flexibilidade Análise e síntese Comunicação escrita Didática Influência/persuasão Organização Racionamento (impessoal) Saber ouvir				Respeito à diversidade Ser colaborador Ser combatente Ser criativo Ser participativo Ser tolerante Ser aberto a críticas Ter autocontrole				Item com atendimento acordado		

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS		AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO POR COMPETÊNCIAS										
		ANEXO II										
COMPETÊNCIA	CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS (Assinalar com X)	Item com atendimento muito abaixo do acordado				Item com atendimento próximo ao acordado				Item com atendimento planejado		Total de Pontos *
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	
5.4. COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL	<p>Aprimora-se profissionalmente por iniciativas próprias ou da instituição, visando o melhor desempenho de suas atividades.</p> <p>Comporta-se como o desenvolvimento dos trabalhos, contribuindo para o cumprimento da missão e objetivos organizacionais.</p> <p>Atua de forma proativa, antecipando-se às demandas e/ou problemas futuros relacionados ao seu trabalho.</p>											
Conhecimentos:		Atitudes:										
Acordo de Resfriados Código de Conduta Etica do Servidor Publico e da Alta Administração Estadual Ferramentas de autogestão/gestão Mapa estratégico (Missão/Visão/Valores) Normas e Regulações da área de atuação Noções gerais de administração pública		Habilidades: Aprendizagem pelo erro Dinamismo Multidimensionalidade										
COMPETÊNCIA	CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS (Assinalar com X)	Item com atendimento muito abaixo do acordado				Item com atendimento próximo ao acordado				Item com atendimento planejado		Total de Pontos *
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	
5.5. FOCO NO CLIENTE	<p>É acessível ao cliente (interno e/ou externo), comprometendo-se com o atendimento de suas demandas.</p> <p>Identifica as necessidades do cliente (interno e/ou externo) para atendimento ou direcionamento adequado de suas demandas.</p> <p>Propõe soluções tempestivas e de qualidade, considerando as necessidades e especificidades do cliente.</p> <p>Atende o cliente (interno e/ou externo) com atenção, presteza e efetividade, buscando sua satisfação.</p>											
Conhecimentos:		Atitudes:										
Direitos e deveres do cidadão Estrutura Organizacional Produtos e serviços Processos de trabalho		Habilidades: Agilidade Administração do tempo Comunicação escrita Comunicação verbal Saber ouvir Solução de problemas										
** NOTA FINAL DA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS **												

* MÉDIA DA PONTUAÇÃO E ATINGIDA EM CADA UNIDADE DE CONTRIBUIÇÃO EFETIVA / ** MÉDIA DA PONTUAÇÃO E ATINGIDA EM CADA UNIDADE DE COMPETÊNCIA

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS		AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO POR COMPETÊNCIAS ANEXO II																									
		Fis.06 /05																									
COMPROVANTE DE NOTIFICAÇÃO DO SERVIDOR																											
RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS																											
<p>Notificação ao (à) servidor (a), [REDACTED] a cerca do</p> <p>Resultado da Avaliação de Competências, correspondente ao ciclo de avaliação compreendido entre [REDACTED] / [REDACTED] a [REDACTED] / [REDACTED].</p> <p>Pontuação alcançada: [REDACTED] pontos.</p>																											
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">PONTOS POR COMPETÊNCIA</th> </tr> <tr> <th>COMPETÊNCIA</th> <th>PONTOS</th> <th>PONTOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>FOCO EM RESULTADOS</td> <td>[REDACTED]</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td>INovação</td> <td>[REDACTED]</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td>TRABALHO EM EQUIPE</td> <td>[REDACTED]</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td>COMMITIMENTO PROFISSIONAL</td> <td>[REDACTED]</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td>FOCO NO CLIENTE</td> <td>[REDACTED]</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> <tr> <td>NOTA FINAL DA AVALIAÇÃO</td> <td>[REDACTED]</td> <td>[REDACTED]</td> </tr> </tbody> </table>				PONTOS POR COMPETÊNCIA			COMPETÊNCIA	PONTOS	PONTOS	FOCO EM RESULTADOS	[REDACTED]	[REDACTED]	INovação	[REDACTED]	[REDACTED]	TRABALHO EM EQUIPE	[REDACTED]	[REDACTED]	COMMITIMENTO PROFISSIONAL	[REDACTED]	[REDACTED]	FOCO NO CLIENTE	[REDACTED]	[REDACTED]	NOTA FINAL DA AVALIAÇÃO	[REDACTED]	[REDACTED]
PONTOS POR COMPETÊNCIA																											
COMPETÊNCIA	PONTOS	PONTOS																									
FOCO EM RESULTADOS	[REDACTED]	[REDACTED]																									
INovação	[REDACTED]	[REDACTED]																									
TRABALHO EM EQUIPE	[REDACTED]	[REDACTED]																									
COMMITIMENTO PROFISSIONAL	[REDACTED]	[REDACTED]																									
FOCO NO CLIENTE	[REDACTED]	[REDACTED]																									
NOTA FINAL DA AVALIAÇÃO	[REDACTED]	[REDACTED]																									
<p>DATA DA NOTIFICAÇÃO: [REDACTED] / [REDACTED] / [REDACTED]</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA NOTIFICAÇÃO e MASP</p>																											

Fonte: MINAS/SEPLAG. Resolução nº01/2013, Anexo
