

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO /INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

GERENCIALISMO ESCOLAR E RELAÇÕES DE PODER – A GIDE
como instrumento disciplinar na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

Gabriel Guimarães Melgaço da Silva

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**GERENCIALISMO ESCOLAR E RELAÇÕES DE PODER:
A GIDE COMO INSTRUMENTO DISCIPLINAR NA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

GABRIEL GUIMARÃES MELGAÇO DA SILVA

Sob orientação da prof. Dra.:

Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Fevereiro de 2016

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M517g Melgaço, Gabriel, 1984-
Gerencialismo escolar e relações de poder: A GIDE
como instrumento disciplinar na rede estadual de
ensino do Rio de Janeiro / Gabriel Melgaço. - 2016.
121 f.

Orientadora: Lílian Ramos. Dissertação (Mestrado).
-- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2016.

1. Gestão Escolar. 2. Relações de Poder. 3.
Gerencialismo. 4. Políticas Educacionais. I. Ramos,
Lílian, 1961-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

GABRIEL GUIMARÃES MELGAÇO DA SILVA

**“GERENCIALISMO ESCOLAR E RELAÇÕES DE PODER - A
GIDE como instrumento disciplinar na rede estadual de
ensino do Rio de Janeiro”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdade Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 19/02/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lillian Maria Faes de Carvalho Ramos - UFRRJ (Orientadora)

Prof. Dr. Antonio Flávio Barbosa Moreira - UCP

Prof. Dr. José dos Santos Souza - UFRRJ

Nova Iguaçu (RJ)
Fevereiro/2016

*Ao meu pai, meu grande ídolo e eterno
modelo de inspiração.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos pela orientação e pelos dois anos agradáveis que me foram de muito aprendizado.

Ao professor José dos Santos Souza, pela participação tão significativa na minha formação de pesquisador.

Ao professor Antônio Flavio Motta pelas sugestões preciosas que foram dadas.

Às minhas tias Ângela e Leonor pelo suporte e apoio.

À minha grande amiga Alessandra pela ajuda com a revisão de texto.

Ao amigo Julio Roitberg pela ajuda com o livro que faltava para a análise textual.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brazil (CAPES) – Finance Code 001

RESUMO

MELGAÇO, Gabriel. Gerencialismo escolar e relações de poder: **A GIDE como instrumento disciplinar na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro**. 2016. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2016.

Com o advento do modelo gerencial na educação, surge um novo discurso, pautado em uma perspectiva neoliberal e inserido em um contexto marcado pela cultura do empreendedorismo, no qual se observa uma intenção de modificar o sentido educativo da escola e seus profissionais. De uma escola focada na formação integral e humana dos alunos, que utiliza os conhecimentos historicamente produzidos como meio de fazê-los alcançar um novo estágio de consciência crítica, muda-se para uma escola técnica capaz de oferecer resposta rápida às novas e inconstantes exigências do mercado e às políticas públicas educacionais voltadas para o mercado de trabalho. A gestão da escola adquire semelhança à de uma empresa, pautada por relações de poder disciplinares que visam potencializar esse caráter e formar um novo profissionalismo, através de uma coerção constante que capta o consentimento das subjetividades envolvidas, mais gerenciável e submissa a essas novas exigências. Essa dissertação analisa o conteúdo do discurso do modelo gerencial adotado pela SEEDUC-RJ a partir de 2010, conforme expresso nos livros que orientaram esse modelo. Conclui que a principal característica do modelo estudado é a busca de uma padronização das escolas para alcançar os resultados pretendidos, levando a comunidade escolar a adotar comportamentos que contribuam para o alcance de resultados e tornem a escola mais competitiva frente ao mercado.

Palavras-chave: gestão integrada da escola, relações de poder, disciplina, políticas educacionais.

ABSTRACT

MELGAÇO, Gabriel. **School management and power relationships: GIDE as a disciplinary instrument in the State Schools of Rio de Janeiro**. 2016. 121p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2016.

The adoption of a management-based educational model (GIDE) by the state of Rio de Janeiro brings with it a new discourse, based in a neoliberal perspective and situated in a context marked by the entrepreneurship culture. With it comes the intention of modifying the educational culture provided by public schools and its professionals. From a model focused in the human formation, which uses historically produced knowledges with the intention to guide students towards a higher level of conscience, to a technical model able to offer fast answers to the new and constantly changing requirements of the market and of the modern educational policies. Schools are managed as if they were businesses, guided by disciplinary power relations, which aim to leverage this aspect and create a new professionalism, through constant coercion that captures the consent of the persons involved, more manageable and submissive to these new requirements, inducing them to more competitive behaviors and work towards results.

Key words: school management, power relations, discipline, educational policy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência das unidades de registro, categoria <i>normalização</i>	74
Tabela 2 – Frequência das unidades de registro, categoria <i>exame</i>	77
Tabela 3 – Frequência das unidades de registro, categoria <i>vigilância</i>	79
Tabela 4 – Coocorrência de registros.....	80
Tabela 5 – Frequência dos grupos temáticos.....	81
Tabela 6 – Frequência das unidades de registro, categoria <i>normalização</i>	85
Tabela 7 – Frequência das unidades de registro, categoria <i>exame</i>	86
Tabela 8 – Frequência das unidades de registro, categoria <i>vigilância</i>	88
Tabela 9 – Coocorrências de registros.....	89
Tabela 10 – Frequência dos grupos temáticos.....	90
Tabela 11 – Frequência das unidades de registro, categoria <i>normalização</i>	94
Tabela 12 – Frequência das unidades de registro, categoria <i>exame</i>	95
Tabela 13 - Frequência das unidades de registro, categoria <i>vigilância</i>	96
Tabela 14 – Coocorrências de registros.....	98
Tabela 15 – Frequência dos grupos temáticos.....	98
Tabela 16 – Frequência total dos grupos temáticos.....	99
Tabela 17 – Coocorrências totais de grupos temáticos.....	99

LISTA DE SIGLAS

AAGE	Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério.
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
IFC/RS	Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RADM	Relatório de Análise e Desvio de Metas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	12
1. PODER, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	16
1.1 Governamentalidade liberal.....	16
1.2 Um novo liberalismo, capital humano e cultura do empreendedorismo.....	22
1.3 Sociedade de Controle.....	27
1.4 A escola na sociedade de controle.....	32
2. REFORMA GERENCIAL, PODER DISCIPLINAR E EDUCAÇÃO.....	38
2.1 A reforma gerencial no mundo e no Brasil.....	38
2.2 Gerencialismo na educação.....	42
2.3 Poder disciplinar e educação.....	47
2.4 O Gerencialismo educacional como instrumento disciplinar.....	55
3. A GIDE E O PODER DISCIPLINAR.....	61
3.1 A Gestão Integrada da Escola	61
3.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa	70
3.3 Análise do livro <i>Padronização na área educacional</i>	73
3.4 Análise do livro <i>Índice de responsabilidade fiscal e educação</i>	84
3.5 Análise do livro <i>Gestão integrada da escola</i>	93
3.6 Considerações gerais sobre a análise dos três livros	98
4. RELAÇÕES DE PODER E AGONISMO EM FOUCAULT.....	108
4.1 Pensar o poder, pensar o sujeito	108
4.2 Gestão integrada da escola e a agonística docente	112
CONCLUSÃO.....	115

REFERÊNCIAS	
BIBLIOGRÁFICAS.....	118

INTRODUÇÃO

A reforma gerencialista, que ocorre no mundo a partir da década de 1970 e alcança o Brasil nos anos 90, ao ser inserida no campo educacional introduz significativas mudanças na comunidade escolar, transformando a escola de um local de aprendizado e formação de cidadania para uma empresa adaptável às novas exigências do mercado e, portanto, competitiva.

No Rio de Janeiro, a reforma gerencial da educação ensaia seus primeiros passos no governo Garotinho, porém é na gestão de Sérgio Cabral, sob o comando de Wilson Risolia da Secretaria Estadual de Educação, que de fato ela é implantada no sistema de ensino através da Gestão Integrada da Educação (GIDE), com o discurso de otimizar o papel escolar, integrando escolas e secretaria de educação, diminuindo a burocracia e facilitando um controle e acompanhamento das realidades de cada estabelecimento de ensino. Esse modelo introduz a figura do AAGE (agente de acompanhamento da gestão escolar), que atuaria como um fiscal auxiliando a comunidade escolar no reconhecimento de suas fraquezas e problemas e na elaboração de estratégias visando a superação desses limites. E ele agiria ainda no acompanhamento da realização das estratégias de modo que, ao alcançá-las, os professores seriam bonificados com uma gratificação adicional. Essa evolução escolar também seria aferida através de um sistema de avaliação global intitulado SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro).

Esse modelo de gerencialismo escolar é nitidamente atrelado ao conceito de cultura do empreendedorismo, fruto do advento do modelo neoliberal, na década de 1970, o qual se estende até a atualidade. Estudos como os de Day (2007) e Ramos (2007, 2015) apontam que esse processo não se constitui no caminho ideal para a educação, principalmente devido ao fato de não ser realizado de forma democrática. Não há a participação dos professores na decisão daquilo que é importante para a escola e na elaboração das avaliações externas, segundo Day. As consequências disso nas subjetividades docentes são problemas na identidade profissional desse grupo, baixa autoestima e motivação, aliado a um aumento do estresse e à desvalorização da carreira.

Essa crise de identidade profissional tem explicação nos estudos de Ball (2001, 2005) e Saschs (2010) que apontam o surgimento de um novo profissionalismo no ambiente escolar, com o intuito de tornar obsoleto o anterior. De um professor reflexivo, ético e preocupado com uma formação integral de seus alunos, que privilegia não somente a aquisição de conhecimentos, mas a utilização desses saberes como instrumentos capazes de elevar a

consciência crítica dos discentes, chega-se a um novo patamar: um professor técnico, empreendedor (SASCHS, 2010), adaptável às novas exigências e disposto a trabalhar sob a pressão de metas e buscando unicamente atingir um determinado fim. É essa a mudança que o gerencialismo educacional vem causando nas escolas dos países capitalistas, inserindo a ideia de mercado dentro dessas instituições e substituindo o aluno pelo cliente, que está ali para consumir um serviço.

Partindo das contribuições de Foucault (1984, 1995, 2011), com seus estudos sobre a microfísica do poder, é possível compreender o gerencialismo atuando nas relações de poder que fluem no interior das escolas, alterando as configurações dela e potencializando seus efeitos. Há toda uma relação, passível de ser analisada, entre as novas reformas e os dispositivos disciplinares, que possuem a função de docilizar os corpos e captar suas vontades e esforços, direcionando-os para os fins necessários. Instrumentos como a vigilância, a sanção normalizadora e o exame são utilizados pelas disciplinas como ferramentas de coerção e padronização dos comportamentos, diminuindo as resistências e aumentando a produtividade. É essa a realidade nova da educação, a qual pavimenta o caminho para a solidificação desse novo profissionalismo docente e dessa nova função social da escola.

Esta pesquisa, que parte de uma concepção pós-crítica e é fundamentada essencialmente nos trabalhos de Foucault e Stephen Ball, busca analisar a relação entre a reforma gerencial, mais especificamente a Gestão Integrada da Escola, e os mecanismos disciplinares, determinando se esse modelo de gestão da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro atuaria como um mecanismo disciplinar, exercendo influência nas subjetividades envolvidas com os estabelecimentos de ensino.

Dessa forma, este trabalho se configura como uma investigação qualitativa, de análise documental dos três livros que compõem a bibliografia principal da GIDE: *GIDE – Gestão Integrada da Escola* (referência), *Padronização na Área Educacional* (referência) e *Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola* (referência). O objetivo é analisar e identificar como os instrumentos disciplinares – vigilância, sanção normalizadora e exame – estão inseridos nesse modelo de gestão através desses textos e teorizar como eles afetam a comunidade escolar.

Minha exposição situa-se na condição de professor da rede estadual do Rio de Janeiro há seis anos, atuante no município de Itaguaí, que está, portanto, sujeito a esse modelo gerencial e tem observado a mudança do modelo de gestão anterior, desde o governo Rosinha Garotinho

até o atual, sob a bandeira da GIDE. Ao mesmo tempo, como pesquisador atuante no projeto de pesquisa “Implementação e desenvolvimento da Gestão Integrada da Escola (GIDE): uma contribuição para a análise do modelo gerencial com foco em resultados frente aos desafios da complexidade na rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro”, sob a coordenação da Profa. Dra. Lilian Ramos, entre os anos de 2013 e 2015, foi possível desenvolver competências e obter o necessário para que se pudesse debruçar sobre o tema por um viés científico, fugindo do senso comum. Essas duas condições certamente contribuíram para a visão do tema que apresento nesta dissertação, contribuindo, de um lado, com a observação diária da gestão em si e, de outro, com técnicas e conhecimentos que me permitissem uma análise científica do caso.

O presente trabalho divide-se nos seguintes capítulos:

No **capítulo 1**, foi feita uma análise das relações de poder e de suas correlações com as sociedades e economias de sua época. Foi examinada a passagem da sociedade disciplinar e liberal à sociedade de controle inaugurada com o surgimento do neoliberalismo e com a cultura do empreendedorismo, que influenciarão diretamente as instituições públicas ao serem submetidas às novas mentalidades empreendedoras que pretendem dar um caráter empresarial a todas as instituições da sociedade.

No **capítulo 2**, foram analisadas as reformas gerenciais em diversos países, que cumprem um papel determinado dentro das novas dinâmicas do sistema capitalista, o qual busca substituir um Estado “inchado” por um mais enxuto e eficiente. Essa teoria alcança as ideias pedagógicas e traduz-se em um gerencialismo educacional com o objetivo de transformar tanto a escola como seus profissionais em empresas e empreendedores, ocasionando ~~em~~ uma mudança na forma como se concebe o fazer docente, deslocado do caráter humanitário para um mais técnico. Nesse capítulo também é apresentado o poder disciplinar, conforme Foucault (1984, 2011) o descreveu, e desenvolvida uma relação entre o gerencialismo e essa relação de poder.

O **capítulo 3** configura-se pela análise documental dos textos descritos anteriormente, fazendo a relação entre os principais pressupostos da GIDE e as relações de poder disciplinar. Em seguida, pretende-se verificar como todo esse aparato disciplinar observado no discurso gerencialista do qual faz uso a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro poderá afetar as escolas estaduais da região, submetendo-as ao SAERJ, à meritocracia e à visão empresarial da educação.

O **capítulo 4** aborda as possíveis resistências a esse modelo, partindo de uma concepção foucaultiana, que percebe a resistência enquanto inserida nas relações de poder. Para Foucault, resistir não é criar um novo poder, de intensidade e sentido opostos ao anterior, mas atuar na interioridade do mesmo de forma a reverter seus efeitos. Para o autor, essa tarefa constitui-se, também, como uma atitude ética, visto que, através do cuidado de si, o indivíduo consegue pensar uma “estética da existência”, de acordo com a terminologia usada por ele, e afirmar-se perante as relações de poder. De fato, sem a consciência e a reflexão sobre o que é feito de si, o sujeito não consegue se perceber imerso em uma teia regida por interações disciplinares e perceber como isso afeta sua existência e sua maneira de se portar. Reconhecer o discurso dominante e o que é feito para que o sujeito o absorva e passe a reproduzi-lo é o primeiro passo quando se pensa em qualquer estratégia que busque enfrentar decisões impostas verticalmente e que não vão ao encontro dos anseios de determinado grupo, no caso, os professores.

Por fim, na conclusão, finalizo o raciocínio que norteia este trabalho, assim como inicio um diálogo com futuras pesquisas, dado que não há a pretensão aqui de que este trabalho seja definitivo ou encerre um tema tão polêmico quanto complexo como a GIDE.

Cap.1. PODER, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Discorrer sobre um tema tão amplo e complexo constitui um desafio para qualquer pesquisador. Mas a vontade de debruçar-se sobre o mesmo e a curiosidade venceram o temor de não conseguir abarcá-lo, dando o suporte motivacional necessário para tal tarefa. Por esse motivo, foram utilizados pensadores que oferecessem subsídio nesta árdua tarefa. Desta forma, foram utilizadas obras de Michel Foucault, Stephen Ball e seus respectivos comentadores, como Alfredo Veiga-Neto, Gilles Deleuze (que complementa perfeitamente a visão de sociedade disciplinar do filósofo francês, atualizando-a para a contemporaneidade), Michael Apple, Fernando Danner, entre outros. Parte-se das análises sobre a governamentalidade liberal para traçar uma trajetória que a conduz até o neoliberalismo atual, e, a seguir, focar nas questões da cultura do empreendedorismo, da sociedade de controle e do papel que cabe à escola nessa sociedade, marcada por indivíduos empreendedores que buscam aprimorar mais seu capital humano do que seus conhecimentos.

1.1 GOVERNAMENTALIDADE LIBERAL

Em seu curso *Segurança, território e população*, mais precisamente na aula ocorrida em 01 de fevereiro de 1978, o filósofo francês Michel Foucault introduz o conceito de governamentalidade após discorrer sobre a evolução das técnicas de governo do século XVI ao XVIII. É nesse período que o pensador identifica um gradual declínio dos tratados de conselhos ao soberano por outros que passariam a tratar de uma “arte de governar”. Nessa época, quando a sociedade está superando a velha estrutura feudal e caminhando para a formação dos Estados nacionais, o autor percebe que o tema da governança adquire intensidade através dos problemas de “como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com que método, etc.” (FOUCAULT, 1984, p. 278).

Se Maquiavel, em sua obra *O Príncipe*, dissertava sobre os modos de manutenção do poder por parte do regente, situado em posição transcendental à sociedade, essa nova arte de governar defenderá uma forma mais sutil de governo, não ligada à pessoa de um soberano, que nesse período se encontra em um lento processo de extinção, ao ser gradualmente substituído pela figura do Estado e das tecnologias de governo. As novas teorias da arte de governar não percebem o governo como advindo de um príncipe, mas sim uma multiplicidade de governos em toda a sociedade. Do pai de família ao chefe do Estado, passando pelo líder de um estabelecimento, pelo professor e até mesmo por cada indivíduo em sua relação para consigo, todos exercem, à sua maneira, uma prática de governo.

Por outro lado, todos estes governos estão dentro do Estado ou da sociedade. Portanto, pluralidade das formas de governo e imanência das práticas de governo com relação ao Estado; multiplicidade e imanência que se põem radicalmente à singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel (FOUCAULT, 1984, p. 280).

Partindo desse contexto, Foucault reconhece a existência de três formas de governo: o governo de si (moral), o governo sobre a família (economia) e o governo do Estado (política). Essas três formas, segundo o autor, relacionam-se entre si de modo que para alguém ser capaz de governar o Estado é preciso que saiba governar a si e a sua família. Por outro lado, quando um país é bem governado, isso implica um modelo de condução no modo de vida das pessoas.

Em outras palavras, para fazer política seria necessário o domínio da moral e da economia e ao mesmo tempo, quando a política é bem feita, a moral e a economia são influenciadas por ela. Portanto, o governo não era mais visto como a habilidade para afastar a ameaça de um inimigo e manter o poder, mas como a maneira de gerir corretamente os indivíduos e a família (economia). Esse será o tema central da nova arte de governar, que introduz a economia no âmbito político e advoga que:

(...) governar um Estado significará portanto estabelecer a economia a nível geral do Estado, isto é, ter relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família (FOUCAULT, 1984, p. 281).

Durante o século XVII, a arte de governar ganhará força no mercantilismo, porém, simultaneamente, Foucault chama a atenção para dois pontos que bloqueariam o desenvolvimento em potencial dessas novas técnicas ao longo do período em questão: o problema de uma soberania central, que ainda persistia, e a família, que se demonstrou um modelo muito limitado para compor um dos focos da arte de governar. Ou seja, para haver um desbloqueio, eram necessárias a remoção de uma figura central e transcendental e a ampliação do modelo-base para a economia, de forma que o binômio economia-política pudesse ter maior amplitude e eficácia.

O aumento populacional ocorrido no final do século XVII contribuiu para esse desbloqueio ao possibilitar o deslocamento da relação da economia-família para um novo parâmetro. A problemática do governo passa, a partir de então, a se estruturar em torno da população. A família não desaparecerá, entretanto, das preocupações governamentais, mas será vista como um instrumento dentro desse novo modelo econômico, através do qual muitas práticas disciplinares e biopolíticas serão introduzidas.

A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações,

mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população. Nascimento portanto de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas (FOUCAULT, 1984, p. 289).

Trata-se da consolidação do que Foucault chamará de governamentalidade, ou em outras palavras, o governo de si (moral) e do outro (através da política e economia) como práticas de manutenção das relações de poder vigentes. Portanto, não mais existirá uma soberania justificada através do poder divino ou da inculcação do medo, mas um governo que obtém da população a própria justificação para seus atos, que manipula as massas e seus interesses para obter determinado fim. A figura central do príncipe, detentor do poder, em Maquiavel, é substituída por um governo difuso no sentido em que as tecnologias de governo não estão em posse de uma única pessoa ou de um grupo social, mas encontram-se presentes em toda a sociedade. Por isso o filósofo francês fala em relações de poder, pois este não pode ser limitado a um local ou indivíduo. O poder estaria imanente em todas as relações sociais, gerando positividade ou negatividade dependendo da situação. O Estado em si, de acordo com o autor, seria mais uma figura simbólica do que algo real. Nas palavras do autor:

(...) O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 2005, p. 35).

O final do século XVII oferecerá as condições para o desbloqueio da arte de governar, mas será o meio do século XVIII que ficará conhecido como o início da era da governamentalidade. É nesse mesmo momento que surge o liberalismo econômico, o que leva Foucault a falar em uma governamentalidade liberal. Porém, é uma prática nova, já que ela inova ao defender a ideia de um estado mínimo e ser uma governamentalidade caracterizada pela:

(...) instauração de mecanismos a um só tempo internos, numerosos e complexos, mas que têm por função (...) não tanto assegurar o crescimento do Estado em força, riqueza e poder, [o] crescimento indefinido do Estado, mas sim limitar do interior o exercício do poder de governar (FOUCAULT, 2008a, p. 39).

Se libertar a economia do modelo de família foi o problema motor das teorias da arte de governar no final do século XVII, durante meados do século XVIII há a defesa pela libertação

do mercado, conforme endossará Adam Smith em seu livro *A riqueza das nações* (1996), ao advogar a importância de um cenário onde a economia se desenvolva de forma livre e espontânea, sem nenhum tipo de intervenção estatal. Segundo Foucault (2008a), o mercado liberta-se da ideia de “lugar de justiça”, no qual o comprador deveria ser protegido de preços abusivos, fraudes, má qualidade de produtos, etc.

No liberalismo econômico, o mercado passa a ser visto como um local de verdade, capaz de regular-se de forma espontânea, não devendo ser interferido sob o risco de causar “deformações” em seu sistema. A própria questão do preço abusivo encontraria sua solução nos mecanismos de oferta/procura, que funcionariam de forma a determinar o preço “natural” das coisas. Essa mudança do caráter de justiça do mercado para a verdade iria ter no governo a sua consequência, pois agora não bastaria apenas um governo justo, mas que fosse também verdadeiro e bom; e, nesse contexto, o mercado torna-se para o governo um lugar de verificação, conforme relata Foucault:

Na medida em que, através da troca, o mercado permite ligar a produção, a necessidade, a oferta, a demanda, o valor, o preço, etc., ele constitui nesse sentido um lugar de verificação, quero dizer, um lugar de verificabilidade/ falsificabilidade para a prática governamental. Por conseguinte, o mercado é que vai fazer que um bom governo já não seja simplesmente um governo que funciona com base na justiça. O mercado é que vai fazer que o governo, agora, para poder ser um bom governo, funcione com base na verdade. (...) Digamos em termos simples e bárbaros que o mercado, de lugar de jurisdição que era até o início do século XVIII, está se tornando, por meio de todas essas técnicas, que por sinal, evoquei ano passado a propósito da escassez alimentar, dos mercados de cereais, etc., um lugar que chamarei de lugar de verificação. O mercado deve dizer a verdade, deve dizer a verdade em relação à prática governamental (FOUCAULT, 2008a, p. 45).

Numa sociedade onde o mercado assume um papel de dizer a verdade, o papel do governo torna-se secundário de forma que, conforme aponta o autor, ele não mais governará as coisas, uma vez que a espontaneidade do mercado abarca as diversas relações sociais, mas passa a governar os interesses, de forma a manter a adesão populacional ao jogo liberal. Nesse sentido, percebe-se aí uma forma embrionária da governamentalidade neoliberal, visto que em ambas as formas o governo assume um papel de utilidade. A grande diferença é que, na contemporaneidade, esse papel é realizado mais explicitamente.

Questão fundamental do liberalismo: qual o valor de utilidade do governo e de todas as ações do governo numa sociedade em que é a troca que determina o valor das coisas? [...] Pois bem, creio que é aí que se colocam as questões fundamentais do liberalismo. Foi aí que o liberalismo colocou a questão fundamental do governo, e o problema está em saber se todas as formas políticas, econômicas, etc. que se quis opor ao liberalismo podem efetivamente escapar dessa questão e da formulação dessa questão da utilidade de um governo num regime em que a troca é que determina o valor das coisas (FOUCAULT, 2008a, p. 64).

Em ambos os casos, conforme aponta Veiga-Neto (2011), o liberalismo clássico e o contemporâneo funcionariam mais como *ethos* de vida do que ideologias de mercado propriamente dito. De maneira que, ao atuar sobre os interesses populacionais, ambas as formas de governamentalidade introduzem formas novas de perceber a sociedade e se relacionar com ela.

Considerando que a sociedade do fim do século XVIII e do século XIX pode ser caracterizada também como industrial, faz-se necessário reiterar a importância das fábricas nesse contexto. Aliás, nesse momento, seria mais correto falar em um binômio indústria-mercado porque as trocas de mercadorias não são possíveis sem a produção delas e, a produção em larga escala influenciará nesse processo de verificação apontado anteriormente. Agora, os mecanismos disciplinares ganharão destaque, seja por suas utilizações nessa nova mentalidade, que visa gerir a população, seja na forma de garantir a produção fabril da época.

A fábrica moderna era local de trabalho de grande número de operários, distribuídos em equipes fortemente hierarquizadas. O regime de trabalho era bastante homogêneo: todos contratados por tempo indeterminado, recebendo salários semelhantes aos outros de mesmo nível hierárquico. O tipo de trabalho que ocupava posição privilegiada na modernidade sólida, servindo como modelo e atravessando-se em todas outras atividades produtivas, era o trabalho fabril. Tratava-se de um trabalho especializado, que colocava cada operário em seu posto, a executar uma atividade rotineira. Tal rotina era pouco modificada ao longo do tempo. Para a fábrica, importava o corpo do trabalhador. “Seu espírito, por outro lado, devia ser silenciado e [...] logo desativado” (BAUMAN, 2008, p. 72). O trabalho fabril era um trabalho com um recorte bem definido no tempo e no espaço: acontecia integralmente no ambiente da fábrica e dentro da jornada de trabalho (VEIGA-NETO, 2011, p. 41).

Se a alma e o processo criativo não interessavam, o corpo dócil do trabalhador sim, por isso que Foucault observará a consolidação de uma sociedade disciplinar, baseada na observação, em seus mínimos detalhes, de cada indivíduo. E o mecanismo disciplinar terá como objetivo impor a submissão, aperfeiçoar e potencializar as capacidades das pessoas, fazendo-as produzirem mais sem ser necessário um maior investimento. A disciplina é, acima de tudo, econômica.

Essa sociedade disciplinar encontrará seu modelo arquitetural, conforme analisa Foucault (2011), na estrutura panóptica de Jeremy Bentham. O panóptico consistiria em um estabelecimento prisional de formato poligonal, com uma torre no centro onde ficaria um observador, capaz de observar a todos os que estão detidos em cada cela. Por sua vez os detentos ficariam incapazes de perceber a presença deste observador devido a um jogo de iluminação local. Ser observado, mas não conseguir identificar o observador: essa era a essência do panóptico, que logo se mostrou uma estrutura útil a estabelecimentos como escolas, hospitais,

hospícios, etc. Além de uma forma arquitetônica, o panóptico será instaurado como mais um mecanismo disciplinar. Nas fábricas, por exemplo, o panoptismo faz com que não haja “roubos, nem conluios, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes” (FOUCAULT, 2011, p. 190); na sociedade, será instrumento útil à polícia ao inibir desvios de conduta e delitos.

É econômico na medida em que um observador, capaz de observar a vários indivíduos já basta. Vigilância essa que não precisa ser obrigatoriamente ininterrupta ou perfeita, pois o fundamental não é o processo em si, mas a inculcação psicológica nos indivíduos de que estão sendo constantemente vigiados. Ele é também individualizante, na medida em que é capaz de “desmembrar” as coletividades e analisar os indivíduos que a compõem. Para Foucault (*apud* DANNER, 2011, p. 46-47), o “panóptico de Bentham não era simplesmente uma forma de arquitetura; ele era, sobretudo, `uma forma de governo; é uma maneira para o espírito exercer o poder sobre o espírito”.

Assim, da mesma forma que a sociedade liberal assumia um lema de maior liberdade individual, ela também podia ser caracterizada como a sociedade das instituições de confinamento (também chamadas por Foucault como “instituições de sequestro”), nas quais os mecanismos disciplinares atuavam com maior eficácia. Escola, hospital, trabalho e prisão seriam exemplos dessas instituições que retirariam o cidadão temporariamente da sociedade, de forma que estes realizassem determinada tarefa sob a vigia de um observador (modelo panóptico), ao mesmo tempo em que são docilizados e têm sua força de trabalho e/ou submissão aumentados pelos mecanismos disciplinatórios.

Dessa forma, se o liberalismo criava liberdade (através do livre comércio, liberdade de expressão, etc.), o sistema precisava ao mesmo tempo geri-las para assegurar sua manutenção. Ou seja, o “liberalismo se apresenta fundamentalmente como “gestor de liberdade”. Pode-se dizer que, ao mesmo tempo em que ele produz certa quantidade de liberdade, ele cria mecanismos de barragem/destruição dessa mesma liberdade” (DANNER, 2011, p. 08), através dos mecanismos disciplinares, que são novamente utilizados de forma coercitiva, pois a liberdade produzida e conferida aos indivíduos em nenhum momento pode ameaçar a estabilidade do sistema. Ficava assim exposta a contradição principal desse sistema econômico.

1.2 UM NOVO LIBERALISMO, CAPITAL HUMANO E CULTURA DO EMPREENDEDORISMO

Com a decadência do liberalismo, o qual entra em ‘falência’ com a crise de 1929, a política mundial passa a ser orientada pelo keynesianismo, que surge em um contexto de descrença em relação à espontaneidade do mercado, caracterizado por ser oposto à teoria anterior ao defender políticas governamentais de controle da economia no intuito de alcançar um sistema de pleno emprego. Em 1944, Friedrich Hayek lança seu livro *O caminho da servidão*, estabelecendo as bases para uma reformulação da teoria de Adam Smith e em confronto à forte intervenção governamental característica do modelo keynesiano. As ideias de Hayek ganharam adeptos como Milton Friedman, mas, naquela conjuntura, ainda não conseguiriam se estabelecer. Foi somente com a crise de 1970 que os governos mundiais sentiram a necessidade de um novo modelo econômico e abriram-se ao novo liberalismo – primeiramente os governos Pinochet, Margareth Thatcher e Ronald Reagan.

Nos Estados Unidos, o Neoliberalismo teve sua grande expressão na escola de Chicago, liderada por George Stigler e Milton Friedman, e fez forte oposição ao New Deal, aos pactos sociais de guerra e ao crescimento da administração federal através dos programas econômicos e sociais (FOUCAULT, 2008a); políticas essas que envolviam a atuação do Estado na economia e na sociedade. Nesse país, o neoliberalismo terá uma origem diferenciada dos contextos alemão e europeu. Foucault (2008a) diz que o liberalismo é o modelo econômico que fundará e legitimará o Estado americano e acompanhará diversos debates, como políticas econômicas, protecionismo e escravidão ao longo dos anos. A nação americana desenvolve-se paralelamente a esse modelo econômico. Ou seja, não é a necessidade de limitar uma razão de Estado que justificará o liberalismo, mas a própria fundação do país é realizada em alinhamento ao pensamento liberal. Por isso,

(...) o liberalismo americano não é – como é na França destes dias, como ainda era na Alemanha no imediato pós-guerra – simplesmente uma opção econômica e política formada e formulada pelos governantes ou no meio governamental. O liberalismo, nos Estados Unidos, é toda uma maneira de ser e de pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados (FOUCAULT, 2008a, p. 301).

Portanto, enquanto na Europa esse modelo se apresentará como uma solução plausível para a crise dos anos 1970, nos Estados Unidos será, além disso, um retorno àquela doutrina econômica que se fez presente por tanto tempo, com a diferença que, enquanto “no liberalismo a liberdade de mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal ela deve ser continuamente produzida e exercitada sobre forma de competição” (VEIGA-NETO,

2011, p. 38). Se na teoria clássica a espontaneidade fazia do mercado um local de verdade, agora esse fator de verificação pode ser constantemente produzido e incitado através de práticas governamentais que estimulem a concorrência. Dessa forma, enquanto no liberalismo o governo não intervinha na economia, no neoliberalismo sua função seria, portanto, atuar como um árbitro, de forma a manter estável e em pleno funcionamento o jogo econômico.

Do mesmo modo que um bom jogo exige que os jogadores aceitem tanto as regras quanto o árbitro encarregado de interpretá-las e de aplica-las, uma boa sociedade exige que seus membros concordem com as condições gerais que presidirão as relações entre eles, com o modo de arbitrar interpretações diferentes destas condições e com algum dispositivo para garantir o cumprimento das regras aceitas (FRIEDMAN, 1977, p. 31).

Essa mudança de mentalidade, que Foucault (2008a) chama de “mutação epistemológica essencial”, entre um modelo e outro, segundo Veiga-Neto (2011), refletirá na própria sociedade. De uma sociedade centrada na produção (e troca) para uma que tem sua ênfase no consumo (BAUMAN, 2008), essa transformação de governamentalidade é indissociável de uma alteração do próprio *modus operandi* da sociedade. Se a modernidade se estruturou economicamente em torno das fábricas, com suas rotinas fixas e trabalhos mecanizados por parte dos operários e produções em larga escala, já que o foco era a troca, a contemporaneidade estabelece-se a partir das empresas e o centro de interesse desloca-se da troca para a competição.

O que importa agora não é ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista dos consumidores e pela criação de novos nichos de consumo. O que importa é inovar, é criar novos mundos porque, segundo Lazzarato (2006), consumir não significa comprar e destruir, como rezava a cartilha da economia clássica, mas pertencer a um mundo, a um novo mundo. E esse pertencimento deve ser o mais fugaz possível, pois na sociedade de consumidores, a concorrência para captura da atenção é incessante (VEIGA-NETO, 2011, p. 39).

Agora a “instituição fundamental na produção de mercadorias é deslocada para a empresa” (VEIGA-NETO, 2011, p. 39) e esse modelo servirá como padrão para tudo na esfera social, desde as instituições públicas até os indivíduos, que passam a ser vistos como empresas a serem geridas e nas quais se invista. É o que Foucault (2008a) chama de retorno ao *homo oeconomicus*, mas com uma mudança significativa em relação a sua versão clássica, pois agora ele não é mais o homem da troca, mas o empresário de si mesmo; além de se tornar um indivíduo manipulável pelas novas governamentalidades, conforme Apple (2005) defende. Neste sentido, os teóricos neoliberais retomam o conceito de capital humano, originário do período keynesiano. Segundo essa teoria, assim como uma organização privada não é dissociada do capital que ela possui, os “indivíduos-empresa” também não o são. O próprio salário, que é, na verdade, uma renda, implicaria, junto com suas habilidades e competências, o capital dessa

pessoa. Ela, por sua vez, deverá investir crescentemente em si de forma a aumentar o seu valor de mercado, tornando-se mais competitiva e conquistando mais espaço. Assim,

(...) esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. (...) O indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim, num indivíduo-microempresa: Você S/A. E é justamente por isso que a economia, desde então, já não se resume à preocupação com a lógica histórica dos processos ligados à produção, mas passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano (COSTA, 2009, p. 177).

Esse “rejuvenescimento da teoria do capital humano”, segundo Frigotto (apud NOMERIANO, 2005, p. 10), está relacionado com as mudanças ocorridas no mercado a partir da década de 1970. Com a transformação de um cenário que buscava oferecer uma condição de pleno emprego a sua população para uma conjuntura na qual nada mais é assegurado e a volta da minimização do papel estatal, vê-se nesta teoria, uma forma de transferir a responsabilidade pela obtenção de emprego para os cidadãos, que passam a ser culpados pelos seus destinos e desoneram o governo desse papel.

Assim, o mundo torna-se um local de competição, onde cada um buscará formas de ganhar o máximo de concorrências possíveis em prol de si mesmo, tornando-se cada vez mais empregável e minimizando seus períodos de desemprego, o que chega ao ponto de interferir nas relações interpessoais. As pessoas passam a relacionarem-se em busca de algum benefício e as relações humanas – até mesmo as românticas – são vistas como trocas de interesses ou planejamento estratégico para a criação de um herdeiro com capital humano em potencial. Nesse ponto até mesmo a genética será levada em conta, pois influenciará em um risco potencial sobre o capital humano fruto de uma união.

(...) A partir do momento, em que uma sociedade se coloca o problema da melhoria do seu capital humano em geral, não é possível que o problema do controle, da filtragem, da melhoria do capital humano dos indivíduos, em função, é claro, das uniões e procriações que daí decorrerão, não seja posto e discutido (FOUCAULT, 2008a, p. 314).

O cenário neoliberal exige também que seus habitantes sejam “flexíveis e também ágeis – cidadãos ativos em uma sociedade ativa” (BALL, 2013, p. 1814). Nesse contexto, produtividade torna-se uma palavra central, ao ponto de o autor falar em uma moralização da mesma. Se Descartes, no século XVII, proclamava o “cogito”, na contemporaneidade, pode-se dizer que ele foi modificado para um “produzo, logo existo” e estar fora desse raciocínio passa

a ser visto como amoral, uma espécie de oitavo pecado capital (BALL, 2013). É importante ressaltar que o incômodo causado por aquele que não trabalha é histórico e não um fenômeno moderno, conforme aponta Castell (2003). No século XIV, por exemplo, já havia debates acerca dos ditos vagabundos; mas arrisca-se afirmar aqui que o capitalismo contemporâneo potencializou essa visão negativa do não trabalhar ao ponto de ter como consequência àquele indivíduo que não produz uma sensação de não se sentir parte da sociedade. Não somente aquele que não quer trabalhar, mas aquele que não pode também é recriminado, pois agora o desemprego é visto como “má conduta dos desempregados, e aparece como doença ‘moral’ dos indivíduos” (LAZZARATO, 2011, p. 45).

Nesse período em que cada um é responsabilizado por seus atos e inclusive culpado pelos seus fracassos, a fuga para o vexame do desemprego muitas vezes está no status de empregabilidade, ou seja, quanto mais empregável for um indivíduo, mais seguro ele se sentirá. É uma busca que se traduz muitas vezes apenas pelo diploma, em detrimento da formação, uma distorção da ideia de capital humano.

Essa é a cultura do empreendedorismo, na qual quem não é capaz de se gerenciar enquanto empresa é visto como um fracassado e aquele indivíduo ideal – produtivo e flexível, com alto valor de capital humano – é considerado um vencedor na vida. Percebe-se então uma das crueldades do modelo em questão: não é sua intenção produzir igualdade, visto que já está pré-estabelecido que não serão todos os “ganhadores”, apenas poucos estarão em um patamar social de alto consumo e produção. Assim, as pessoas precisam “aceitar que é inteiramente “apropriado, aí, haver ganhadores e perdedores no sistema”. (APPLE, 2000, p. 35)

Pode-se, portanto, falar em uma ontologia neoliberal, dado que, para esse modelo existir, “precisamos ser ‘reformados’ pelo neoliberalismo e moldados em diferentes tipos de trabalhadores e aprendizes”. O “Neoliberalismo torna-se possível através de ‘um novo tipo de cidadão’, um indivíduo moldado na lógica da competição – homem empreendedor solipsista, calculista e orientado instrumentalmente” (BALL, 2013, pos. 1844).

Lazzarato (2009) complementa as características desse novo *homo oeconomicus* ao citar quatro estados interligados de ser: (i) *desigualdade*, afinal, se o neoliberalismo se fundamenta na concorrência entre indivíduos-empresa a igualdade arruinaria todo o processo; (ii) *insegurança*, calcada na ideia de que cada pessoa é responsável por sua própria sorte, ao não poder mais contar com um Estado (minimizado) que a socorrerá e precisa, portanto, ser capaz de um planejamento a longo prazo que a proteja nos percalços que possa enfrentar; (iii)

despolitização, ao individualizar problemas sociais, fragmentando-os em problemas pessoais e inculcando na população a sensação de responsabilidade perante eles. Um exemplo é o debate acerca da poluição, em que há um discurso predominante que visa responsabilizar cada pessoa pelo controle do desperdício de água, emissão de gases tóxicos, etc. E, por último, (iv) *financeirização*, que se traduz nos investimentos que cada um fará em si como forma de aumentar seu capital humano a frente da incerteza que marca a sociedade contemporânea.

Esse novo sujeito está inserido em um contexto socioeconômico iniciado após a crise do modelo fordista de produção, período no qual o capitalismo deixa de ser industrial, em essência, e passa a girar em torno do modelo de empresa. A flexibilização e o modelo “just in time” advindos com o toyotismo casam perfeitamente com a nova mentalidade neoliberal, pautada na concorrência, conforme explicado anteriormente.

Além disso, a popularização dos ambientes virtuais contribui para a disseminação da nova economia do desejo, no sentido de que não mais a produção em massa de produtos para a troca é o foco, mas a criação do sentimento de necessidade nas pessoas em tê-los. Lazzarato (2006) percebe que não só o produto é vendido, mas também um mundo no qual ele se insere. Não se induz uma pessoa a somente comprar um objetivo, mas há aí o desejo de participar de um novo mundo ou grupo após a posse do item em questão. Esse novo capitalismo, que precisa do sujeito moldado por essa nova ontologia neoliberal, é muito mais sutil que o modelo anterior e tem como alvo não mais o corpo do cidadão, mas sua alma. É o que se chama atualmente de “capitalismo cognitivo” ou “pós-industrial”.

Esse novo capitalismo é identificado como “cognitivo” devido à mudança na ênfase que ele dá ao processo de produção de riquezas. Enquanto na versão anterior o foco estava na produção, reprodução e troca de mercadorias, o objetivo agora é a inovação/invenção, ideias que permitirão conquistar novos nichos de mercados e ganhar as concorrências constantes. Neste cenário, o trabalho torna-se paulatinamente imaterial, no sentido em que “já não prioriza o corpo e seus movimentos mecânicos, mas a alma e o seu poder criativo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 41). Já não está mais circunscrito em um espaço-tempo definido, não se baseia mais na repetição de tarefas e agora muitas vezes o tempo de lazer confunde-se com o período laboral. Isso não significa o fim das fábricas, porém a forma como o trabalho se dá nesse ambiente é significativamente modificado: não mais o sujeito é reproduzidor das mesmas tarefas de forma autônoma, mas agora é um indivíduo flexível, capaz de ocupar diversos setores de

acordo com a necessidade do padrão, na medida em que vai aprendendo novas funções através do investimento em seu capital humano.

Os produtos não são mais feitos para terem durabilidade, a palavra agora é obsolescência programada: tudo que é criado deve ter um tempo de vida útil reduzido ou ser descartado para a aquisição de um modelo mais atualizado. Um exemplo são os celulares, que anualmente são atualizados em novos modelos e cria-se na população o sentimento de necessidade de aquisição daquele novo produto. Assim, o capitalismo cognitivo produz consumidores imediatistas que precisam estar sempre consumindo novas criações de forma a satisfazer seus desejos fugazes. Não existe mais uma sociedade “sólida”, onde o futuro era definido e as pessoas acumulavam o capital para a posterioridade. Diante da incrível velocidade como as coisas mudam e se desfazem na contemporaneidade, “o longo prazo já não parece fazer sentido. Vive-se no curto prazo, numa cultura do instantâneo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 44).

1.3 A SOCIEDADE DE CONTROLE

Dentro da análise das relações de poder, pode-se dizer que o século XX foi marcado não só pelo apogeu da sociedade disciplinar e declínio da mesma, após a Segunda Guerra Mundial, como também pelo começo de um lento processo, que ainda perdura, de transição para aquilo que Deleuze (1992), complementando a teoria de Foucault, chama de *sociedade de controle*.

Segundo Foucault, a sociedade disciplinar tem como uma de suas características fundamentais a existência de espaços fechados como escolas, fábricas, hospitais e presídios, que atuariam como “instituições de sequestro”, onde as pessoas seriam retidas por um tempo determinado a fim de realizar alguma atividade, como estudo, trabalho, tratamento ou pena, para depois serem liberadas novamente à sociedade. Parte desses lugares torna-se uma constante na vida dos cidadãos, de forma que

(...) o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência (DELEUZE, 1992, p. 219).

O objetivo deste confinamento deve-se à necessidade do poder disciplinar de dispor os corpos organizadamente em um local e período de tempo determinados de forma a ser possível a observação minuciosa tanto da totalidade quanto das particularidades de cada corpo ali presente. É nesse sentido que se diz que a sociedade disciplinar tem como modelo simbólico o

panóptico idealizado por Bentham, caracterizado principalmente pela sensação de vigilância, acompanhada da incapacidade de identificar seu observador.

A sociedade de controle significaria a crise desses estabelecimentos fechados como instituições de poder, as quais Deleuze distingue de relações de poder:

O poder é sempre uma relação entre forças, ao passo que as instituições são os agentes de integração, de estratificação dessas forças. As instituições fixam as forças e suas relações em formas precisas, conferindo-lhes uma função reprodutora. O Estado, o Capital e as diferentes instituições não são a fonte das relações de poder, mas derivam delas. Assim, Foucault, interpretado por Deleuze, analisa os dispositivos de poder que se aplicam segundo as modalidades que remeteriam ao paradigma do sujeito/trabalho.

As relações de poder são virtuais, instáveis, não localizáveis, não estratificadas, potenciais, e definem apenas possibilidades, probabilidades de interação: são as relações diferenciais que determinam as singularidades (LAZZARATO, 2006, p. 65-66).

Nunca se falou tanto em reforma educacional, prisional e hospitalar, “mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam” (Deleuze, 1992, p. 220). Isso não significa, necessariamente, uma extinção dessas instituições de poder, mas o “rompimento com os muros institucionais” (NASCIMENTO, 2013, p. 124), de forma a não haver mais, segundo Hardt (2000), a dicotomia entre fora e dentro. Com o fim dessa delimitação, as relações disciplinares, que eram limitadas ao interior desses confinamentos, dissolvem-se por toda a sociedade.

Os muros das instituições estão desmoronando de tal maneira que suas lógicas disciplinares não se tornam ineficazes, mas se encontram, antes, generalizadas como formas fluidas através de todo o campo social. O “espaço estriado” das instituições da sociedade disciplinar dá lugar ao “espaço liso” da sociedade de controle (HARDT, 2000, p. 358).

Assim, a relação entre a sociedade de controle e a disciplinar “não é, portanto, de oposição, mas de intensificação” (HARDT, 2000, p. 369). Na sociedade de controle haverá cada vez menos distinções entre o dentro e o fora, de modo a criar um cenário mundial homogêneo no qual não mais haverá exterior ou um outro.

No âmbito econômico, essa nova relação de poder instauraria no globo o que Hardt, em um trabalho em conjunto com Antonio Negri, chama de “Império” (HARDT; NEGRI, 2001), ou “sociedade de controle mundial”, que seria a consolidação do capitalismo com o advento do mercado mundial, chamado por Marx de sociedade da subsunção real. Tudo no mundo seria absorvido pelo capital, inclusive nações e a própria natureza.

No mundo pós-moderno, entretanto, essa dialética entre dentro e fora, entre ordem civil e ordem natural chegou ao fim. Como diz Fredric Jameson: “O pós-modernismo é o que se obtém quando o processo de modernização e a natureza desaparecem para sempre”. É claro que ainda temos florestas, gafanhotos e tempestades em nosso mundo, (...) mas não temos natureza no sentido que essas forças e esses fenômenos não são mais entendidos como fora, tampouco como originais e independentes do artifício da ordem civil (HARDT, 2000, p. 359).

Os conflitos passariam a ser internos e não mais contra um inimigo exterior. Enquanto no período da Guerra Fria os capitalistas percebiam claramente quais eram seus inimigos na figura dos comunistas, na contemporaneidade, essa identificação torna-se imprecisa. Atualmente, fala-se no combate ao terrorismo, o que demonstra uma insubstancialização do outro. Muda-se do inimigo concreto ao conceitual, de modo que, segundo Hardt (2000), com o estabelecimento pleno do controle, o outro extingue-se e atinge-se o que Fukuyama acredita ser o fim da história, ou seja, “que a era dos conflitos principais terminou” (*apud* HARDT, 2000, p. 360).

Convém lembrar, aqui, que o mercado capitalista é uma máquina que sempre foi de encontro a qualquer divisão entre o dentro e o fora. O mercado capitalista é contrariado pelas exclusões e prospera incluindo, em sua esfera, efetivos sempre crescentes. O lucro só pode ser gerado pelo contato, pelo compromisso, pela troca e pelo comércio. A realização do mercado mundial constituiria o ponto de chegada dessa tendência. Em sua forma ideal, não há um fora do mercado mundial: o planeta inteiro é seu domínio (HARDT, 2000, p. 361).

Outra consequência do fim dessa dicotomia é o crescente descortino entre o espaço público e o privado. Nesse período, com a difusão da internet e das redes sociais, surge um cenário no qual cada vez mais as pessoas expõem sua privacidade para todos. Na televisão, há uma explosão de reality shows, que congregam milhares de pessoas para acompanhar parte da vida de alguém. Por outro lado, estabelecimentos que antes eram públicos – como escola, hospital, etc. – veem o aumento na participação da iniciativa privada e em alguns casos são literalmente privatizados. A paisagem urbana que antes era pública e destinada à socialização das pessoas é cada vez mais delimitada com o surgimento dos condomínios com entrada privativa, das estradas com pedágios e dos novos centros comerciais sob a forma dos shopping centers.

O fim desses muros institucionais significa também a transição de uma moldagem fixa das subjetividades para uma modulação flexível, que ocorre a todo instante e ao longo da vida de cada pessoa. Antes, os indivíduos eram disciplinados principalmente quando se encontravam dentro dos estabelecimentos fechados (como casa, escola, quartel, fábrica, etc.), pois era necessário o agrupamento dos mesmos. Essas instituições ofereciam “um lugar discreto (...) onde se opera a produção da subjetividade. As diversas instituições da sociedade moderna

deveriam ser consideradas como um arquipélago de fábricas de subjetividade” (HARDT, 2000, p. 253). Atualmente, porém, há tecnologias suficientes para se criar na sociedade um permanente estado de disciplinarização, ao ponto de Veiga-Neto (2000) perceber que “o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica”.

No âmbito do trabalho, a partir dessa perspectiva, compreende-se a passagem da sociedade centrada na indústria para aquela que gira em torno do conceito de empresa, conforme dito anteriormente. A fábrica, segundo Deleuze (1992), dispunha os trabalhadores em uma só massa, de forma a facilitar o controle e a vigilância sobre cada corpo ali contido no estabelecimento. Porém, ao mesmo tempo em que isso beneficiava o dono do estabelecimento, essa disposição dos indivíduos em um só corpo suscitava também a união dos mesmos, criando sindicatos e os movimentos de luta por conquistas de direitos. A empresa, por outro lado, “introduz o tempo todo uma rivalidade inextinguível como a emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo” (DELEUZE, 1992, p. 221). A empresa marca a consolidação da condição salarial do trabalhador, no sentido em que, ao contrário da indústria, onde haviam diversos operários que percebiam neles uma categoria, na nova realidade, pautada por diversos cargos com diferentes remunerações, esse reconhecimento dificilmente acontece. Mesmo que todos sejam trabalhadores de uma mesma firma, o clima de constante concorrência não só dificulta essa percepção de categoria, como faz com que um deseje o cargo do outro.

A sociedade do controle marca a passagem do sujeito individual – portador de uma matrícula e uma assinatura, que o identificavam como indivíduo (assinatura) pertencente a um posto fixo em determinado coletivo (matrícula) – para um sujeito-cifra. Essa senha marcaria o acesso ou a negação à informação, o que gera uma:

(...) relação entre identidade pessoal e código intransferível (ou cifra, como diz Deleuze). A passagem de um a outro implica que os indivíduos deixam de ser, justamente, indivisíveis, pois passam a sofrer uma espécie de divisão, que resulta do estado de sua senha, de seu código (ora aceito, ora recusado). (COSTA, 2004, p. 162).

É nesse sentido que Deleuze (1992) afirma que, na nova sociedade, os sujeitos se tornam individuais, ou seja, divisíveis, ao deixarem de ser uma “massa-indivíduo” e relacionarem-se com suas cifras. O coletivo, por sua vez, não é mais visto como um agrupamento de pessoas, mas como “amostras, dados, mercados ou bancos” (DELEUZE, 1992, p. 222).

(...) As massas, por sua vez, tornam-se amostras, dados, mercados, que precisam ser rastreados, cartografados e analisados para que padrões de comportamentos repetitivos possam ser percebidos. (...) Chamadas telefônicas, compras de passagem

aérea, câmbio, transferência financeira, uso de cartão de crédito, etc. O que se pretenderia obter através da análise de um tal conjunto de informações? É seu conteúdo que interessa, ou é seu padrão de composição e acesso? Enquanto os conteúdos apontam para as pessoas, para os sujeitos no sentido singular da informação (...), os padrões, por sua vez, nos remeteriam ao quê? Há diferença entre viajar uma única vez ou vinte vezes em seis meses a um mesmo país? Esses parecem ser aspectos cruciais na mudança das estratégias que nos conduziram dos modelos tradicionais de disciplina aos modelos mais sofisticados de controle atuais (COSTA, 2004, p. 162).

Em relação à população, Lazzarato (2006) percebe que Gabriel Tarde previa novas tendências, no século XIX, que posteriormente poderiam ser incluídas nas relações de controle. Tarde analisava uma inclinação das pessoas em se reunirem no que ele chamava de “público”, que seria “uma massa dispersa em que a influência das mentes, uma sobre as outras, se torna uma ação a distância” (*apud LAZZARATO, 2006, p. 75*). Ela já estaria sofrendo os efeitos da futura queda dos muros institucionais (e conseqüente crise do dentro/fora, conforme Hardt defende), pois estes não se delimitavam ao espaço, mas a algo que os agregava. Como o autor relacionava esses públicos à mídia e, portanto, à informação por ela transmitida, pode-se perceber aí a forma embrionária dessas cifras que estarão sob o foco da sociedade de controle. Nesses públicos (que Tarde colocava em uma relação com as mídias), a identidade perde-se, pois importante aí é o todo e não as partes. É possível mapear o padrão de comportamento mais comum em um público, mas essa sua disposição em espaço aberto torna impraticável uma visualização mais minuciosa de todas as suas partes.

Pode-se dizer que há uma influência dos novos dispositivos de controle sobre a reformulação da teoria do capital humano e sua utilização como forma de promover a cultura do empreendedorismo. Conforme foi dito, no neoliberalismo os indivíduos não se aprimoram a fim de se qualificarem e conseqüentemente se inserirem em um mercado de trabalho relativamente estável. Ao contrário, agora há uma busca por graus de empregabilidade, que podem ser comparados ao conceito deleuziano de cifra. Uma pessoa, ao terminar o Ensino Fundamental, obterá um diploma que lhe concederá uma “cifra” que lhe permitirá concorrer a determinados tipos de emprego. Ela, porém, não terá acesso a determinados trabalhos para os quais sua senha se demonstre insuficiente, como é o caso de locais que exijam de seus candidatos o nível médio ou uma graduação específica. No mesmo raciocínio, um sujeito graduado é incentivado a continuar seu aprimoramento de forma a obter graus de empregabilidades (cifras) ainda maiores que lhe permitam minimizar os períodos de desemprego, como também galgar postos de trabalho com remunerações maiores.

Assim, percebe-se a última das características da sociedade de controle, na qual o tempo se torna contínuo, de modo que nunca se termina nada. Para o trabalhador, isso resulta no

inacabamento de formação porque o mesmo se vê inserido em um processo eterno de busca por aprimoramento, seja a fim de se especializar em um determinado assunto ou como meio de se tornar elegível a empregos em diferentes áreas (algo como obter acesso a diferentes locais de trabalho). Assim, enquanto na sociedade disciplinar o tempo é delimitado e, conseqüentemente, linear, de forma que há uma passagem bem definida entre as instituições de poder (da escola para a universidade e depois para o trabalho, em outras palavras, do momento de aprender para aquele de trabalhar); na sociedade de controle, sai-se da escola/universidade, entra-se no mercado de trabalho e volta-se para o aprendizado porque, como nada mais é finalizado, o mesmo também acontece com o aprimoramento pessoal e a acumulação de capital humano.

1.4 A ESCOLA NA SOCIEDADE DE CONTROLE

Na sociedade disciplinar, o papel escolar era demarcado: por um lado, era uma das instituições de confinamento nas quais os corpos (nesse caso de crianças e jovens) eram submetidos a fim de serem disciplinados para as suas adequações à sociedade; por outro, era o local onde havia a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, de modo a servir como uma qualificação para a vida profissional. Com a era do controle e a fragilização dos “muros institucionais”, há a interpenetração do dentro-fora, gerando, com isso, duas conseqüências para as instituições de ensino.

Conforme dito anteriormente, com a crise das instituições disciplinares, as relações de poder, características de seus interiores, dissolvem-se pela sociedade de modo que a população se torna alvo de suas ações a todo o momento e não apenas quando estavam confinadas dentro de tais estabelecimentos.

Em termos do espaço e do tempo, a escola moderna foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e, assim, torna-los dóceis. As conseqüências disso – seja ao nível individual, seja ao nível populacional – foram imensas (VEIGA-NETO, 2000, p. 5).

Assim, o autor acredita que esse papel disciplinar da escola perde sua importância na sociedade atual, dado que “talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica simplesmente porque o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica” (VEIGA-NETO, 2000, p. 5). Isso o leva a indagar sobre o futuro da escola no mundo contemporâneo e questionar se as crianças ainda deveriam ir à escola. Em contrapartida, Paniago e Fernandes (2013), discordando do autor, defendem uma posição na qual o fim desses

muros institucionais resultou, significativamente, em um fluxo maior no sentido fora-dentro do que o inverso, pois para elas:

A função disciplinadora da escola não se encontra empalidecida e talvez esteja ainda mais reluzente do que outrora, já que a instituição escolar tem assumido uma série de responsabilidades que antes não lhe eram atribuídas, pois eram consideradas pertinentes à família ou à sociedade – alimentação adequada de crianças, prevenção do uso de álcool e drogas, orientação sobre trânsito e sexo seguro, entre outras.(...) No lugar do questionamento feito por Veiga-Neto (2001), “as crianças ainda devem ir à escola?”, talvez seja mais adequado perguntar: “as crianças ainda devem permanecer tanto tempo com as famílias antes de irem para a escola?” (PANIAGO, FERNANDES, 2013, p. 76).

Ainda é difícil perceber quais serão, exatamente, as consequências da sociedade de controle para as instituições de ensino. Se, por um lado, Deleuze e Veiga-Neto preveem o fim dos estabelecimentos fechados, Michael Hardt percebe que a principal consequência das novas relações de poder não está no fim exatamente dessas instituições, mas na queda dos muros que as isolavam da sociedade. É nesse sentido que se alinha a crítica de Paniago e Fernandes à posição de Veiga-Neto. Portanto, se, por um lado, a escola perde o posto de principal local de disciplinarização dos corpos infanto-juvenis (dado que agora a sociedade como um todo realiza essa função também), por outro, há um fluxo de atribuições novas a esse estabelecimento, que passa a desempenhar os papéis que antes eram da família ou da sociedade, gerando uma sobrecarga de funções à mesma.

A segunda consequência trata do esvaziamento do sentido pedagógico da escola – que também se espalha pela sociedade assim como o poder disciplinar – e o surgimento da cidade educativa, que seria uma sociedade na qual a educação não era mais “uma função estatal, mas se confundia com a própria sociedade” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, p. 16). Como dito anteriormente, na sociedade de controle nada é concluído, sempre há um retorno às tarefas, eternamente incompletas. No âmbito educacional, isso se traduz no fato de que mesmo após passar pelas instituições de ensino (escola e universidade) os cidadãos percebem a necessidade de continuar estudando e se aprimorando. Há uma relação nítida dessa consequência das novas relações de poder contemporâneas com a reformulação da teoria do capital humano pelos neoliberais.

O novo modelo econômico exige profissionais polivalentes que estejam aptos a assumir novas situações profissionais, bem como se responsabilizar por diminuir seus períodos de desemprego através da conquista de um maior grau de empregabilidade através do aprimoramento de seus capitais humanos. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos deixa de ser privilégio da escola e da universidade e torna-se algo a ser obtido pelo sujeito ao longo de

sua vida e em diversos locais da sociedade. Esse contexto influencia fortemente as teorias educacionais, que deslocam o foco da transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competência nos alunos.

Essa mudança do foco escolar para as competências tem em Phillipe Perrenoud o seu principal representante, que defende uma mudança de postura nas instituições de ensino de forma a adequá-las ao mundo contemporâneo.

O autor defende a ideia de que a competência surge na escola como resposta “a um problema antigo: o de transferir conhecimentos”. Nessa afirmação, ele critica a escola porque esta não faz uma ligação dos conhecimentos transmitidos com a própria vida do educando. É o saber prático voltado para o desenvolvimento de habilidades necessárias à resolução de problemas cotidianos, bem como àqueles saberes valorativos relacionados ao saber conviver com um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um jovem de periferia. Segundo Perrenoud, a competência é, então, “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informações etc.) para solucionar uma série de situações” (HOLANDA, FRERES, GONÇALVES, 2009, p. 129).

Segundo o autor, essa escola tradicional “conteudista” acaba não preparando o aluno para a vida, ao não priorizar os saberes que proporcionariam a esse discente uma maior autonomia. Para ele, cabe à sociedade definir quais seriam essas competências e exigir da escola o desenvolvimento delas nos jovens.

Em 1996, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors, apresentado à UNESCO, abordava quatro pilares da educação que englobariam as competências a serem tratadas no processo educativo. Esses quatro pilares seriam o *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer*, o *aprender a viver juntos* e o *aprender a ser*. Para a comissão:

(...) cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (DELORS, 1996, p. 90).

Por *aprender a conhecer*, entende-se a capacidade da pessoa em desenvolver mecanismos cognitivos que a preparem para adquirir os conhecimentos necessários ao longo da vida, desenvolvendo assim um prazer pela busca de saberes e, também, pela leitura de mundo, não de forma crítica, mas como maneira de o indivíduo se adaptar às exigências e necessidades do mundo a sua volta. Nesse contexto, enquadra-se o discurso acerca de uma obsolescência do papel educativo de transmissão de conhecimentos, dado que “como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer

tudo e, depois, do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo” (DELORS, 1996, p. 91). O autor prossegue argumentando que não mais o estudo de saberes para a vida toda, muitas vezes sem “utilidade imediata” é importante, mas sim a busca pela transmissão de conhecimentos com retorno a curto prazo, de modo que cada pessoa vá adquirindo, ao longo de sua vida, os saberes a medida em que for sentindo necessidade.

Conforme os indivíduos adquirem conhecimento, faz-se necessário que aprendam competências que os permitam associar esses saberes com sua prática, principalmente profissional. É nesse sentido que o relatório defende o *aprender a fazer*, de modo que, relacionando este saber com o outro, as pessoas consigam obter as ferramentas cognitivas necessárias (conhecimento e habilidade técnica) de acordo com a necessidade e o serviço.

Se no início do século XX, no qual predominavam as indústrias como principal meio de emprego para os trabalhadores, havia sentido o preparo para um fazer material específico, considerando que nas fábricas suas funções seriam fixas, na contemporaneidade, marcada pela mudança ao sistema toyotista, que exige funcionários flexíveis, os trabalhadores precisam estar dispostos a sempre se atualizarem, ganhando habilidades em diversas áreas. A junção dessas duas competências também se faz necessária em um contexto marcado pela crescente diminuição do caráter braçal do trabalho e aumento no aspecto intelectual do mesmo.

Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa” (DELORS, 1996, p. 94).

O *aprender a fazer* também se refere ao “compromisso individual do trabalhador, como agente da mudança” (DELORS, 1996, p. 94), capaz de agregar valor à empresa na qual ele trabalha, seja através do trabalho em equipe, da proatividade, da contribuição com ideias, etc. Ou seja, é esperado do empregado que este “vista a camisa da empresa” e a encare não como um trabalho assalariado apenas, mas como a própria função de sua vida, algo como uma segunda família. Dessa forma, o *aprender a fazer* engloba tanto aspectos técnicos (habilidades e talentos necessários ao fazer) quanto comportamentais, recorrendo assim “à mobilização psíquica dos trabalhadores e não mais somente aos seus conhecimentos” (HOLANDA, FREIRE, GONÇALVEZ, 2009, p. 125).

A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas (DELORS, 1996, p. 95).

No âmbito comportamental encontram-se também o *aprender a viver juntos* e o *aprender a ser*. À capacidade de viver responsabilmente em sociedade, respeitando o espaço do outro, tendo empatia pelos seres vivos no globo, e ao cultivo da compreensão a outras culturas e etnias, refere-se o *aprender a viver juntos*. Assim,

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (DELORS, 1996, p. 97).

Por último, o *aprender a ser* configura-se como o desenvolvimento do espírito humano, de forma a combater as consequências desumanas originadas pela própria cultura do empreendedorismo (que gera uma visão exageradamente empreendedora da vida e da sociedade) e pela evolução técnica do mundo, mas sem gerar com isso um incentivo à ruptura com o sistema por parte dos indivíduos. Assim, é dado à escola o papel de remediar os próprios efeitos do capitalismo na sociedade, buscando propiciar aos alunos “forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que [os] rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos”.

Esse relatório apresentado à UNESCO teve suas repercussões educacionais no Brasil ainda na década de 1990, conforme analisa Saviani (2010). O autor percebe que essa nova teoria do “aprender a aprender”, também chamada de pedagogia das competências, tem sua base pedagógica na retomada das teorias escolanovistas e construtivistas.

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado, em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas. [...] Diferentemente, na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade (SAVIANI, 2010, p. 432).

A teoria piagetiana também sofre mudança ao ser apropriada nesse contexto. Surge o que Saviani (2010) chama de “neoescolanovismo” e “neoconstrutivismo”, que seriam distorções das teorias originais de forma a adequá-las às novas necessidades do mercado. Se o primeiro contribui com uma nova finalidade para o “aprender a aprender”, o segundo baseia-se

nas ideias construtivistas da inteligência como um mecanismo ativo, ao invés de contemplativo, porém esvazia a teoria de todo o conteúdo mais científico. Pode-se dizer que o neoconstrutivismo é uma versão mais simplificada e vazia pedagogicamente de sua contraparte e que contribuiu para a exaltação do papel do aluno e o rebaixamento da atividade do professor, visto agora apenas como um mediador a ajudar o discente em sua trajetória. Assim, toda a base científica do desenvolvimento intelectual cede lugar a uma “retórica reformista” (MIRANDA apud SAVIANI, 2010, p. 436).

O objetivo da escola torna-se, então, desenvolver competências em seus alunos, de forma a contribuir para que se tornem futuros trabalhadores flexíveis e adaptáveis a diversas situações. Nesse contexto, a visão moderna de escola torna-se paulatinamente obsoleta, ao não mais ter como função a transmissão do conhecimento historicamente produzido, mas a produção de subjetividades marcadas por uma ética de vida neoliberal (VEIGA-NETO, 2011).

Cap. 2. REFORMA GERENCIAL, PODER DISCIPLINAR E EDUCAÇÃO

Após situar o quadro teórico escolhido para embasar o trabalho, este capítulo se inicia com uma breve discussão sobre a reforma gerencial na atualidade, passando ao gerencialismo e à maneira como esse discurso – que tem sua gênese com o advento do neoliberalismo e que abarca o Brasil na década de 1990 com a reforma gerencial do Estado – afeta a educação, em especial a pública, ao inserir nas redes de ensino uma lógica empresarial que visa, principalmente, aumentar o desempenho das mesmas (por uma ótica do mercado) e torná-las mais competitivas.

2.1 A REFORMA GERENCIAL NO MUNDO E NO BRASIL

Desde a década de 1980, o sistema capitalista, em sua dinâmica neoliberal, pautado pela minimização do estado e pelo foco no mercado competitivo, vem instaurando mudanças nos setores públicos, de forma a adaptá-los à cultura do empreendedorismo, comentada no capítulo anterior. Sendo esse sistema facilitado pelo advento da globalização econômica, nesse momento, tudo passa a ser caracterizado como uma empresa, as instituições públicas são alvo dessa mentalidade e disso decorre um processo de reestruturação que visa desburocratizá-las e torná-las mais produtivas, como pede o modelo.

Esse discurso surgiu frente à falência do modelo keynesiano e das políticas de bem-estar social, após a Segunda Guerra Mundial, foi oriundo de uma crescente desconfiança da competência do Estado em gerir a economia e a população e teve como base a ideia de que as organizações deveriam se liberar dos controles governamentais de forma que cada uma buscasse estratégias flexíveis e adaptativas para solucionar seus problemas e oferecer um serviço melhor (NEWMAN; CLARKE, 2012). Na década de 1970 na Inglaterra, por exemplo, a crise que se estabelecera “originou um foco intenso sobre os custos dos gastos públicos e levou a tentativas de redesenhar o acordo fordista/bem-estar do pós-guerra de maneiras que poderiam aumentar a lucratividade do capital” (NEWMAN, CLARKE, 2012, p. 357), através de uma descentralização do poder nas instituições públicas.

No âmbito das relações de poder, pode-se perceber os efeitos das novas relações de controle e do “fim dos muros institucionais”, conforme defende Michael Hardt. Se antes havia instituições fechadas, nas quais os mecanismos disciplinares fluíam em seus interiores e que se mantinham separadas da exterioridade, essas instituições de setor público agora sofrem influência externa e, quando não são privatizadas, adquirem um caráter dúbio, pois mantêm

uma estrutura pública com “alma” privada. Hypolito e Gandin, citando Ball, referem-se ao segundo caso, destacando que se trata de um

(...) processo complexo de privatização endógena e exógena, em que a primeira o estado e o setor público são mimetizados pelo privado, trazendo para a gestão pública a forma de gestão do setor privado, é uma mudança no funcionamento interno da administração. Na segunda forma de privatização, exógena, há uma entrega da prestação do serviço público para a responsabilidade de instituições privadas com ou sem fins lucrativos (HYPOLITO; GANDIN, 2013, p. 335).

Esses processos endógenos e exógenos criam o que se chama de quase-mercado, que seria, conforme o trecho acima explica, uma “semi-privatização”. Difere da privatização original, pois nada é vendido completamente a terceiros, mas, através dessas duas mudanças, as instituições públicas adquirem contornos empresariais, tornando-se praticamente privatizadas, ou seja, quase cedidas ao mercado.

Esse desenvolvimento de uma mentalidade empresarial nas repartições públicas e em seus funcionários, chamado por Janet Newman e John Clarke de *gerencialismo*, adquire contornos globais ao ser impulsionado pelo processo de globalização, que expande o mercado a nível internacional e tende a gerar uma proximidade entre as políticas econômicas dos diversos países capitalistas. Nesse sentido, Ball indaga se:

(...) no contexto da transformação econômica global, os Estados Nação individuais mantêm a sua capacidade de conduzir e gerir as suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais “desenraizadas”, o fluxo e influxo do mercado financeiro global e a expansão da produção industrial moderna. Além disso, perdem também estes Estados Nação individuais a sua autonomia política e econômica perante a crescente amplitude e influência das organizações supra-nacionais? (BALL, 2001, p. 101)

Partindo desse questionamento, Ball percebe o que ele chama de um possível fim da política, ao perceber a desintegração ideológica dos partidos políticos e a subordinação dos mesmos aos ditames do mercado globalizado, ponderando sobre a “possibilidade de que nenhum Estado possua, de fato, o controle sobre a sua nação” (BALL, 2001, p. 101). Isso vai ao encontro do conceito de império, enquanto consolidação do mercado mundial, cunhado por Hardt e Negri (2001) e debatido no capítulo anterior.

Nesse contexto, torna-se mais claro o conceito de governamentalidade de Foucault, já que o enfraquecimento do aparelho estatal altera as relações de poder na sociedade, diminuindo a importância governamental e tornando o poder mais difuso, difícil de ser localizado em uma única instituição. Na sociedade capitalista contemporânea, as governamentalidades estão distribuídas pela sociedade e boa parte delas estão sob posse do mercado. Por essa perspectiva, pode-se dizer que as correntes liberais têm como ideia principal o avanço da influência do

mercado nas formas de governamentalidades, dando a ele posição privilegiada nessas relações de poder.

O processo de globalização, porém, não atua uniformemente em todos os países influenciados. Há o que se chama de glocalização, que seria a apropriação daquilo que é local pelo global. Segundo Giddens (apud Ball, 2001, p. 102), “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectados ao processo de globalização”. Dito isso, embora as reformas gerenciais tenham ocorrido em diversos países a partir do final do século XX, cada lugar apresentará a sua especificidade.

Basicamente, as reformas gerenciais que ocorreram ao longo do globo mantiveram-se próximas às orientações do relatório da OCDE intitulado “Governo em transição: Reformas da gestão pública nos países da OCDE”, o qual estipulava como parâmetros a serem perseguidos por essas reformas o foco nos resultados, a mudança de estruturas altamente centralizadas e hierarquizadas para ambientes com gestão descentralizadas, a flexibilidade, a maior ênfase na eficiência através do estabelecimento de metas de produtividade e criação de competitividade dentro e entre as organizações do setor público e o desenvolvimento de estratégias que permitam respostas a problemas externos e interesses diversos de forma flexível e com custo reduzido (OCDE, 1995).

Para o cumprimento desses objetivos, surge a figura do gestor, “relativamente nova no cenário das organizações do setor público” (BALL, 2001, p. 104), que se torna o principal ator na execução dessa reforma e é incentivado a centrar-se “nos resultados, conferindo-lhes flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e financeiros” (OCDE *apud* BALL, 2001, p. 104). Esse gerente seria uma contrapartida ao profissionalismo de gabinete (NEWMAN; CLARKE, 2012), engessado em práticas burocráticas pouco eficientes e não-competitivas. O gestor, por sua vez, possui liderança e capacidade de influenciar sua equipe, tornando-a mais produtiva. Ofereceria “toda a gama de boas práticas em negócios que as organizações no setor público precisavam aprender” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p.358); enfim, continha a “salvação” dessas instituições ao introduzir um novo *ethos*, semelhante aquele praticado pelo mercado.

Para Ball (2001), essa figura do gestor pode ser considerada o herói cultural desse novo paradigma, incumbida da missão de transformar o entediante espaço público em um local de sucesso. É nesse contexto que Newman e Clarke (2012) percebem um aumento da utilização

da expressão “bem gerenciado” a partir do advento do gerencialismo; a qual associava o êxito organizacional a práticas que apresentassem resultados satisfatórios, através de uma relação custo-benefício favorável.

Porém, nessa reforma das governamentalidades, é preciso separar o processo de gerencialização da produção do discurso gerencialista, ou gerencialismo. Pois “o gerencialismo é uma ideologia que legitimava direitos ao poder, especialmente ao direito de gerir, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359).

A gerencialização, por sua vez, seria “um processo de estabelecimento de autoridade gerencial sobre recursos corporativos (materiais, humanos ou simbólicos) e tomada de decisão corporativa” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p.359). Portanto, enquanto o primeiro está relacionado às novas relações de poder e o discurso por elas produzido, o segundo pode ser entendido como uma materialização – no sentido de gerencialismo em ação – dessa nova mentalidade.

Esses autores observam que, em relação ao gerencialismo, é válido ressaltar que ele possui diferentes variações, porém há duas de maior destaque. Uma, também conhecida como neotaylorismo, “é um pragmatismo racional de meio-fim que privilegia a eficiência e a produtividade e que favorece relações transacionais de intercâmbio e contratação”, o que frequentemente é associado a um rígido controle, a imposição de metas e monitoramento intensivo do desempenho dos trabalhadores. A segunda, que ficou conhecida como Novo Gerencialismo, “é mais centrada nas pessoas e orientada para a qualidade e excelência” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 361). Essa segunda vertente é mais flexível que a primeira, pois permite certa liberdade ao funcionário para que este possa inovar e ser criativo na criação de soluções e ideias que aperfeiçoem o serviço prestado. Newman e Clarke completam que, embora a segunda vertente tenha se tornado mais popular, a maioria das organizações utiliza uma abordagem mista entre as duas.

No Brasil, a reforma gerencial começou nos governos Collor e Itamar, sendo intensificada em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, através do plano diretor da reforma do aparelho de Estado. A seguir, analisaremos a influência dessa forma de gestão na esfera educativa.

2.2 O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO

A reforma gerencialista chegou à educação, segundo Ball (2001), como uma “epidemia política”, motivada por agentes internacionais como o Banco Mundial e a OCDE. No Brasil, é possível citar também outros fatores como:

(...) acordos estabelecidos durante as conferências mundiais de educação, como as de Jomtiem (1990) e Dakar (2000), encontros da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), entre outros, no qual o Brasil, enquanto signatário, se comprometeu a alfabetizar adultos, aumentar o tempo de escolarização da população e melhorar a qualidade do ensino; (...) [o] processo de globalização que tornou a agenda educacional globalmente estruturada [e] pelas demandas econômicas que intensificaram a competitividade regional e global (...). (JEFFREY, 2012, p. 53)

Esses fatores acima descritos influenciaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a qual aumentou a faixa etária de estudos obrigatórios de 7 a 14 anos para incluir as crianças pequenas, os adultos e os portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino.

Segundo Jeffrey (2012), uma das mudanças nessa reforma foi uma maior descentralização da educação, através da transferência de responsabilidades entre os entes federados a fim de estabelecer um pacto federativo, o que gerou uma maior autonomia aos estados e municípios na gestão educacional. Nesse período, o FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) foi regulamentado através da emenda constitucional n. 14, associando as verbas destinadas deste fundo ao número de matrículas. Esse foco estrito no Ensino Fundamental produziu uma “intensificação da municipalização da educação, a partir de 1997” (JEFFREY, 2012, p. 53-54), impulsionada pelo compromisso de universalizar o ensino que foi assumido pelo Brasil em acordos e conferências internacionais.

A autora prossegue afirmando que, ao mesmo tempo em que a gestão do ensino se torna descentralizada, possibilitando a cada entidade federativa uma maior autonomia na elaboração de soluções a seus problemas locais, ocorre uma regulação da educação instituída através dos exames nacionais de avaliação, que têm como objetivos o controle sobre as redes de ensino e a imposição de políticas educacionais por meio do monitoramento.

Esse mecanismo de controle durante os anos de 1990 se configurou com a criação do SAEB (Sistema Nacional de Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ENC (Exame Nacional de Cursos), que embora apresentassem características e propósitos específicos, contribuíram para o fortalecimento de uma cultura de avaliação no país (JEFFREY, 2012, p. 55).

Paralelamente a essa “descentralização centralizadora” (no sentido em que ao mesmo tempo em que a gestão educacional é transferida para as entidades federativas, há uma centralização do controle educacional através de avaliações nacionais que, indiretamente, determinam os rumos da educação no Brasil), Jeffrey (2012) percebe uma superficialidade no discurso de valorização do trabalho docente, materializado apenas na defesa por um repasse de 60% da verba do FUNDEF para o pagamento desses trabalhadores, sem estar acompanhado de qualquer proposta com vistas ao efetivo repasse e aplicação desse montante.

A partir de 2003, com o início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorre uma continuidade da política educacional anterior, com a “descentralização/centralização/valorização das evidências, o aprofundamento da avaliação, a manutenção da política de financiamento por meio de fundos e o estabelecimento de metas educacionais”. Houve, porém, uma mudança na postura das políticas públicas educacionais, tendo como ênfase a “universalização da educação básica, por meio da oferta do ensino médio” (JEFFREY, 2012, p. 56). Essa gestão se configurou pelas:

1. Parcerias diretas do Ministério da Educação (MEC) com municípios e escolas; sem que houvesse uma mediação, a todo o momento com os estados;
2. Envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, como: Organizações Não-Governamental (ONGS), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OCIP'S), Sindicatos, entre outros;
3. Ausência de políticas regulares;
4. Diversidades de programas especiais;
5. Ações e programas focalizados;
6. Programas assistenciais ou compensatórios (OLIVEIRA, apud JEFFREY, 2012, p. 56).

O FUNDEF é ampliado e transformado em FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério), em 2006, o qual amplia o destino das verbas desse fundo a todos os segmentos da educação básica, dando continuidade ao projeto de universalização da educação básica no Brasil. A democratização do ensino está inserida nesse contexto gerencial, em um momento no qual o mercado de trabalho necessita de mão de obra mais qualificada e, conseqüentemente, competitiva. Portanto, se, de um lado, há a reforma gerencial das instituições escolares, tornando-as mais competitivas e performáticas, por outro, há a criação das avaliações nacionais, como forma de obter um certo controle sobre as políticas públicas educacionais realizadas pelos diversos estados e municípios do país.

Essa cultura do empreendedorismo, sob a forma do gerencialismo, gera na escola uma mudança na maneira como se percebe o sentido da prática educativa. Tida como uma empresa,

a comunidade escolar induz seus profissionais a perceberem-se como colaboradores (termo absorvido do vocabulário administrativo) e associarem, segundo Ball (2001), seu crescimento profissional com o da instituição na qual trabalham. Consequentemente, uma escola que obtenha bons resultados em avaliações significa a presença de um quadro docente competente. Assim, “a sobrevivência no mercado educativo torna-se a nova base de propósito comum – pragmatismo e auto-interesse, e não mais ética e julgamento profissional, passam a ser as bases para os novos jogos de linguagem organizacional” (BALL, 2001, p. 107).

Dessa forma, “o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados” (BALL, 2001, p. 107-8). A escola, ao se encaixar no modelo mercantil, passa a ser regida por uma mentalidade individualista, na qual cada instituição pública de ensino percebe as outras como concorrentes com as quais deve disputar. Os alunos também são vistos como mercadoria, o que gera uma disputa por aqueles que apresentam melhores desempenhos e que, conseqüentemente, podem contribuir com o avanço daquela instituição nas avaliações nacionais. Assim,

Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante”. Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidade, passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha (BALL, 2001, p. 108).

Essa cultura do empreendedorismo na educação afeta a comunidade escolar ao deslocá-la de sua função tradicional. Não há mais a preocupação primária no ensino do conhecimento historicamente produzido, nem na formação do cidadão crítico capaz de ler e compreender o mundo. A escola, enquanto empresa, foca mais em atingir índices estipulados pelos padrões avaliativos, que em cumprir um papel “ideológico”; ela torna-se, como disse Ball (2001), mais pragmática, interessada nos fins (aquele objetivo que ao ser alcançado a colocará em uma posição privilegiada em um ranking) em detrimento dos meios (condições ideais para o ensino-aprendizagem).

Com a reforma gerencial, um novo perfil docente é formado, calcado na performatividade e no pragmatismo, em detrimento da reflexão profissional, o que gerará, o possível fim do profissionalismo, enquanto “prática ético-cultural”, ou seja, aquele

profissionalismo baseado na “reflexão moral – na tentativa de organizar a prática mediante a tomada da decisão “correta” em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral e para a utilização de conhecimento moral” (BALL, 2005, p. 541).

Esse profissionalismo “antigo” seria baseado, segundo o autor, no pluralismo e na ambiguidade. O primeiro refere-se às inúmeras possibilidades de atuação profissional, o que acarretaria no desenvolvimento da “responsabilidade moral pela ação ao seu portador natural” (BAUMAN apud BALL, 2005, p. 541), o que significa dizer que cada trabalhador se torna responsável por suas escolhas éticas, requerendo do mesmo a reflexão constante sobre sua prática. O segundo sugere que todas essas decisões assumidas podem adquirir caráter ambíguo, no sentido de que podem ser questionadas por outras pessoas, ou seja, não são verdades absolutas. Essa ética do trabalho estaria calcada em uma “relação de compromisso” (BALL, 2005, p. 541) do trabalhador com sua prática e o local no qual ele está inserido.

A reforma gerencial não somente traz à tona, como se apropria, e busca tornar oficial, um novo perfil de profissional, não mais reflexivo, mas dominante de uma técnica. Ele é fruto de “efeitos combinados de performatividade e gerencialismo, que representam perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação” (BALL, 2005, p. 542). Esse novo profissionalismo possui diferenças tão substanciais do anterior, que pode inclusive relegar o antigo a um status de “não profissional”.

Os principais pontos dessa diferença, ou pelo menos dois deles, são: primeiro, esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos – em contraste com “a necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada” (Lambek, 2000) como características determinantes da prática profissional (BALL, 2005, p. 542).

O docente, nesse caso, transforma-se em um instrumento o qual o gestor escolar (não mais chamado de diretor) utilizará para alcançar determinadas metas e resultados. Sua incumbência é utilizar determinadas técnicas, seguindo padrões impostos e buscando sempre alcançar aquilo que lhe foi proposto. Não há espaço para uma reflexão ou julgamento sobre o seu fazer, não cabe a ele decidir sobre o certo ou errado. Aliás, no gerencialismo, o correto torna-se aquela prática que conduz a “empresa” a alcançar padrões de competitividade que a coloquem em um local privilegiado no mercado. Nas escolas, o bom docente torna-se aquele que cumpre suas obrigações sem questionar e contribui para que ela alcance metas impostas e tenha bons resultados nos exames nacionais.

Os exames nacionais – como SAEB, ENEM, ENC – tornam-se, conseqüentemente, parâmetros que definirão a competência dos professores e da escola. Em uma sociedade do aprendizado, na qual o cidadão está sempre aprendendo, não há mais o interesse em que a escola o prepare como um cidadão crítico, disposto a atuar no mundo. A comunidade escolar e seus funcionários passam a ser avaliados apenas pelos fins, exames nacionais e metas, desconsiderando os meios. Não interessa o procedimento pedagógico ou as estratégias, desde que essa escola obtenha bons resultados. É nesse sentido que o campo ideológico dá lugar à performatividade na escola, que é obtida

(...) mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar” (BALL, 2005, p. 544).

Para Ball, “a performance é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). Serve para quantificar o valor de um funcionário baseado na contribuição dele para a empresa. Nesse sentido, o autor percebe a importância de como é feito esse julgamento e o que é analisado, ao se avaliar as escolas e professores, pois a maneira como é feita pode ser utilizada para legitimar políticas educacionais, como também para “se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores” (BALL, 2005, p. 544).

As avaliações educacionais atuam de duas formas:

(...) De um lado, torna se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas (...). De outro, a avaliação legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875).

Assim, é possível perceber a relação entre performatividade e as avaliações educacionais, dado que estas influenciam diretamente a primeira na medida em que servem como instrumento para quantificar a produtividade docente, induzindo assim, “uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastantes objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente” (SHIROMA; CAMPOS, 2006, p. 227).

Essa nova subjetividade é definida por Sachs (2010) como empreendedora, calcada na performatividade e na produção através de metas. O termo refere-se ao fato de que esse novo

profissional está apto (ou disposto) a trabalhar em um contexto de quase-mercado, contribuindo para que sua instituição de ensino se torne mais competitiva na sociedade, em outras palavras, representa a materialização da cultura do empreendedorismo no universo docente. Ele contrapõe-se ao que a autora chama de perfil ativista (o qual Ball chama de profissionalismo docente antigo), que ainda percebe a educação como uma prática ética e ligada à formação do sujeito.

Para Sachs, o perfil docente empreendedor seria mais individualista, competitivo, controlador, regulador, bem definido externamente e movido por normas que o anterior. Esse sujeito já se encontra dissociado da ideia de educação como um processo colaborativo de toda a sociedade, pois, na conjuntura atual, a presença do mercado na educação e as avaliações de larga escala estimulam a concorrência entre as escolas e o distanciamento entre elas. Na resistência ao discurso gerencialista, estaria o professor ativista ainda movido por ideais democráticos de ensino e com visão mais humana (e menos técnica) da educação. Essa identidade profissional agrega atributos ao uso da reflexão crítica de ideias e da preocupação com igualdade social.

2.3 PODER DISCIPLINAR E EDUCAÇÃO

Santos (2011), a partir de Foucault, analisa que o poder disciplinar é inserido nas instituições escolares entre os séculos XVIII e XIX, devido à necessidade de uma nova sociedade, industrial, que se formava. É uma época caracterizada pela transição do poder de soberania, baseada no poder absoluto e no dispêndio excessivo desse poder para relações disciplinares que possuem um mínimo de gastos e obtêm o máximo de eficácia (FOUCAULT, 2005). Ou seja, para a sociedade capitalista industrial que surgia, a soberania apresentava entraves como a centralidade da figura de um soberano e a questão da economia no dispêndio das maneiras como se exercem as governamentalidades nessa relação de poder. Nessa sociedade liberal, necessitada de trabalhadores mais qualificados para servirem como mola propulsora ao progresso, a educação “passa a priorizar mecanismos de controle que resultem em ótimos desempenhos por parte dos educandos, com o desenvolvimento de aptidões na escola e a posterior eficiência no âmbito do trabalho” (SANTOS, 2011, p. 36).

Nesse sentido, as escolas, enquanto instituições disciplinares fechadas, operam como fábricas de subjetividades, moldando os estudantes e adaptando-os às necessidades da sociedade, através da normalização dos mesmos.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. (FOUCAULT, 2008b, p. 75)

Esse processo de normalização requer o uso do poder disciplinar, de forma a tornar os corpos dóceis e dispostos a alcançarem esse modelo ideal, diminuindo a resistência dos mesmos e aumentando o ganho em relação aos fins desejados. Para isso, corrigem “as condutas indesejáveis por meios de sanções, transformando e aproveitando as suas potencialidades e capacidades” (SANTOS, 2011, p. 39). É a formação de uma relação entre obediência e utilidade, que Foucault percebe.

O poder disciplinar tem como característica fundamental a sua atuação sobre o corpo em específico. Enquanto a soberania é exercida sobre uma área, a disciplina atua diretamente no indivíduo. Atua na observação dos mínimos detalhes de um corpo que “se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil, cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2011, p. 132). Ele difere-se das relações de poder anteriores pelas tecnologias que emprega para o controle das subjetividades, baseadas em uma coerção incessante sobre o alvo. Isso explica a sua necessidade de operar em um espaço-tempo delimitado com um número estipulado de indivíduos, considerando que, sem essas limitações, seria impossível que a disciplina atuasse de maneira tão significativa.

Em relação ao espaço, a disciplina procede de forma a distribuir os indivíduos em locais fechados e diferenciados, cada qual com a sua peculiaridade. Assim, ela cria uma “cerca” no interior da qual pode atuar sem que a força de sua relação seja diluída no espaço amplo da sociedade. Esses locais seriam os colégios, os quartéis, hospitais, prisões, etc. E, dentro desses estabelecimentos, faz-se necessário que cada indivíduo esteja em um determinado lugar, a fim de se distinguir cada individualidade dentro da coletividade.

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inútil e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2011, p. 138).

Essa distribuição no espaço deve ser, também, realizada de forma funcional, de maneira que cada localidade tenha um sentido nessa configuração espacial. Assim, em um hospital, por

exemplo, pacientes de doenças contagiosas estariam inseridos em ambientes destacados dos demais; nas escolas, os alunos adolescentes poderiam estar em locais distantes dos menores, etc. E, dentro de cada espaço, a distribuição dos corpos será feita mediante algum procedimento classificatório como forma de gerar unidade e ordem a esse arranjo. Nas escolas, percebe-se a distribuição dos alunos em filas, em locais determinados na sala de aula, obedecendo a alguma classificação, etc. A disciplina, portanto, é a “arte de dispor em fila, e da técnica para transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 2011, p. 141).

Na educação, essa organização do espaço serial foi uma evolução em relação à prática tradicional até então, na qual “um aluno trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando” (FOUCAULT, 2011, p. 142). Essa nova distribuição permite ter um maior controle por parte do professor assim como trabalhar simultaneamente com todos, gerando economia no esforço e rendimento nos resultados.

Em relação ao tempo, a disciplina dispõe-no de maneira ordenada e fixa. Nas escolas há um horário determinado para a entrada, a troca de disciplinas, o recreio e a saída. Cada tempo deve ser utilizado, de maneira que a ociosidade é vista como algo a ser combatido, pois representa desperdício num contexto marcado pela economia disciplinar. É esperado que o tempo penetre o corpo e instaure um ritmo de trabalho nele. A relação entre essas duas grandezas (tempo e espaço), em um estabelecimento disciplinar, tem como resultado o controle total da localização de um sujeito e das atividades que realiza em um determinado momento temporal, permitindo uma perfeita vigilância sobre ele.

Essa relação de poder também insere o corpo na relação espaço-tempo, determinando uma série de gestos aceitáveis para cada local e momento, como também a forma como esse corpo se relaciona com os objetos ao seu entorno. Assim, em uma sala de aula, o aluno deve sentar com o corpo reto na cadeira, pés plantados no chão, tronco virado para frente e cotovelos apoiados sobre a mesa, transmitindo uma ideia de que “só a criança sentada pode estar atenta, concentrada. Quase como se a concentração se expressasse na ausência de movimento” (SILVA, 1994, p. 95). Além disso, há toda uma prescrição de como esse aluno pode se relacionar com os objetos da sala, através da proibição de escrever na mesa ou na parede, do modo como esse aluno deve segurar um lápis e até da forma ideal como deve ser sua caligrafia.

O tempo disciplinar é capitalizado de quatro maneiras. Primeiramente, ele é dividido em segmentos de igual duração, cada qual regido por suas peculiaridades, o que significa, por exemplo, que na escola não deve haver a mistura de crianças com adolescentes, pois cada grupo estaria em um momento distinto. Esses segmentos temporais são dispostos em uma sequência analítica e cada um é constituído por determinados elementos que vão adquirindo complexidade crescente na medida em que o indivíduo avance por essa progressão no tempo disciplinar. O final de cada segmento deve ser marcado pela realização de um exame, o qual indicará se o indivíduo adquiriu o nível necessário para avançar ao próximo passo. Por último, em cada segmento, há um corpo de exercícios em série pelos quais os sujeitos deverão passar.

Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza-se, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação (FOUCAULT, 2011, p. 155).

Em instituições militares, esses segmentos recebem um título que determina um grau ao indivíduo nele inserido, como cabo, sargento, tenente, etc. Nas escolas, a divisão temporal do período de aprendizagem é feita através de séries e cada uma possui sua série de exercícios e conhecimentos característicos (currículo) que vão aumentando de complexidade na medida em que os alunos vão progredindo na “carreira” escolar e que possuem sistemas de avaliação como meios de quantificar a aptidão de cada estudante para o próximo nível ou não. Essa forma de distribuição “oferece a possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo” (FOUCAULT, 2011, p. 154). Permite que cada estágio do desenvolvimento cognitivo do aluno seja passível de um acompanhamento do professor. Percebe-se, portanto, que a disciplina organiza o espaço e o tempo de maneira a obter uma maior eficiência no processo de disciplinarização dos corpos e também a atingir o efeito o qual a instituição busca (como no caso das escolas em transmitir conhecimento).

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem se desenrolar cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo “iniciático” da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (FOUCAULT, 2011, p. 153).

Dessa forma, analisando a segmentação temporal e sua evolução gradual, entende-se porque a sociedade disciplinar se estrutura em torno de um tempo linear, no qual os acontecimentos vão se sucedendo aos outros através de um “tempo evolutivo” (FOUCAULT, 2011).

Finalmente, a disciplina atua de forma a transformar o local sobre o qual ela exerce uma força eficiente, através da articulação e da união dos corpos submetidos a ela e também da composição cronológica que ela cria. Assim, de um lado, ela molda as subjetividades para que estas trabalhem como peças de uma engrenagem maior, capazes de substituírem umas às outras e cooperarem entre si, caso seja necessário. De outro, a composição do tempo ajusta-se, para que o tempo de uns se ajuste ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-las em um resultado ótimo (FOUCAULT, 2011).

Nas escolas, isso pode ser verificado em alguns sistemas que induzem os alunos mais adiantados a atuarem como auxiliares dos professores, seja fiscalizando tarefas seja ensinando os mais atrasados. Para a consolidação desse aparelho eficiente, faz-se necessária a existência de um “sistema preciso de comando” (FOUCAULT, 2011, p. 159) para esses novos corpos ágeis fabricados. Tal sistema criará ações através de comandos breves e econômicos os quais não precisam ser explicados, nem formulados, pois necessitam apenas do tempo suficiente para que possam exercer o comando nos sujeitos. “O que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente” (ibid., p. 159-160). Analisando o caso escolar, Foucault analisa que:

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam: era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 2011, p. 160).

Todas essas ações do poder disciplinar produziriam uma subjetividade “que é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo) [e] é combinatória (pela composição das forças)” (ibid., p. 161).

Percebe-se, portanto, que o poder disciplinar não é baseado no controle total ou na submissão das individualidades. Não deve ser confundido – sequer apresenta semelhanças – com os modelos escravocratas, puramente extrativistas (no sentido de adquirirem a submissão do outro para extrair sua força de trabalho). Ao contrário, a disciplina tem como função o

adestramento. Ela “não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (ibid., p. 164).

O sucesso do poder disciplinar deve-se à existência de três instrumentos, dos quais ele se apropria: a *vigilância hierárquica*, a *sanção normalizadora* e o *exame* (FOUCAULT, 2011). A *vigilância* diz respeito à necessidade, no “exercício da disciplina”, de uma coerção que se imponha através do olhar. “Através de uma constante vigilância torna-se possível obter eficiência no controle daqueles que são observados, no adestramento e na correção das condutas indesejáveis” (SANTOS, 2011, p. 46-47). Ela atua como um dos instrumentos que assegurarão a manutenção das relações disciplinares e induz naqueles que são observados a sensação de constante exposição, inculcando neles a ideia de que qualquer deslize ou ato fora dos padrões será percebido e punido.

Além dessa vigilância, a disciplina promove cada indivíduo observado a fiscal, tornando o processo vertical (por ser hierárquico) e horizontal (difuso entre os corpos disciplinados). Todos participam desse processo e transformam-se nos inúmeros olhos que compõem esse “observador perfeito”, do qual nada é escondido.

Dessa forma, o poder que o exercício da vigilância hierárquica produz não está centrado no mais alto nível hierárquico de uma dada instituição, uma vez que esse poder é exercido por todos, desde as escalas mais baixas da hierarquia, através das relações de controle sob o olhar fiscalizador difuso entre os indivíduos. Daí a vigilância que atua de cima encontra nos níveis baixos o instrumento simples, discreto, eficaz à continuidade de sua ação. O olhar de cada indivíduo multiplica a fiscalização realizada pelo chefe, pelo professor, pelo diretor, etc., todos, indistintamente, sustentam esse poder que é “múltiplo, automático e anônimo”, ao mesmo tempo discreto e indiscreto, pois funciona em silêncio e está em toda parte, agindo sobre os vigiados e também sobre os que vigiam (SANTOS, 2011, p. 48).

Não se trata de um poder que se exerce por transparências, mas de uma dominação através da iluminação (FOUCAULT, 1984). Consiste em um processo de iluminação plena de modo que todos aqueles que devem ser observados sejam iluminados – e, portanto, passíveis de serem analisados, vigiados – porém deixa o vigia no escuro, tornando-o impessoal e impossível de ser identificado. Nesse sentido, segundo Foucault (2011), a disciplina rompe com o binômio *ver – ser visto*. Por isso, ele considera o panóptico como o modelo arquitetural do poder disciplinar, dado que se baseia em uma estrutura que utiliza um jogo de luz para permitir a vigilância dos corpos e a não identificação do observador. É nesse sentido que Foucault (1984) diferencia a sociedade panóptica de Bentham daquela idealizada por Rousseau, dado que esta tem como base a transparência, enquanto a primeira estrutura a questão da visibilidade em torno

de “um olhar dominador e vigilante”, que atuaria como o eixo de um projeto de “visibilidade universal” (FOUCAULT, 1984, p. 215).

Por fim, o principal efeito desse mecanismo de vigilância panóptica reside na internalização da vigilância pelos indivíduos. O foco não é uma observação incessante, já que isso seria muito dispendioso para uma relação de poder que é caracteristicamente econômica, mas “fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação”, o que “automatiza e desindividualiza o poder” (FOUCAULT, 2011, p. 191).

O segundo instrumento utilizado pelo poder disciplinar, a *sanção normalizadora*, atua como um mecanismo penal, que institui as regras do jogo e as micro penalidades para as infrações das mesmas, de forma que “reprimem as condutas indesejadas, punindo-se igualmente aquele que se afasta das regras e quem não obtém o êxito esperado em uma dada atividade” (SANTOS, 2011, p. 48).

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2011, p. 172).

Assim, enquanto a disciplina estipula um parâmetro de comportamento e uma meta a ser alcançada, ela penaliza todos os desvios em relação a esses dois termos. Vale ressaltar que essas punições têm função de corrigir e evitar futuros desvios. Age no infrator de maneira a reforçar nele o comportamento correto e nos demais como um exemplo real daquilo que acontece com quem não segue as regras. “A sanção disciplinar objetiva corrigir os indivíduos insistindo que eles se arrependam de suas condutas e as modifiquem” (SANTOS, 2011, p. 49). Dentro da lógica da punição exemplar, ela atua de forma binária, através de um jogo de punição-gratificação: pune as infrações e recompensa as metas alcançadas. Também age de forma a treinar o alvo para que este, após a repetição dos exercícios, passe a errar o mínimo possível.

Inserida nesse modelo de gratificação, há também uma repreensão sutil a todos aqueles que não foram bonificados. Além disso, esse modelo punição-gratificação atua de forma a criar, dentro do estabelecimento, uma noção delineada daquilo que é bom – e deve ser seguido, realizado continuamente – e daquilo que é ruim – e, portanto, é necessário ser evitado. “Ela

pretende uma regularidade, uma semelhança nas condutas, já que todos devem atingir o nível mínimo valorizado, a média desejada, para enfim diferenciá-los do que é anormal” (ibid. 50).

Essa qualificação é acompanhada de uma quantificação das ações boas e más, permitindo uma “contabilidade penal, constantemente posta em dia, [que] permite obter o balanço positivo de cada um”, gerando assim uma classificação dos indivíduos baseada nesse balanço e construindo uma hierarquia das qualidades. Assim, “a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando” (FOUCAULT, 2011, p. 174), além de criar uma tênue linha entre o que é considerado normal e anormal – aquilo que não pode ser feito, sob risco de punição.

O último dos instrumentos disciplinares é o *exame*, que combina elementos da vigilância e da sanção, estabelecendo “sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2011, p. 177). Esse dispositivo é o meio pelo qual as relações de poder atuam sobre as de saber de forma mais incisiva, determinando os saberes válidos para serem analisados.

A relação com o instrumento de vigilância ocorre devido ao fato de o exame atuar de maneira a propiciar uma visibilidade sobre as individualidades submetidas, gerando uma gama de informações sobre elas. “O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam” (ibid., p. 181). É através dessas técnicas de vigilância (começando no instrumento de vigilância e continuando no exame) que a disciplina atua nas subjetividades, moldando-as um objetivo específico.

Para produzir individualidades, o exame utiliza as técnicas de vigilância e obtém dos indivíduos observados um farto material escrito a ser registrado e documentado. Nestes registros estão contidas as características particulares de cada um, suas competências, sucessos, fracassos, que juntos formarão um poderoso instrumento de descrição e identificação. Nas escolas, essas anotações passaram a funcionar como uma maneira de conhecer a aptidão de cada aluno, classifica-lo conforme sua capacidade e o seu nível de aprendizagem, bem como estabelecer comparações para o alcance da média adequada (SANTOS, 2011, p. 51).

Assim, segundo Foucault, o exame contribui para a análise do alvo de três maneiras: primeiro ele intensifica a “economia da visibilidade no exercício do poder”, aumentando a visibilidade sobre as subjetividades observadas e ocultando aquelas para quais o mecanismo disciplinar atua: “o exame é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir os sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação” (FOUCAULT, 2001, p. 179). O exame também transforma a individualidade em um campo

documentário, resultando em um arquivo com “detalhes e minúcias que se constitui no nível dos corpos e dos dias” (ibid., p. 181).

Por fim, através dessa forma documental, o exame transforma cada indivíduo em um caso a ser estudado e analisado, um objeto que não apenas é dissecado minuciosamente, mas simultaneamente é investido pela disciplina.

Em relação à sanção, o exame contribui para manter os indivíduos em suas descrições:

É isto que vai permitir a técnica do exame controlar as condutas, compará-las, modifica-las, fazendo de cada indivíduo um caso a ser investigado, analisado, descrito, comparado uns com os outros, modificado, corrigido, treinado, enfim, normalizado. É para exercer a vigilância, sancionar e investigar os comportamentos o exame buscará no discurso científico as explicações para as mais diferentes condutas. A pedagogia, assim como a psicopedagogia dirá, por exemplo, se o aluno é hiperativo ou trata-se apenas de uma atitude indisciplinada, sujeita às devidas sanções. A cada conduta deverá corresponder uma objetivação adequada, que relate em detalhes as singularidades, os traços que permitam fazer ver de quem se está a falar (SANTOS, 2011, p. 52).

Nesse sentido, a escola torna-se um “aparelho de exame ininterrupto” (FOUCAULT, 2011, p. 178). Ao longo de todo seu processo escolar, o aluno será observado e examinado de diversas formas, analisado minuciosamente e todo um aparato documental será produzido sobre ele, indicando suas aptidões e deficiências. O exame determinará, também, se o mesmo está pronto ou não a ser submetido a processos mais complexos de avaliação, até que seja capaz de deixar o espaço escolar.

Nas sociedades anteriores à disciplinar, ser observado constantemente era um privilégio de poucos. “A crônica de um homem, o relato de sua vida, sua historiografia, redigida no desenrolar de sua existência, faziam parte dos rituais do poderio” (FOUCAULT, 2011, p. 183). Nas sociedades disciplinares (e na de controle também), isso se inverte: os súditos ganham visibilidade e o grupo dominante é envolto por um obscurantismo nessas novas relações de poder. A disciplina oferece justamente a possibilidade, inédita até então, de dominar o corpo dos subordinados, diminuindo sua resistência e aumentando sua força de trabalho, como também de obter um conhecimento detalhado de cada um sobre os quais o poder se exerce (ibid.).

2.4 O GERENCIALISMO EDUCACIONAL COMO MECANISMO DISCIPLINAR

A reforma gerencial, ocorrida nas diversas instituições públicas com o intuito de aumentar a competitividade e a produtividade desses estabelecimentos, traduz-se em uma reforma disciplinar dessas instituições. Isto não significa afirmar a inexistência de relações

disciplinares anteriormente, mas perceber que, na sociedade atual, o gerencialismo traz nova configuração a esses locais, remodelando as relações de poder – que até então ainda carregavam marcas de uma sociedade disciplinar – e adaptando-as à nova sociedade de controle. Pode-se dizer que a reforma gerencial potencializa o poder disciplinar ao estendê-lo para fora dos limites daquele determinado estabelecimento.

Conforme dito anteriormente, o gerencialismo objetiva substituir a burocracia presente nos institutos públicos por uma administração empresarial, capaz de conduzir tais instituições a um novo patamar, tornando-as competitivas, produtivas e adaptadas às novas exigências do mercado. Na educação, esse processo tem a função de reformar as escolas, consideradas ineficientes diante das demandas atuais. Ele pretende não somente mudar o estabelecimento, mas toda a comunidade escolar, conforme apontam Sachs (2010) e Ball (2001, 2005), substituindo um perfil “obsoleto” de profissionalismo docente por um moderno, altamente gerenciável.

A primeira autora, inclusive, aponta a diminuição da resistência docente a essas novas imposições com o surgimento desse novo modelo de professor, fazendo-se necessário, portanto, a utilização de instrumentos que funcionem como um “bom adestramento” (FOUCAULT, 2011, p. 164) dos trabalhadores a fim de induzir neles essa nova mentalidade. Essa é a razão da utilização dos mecanismos disciplinares dentro do contexto da reforma gerencial.

A relação gerencialismo-disciplina pode ser analisada ao se observar a utilização de instrumentos disciplinares como a sanção normalizadora, a vigilância e o exame. Essa reforma normaliza o comportamento dos subordinados, ao incutir neles uma maneira correta de se portar em relação à empresa: são colaboradores e, como tais, são parte integrante desse órgão complexo que é o local no qual trabalham. Não colaborar, não ser produtivo, conforme Ball aponta (2013), passa a ser visto como algo anormal ou até mesmo imoral.

O gestor (ex-diretor) torna-se o veículo pelo qual a normalização acontece, pois a ele é incumbida a tarefa de “delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas de forma a atingirem os fins que elas postulam como desejáveis” (DU GAY apud BALL, 2005, p. 109).

A inclusão de metas às escolas funciona como um código de regras normalizador que premia quem o alcança e pune aqueles que não atingem o resultado. Todos os esforços da comunidade escolar são dedicados a esse horizonte norteador das práticas pedagógicas. É nesse sentido que se compreende a posição de Ball (2005) quando este aponta que na escola atual não

interessa mais a reflexão sobre o fazer docente, mas o tecnicismo voltado para a produtividade, para alcançar determinados fins.

A internalização dessa busca pela meta gera nas subjetividades envolvidas com a comunidade escolar toda uma mudança de postura e concepção do fazer pedagógico. Os mecanismos disciplinares, ao atuarem nas individualidades docentes, retiram delas toda a atividade que envolva resistência e a substitui pelo empenho, pela dedicação ao fim estipulado. A normalização gerencialista transforma a escola em um local produtor de índices estipulados pelas governamentalidades locais. Não há mais a preocupação com a formação humana, conforme defende Ball (2005), mas a execução acrítica daquilo que é demandado à escola e este é um perfil puramente empresarial de agir – e adaptar-se – às exigências de um cliente.

A normalização conseqüentemente padroniza o estabelecimento e os comportamentos individuais, ao diferenciar o que é bom e deve ser seguido, daquilo que deve ser evitado para o indivíduo não ser punido posteriormente. Ao mesmo tempo em que esse padrão é imposto, incute-se nos sujeitos da comunidade escolar a ideia de que ele é, na verdade, um compromisso adotado pela própria escola. Afinal, por um viés gerencialista, o padrão pode ser definido como um “compromisso documentado, utilizado em comum e repetidas vezes pelas pessoas relacionadas com um determinado trabalho” (GODOY, CHAVES, ALMEIDA, 2008, p. 22). O lado “democrático” do gerencialismo educacional não está em aceitar a participação dos profissionais da educação, mas em criar a ideia de que todas as metas estipuladas foram um desafio aceito pela escola. Assim, a designação de metas e a padronização atuam, na educação, como os principais instrumentos normalizadores utilizados na reforma gerencialista.

A vigilância hierárquica também se faz presente, através de fiscais e agentes que acompanham a execução efetiva do “compromisso” assumido pela comunidade escolar com os padrões estipulados. Ela funciona como instrumento coercitivo, impedindo tentativas de desvio daquilo que é esperado desses profissionais. A tecnologia atual permite também um acompanhamento virtual, através de pontos eletrônicos, bancos de dados eletrônicos com todo o arquivo documental de cada escola e câmeras de segurança.

Por último, o exame, aqui na forma de uma avaliação do rendimento da instituição escolar, atua paralelamente aos mecanismos normalizadores, indicando e quantificando as qualidades e fraquezas de cada estabelecimento avaliado, bonificando aqueles que se empenharam significativamente e punindo – com a ausência de uma gratificação ou através de sanções – aqueles que não alcançaram resultados estipulados. Ball (2001, p. 2005) percebe que

o exame atualmente atua como um novo panopticismo, diferente do modelo clássico, pois não se trata mais de uma coação pelo constante sentimento de observância, mas de uma insegurança decorrente de como é feita essa observação, quando, e do que é analisado. O autor chama a atenção para

(...) a percepção de ser constantemente avaliado de diferentes formas, por diferentes meios, de acordo com diferentes critérios, por diferentes agentes e órgãos. Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infindável procura da perfeição. Não obstante, apesar dessa teia de registros e visibilidade, nem sempre fica muito claro o que esperam de nós (BALL, 2001, p. 549).

Assim como no panopticismo clássico, o resultado é o mesmo: inibir condutas indesejáveis e aumentar a força de trabalho dos corpos – a performatividade. A incerteza que esse modelo gerencial causa nas subjetividades docentes leva-os a procurar fazer sempre mais, cumprir todas as normas na esperança de conseguir contemplar todos os parâmetros que serão analisados, no momento em que forem averiguados, visto que, para o profissional, tudo isso é obscuro. Por isso, mais uma vez, promove-se a tecnicização do trabalho docente, pois só o fazer técnico e objetivo são capazes de abarcar todas as exigências que se avolumam sobre os trabalhadores da educação nesse contexto gerencial. Consequentemente, o ato educativo torna-se, paulatinamente, mecânico no caráter material e instável no caráter subjetivo.

Cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal forma que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações ficam vagas e a auto-estima torna-se instável (BALL, 2001, p. 110).

Ball (2001) vai além e percebe, nessas relações disciplinares atuais, um esforço dos corpos subjugados em se manterem na visibilidade, ou seja, não é só a coerção, mas as próprias individualidades que entram no jogo e buscam galgar qualificações aprimoradas nessas avaliações, que gerarão um *ranking*, resultando em concorrência entre instituições e trabalhadores. É essa concorrência que dá o caráter horizontal à vigilância, pois não apenas os superiores realizam as fiscalizações, como cada membro da comunidade escolar passa a vigiar seus pares. As pessoas perdem, gradativamente, suas individualidades e tornam-se, conforme Deleuze (1992) individuais, ou seja, “uma estatística de mercado, um item em um banco de dados, parte de uma amostra” (BALL, 2005, p. 549).

O estímulo à competição e o efeito normalizador de responsabilizar as escolas pelos fracassos obtidos nas avaliações seriam as reais funções do exame, segundo Souza e Oliveira (2003, p.881), ao contrário do que diz o discurso oficial, apontado pelos autores, que traveste o exame como um mecanismo que permita uma “análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica”.

O exame revela a relação entre o poder disciplinar e o saber, pois atua na determinação daquilo que é necessário ser feito e, em sala de aula, ensinado. Todo esforço dirige-se a preparar o estabelecimento e os alunos para um bom desempenho nessas avaliações. A relação entre o espaço e o tempo perde relevância, pois o que importa no momento é a “base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções e avaliações por colegas” (BALL, 2001, p. 110). Assim, toda essa busca por performatividade precisa ser quantificada e balizada por essas avaliações institucionais.

A diminuição da importância do tempo e do espaço nas relações de poder que afetam a escola demonstra, em partes, a marca da sociedade de controle nos mecanismos disciplinares, pois, se antes essas relações de poder eram dependentes do binômio tempo-espaço, agora não são mais. Antes, a disciplina inseria-se e encerrava-se dentro de tais instituições, atualmente, com o fim dos muros institucionais, defendido por Hardt (2000), essas relações transbordam pela sociedade. Como um exemplo, pode-se perceber que as influências desses mecanismos sobre os professores não se encerram nos muros da escola, sendo sentidas dentro de suas próprias residências. E-mails com comunicados, instabilidade emocional que continua em casa, atividades que antes eram realizadas dentro da instituição e agora são exercidas no lar, como lançar notas no sistema, configuram alguns exemplos disso.

Essa utilização específica das relações disciplinares nos modelos gerencialistas, Ball (2001) intitula *disciplinas do desempenho*, por estarem inseridas em uma conjuntura pautada na produtividade e em complexos institucionais guiados pela lógica do quase-mercado. As disciplinas do desempenho demonstram, conforme Veiga-Neto (2000) aponta, que a sociedade de controle amplia as forças das relações disciplinares. Não são, porém, exatamente as mesmas relações utilizadas entre os séculos XVII e XX, mas uma nova disciplina que carrega a marca dessa nova sociedade de controle. Ela é difusa entre toda a malha social, em um grande panóptico urbano, cujo foco é puramente potencializar os indivíduos, tornando-os mais produtivos, ao mesmo tempo em que lhes incute uma nova forma de se relacionar com seus meios de trabalho.

Na educação, conforme foi argumentado até aqui, as relações de poder disciplinares foram aquelas mais propícias de serem utilizadas nas reformas gerenciais que ocorreram a partir da década de 1990 ao longo do globo. Foram elas que permitiram a mudança de uma escola burocrática – “obsoleta” nessa sociedade neoliberal, que não dialoga com a nova cultura do empreendedorismo – para uma pautada em parâmetros empresariais, adaptável às novas necessidades do mercado, mesmo que isso a tenha tornado mais excludente socialmente. As disciplinas atuam como o motor sutil que dá energia à escola e a torna mais produtiva e, conseqüentemente, mais competitiva. A escola atuará nas resistências a esse novo modelo e na solidificação de um novo profissionalismo – gerencialista e oposto ao que era reflexivo até então –, ao normalizar as novas concepções de fazer pedagógico e agir de forma coercitiva sobre todos aqueles que se opõem a ela.

Cap. 3 A GIDE E O PODER DISCIPLINAR

Neste capítulo é trabalhado o cerne da pesquisa: a Gestão Integrada da Escola (GIDE), enquanto mecanismo disciplinar na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, que atua disciplinando o corpo docente, tornando-o dócil, no sentido de retirar suas resistências à mudança que ocorre na forma de se pensar a educação, facilitando sua adaptação a esse processo e, ao mesmo tempo, tornando-o mais produtivo. Assim, parte-se de uma exposição geral sobre a GIDE, situando o leitor sobre os mecanismos que utiliza em seu funcionamento e, em seguida, parte-se para uma análise documental dos três livros que são distribuídos às escolas e que apresentam o seu discurso gerencialista à comunidade escolar.

3.1 A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA

A partir da constatação do mau desempenho da rede estadual de ensino no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2009, houve uma mudança na Secretaria de Educação do Estado e conseqüentemente uma alteração no foco da mesma. Se antes o cerne era a informatização da escola, após essa mudança, o novo secretário de educação Wilson Risolia direciona a Secretaria no sentido de aumentar o enfoque em processos de gerenciamento das escolas, buscando torná-las mais eficientes sob um ponto de vista econômico e administrativo.

Dessa forma, inicia-se o processo de gerencialização da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, tendo como eixo doutrinal as publicações do grupo, até então existente, INDG (INDG que posteriormente tornou-se o Instituto Falconi). O objetivo é criar um ambiente mais produtivo nas escolas através da inserção da lógica empresarial. Sendo assim, o diretor passa a ser visto como um gestor que, parafraseando Ball (2001), atuaria como o herói que salvaria essas instituições públicas da burocratização, tornando-as mais eficientes. Surge também a figura do AAGE, Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar, que atuará como fiscal e orientador da escola no processo de identificação e solução de seus problemas. A escolha destes profissionais dá-se através de concurso interno.

Como eixo norteador das mudanças a serem implantadas nas escolas, são criadas metas para cada estabelecimento e oferecido um bônus salarial, um 14º salário, para os profissionais das escolas que alcançarem esses objetivos anualmente, o que busca gerar um aumento na performatividade dos profissionais engajados em alcançar essas metas. Por outro lado, há um elemento coercitivo nessa gestão, pois o mesmo constrange as escolas que se distanciam de seus objetivos. É o caso do RADM (Relatório de Análise de Desvio de Metas) o qual todas as

escolas que não atingem suas metas bimestrais devem fazer para oferecer à secretaria uma justificativa ao seu baixo desempenho. Esse documento é redigido através de uma reunião entre diretor, AAGE, professores e alunos e pode ser visto, sob um prisma das relações de poder, como uma atitude de reforço normativo da comunidade escolar em que é reassumido o compromisso de todos pela busca de tais metas impostas verticalmente (é a Secretaria de Educação que estipula as metas sem diálogo nenhum com a realidade e os anseios de cada escola). Dessa forma o relatório reintegra professores e diretores aos caminhos delineados pelas políticas governamentais.

A GIDE trabalha com o conceito de padrão na área educacional, o que seria, segundo Godoy (2008, p. 22), o “compromisso documentado, utilizado em comum e repetidas vezes pelas pessoas relacionadas com um determinado trabalho”. Nesse sentido, pode-se perceber que a função do padrão é criar um efeito normatizador no qual é definido aquilo que é certo de ser feito (e por isso é realizado repetidas vezes) e o que não se enquadra nas atitudes esperadas dos profissionais que compõem aquela comunidade escolar. A documentação desse padrão é observada através do ciclo PDCA, no qual a GIDE é fundamentada e que envolve as etapas de planejamento, atuação conforme o planejado, verificação de resultados, ações corretivas e a padronização das melhores práticas.

Assim, esse sistema trabalha com a ideia de cadeia de valor, dividida em atividades-fim, que englobam a finalidade principal da escola, que é a formação do aluno e atividades-meio (ou de suporte), que servem como apoio para aquelas citadas anteriormente. Exemplos de atividade-meio seriam aquelas prestadas pela secretaria escolar, biblioteca, laboratório, coordenação pedagógica e também pelo próprio sistema GIDE. Para Godoy (2008), um bom delineamento da cadeia de valor da escola resultaria em uma identificação mais precisa da função de cada setor e de como eles se inter-relacionam, o que facilita o papel do gestor na hora de identificar problemas em cada um desses departamentos e pensar uma solução para tal.

Outra finalidade dessa cadeia de valor é servir como auxiliar no momento de elaboração do marco referencial da escola, outro elemento no qual se insere o conceito de padrão. O marco situacional refere-se à situação atual da escola, com todas as suas forças e fraquezas (delineados na matriz SWOT da escola), o ponto de partida de qual a escola começará seu processo de aprimoramento rumo ao chamado marco doutrinal, que consiste em todas as metas que a escola visa obter, ou seja, o ponto final pelo qual a escola luta. Os procedimentos utilizados pela escola,

a estratégia abordada e os instrumentos utilizados para realizar a transição do marco operacional para o doutrinal são chamados, nesse sistema de gerenciamento, de marco operativo.

Vale ressaltar que a definição desse ponto de chegada de cada escola não é, de forma alguma, um processo democrático. Não há a participação da comunidade escolar. Conforme tabela inserida na página 19 do livro redigido por Godoy (2008), o estabelecimento de metas e o planejamento para a obtenção de tais resultados são uma atividade-meio desenvolvida pelo sistema GIDE, sob o pressuposto de servir como auxiliar ao desempenho escolar. Ou seja, apenas um setor, que atua praticamente fora da escola, já que seu único representante interno é o AAGE, é o responsável pelo planejamento e pela sistematização e padronização daquilo que deve ser feito pelos estabelecimentos de ensino.

Acompanhando o conceito de padrão, há a ideia de padronização, definida pela autora como o “conjunto de atividades sistemáticas para estabelecer, utilizar e avaliar os padrões quanto ao seu cumprimento, à sua adequação e aos seus efeitos sobre os resultados” (GODOY, 2008, p. 22). Assim, enquanto o padrão pode ser entendido como uma unidade de conduta registrada, a padronização deve ser vista como todo o conjunto desses padrões, formando um sistema que oferece um norte à escola para quais atitudes e decisões devem ser tomadas para percorrer o caminho traçado para ela. Segundo a autora, a importância dessa sistemática está em tornar os processos previsíveis, facilitar a comunicação entre setores diferentes dentro da escola e ter delineamento mais preciso de funções, registro das melhores práticas e maior identificação dos indicadores educacionais, o que resultaria em melhoria no desempenho da escola e, conseqüentemente, melhor formação para os alunos.

Dentre esses, a padronização teria como objetivo principal, na área pedagógica, a identificação e registro das melhores práticas sob o pretexto de que o compartilhamento de tais atividades bem-sucedidas permitiria um melhor controle do desempenho escolar. Embora a autora alegue não ser o objetivo a mecanização da sala de aula (2008), é inegável o caráter normatizador desse processo uma vez que busca criar um parâmetro a ser seguido pelos demais professores. Ele inibe a criatividade e a autonomia docente em busca da repetição de práticas que deram certo com determinadas turmas, ignorando as especificidades de cada uma e não atentando ao detalhe de que o que dá certo em uma sala pode não dar certo em outra.

Além disso, tal padronização da escola seguiria duas premissas: a autonomia e a harmonia dos conceitos e critérios. A primeira é bem contraditória, considerando que prevê uma liberdade para a comunidade escolar no momento de “estabelecer e controlar seus próprios

padrões de acordo com suas necessidades” (GODOY, 2008, p. 37), porém essa autonomia deve estar subordinada às diretrizes do MEC e à Secretaria de Educação do sistema de ensino no qual a escola se insere. Ou seja, a própria Secretaria já delimita os processos escolares de tal forma que essa soberania escolar se torna mera fachada porque os profissionais que a compõem sentirão dificuldade em criar algo que fuja desses parâmetros que, vale ressaltar, não levam em consideração a realidade social de cada estabelecimento escolar. Assim, se, por um lado, a autora fala em autonomia escolar, na segunda premissa ela determina que deve haver uma harmonia dos conceitos e critérios, o que significa para ela uma coerência entre o que é feito na escola e a regulamentação da padronização feita pela secretaria de educação local.

A padronização não se atém apenas à parte operativa da escola, mas também influi na atuação docente, determinando padrões para trabalhar o conhecimento em sala de aula através da determinação de um conteúdo programático e de formas a trabalhar a avaliação em sala. Há um atrelamento do conteúdo com o desenvolvimento de competências nos alunos, o que demonstra o caráter mercadológico da GIDE, no sentido em que, como explicado em capítulo anterior, o ensino de competências visa mais a formação de mão de obra polivalente capaz de suprir um mercado necessitado de trabalhadores que atuem em diversas funções do que uma formação plena do sujeito que ofereça condições de compreender a sociedade na qual se insere.

Há, portanto, uma priorização das competências sobre os conhecimentos, conforme pode ser observado quando a autora relata que “o objetivo de trabalhar determinado conteúdo em um determinado período precisa ficar bem evidenciado. Em outras palavras, deve-se definir que competências se quer construir e/ou fortalecer com aqueles alunos” (GODOY, 2008, p. 79). Ou seja, o conhecimento é apenas uma ferramenta para alcançar determinada competência; já não é a finalidade da escola, apenas um meio.

Há também uma tentativa de normalização da conduta do professor em sala de aula quando a autora aborda o que chama de *atitudes adequadas*, elencando uma série de comportamentos adequados durante o processo educativo, conforme pode ser visto no quadro da página 83 de seu livro (2008). Godoy parte do pressuposto de que é possível criar um manual contendo técnicas fixas as quais sempre acarretariam determinada resposta pela turma, independente das peculiaridades de cada uma.

Nesse sistema, o papel do AAGE está em atuar como um supervisor e orientador da escola e “orientar o corpo docente na elaboração do plano de curso, acompanhamento da sua implementação, tomada de ações corretivas, utilizando o relatório de anomalia em caso de

insucesso, e padronização das melhores práticas” (GODOY, 2008, p. 84-85). Esse profissional, assim como o diretor-gestor, deve ter uma formação complementar na área de gestão e dominar os processos de padronização, o que demonstra novamente que a GIDE prioriza os conhecimentos administrativos sobre os pedagógicos no processo de construção de uma escola mais eficiente.

Seu relacionamento com a equipe diretiva acontecerá de forma a fiscalizar e conduzir as práticas escolares, analisando, e corrigindo, procedimentos fora do padrão, engajamento da equipe e performance da escola ao longo do ano, além de sinalizar ao gestor os bimestres nos quais esse desempenho tenha sido insatisfatório e cobrar uma atitude de solução do mesmo. Quanto aos docentes, a atuação desse fiscal dá-se no acompanhamento da obediência dos mesmos aos padrões estabelecidos no momento da elaboração de um plano de curso. Os fatores que devem ser observados na padronização desse planejamento são: conteúdo programático, competências a serem desenvolvidas, tipos/formas de avaliação, passos cruciais da prática e adoção de atitudes adequadas.

Esse Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar desempenha, portanto, um papel central na Gestão Integrada da Escola, pois em torno dele é centralizada uma gama de atitudes e decisões que a escola deve seguir. Hierarquicamente, pode-se considerá-lo como um posto acima do gestor escolar, dado que este deve satisfazer e recebe instruções do mesmo. E, se a GIDE for enxergada como um panóptico, pode-se perfeitamente atribuir a esse inspetor a função de vigia principal, algo que Foucault (1984) chama de olho do poder. Tomando a construção de Jeremy Bentham como uma metáfora, esse fiscal seria aquela pessoa incumbida de ficar na torre central vigiando a todos.

Como suposto fator motivacional, a GIDE possui um sistema de bonificação por resultados, oferecendo ao corpo docente (e equipe diretiva) regente das escolas que alcançarem uma porcentagem das metas anuais (que inicialmente estava em 90%, mas depois caiu para 70%) um salário extra, pago geralmente no meio do ano, após a divulgação dos resultados do IDEB pelo governo federal. Segundo Godoy (2009), essa bonificação seria responsável por tornar a carreira docente mais atrativa em nosso país, ao ponto de a autora comparar essa medida com a política educacional finlandesa, que equiparou o salário do magistério com o de outras profissões de ensino superior. Nesse sentido, a autora coaduna com a lógica empresarial de que a meritocracia estimula os funcionários ao reconhecer seus desempenhos ao gratificá-los por metas alcançadas. Assim, o objetivo não é criar um ambiente propício para o fazer pedagógico

e a construção do conhecimento pelo aluno, mas, como analisou Ball, centrar o processo puramente na questão da performatividade. O intuito é conseguir mais desempenho com menor investimento, exonerando os governos da tarefa de aumentar os recursos destinados à educação.

De fato, não é função da GIDE, nem da gratificação por metas, estimular o corpo docente. Estimular, semanticamente, significaria “incentivar, encorajar, despertar o ânimo” da pessoa alvo; porém, em um estudo realizado por Ramos (2015), demonstrou-se que poucos docentes têm expectativas de receber tal remuneração extra (e empenham-se para isso). A Gestão Integrada da Escola, enquanto instrumento disciplinar, utiliza o sistema de metas como um mecanismo de sanção normalizadora. Ao mesmo tempo em que a meritocracia bonifica, ela penaliza todos aqueles que não foram contemplados.

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infrapenalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (FOUCAULT, 2011, p. 171)

Sob o prisma das relações de poder, é oportuno ressaltar que a GIDE atua muito mais como normatizadora, padronizando as práticas pedagógicas dentro da escola, do que como um instrumento de motivação profissional. Relembrando o que foi apontado em capítulo anterior, segundo Foucault, a disciplina ao mesmo tempo que “dociliza” um corpo, removendo-lhe suas resistências, potencializa suas capacidades produtivas. Ou seja, ao retirar toda forma de resistência das subjetividades às quais ela é imposta, ela consegue com que esses indivíduos produzam mais através de um estímulo menor. Para o padrão o lucro é duplo.

Assim, há nesse modelo de gestão todo um microssistema penal encarregado de punir todos os desvios do processo de padronização das práticas escolares. Essas penalizações vão desde os RADMs a serem feitos pela equipe escolar nos bimestres em que se distanciam das metas ao não ganho da bonificação. Como disse Foucault, o que é do âmbito da penalidade disciplinar é “a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios”. Portanto, “o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente corretivo” (FOUCAULT, 2011, p. 172-3).

Devido ao seu caráter duplo, a bonificação oferece algumas ferramentas peculiares à penalidade disciplinar.

Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos através de dois valores opostos do bem e do mal: em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre polo positivo e polo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos. É possível, além disso, estabelecer uma quantificação e uma economia traduzida em números. Uma contabilidade penal, constantemente posta em dia, permite obter o balanço positivo de cada um (FOUCAULT, 2011, p. 173-174).

Por esse aspecto, a GIDE utiliza do sistema de gratificação para, em um polo positivo, recompensar os bons desempenhos e, por outro lado, repreender os desvios. E, partindo do princípio de que as boas práticas (que geram bons desempenhos, performatividade) devem se tornar padrões, segundo Godoy (2008), percebe-se que o intuito final é massificar tais atitudes de forma que o máximo possível de professores as reproduzam.

Vale ressaltar, por fim, que não é o foco da penalização, no regime disciplinar, a expiação ou a repressão puramente ditas. O objetivo último é relacionar comportamentos, demonstrando o que deve ser seguido e o que deve ser abandonado.

(...) [Sujeito da frase] Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra do conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a “classe vergonhosa” da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza. (FOUCAULT, 2011, p. 175-176)

Como forma de obter um maior controle e visão sistêmica das escolas, a GIDE utiliza o IFC/RS – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social –, que busca oferecer indicativos que contribuam para um diagnóstico da escola, evidenciando os pontos que precisam ser melhorados e aqueles que estão satisfatórios e, portanto, precisam ser mantidos. Esse instrumento atua tanto como um mecanismo de exame, visto que permite às secretarias de ensino avaliar e medir o desempenho escolar, como de vigilância, pois oferece um panorama desses estabelecimentos.

O IFC/RS possui três grandes dimensões: a dimensão finalística, que corresponde ao objetivo educacional da escola (ensino-aprendizagem); as dimensões processuais, que representam os meios que a escola utilizará para alcançar a dimensão final; e os resultados. Percebe-se assim a relação entre esse dispositivo e os conceitos de marco situacional, operativo e doutrinal.

A dimensão dos resultados divide-se em três áreas: avaliação interna, avaliação externa e capacidade de autossustentação. A avaliação interna engloba os seguintes itens: aprovação sem recuperação final, permanência na escola, alunos alfabetizados até o 3º/9º ano e adequação idade/série. A avaliação externa inclui: desempenho na Prova Brasil, aprovação em cursos de nível superior, inserção dos alunos do ensino médio do turno diurno no mercado de trabalho, aprovação em cursos de nível técnico e desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já o quesito capacidade de autossustentação versa sobre a forma como os recursos financeiros destinados à escola são gerenciados pela equipe diretiva.

A dimensão processual envolve, por sua vez, duas subcategorias: as condições ambientais, que versam sobre a “forma como a escola cuida do ambiente” (GODOY, 2009, p. 41), tanto no sentido estrutural como pessoal, e o ensino-aprendizagem, que se refere à parte pedagógica.

As condições ambientais possuem subdivisões, cada uma com seus tópicos que são avaliados. São eles: saúde física e mental (prevenção do uso de drogas, prevenção de gravidez na adolescência, vacinação infantil e atendimento à saúde), participação política (direito de voto por alunos com 16 e 17 anos e participação em projetos de cidadania), convivência (diminuição da discriminação, participação de responsáveis e prevenção de violência dentro da comunidade escolar) e estrutura física e serviços (preservação do patrimônio público, utilização da estrutura física da escola, atendimento dos serviços de apoio e gerenciamento dos recursos públicos).

O quesito ensino-aprendizagem é subdividido, por sua vez, em quatro itens: gestor (mobilização do corpo docente para a obtenção de resultados, lotação completa do quadro de professores, captação de parcerias), professores (registro das práticas pedagógicas bem-sucedidas na sala de aula, aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos professores, aplicação dos padrões existentes na escola, execução dos planos de curso, pontualidade dos professores, frequência dos professores, atratividade das aulas e cumprimento do PCN), alunos (recuperação, frequência geral e pontualidade dos alunos, alunos que levam material básico necessário para a escola, alunos que fazem atividade extraclasse, turmas que participam efetivamente das atividades em sala de aula e satisfação do aluno com o material didático) e pais (presença dos responsáveis nas reuniões, acompanhamento dos pais nas tarefas, acompanhamento dos boletins/resultados pelos responsáveis).

Cada um dos itens citados acima recebe uma nota em forma de uma decimal, sendo a nota máxima o conceito 1. De acordo com a pontuação recebida, cada quesito apresentará um

círculo de uma determinada cor ao seu lado, podendo ser de vermelho, os piores resultados, a verde, aqueles resultados que devem ser mantidos. No meio, há o indicador amarelo, representando aqueles itens que não estão críticos, mas também não alcançaram um patamar desejado.

Assim, o IFC/RS atuaria como um “caminho para ajudar o gestor a promover mudanças em sua escola” (GODOY, 2009, p. 77), oferecendo a ele e ao AAGE um maior controle sobre o que acontece dentro do estabelecimento de ensino. Por outro lado, graças à informatização da escola, esses dados podem ser acessados facilmente pelas secretarias de educação, permitindo a elas um maior domínio sobre o que se passa nas escolas.

Em termos disciplinares, questiona-se até que ponto essas secretarias de educação de fato têm um interesse em acompanhar as realidades e evoluções de cada escola, motivadas realmente pela melhoria do ensino, ou se este dispositivo atua mais como mecanismo de vigilância. Assim, ao mesmo tempo em que oferecem meios ao governo de vigiar o que acontece nas escolas, esses índices facilitam a introjeção dessa fiscalização nos membros da comunidade escolar, principalmente dos gestores, que são os principais responsáveis pela mobilização do corpo docente pela obtenção de bons resultados. Ao mesmo tempo, porém, e partindo do pressuposto de que os mecanismos disciplinares se inter-relacionam a todo instante, ela também possui elementos normatizadores, codificados nos itens que devem ser perseguidos pelos docentes nas dimensões processuais (condições ambientais e ensino-aprendizagem). E, como é um dos elementos principais a ser analisado quando se verifica o desempenho escolar na busca pelas metas, há também nela um pouco da sanção normalizadora, isto é, ela não é apenas um conjunto de itens que avaliam a escola e dizem-lhe o que deve ser feito; ela possui também, em si, potencial de punição com a remoção da gratificação. Em suma, o IFC/RS carrega um mini mecanismo disciplinar completo em si mesmo.

Para auxiliar o governo nesse modelo de gestão empresarial da educação pública do Estado do Rio de Janeiro, há o IDERJ (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro), que é obtido através da multiplicação do indicador de fluxo e do de desempenho. O IDERJ segue a mesma lógica do IDEB e tem como função oferecer à Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) uma exposição diagnóstica das escolas estaduais e seus possíveis resultados em uma futura avaliação do IDEB. Portanto, leva-se em conta o Índice de Fluxo Escolar (IF), obtido através da taxa de aprovação dos alunos na rede e o Índice de

Desempenho (ID), obtido através da atuação dos alunos (do 9º ano do segundo ciclo do fundamental e do 3º ano do ensino médio) no SAERJ.

Com o pressuposto de preparar os alunos antecipadamente para essa avaliação, há na rede o chamado Saerjinho, prova bimestral que engloba as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para 5º e 9º anos do ensino fundamental) e Química, Física e Biologia (para o ensino médio) e ocorre para as séries do 5º ano do primeiro ciclo do fundamental (nas poucas escolas que ainda possuem essa série), do 9º ano do segundo ciclo do fundamental e para todas as séries do ensino médio.

O SAERJ, enquanto avaliação externa que é desenvolvida sem a participação do corpo docente, atua conseqüentemente como instrumento de controle do fazer pedagógico. Como apontam Souza e Oliveira,

(...)a avaliação encerra duas potencialidades bastantes funcionais. De um lado, torna-se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas, “os controles remotos” (...). De outro, a avaliação legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas. (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 875).

A avaliação externa contribui para formação do caráter empresarial e competitivo dos estabelecimentos de ensino. Transferindo o foco dos processos (ensino-aprendizagem) para os resultados, ela gera conseqüentemente um esvaziamento do sentido do fazer docente e uma crise de identidade desses profissionais, que passam a ver sua profissão deixar de ser aquela formadora de conhecimento para ser uma calçada na busca por índices, que trabalha primariamente os ideais de competências nos alunos. Esse processo pode ser visto nas pesquisas de Ramos (2015), Ball (2005), Jeffrey (2012) e Sachs (2010).

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo uma análise aprofundada e científica do discurso contido em três livros que abordam o tema da Gestão Integrada da Escola. Os selecionados foram *A Padronização na Área Educacional* (GODOY; CHAVES; ALMEIDA, 2008), *Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola* (GODOY; CHAVES, 2009) e *Gestão Integrada da Escola* (GODOY; LIMA, 2004). A escolha dos livros baseou-se no fato de serem distribuídos nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro para

serem lidos pela equipe diretiva, mas também para estar à disposição de todos os funcionários do estabelecimento. Assim, percebe-se que eles contêm um discurso direcionado à comunidade escolar, apresentando o novo modelo de gestão. Esses livros também são lidos pelos agentes de acompanhamento de gestão escolar, os quais precisam ter conhecimento aprofundado sobre a GIDE.

Dessa forma, a pesquisa constituiu-se como uma análise bibliográfica, sendo utilizado o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que apresenta resultados satisfatórios por permitir uma averiguação da parte do discurso que se mantém oculta a uma leitura superficial, ao mesmo tempo em que possui um método analítico que ajuda o pesquisador a realizar uma pesquisa mais objetiva. Vale ressaltar que essa objetividade se relaciona ao momento da coleta de dados, mas na análise desses dados há uma aferição do pesquisador, dando ao trabalho um caráter qualitativo.

A investigação estruturou-se em torno do método clássico, baseado não só na frequência com que determinadas palavras aparecem no texto, indicando assim o grau de importância delas no discurso analisado, como também na análise das coocorrências (também chamada de análise das contingências por alguns estudiosos). Essa última tem como objetivo “extrair do texto as relações entre os elementos da mensagem, ou mais exatamente, dedica-se a assinalar as presenças simultâneas (...) de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto, isto é, num fragmento de mensagem previamente definido” (BARDIN, 2011, p. 260). A frequência, nesse modelo, torna-se algo secundário, conforme Osgood esclarece:

A análise de contingência não coloca o problema da frequência de aparição de uma dada forma significativa em cada uma das diversas partes de um texto, mas qual é a sua frequência de aparição com outras unidades significantes. (OSGOOD apud BARDIN, 2011, p. 260)

Assim, enquanto a primeira técnica tem como busca a questão da importância, correlacionando-a com a frequência dentro de um texto, a segunda está mais focada no aspecto da associação.

A escolha das duas técnicas – e sua utilização conjunta nesta pesquisa – tem explicação no próprio objeto da pesquisa. Segundo Foucault (1996), todo discurso está imerso em relações de poder e atua sobre elas. Isso ocorre pois a produção de todo discurso, na sociedade, é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu conhecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 9). Não há

neutralidade na fala nem na escrita e, quando se analisa a gestão escolar e seus documentos, é preciso ter em mente quais mecanismos de poder estão embutidos nesse discurso e o que se pretende, do ponto de vista do dominador (governo), que o público alvo saiba e aquilo que ele não precisa conhecer. É nesse sentido que o gerencialismo, definido por Newman e Clarke (2012) como um discurso ideológico que visa legitimar esses novos modelos de gestão das instituições públicas, vai conter mecanismos que visem atuar na subjetividade profissional, selecionando certas atividades como corretas e eliminando outras da prática docente.

Se a intenção desta pesquisa é analisar os mecanismos disciplinares que atuam como partículas integrantes do discurso gerencialista da GIDE, demonstrando como esses documentos estão inseridos e atuam nessas novas relações de poder, que visam produzir um novo profissionalismo docente, faz-se necessário, portanto, analisar não somente a importância desses elementos do poder (sanção normalizadora, vigilância hierárquica e exame), mas também a forma como eles se relacionam no decorrer do discurso. Dessa forma, é possível entender quais dispositivos são mais utilizados e em quais momentos ocorrem essa aplicação. Por esse motivo, o emprego de apenas uma técnica seria insuficiente, empobrecendo a pesquisa por não verificar a incidência junto da forma como esses instrumentos disciplinares são combinados.

A pesquisa foi realizada de maneira convencional, ou seja, através da análise simples do investigador sobre os documentos não utilizando nenhum programa de computador para auxiliar no processo. Se, por um lado, isso favorece uma maior precisão no momento de selecionar as unidades de registro (ignorando aquelas fora de contexto), por outro, ~~ela~~ impede um estudo da qualidade do vocabulário do texto, obtido por um índice através da divisão dos tipos de vocábulos que aparecem no texto pela quantidade total deles. Porém, conforme Bardin (2011) percebe, esse campo da análise computadorizada ainda é polêmico e, portanto, levou-se isso em consideração. Para uma maior precisão na pesquisa, após a leitura flutuante (aquela em que se lê o texto descompromissadamente, com o intuito apenas de apreender superficialmente seu contexto e elaborar as primeiras hipóteses), como de praxe, foram feitas duas análises, tendo a segunda o objetivo de procurar termos que possivelmente teriam passado despercebidos em um primeiro momento.

No que diz respeito à codificação da pesquisa, o recorte (seleção) dos itens pesquisados deu-se na escolha dos três livros selecionados anteriormente. Desse modo, foi possível satisfazer as regras de exaustividade, pertinência, homogeneidade e representatividade, que

todo investigador em análise de conteúdo deve ter em mente. As unidades de registro compuseram-se de palavras e foram agrupadas em três grupos: *normalização*, *vigilância* e *exame*.

Como cada um desses conjuntos categoriais deve ter suas unidades de registro bem delineadas, de modo a não gerar uma categorização ambígua, escolheram-se apenas palavras de significado preciso, que não gerassem dúvidas acerca de sua inclusão em determinado grupo. Em relação à *normalização*, faz-se necessário explicar que, embora Foucault fale de *sanção normalizadora*, é relevante o fato de que esse é um mecanismo sutil, o qual dificilmente aparece em um discurso material que visa captar a concordância do leitor. Assim, se a intenção da sanção é normatizar condutas através da punição, buscou-se substituir esse termo pela própria categoria da normalização, buscando averiguar no texto vocábulos que induzissem a uma ideia de manipulação da conduta. E toda normalização pressupõe, ainda que sutilmente, uma punição para aqueles que se desviam do padrão traçado. Ou seja, a troca de um termo por outro não acarreta mudanças para a pesquisa. Partindo do pressuposto de que *normatização* e *normalização* são sinônimos semanticamente, escolheu-se utilizar a primeira palavra devido à proximidade que ela tem com a expressão *sanção normalizadora*. Dessa forma, entende-se aqui como normalização o ato de tornar algo normal através de sua padronização, ou seja, normatização.

No agrupamento *vigilância*, concluiu-se que, nesta pesquisa, o termo hierárquico seria redundante. Tendo visto que os livros foram redigidos para serem lidos, *a priori*, pela equipe diretiva e pela fiscalização, automaticamente pressupõe-se uma hierarquia nesse olhar. Além disso, é necessário ressaltar que, conforme Foucault (2011) explica, toda vigilância começa de maneira vertical, através do olhar de um superior hierárquico, e termina horizontalmente, quando os próprios trabalhadores internalizam esse modelo panóptico e passam a se observar e ao próximo.

Para delimitar e precisar as análises de coocorrências, tomou-se como unidade de contexto os parágrafos do texto. Dessa forma, o que se investigou foram as combinações com que os agrupamentos categoriais apareciam em um mesmo trecho do texto, oferecendo assim material para analisar a relação desses mecanismos disciplinares.

3.3 ANÁLISE DO LIVRO *A PADRONIZAÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL*

O livro analisado possui como tema a necessidade de se criar padrões (escolhidos através das práticas bem-sucedidas) a serem seguidos por toda a comunidade escolar. Assim, foi previamente esperada uma presença majoritária do caráter normalizador no documento em questão, o que se comprovou na pesquisa. Uma análise da frequência das unidades de registro selecionadas na categoria *normalização* gerou os dados que aparecem na tabela abaixo:

Tabela 1: Frequência das unidades de registro, categoria *normalização*

Unidades de registro	Frequência	Percentual
Padrão	281	61%
Padronização	101	22%
Sistema	31	6,8%
Padronizado	17	4%
Padronizar	12	3%
Diretriz	9	2%
Norma	3	0,6%
Regulamento	2	0,4%
Parâmetro	1	0,2%
Total	457	100%

A escolha das unidades de registro dentro desse agrupamento foi baseada em palavras que possuíssem, implicitamente, uma ideia de delimitação de uma prática ou modo de operação, ou seja, uma ideia normatizadora do que é certo e, conseqüentemente, o que é errado.

Na tabela pode ser observada a proeminência da unidade de registro “padrão” seguida por “padronização”. De fato, isso era esperado, considerando que esse é o tema do livro. Porém, faz-se importante ressaltar a frequência majoritária da primeira palavra sobre a segunda, com uma diferença percentual significativa. Se para os autores “padrão” representa um compromisso documentado com uma determinada prática e “padronização” um conjunto de atividades que sistematizam e regulam os padrões, a prevalência do primeiro reforça o caráter do livro em conquistar um compromisso escolar com esse novo sistema implantado na escola. Somado com a predominância do grupo *normalização* (conforme Tabela 5, p. xxx, a seguir), isso evidencia o caráter normalizador do documento, que possui uma função de traçar o caminho que a escola deve seguir para se alcançar determinados resultados.

Dentro da GIDE, percebe-se que o padrão funciona como um elemento primário que compõe todo o corpo “orgânico” desse modelo de gestão. Sob um pressuposto de racionalidade e pragmatismo, a GIDE utiliza padrões para delimitar aquilo que deve ser feito pela escola e aquilo que precisa ser evitado. Não há espaço para o processo criativo dentro de algo que se propõe a ser técnico. Por isso, essa unidade de registro aparece com frequência elevada em todos os livros, visto que, sem essa normalização da comunidade escolar, não há novo modelo de gestão.

O intenso foco nos padrões e na padronização da escola remete àquilo que se pode dizer de caráter tecnicista do gerencialismo escolar. Conforme defende Saviani, a pedagogia tecnicista reveste-se de princípios como “racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 2010, p. 438). Ainda de acordo com o autor, a pedagogia tecnicista objetiva a “reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (idem, p. 381) sob a supervisão do Estado, o que ainda acontece com a GIDE, por mais que haja uma lógica privada inserida nela. Para alcançar esse objetivo, “era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo” (idem, p. 382). A operacionalização ocorre atualmente através da padronização e a mecanização pode ser observadas em estratégias pontuais utilizadas oferecidas ao corpo docente: substituição da avaliação bimestral pelo Saerjinho, utilização de atividades autorreguladas pelos professores e necessidade de usar as atividades didáticas já padronizadas pela escola.

Não se defende, neste trabalho, que a GIDE possui uma gestão puramente tecnicista, mas a prevalência dos mecanismos normalizadores, inclusive a alta frequência da unidade “padrão”, sugere a ideia de que essa gestão ainda possui um caráter desse porte, mesclando-os com novos discursos de cariz mais empresarial (ou toyotista). Isso porque no neotecnicismo o processo é mais flexível, já que o enfoque é desviado para os resultados e é através destes que se estrutura um verdadeiro panóptico – bem no novo sentido que Ball (2001, 2005) dá à escola –, calcado não na vigilância durante o processo, mas na insegurança perante a avaliação. Nesse ponto, não se percebe na GIDE essa maleabilidade, visto que o modelo padroniza toda a prática escolar, que, para os autores, é fundamental para a obtenção dos resultados. Por isso os mecanismos normatizadores e examinadores são os mais frequentes (conforme pode ser visto na Tabela 5) e a maior taxa de coocorrência no livro (42,5%, conforme Tabela 4).

Foucault falava em sanção normalizadora e nessa padronização, que, como toda micro penalidade disciplinar, ocorre de maneira muito sutil. O poder disciplinar não atua de forma nitidamente coercitiva ou punitiva, pelo contrário, sua atuação é muito mais sutil, principalmente se for comparada com as relações de poder que envolviam o suplício, conforme Foucault (2011) esclarece. Assim sendo, a fuga do padrão, ou seja, esse escape daquilo que foi normalizado, supostamente terá influências nos resultados e resultará na não obtenção de uma remuneração variável, já implicando em uma sutil punição. Há também formas de sanção como a RADM, ocorrências disciplinares redigidas pelos diretores ou inspetores.

Além de tudo, o próprio discurso normalizador é muito forte. Todo bimestre, por exemplo, há uma campanha de lançamento de notas, de participação docente na aplicação e correção do Saerjinho e, conseqüentemente, aquele professor que não participa se torna mal visto pelos seus pares e superiores (o que por si só já é uma forma de correção). Ou seja, o forte enfoque na padronização dificulta atuar fora desses padrões ou inculca isso na subjetividade docente.

Na categoria *exame*, as unidades registradas foram:

Tabela 2: Frequência das unidades de registro, categoria *exame*:

Unidades de registro	Frequência	Percentual
Resultado	88	53%
Avaliação	20	12%
Avaliar	14	8,6%
Aprovação	13	7,8%
Classificação	8	4,8%
Análise	7	4,2%
Desempenho	5	3%
Reprovação	3	1,8%
Aprovar	2	1,2%
Classificar	2	1,2%
Reavaliado	2	1,2%
Exame	1	0,6%
Medir	1	0,6%
Total	166	100%

Observando a tabela 2, verifica-se que as unidades de maior frequência dentro do grupo *exame* são “resultado” (88), “avaliação” (20), “avaliar” (14) e “aprovação” (13). “Resultado”, por sua vez, detém mais de 50% da frequência nesse grupo, superando a segunda unidade por uma margem significativa, o que indica que o principal objetivo da GIDE é a obtenção de resultados, principalmente a aprovação em avaliações externas (o que pode ser presumido com a segunda e a quarta unidades de maior frequência). Por outro lado, a baixa ocorrência da unidade “desempenho” demonstra que a mesma não possui importância no texto. Em todo o corpo textual do livro, essa palavra aparece apenas 05 vezes, sendo assim, não é de se esperar

que esse processo de padronização auxiliará no desempenho da escola. Em questão de relevância, o discurso defende que a padronização da escola a auxiliará no alcance de resultados, porém deixa implícito que não será por uma melhoria no desempenho do trabalho educativo da escola.

Em termos disciplinares percebe-se, nas unidades de registro analisadas, a dupla função que o *exame* possui nas relações de poder, mesclando um pouco da *sanção normalizadora* (que neste trabalho está sendo chamada de *normalização* devido a motivos explicados previamente) e da *vigilância*. Algumas unidades como “resultado” (88), “avaliação” (20), “avaliar” (14), “aprovação” (13) e “reprovação” (3) geram conseqüentemente uma normalização do ambiente escolar, considerando que, ao orientar sua prática para obter resultados favoráveis e ser aprovada (seja em sistema meritocrático da gestão ou com bons índices em avaliações externas), a comunidade escolar automaticamente constrói um percurso ideal para tal objetivo e, com isso, normaliza uma série de atitudes referentes aos seus profissionais e alunos.

Por outro lado, “classificação” (8), “análise” (7) e “reavaliado” (2) também sugerem uma visibilidade sobre essas instituições e esses indivíduos, de forma que eles são diferenciados, enumerados e classificados. Mas a prevalência de unidades de registro que dialogam com a categoria *normalização* sobre a *vigilância* demonstra esse aspecto orientador que o exame tem sobre a prática escolar, como diz Foucault, “a escola se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 2011, p. 178).

A primazia de palavras que relacionam o mecanismo examinador com a normalização, somada à maior relação deste grupo temático com o grupo normalizador em relação ao de vigilância, corrobora para evidenciar o caráter tecnicista que do discurso no texto em questão. Aqui, o exame apresenta-se muito mais operacional do que motivacional.

Na categoria *vigilância*, o resultado obtido pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 3: Frequência das unidades de registro, categoria *vigilância*:

Unidade de registro	Frequência	Percentual
Identificar	25	18,5%
Identificação	21	15,5%
Registro	18	13,3%
Registrar	14	10,5%
Mapeamento	10	7,5%
Verificar	10	7,5%
Mapear	7	5,1%
Conferir	4	3%
Visualização	4	3%
Visualizar	4	3%
Índice	3	2,1%
Aspecto	2	1,5%
Evidenciar	2	1,5%
Monitorar	2	1,5%
Mostrar	2	1,5%
Observar	2	1,5%
Verificação	2	1,5%
Documentar	1	0,7%
Enfoque	1	0,7%
Identificado	1	0,7%
Localizar	1	0,7%
Perceber	1	0,7%
Total	137	100%

No agrupamento *vigilância*, é perceptível o registro de mais unidades se comparado com os outros agrupamentos. Enquanto os grupos *normalização* e *exame* possuem vocábulos mais técnicos e delineados, este grupo possui uma maior diversidade de palavras e não apresentou, no livro analisado, uma discrepância significativa entre a palavra principal e as demais, como nos anteriores. Isso remete a duas hipóteses: primeiro, o discurso estrutura-se fortemente em torno do binômio padrão/resultado, ficando claro, para os autores, que o primeiro, se bem executado, conduzirá a escola ao segundo inevitavelmente. Segundo, a GIDE, enquanto gestão

que mobiliza mecanismos disciplinares nas relações de poder das quais faz parte, utiliza a vigilância de maneira mais sutil. Não há no texto a presença de vocábulos que indiquem uma técnica do olhar (ao contrário da normalização, que se estrutura em torno do padrão, e da padronização) e esse mesmo vocabulário é muito variado.

O aspecto panóptico da GIDE apresenta-se como consequência da padronização na área educacional. Isso é averiguado, pois o agrupamento *vigilância* tem três vezes mais coocorrências com a *normalização* do que com o *exame*. Aliás, as contingências *vigilância x exame* são as menos registradas em todo o livro. Isso ocorre porque no discurso presente no texto em questão, ao normalizar o ambiente escolar, definindo (e redefinindo) todas as práticas pedagógicas, obtém-se uma clareza significativa do que acontece dentro dos muros da escola. E, se o AAGE é o fiscal por excelência, que observa a escola e seus cumprimentos dos padrões estabelecidos, é ele quem terá destaque especial na tarefa de atuar como os “olhos do poder”, ou seja, é o vigilante que não permite que corpo docente e direção desviem dos caminhos estipulados. Essa vigilância constante introjeta nos trabalhadores a fiscalização e faz com que eles se tornem fiscais de si mesmos.

O modelo de gestão funciona, portanto, mapeando as escolas em busca de irregularidades que fujam daquilo que foi normalizado e identificando seus sujeitos e suas origens. Os dispositivos de vigilância encontram-se, de certa forma, subordinados aos outros dois, atuando como catalizadores do processo disciplinador da escola.

Na análise das frequências de coocorrência entre unidades de registro de diferentes grupos temáticos em uma mesma unidade de contexto, o resultado obtido foi o seguinte:

Tabela 4: Coocorrência de registros:

Coocorrências	Frequência	Percentual
Normalização x Exame	51	42,5%
Normalização x Vigilância	36	30%
Todos	22	18,4%
Vigilância x Exame	11	9,1%
Total	120	100%

No texto, é nítida a predominância das relações envolvendo o agrupamento *normalização*. Mais de 90% das coocorrências no texto envolvem esse grupo em questão, o que confirma – principalmente levando em consideração o percentual de 60% das unidades de registro que compõem esse grupo – a centralidade desse tema no discurso analisado.

A baixa coocorrência de unidades dos grupos *vigilância* e *exame* indica que os autores não relacionam muito esses dois eixos, trabalhando-os mais com a questão da padronização, ou seja, promove padronização para resultados e padrão na área educacional como forma de organizá-la e tornar o processo pedagógico mais claro para as secretarias de educação.

Analisando a frequência dos agrupamentos temáticos, obtêm-se a seguinte tabela:

Tabela 5: Frequência dos grupos temáticos:

Temas	Frequência	Percentual
Normalização	456	60%
Exame	172	22%
Vigilância	137	18%
Total	765	100%

Uma análise global do livro reitera as hipóteses levantadas. O primeiro e mais importante aspecto é o caráter operacional do livro, dedicado a padronizar todas as atividades desenvolvidas dentro da escola. Dessa forma, são determinadas as atividades produtivas, padronizadas e repetidas em outras turmas porque, na visão dos autores, isso desencadearia os mesmos resultados. Assim, ao analisar a GIDE como mecanismo disciplinar, o livro em questão apresenta-se como o mais normalizador dos três. É visível o discurso normalizador do texto, que pode ser verificado através da predominância de unidades desse grupo ao longo do livro (60% de frequências), como também através da alta contingência desse grupo com os outros (passando de 90%).

Conclui-se, então, que o livro apresenta um discurso mais racional e pragmático, aproximando-o da visão tecnicista do fazer pedagógico. O controle, por parte das secretarias de educação ou de órgãos dedicados a organizar a gestão escolar, é muito incentivado no livro, ocasionando, conseqüentemente, a baixa autonomia escolar para idealizar suas atividades.

Embora os autores afirmem que há espaço para a criação docente dentro desse modelo de gestão, isso torna-se questionável quando essa autonomia é submetida às determinações das secretarias de educação e o planejamento do marco operativo da escola não é um processo democrático.

O padrão (unidade de registro de maior frequência entre todas as analisadas) torna-se o elemento fundamental da GIDE, atuando como o alicerce sobre o qual ela é erigida. Dessa forma, analisando este livro e tendo ciência de que o mesmo compõe o grupo de três livros que são distribuídos entre as escolas, percebe-se que não se pode associar a Gestão Integrada da Escola com flexibilidade. Aliás, o próprio livro inicia seu discurso estabelecendo o PDCA como “roteiro seguro que *deve ser aplicado sistematicamente* [grifo do pesquisador] para reverter maus resultados na escola” (GODOY, CHAVES, ALMEIDA, 2008, p.7).

Essa operacionalização da escola pode não ser cumprida totalmente, visto que em toda relação de poder há um jogo de resistência, seja ela mais passiva, no sentido de ignorar certos ditames até onde não prejudique o profissional, ou de enfrentamento, no seu sentido mais radical e combativo. Mas, na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, cria-se uma série de procedimentos que os professores devem seguir, como aplicar, corrigir e quantificar o Saerjinho, lançar notas no sistema, aplicar três instrumentos de avaliação (no mínimo) bimestralmente, lecionar com base no currículo mínimo, seguir as orientações em busca de uma bonificação por metas atingidas. Todos esses procedimentos demonstram o aspecto padronizador da Gestão Integrada da Escola e é nesse sentido que se percebe a pertinência dos estudos de Ball (2001, 2005) e Sachs (2010), quando dissertam sobre um novo profissionalismo docente que vem se formando em todo o mundo à medida em que a mentalidade neoliberal adentra o ambiente escolar, dando um caráter empresarial à escola.

É esse contexto que contribui para a mudança daquele docente que, como Ball (2005) observa, tem sua prática docente baseada numa reflexão moral e precisa a todo instante decidir entre o que é certo e errado nas suas atividades para um sujeito que apenas aplica obedientemente todas as requisições de seus superiores. É, como o próprio autor prevê, o fim do profissionalismo docente.

Isso porque o objetivo desse modelo de gestão não é a prática pedagógica em si ou o aprendizado do aluno, mas puramente a obtenção de resultados (terceira unidade de registro com maior frequência entre as analisadas, sendo a principal do agrupamento *exame*),

primeiramente em avaliações internas ao sistema GIDE, como o IDERJ, para, conseqüentemente, obter melhores resultados no IDEB.

O foco exagerado na busca por resultados, a pressão e a padronização escolar para atingir tais fins têm contribuído, conforme relata Ramos (2015) em sua pesquisa, para a maquiagem de resultados, através da manipulação de dados por parte da comunidade escolar, numa busca desenfreada por alcançar metas. No livro, percebe-se a importância dada às palavras “resultado”, “avaliação” e “aprovação”, visto que são as de maior frequência no agrupamento *exame*. Ou seja, o que se está buscando são puramente resultados satisfatórios em exames da avaliação. Nesse ponto, *exame* e *normalização* (42,5% de coocorrência, a maior do livro) atuam de forma complementar a sistematizar a prática pedagógica que passa a se orientar pela busca por índices favoráveis em avaliações. Gera, conseqüentemente, uma distorção do processo educativo, que ignora o seu papel de formador de cidadania, conforme também aponta Ramos (2015).

Uma escola padronizada torna-se um estabelecimento mais transparente, no qual as secretarias de educação, gestores e fiscais de gestão teriam maior nitidez no momento de identificar possíveis anomalias no processo gerencial. A informatização dos meios permite uma detecção imediata de docentes que se recusem a cumprir certas tarefas, como lançar notas, aplicar Saerjinho, etc. Na GIDE a vigilância hierárquica dá-se a todo momento, de forma a assegurar a participação de toda a comunidade escolar no processo gerencial.

No livro, *vigilância* correlaciona-se mais com a *normalização* do que com o *exame*, indicando que ela pode contribuir para ampliar o clima de coerção causado pela sanção normalizadora. Identificar os transgressores é rápido e a punição pode ser mais rápida ainda, ao menos é nisso que os professores precisam acreditar. A vigilância está em toda a parte, nos fiscais que aparecem na escola sem aviso prévio, nos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar, no sistema tecnológico que permite o acompanhamento digital das tarefas executadas dentro da escola, nos diretores e, em uma última instância, onde Foucault diz que a vigilância passa a agir de forma horizontal, nos próprios companheiros de trabalho, que podem agir como vigilantes de qualquer um através da central de relacionamentos (que tem como uma de suas funções o recebimento de denúncias feitas contra a escola).

Através de uma análise das unidades de registro de maior frequência em cada agrupamento – “padrão”, “identificar”, “resultado” –, é possível distinguir o principal discurso que permeia todo o corpo textual e, ao mesmo tempo, resume o propósito do novo modelo de

gestão. Assim, a GIDE objetiva instaurar padrões na escola (supostamente a partir de práticas bem-sucedidas) para tornar o processo mais transparente e facilitar a obtenção de bons resultados em exames de avaliação, como IDEB, Prova Brasil, etc. Ou seja, qualidade de educação apresenta-se como algo estatístico, desvinculado da formação dos alunos.

3.4 ANÁLISE DO LIVRO *ÍNDICE DE RESPONSABILIDADE FISCAL E EDUCAÇÃO*

O livro analisado tem como objetivo dissertar sobre o IFC/RS – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – e mostrar à comunidade escolar todas as vantagens que esse índice ofereceria às instituições escolares ao lhes proporcionar uma visão diagnóstica da situação em que cada uma se encontra.

Dessa forma, o IFC/RS atua, em um momento, como um instrumento de exame ao qual as escolas são submetidas e, em outro, como um mecanismo de vigilância que permite à Secretaria de Educação monitorar o desenvolvimento dos padrões praticados dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, é nítida uma consequência normalizadora do mesmo, considerando que ele estimula as escolas a manterem práticas que teoricamente as encaminhariam para resultados satisfatórios.

Partindo do fato de que as unidades de maior frequência no texto, em cada categoria, são “padrão” (21), “resultado” (91) e “índice” (17), percebe-se que o IFC/RS atua como um índice que normatiza a comunidade escolar, guiando-a para a obtenção de resultados satisfatórios. De certa forma, o exame tem esse poder de orientar práticas e discursos que passam a “orbitar” em torno desse instrumento. Dentre essas práticas, a principal seria a concorrência entre escolas e a culpabilização de cada uma pelos seus fracassos.

Ao que parece, a questão central nessa proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar. (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 881)

Assim, percebe-se que o IFC/RS, enquanto avaliação, contribui para um aumento no desempenho escolar através do estímulo à competição entre escolas da mesma rede de ensino. Não se pretende dizer que este instrumento por si só ocasionará um aumento da concorrência dentro da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, mas inserido no contexto da GIDE e pautado no fato de que ele quantifica vários elementos da atividade escolar em valores, os quais ficam à disposição da comunidade para análise, isso pode resultar em uma busca por maiores

índices. Ele é motivado, por um lado, pelo esforço em alcançar metas e uma bonificação e, por outro, pela atração que a escola criará na comunidade ao seu entorno, captando mais matrículas e aumentando sua verba.

Tabela 6: Unidades de registro, categoria *normalização*

Unidades de registro	Frequência	Percentual
Padrão	21	43%
Sistema	11	22,5%
Parâmetro	6	12,2%
Diretriz	4	8,1%
Padronização	3	6,1%
Padronizar	3	6,1%
Padronizado	1	2%
Total	49	100%

No livro em questão, a categoria *normalização* possui a menor frequência de ocorrência em suas unidades, indicando que o discurso em torno do IFC/RS não possui um teor padronizador significativo. Não é intenção do livro esclarecer o que deve ser feito na escola para a obtenção de bons resultados. A ele cabe apenas delinear o horizonte o qual as instituições de ensino se empenharão em alcançar. Dessa forma, percebe-se que esse instrumento se estabelece no discurso gerencialista da GIDE de forma diferente, mas é complementar ao processo de padronização. Por sua baixa ocorrência, afere-se que o efeito normalizador aparece muito mais como consequência do discurso principal do livro. Ou seja, não é a finalidade desse instrumento (caso contrário seria percebido um caráter padronizador muito maior) operacionalizar o processo, apenas deixar claro à comunidade escolar e AAGes qual é o caminho pelo qual eles devem chegar e qual é a situação escolar na qual se encontram. De certa forma, ele facilita a compreensão e a visualização do marco doutrinal e situacional da escola, contribuindo para a elaboração do marco operatório, através da “obtenção de dados e informações que respondam de forma objetiva às questões referentes à escola e ao seu contexto, assegurando à comunidade escolar uma visão mais clara e precisa de sua realidade” (GODOY, CHAVES, 2009, p. 17).

Tabela 7: Unidades de registro, categoria *exame*

Unidades de registro	Frequência	Percentual
Resultado	91	44,6%
Medir/Mensurar	37	18,1%
Desempenho	27	13,2%
Aprovação	16	8%
Análise	8	4%
Avaliar	8	4%
Avaliação	6	3%
Analisar	3	1,5%
Reprovar	3	1,5%
Aprovar	2	0,9%
Aprovado	1	0,4%
Exame	1	0,4%
Medição	1	0,4%
Total	204	100%

Na categoria *exame* as três unidades de maior frequência são “resultado”, “medir”/“mensurar” e “desempenho”. O foco em resultados é nítido no corpo textual analisado, configurando-se como a categoria de maior ocorrência dentre todas as analisadas.

O objetivo do IFC/RS não é puramente dar um diagnóstico da escola, mas servir como um modelo que a apoie na busca por melhores resultados. Nesse sentido, esse índice dialoga com o marco doutrinal e situacional, demonstrando estatisticamente os pontos fracos, fortes e, conseqüentemente, o que dever ser mudado ou mantido. O instrumento ainda utiliza estímulos visuais, atribuindo cor verde aos itens com valor satisfatório e vermelha àqueles insuficientes. A cor amarela aparece como um meio termo entre as outras duas. Assim, constata-se uma analogia simbólica com o semáforo de trânsito, no qual verde representa “siga” (“continue”), vermelho, “pare” e amarelo, “atenção”.

Em todo o corpo textual, o verbo de maior frequência nesta categoria é “medir” (e seu sinônimo “mensurar”). Isso corrobora a ideia de que os autores possuem uma visão quantitativa do caráter avaliativo do IFC/RS. Ao transformar toda a realidade de uma escola em índices, valores e fórmulas, obtém-se uma descrição puramente estatística desse estabelecimento,

generalizando seus problemas e ignorando possíveis particularidades que possam vir a existir. Por exemplo, no item “Prevenção de gravidez na adolescência”, o IFC/RS irrealisticamente atribui um valor a cada colégio baseado no número de alunas gestantes, ignorando a realidade do local e de cada aluna ao estabelecer uma meta de quantas discentes grávidas podem haver na escola. Também parece haver um desconhecimento, por parte dos autores, de que prevenir literalmente a gravidez foge do escopo escolar, dado que esses estabelecimentos podem, no máximo, trabalhar a conscientização, mas não há como ter um controle do aluno em seus momentos íntimos.

Soma-se a isso o fato de que muitas escolas estão inseridas em comunidades carentes, as quais não têm atendidas as suas necessidades mais básicas e, portanto, exigir da escola a solução para o problema dessas famílias adentraria uma idealização do papel escolar ao transferir um problema da esfera política para o âmbito educacional.

Há também um cariz neoliberal no IFC/RS evidente quando o instrumento propõe que a estatística seja algo capaz de analisar uma determinada realidade. Isso vai ao encontro do discurso neoliberal, o qual defende que a economia seja ciência capaz de explicar toda a realidade social.

Tabela 8: Unidades de registro, categoria vigilância

Unidades de registro	Frequência	Percentual
Índice	17	21,2%
Evidência	10	12,5%
Identificar	9	11,2%
Registrar	6	7,5%
Visão	6	7,5%
Mostrar	5	6,2%
Registro	5	6,2%
Evidenciar	4	5%
Perceber	4	5%
Observar	3	4%
Verificar	3	4%
Detectar	2	2,5%
Apresentar	1	1,2%
Constatar	1	1,2%
Demonstrar	1	1,2%
Mapear	1	1,2%
Monitoramento	1	1,2%
Olhar	1	1,2%
Total	80	100%

Na categoria *vigilância*, as três unidades de maior frequência são “índice” (17), “evidência” (10) e “identificar” (9). A princípio, fica nítida a finalidade desse instrumento de funcionar como um índice, que visa dar uma visibilidade global sobre todos os parâmetros que são avaliados pela GIDE e que compõem as metas escolares que pautarão a definição do marco operatório do estabelecimento. Ao mesmo tempo, ele que permite ao AAGE fazer um acompanhamento mais preciso, capaz de fornecer uma análise global e, ao mesmo tempo, atenta a cada detalhe que precise ser averiguado. Dessa forma, o IFC/RS evidencia os pontos que precisam ser ajustados, indicando o grau de empenho necessário para isso através do uso de cores, sendo a vermelha a que demonstra uma necessidade de maior afinco por parte do corpo docente.

Tabela 9: Coocorrências

Coocorrências de Agrupamentos	Frequência	Percentual
Vigilância x Exame	30	64%
Normalização x Exame	9	19%
Normalização x Vigilância	4	8,5%
Todos	4	8,5%
Total	47	100%

No livro, foram registradas uma quantidade significativa de coocorrências entre unidades das categorias *vigilância* e *exame*, que juntas têm predominância sobre todas as contingências analisadas, o que é esperado, já que, para Foucault, o exame “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através do qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2011, p. 177). É no sistema avaliativo que o poder disciplinar se estabelece enquanto uma relação de poder cuja visibilidade ocorre de forma inversa: não é o poder que possui visibilidade, mas aqueles aos quais ele se aplica. O IFC/RS gera, portanto, uma visibilidade muito maior sobre as escolas do que sobre a própria GIDE. Como relatou Foucault, na “disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. (...) E o exame é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir os sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação” (FOUCAULT, 2011, p. 179).

O exame também cria um registro sobre os sujeitos (e instituições) analisados, induzindo-os a um campo documentário. Coloca-os “num campo de vigilância [e] os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam” (FOUCAULT, 2011, p. 181). Assim sendo, enquanto a padronização da escola visa operacionalizar a escola, normatizando o fazer pedagógico e delimitando a autonomia escolar, o IFC/RS capta as subjetividades que compõem o corpo docente através de um processo examinatório que cria um registro documental e imagético (semáforos do IFC) da escola. Assim, o IFC/RS, enquanto instrumento de avaliação, faz de cada escola um caso que, conseqüentemente, se torna “objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder” (FOUCAULT, 2011, p. 183). Ao mesmo tempo em que ele individualiza cada escola, através das particularidades demonstradas nos índices, ele busca homogeneizá-las

através de um horizonte comum a todas. Nesse sentido, entende-se a coocorrência entre unidades das categorias *exame* e *normalização* como a de segunda maior ocorrência no texto.

Tabela 10: Frequência dos agrupamentos temáticos

Agrupamento temático	Frequência	Percentual
Exame	204	61,2%
Vigilância	80	24%
Normalização	49	14,8%
Total	333	100%

Partindo da premissa de que a GIDE é um mecanismo disciplinar estabelecido através de uma análise documental, percebe-se que o discurso inserido no livro está predominantemente permeado por dispositivos examinatórios (61,2%) e isso demonstra que o IFC/RS atua de forma avaliativa sobre as escolas. Porém, enquanto instrumento de uma relação de poder disciplinar, o IFC/RS carrega em si uma relação de mecanismos disciplinares. Não há puramente um intuito de analisar as escolas, mas este instrumento também atua como forma de vigilância e normalização escolar.

Há vigilância através da criação de um registro da escola, conhecida como “árvore do IFC/RS”, que visa dar uma visibilidade global da instituição, situando-a em seu percurso para o alcance de metas estipuladas. Como defendem os autores, “faltavam as métricas para avaliar a relação das causas e os efeitos do sistema escolar, mostrando claramente as lacunas (oportunidades de melhorias) e os avanços de resultados, indicando as ações mais focadas, sem dispersão de recursos” (GODOY, CHAVES, 2009, p. 13). Assim, enquanto exame e vigilância, o IFC/RS evidencia o esforço escolar na busca por um maior desempenho, o que se dá através dos índices obtidos em cada tópico analisado por este instrumento, e nos avanços e retrocessos em relação aos anos anteriores. Torna-se, dessa forma, uma ótima forma de culpar o corpo docente pela performance do estabelecimento de ensino. Não há, em nenhum momento, uma avaliação sobre o repasse de verbas do governo, sobre suas políticas educacionais, etc. Nesse sentido, enquanto poder disciplinar, a GIDE tira a visibilidade das políticas educacionais

públicas e transfere-a para a comunidade escolar, tornando-a responsável pelo fracasso ou pelo sucesso da escola.

Ainda segundo os autores, o IFC/RS permitiria uma maior compreensão da realidade escolar por parte da sociedade, permitindo que se avalie e cobre um maior desempenho por parte de seus profissionais. Dessa forma, ele funciona como um diagnóstico o qual qualquer um pode consultar, não somente os fiscais da Secretaria de Educação, por isso é estipulado que a árvore do IFC/RS seja colocada em local visível perto da entrada do estabelecimento. Cria-se assim um instrumento que permite tanto sociedade civil quanto governo acompanharem e observarem o desempenho escolar e, no caso dos pais, decidirem em quais escolas matricularem seus filhos com base no aproveitamento observado nesses dados estatísticos.

Essa visibilidade terá como consequência a internalização dos resultados (?) pelo corpo docente porque os resultados das práticas escolares de um ano ficarão estampados no ano seguinte demonstrando publicamente o empenho ou não desses profissionais. Soma-se a isso que esse dispositivo faz parte da avaliação concernente à meritocracia implantada pela GIDE e, como tal, os valores ali apresentados serão cruciais para a obtenção ou não de uma bonificação salarial. Nesse ponto, enquanto a padronização escolar normatiza a escola, o IFC/RS *captura a subjetividade* docente, utilizando o termo cunhado por Alves (2011), conquistando seu esforço através desse sistema de remuneração variável.

Nesse sistema de exame, a normalização ocorre de forma sutil, como consequência da necessidade de se percorrer um caminho para chegar a esses resultados. Ao determinar o “ponto de chegada”, a GIDE condiciona, de certa forma, o caminho. Se o foco principal está em resultados (palavra de maior frequência entre as analisadas) e estipulam-se metas e bonificações para tal, automaticamente toda a comunidade escolar é mobilizada para buscar isso. Aos que não conseguirem – ou boicotarem – há um complexo mecanismo de sanção normalizadora que os punirá e os colocará como exemplos para os demais. Quando um diretor e/ou professor toma ciência de que obter sinalizações verdes na árvore do IFC/RS vai ser bom para a escola e para ele (através de possível pagamento extra), ele internaliza também que, ao não conseguir, será punido com o não recebimento e com o fato de ver um colega de outra escola recebendo.

Dessa forma, não se percebe uma aproximação deste instrumento com o novo fenômeno panóptico que Ball (2005) observa na sociedade atual, já que tudo aquilo que é analisado na prática escolar é bem claro para o corpo docente. Esse é, sim, um panóptico mais “benthamiano”, no sentido daquele idealizado por Jeremy Bentham e analisado por Foucault.

O IFC/RS, enquanto panóptico, estabelece-se gerando a sensação de visibilidade a todo instante sobre a escola, seja por parte da sociedade civil, como da Secretaria de Educação, ou do governo.

Embora as relações entre dispositivos examinatórios e de vigilância sejam predominantes no texto, há também uma presença considerável de contingências entre os grupos *exame* e *normalização*. O IFC/RS apresenta-se como um instrumento para auxílio durante o processo. Não é puramente um norte que será obtido através de metodologias flexíveis, como acontece em algumas empresas. Mas é, como Foucault percebe (2011), uma avaliação a todo instante.

Assim, percebe-se nesse livro uma complementariedade com o analisado anteriormente. Enquanto o primeiro objetiva normatizar o ambiente escolar, este visa estabelecer os critérios que a escola deve buscar alcançar. O objetivo final é a obtenção de resultados favoráveis que conduzam a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro a uma posição melhor nas avaliações externas, em especial o IDEB.

Focando nos resultados, o livro relacionará a utilização de padrões com um índice que permita mensurar o desempenho escolar, evidenciando os pontos positivos e negativos da escola, assim como culpando os profissionais por aquilo que ainda não se encontra de forma satisfatória. Qualquer desvio é tido como resultado de práticas pedagógicas que não seguiram padrões de sucesso previamente formulados. Ou seja, não cabe aí culpa do governo ou da Secretaria de Educação. Os holofotes da vigilância encontram-se totalmente direcionados à escola.

Garantia de resultados e maior transparência tornam-se praticamente um lema da GIDE, gerando um processo de mercantilização da escola, conforme observam Apple (2005) e Santos (2012). Para Santos, nesse processo de mercantilização, toda a prática escolar é submetida à “lógica de mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados” (SANTOS, 2012, p. 20). E “para se comercializar algo como a educação, primeiro ela deve ser transformada em uma comódite, um “produto”. O produto, então, fica lá para atender a diversos fins” (APPLE, 2005, p. 46). Sendo assim, uma maior visibilidade faz-se necessária, visto que, nessa nova relação comercial, o cliente deve ter seu direito de avaliar, comparar escolas e matricular seu filho na que mais lhe aprouver.

3.4 ANÁLISE DO LIVRO *GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA*

O livro em questão apresenta um panorama geral da Gestão Integrada da Escola, não atendo a pontos específicos como os outros dois. Objetiva esclarecer o leitor sobre o modo de operação desse modelo de gestão e sobre como ele supostamente auxilia na melhoria do ensino-aprendizagem.

Devido a seu caráter propedêutico, esse livro seria idealmente lido primeiro em relação aos outros, apresentando-se suas características gerais e, em seguida, o leitor (seja ele professor, diretor ou aluno) escolheria se faria uma leitura mais específica do processo padronizador da GIDE ou se leria mais sobre o IFC/RS.

Assim como nos outros, seu corpo textual é simples, não apresenta palavras rebuscadas e possui orações sem muita elaboração, permitindo a compreensão por qualquer pessoa. Assim como os outros dois livros, esse documento possui inclusive tabelas com exemplos didáticos que visam facilitar a compreensão de pontos que possam apresentar dificuldade para seus leitores. Quando aborda algum dos formulários que o gestor deve saber preencher, o texto inclusive oferece exemplos, de forma a facilitar o entendimento.

É o tipo de livro que até mesmo alunos conseguiriam compreender e, portanto, não causa estranhamento que em algumas escolas o documento seja guardado na biblioteca local, ao alcance de qualquer um. Não possui um vocabulário muito técnico como o *Padronização na área educacional* e nem um caráter estritamente descritivo como o livro sobre o IFC/RS. Mas uma característica ele compartilha com os demais: o foco no convencimento do leitor, através não somente dos benefícios apresentados como também do discurso inserido nessa ideologia atual que vê a escola como uma empresa que deve dar subsídio aos alunos para que esses possam empreender na vida e tornarem-se empresários de si mesmos através do aprendizado de competências.

Tabela 11: Unidades de registro, categoria *normalização*

Unidade de registro	Frequência	Percentual
Padrão	46	41%
Diretriz	31	27%
Padronização	14	12,5%
Padronizar	11	9,7%
Parâmetro	4	3,5%
Sistema	4	3,5%
Norma	3	2,8%
Total	113	100%

No quesito *normalização*, o livro mantém o foco nas palavras “padrão” e “padronização”, que claramente funcionam como os pilares desse modelo de gestão, através dos quais as escolas alcançarão os resultados desejados. A ideia central é a padronização de tudo aquilo que for escolhido como bom para a escola, de forma a se tornar um padrão a ser seguido por todos os profissionais que nela trabalham. A normalização aí é clara, no sentido de que, ao tornar algo um padrão, a intenção da GIDE é que isso se torne uma prática normal dentro da escola.

Cria-se assim uma dicotomia na escola que separa as práticas pedagógicas entre aquelas que podem ser seguidas e as que devem ser evitadas. É nesse sentido que se compreende a frequência relevante de palavras como “diretriz”, “parâmetro” e “sistema”, considerando que, conseqüentemente, essa Gestão traça um caminho para ser seguido pela escola. Isso confirma o que fora defendido anteriormente, que, ao contrário do que os autores que idealizaram a GIDE defendem, a autonomia docente nesse modelo de gestão é bem limitada.

Esse agrupamento *normalização* possui uma quantidade menor de unidades registradas em relação ao grupo *exame*, visto que a GIDE, no geral, tem um foco elevado em resultados, apresentando a padronização como o caminho a ser percorrido pela comunidade escolar.

Tabela 12: Unidades de registro, categoria *exame*

Unidade de registro	Frequência	Percentual
Resultado	309	65%
Mensurar	45	9,4%
Avaliação	41	8,5%
Desempenho	34	7,1%
Avaliar	22	4,6%
Aprovação	15	3,1%
Exame	5	1,1%
Aprovar	3	0,6%
Classificar	2	0,4%
Reprovação	1	0,2%
Total	477	100%

As unidades de registro da categoria *exame* apresentam uma frequência alta nesse livro se comparada com palavras de outros agrupamentos. A unidade com maior destaque foi “resultado”, registrada 309 vezes durante a análise documental. A frequência desta palavra é tão significativa que em diversos momentos a coesão textual se torna comprometida com a repetição exagerada da mesma. Isso reforça o argumento de que o foco principal da GIDE é a obtenção de resultados favoráveis à rede de ensino estadual. É nítido que todo o esforço escolar é deslocado para o final, sob a pressuposição de que uma simples padronização dos meios já seria o suficiente para garantir o sucesso escolar.

Ao resultado é atrelada a ideia de mensurar o desempenho escolar de forma estatística, o que se percebe na alta ocorrência dos vocábulos “medir” e “mensurar” no texto. O próprio objetivo final é também mensurado estatisticamente, através, por exemplo, de parâmetros estipulados através de notas (no caso da bonificação) que devem ser superadas ou de índices que atuam como norteadores da prática escolar (IFC/RS). A comunidade passa a ser regida por uma lógica matemática que busca traduzir toda uma realidade escolar e o empenho da escola em números matemáticos.

Ou seja, assim como Foucault percebe que a “era da escola examinatória marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (FOUCAULT, 2010, p. 179), essa gestão busca submeter a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro a um procedimento constante de

examinação. Tal gestão (?) pode ser tida também como uma racionalização do processo pedagógico, na pretensão de deslocar o fazer pedagógico do âmbito subjetivo – em que cada docente realiza seu trabalho a sua maneira e com uma prática que carrega um pouco de suas próprias personalidades – para um patamar mais técnico, regido por regras específicas e, portanto, sem muita liberdade para o professor.

Palavras como “avaliação”/“avaliar” (63), “desempenho” (34) e “aprovação”/“aprovar” (18) indicam a orientação da gestão para o bom desempenho de escolas em avaliações externas, o que se explica facilmente levando-se em consideração o contexto de criação da GIDE, em 2011, no Rio de Janeiro, quando a rede estadual de ensino estava classificada em penúltimo lugar no IDEB. Esse caráter examinador que o atual modelo de gestão apresenta reforça a necessidade que o Estado tem de preparar e direcionar as escolas para bons resultados, mesmo que isso tenha como consequência a maquiagem de resultados. Nesse sentido, percebe-se que o modelo não se atenta à questão da “reprovação” (1), que apresenta ocorrências baixíssimas em todos os livros. No documento em questão, em todo o seu corpo textual, a palavra reprovação aparece apenas uma única vez.

Tabela 13: Unidades de registro, categoria vigilância

Unidade de registro	Frequência	Percentual
Verificar	35	37,2%
Identificar	21	22,3%
Registro	11	11,7%
Evidente/Evidência	7	7,4%
Identificação	3	3,2%
Observar	3	3,2%
Registrar	3	3,2%
Visão	3	3,2%
Evidenciar	2	2,1%
Monitorar	2	2,1%
Detectar	1	1,1%
Localização	1	1,1%
Monitoramento	1	1,1%
Visualizar	1	1,1%
Total	94	100%

Assim como nos outros dois livros, esse texto apresenta uma variedade de vocábulos que se adequam ao grupo *vigilância*. Embora o repertório de palavras utilizados pelos autores seja razoável, percebe-se que muitos termos são sinônimos entre si e que expressam sentidos parecidos ao longo do texto. Basicamente, pode-se afirmar que todas as unidades de registro nesse agrupamento apontam para a ideia da transparência escolar, de uma melhor visualização do que acontece em seu interior e do estado atual de cada escola.

Os registros de destaque foram “verificar” (35), “identificar”/ “identificação” (24), “registro”/“registrar” (14) e “evidencia”/“evidenciar” (9). Todos, com exceção de “registro”/“registrar”, possuem conotações similares, demonstrando a intenção de uma maior clareza obtida com uma reforma gerencial da escola. Assim, ao organizar todos os processos pedagógicos que acontecem dentro da escola e vinculá-los a índices, seja o IFC/RS ou outro, cria-se uma maior transparência da escola, permitindo a governos e pais de alunos um maior discernimento sobre o que acontece dentro do ambiente escolar. Já os vocábulos “registro” e “registrar” têm maior relação com a padronização escolar.

Os três livros trabalham com a ideia de registro de padrões como uma forma de perpetuar tais práticas de sucesso no cotidiano escolar. Isso explica a alta ocorrência destes termos no livro *Padronização na área educacional* – que possui foco nos padrões – e a baixa ocorrência de tais vocábulos no texto analisado nesta etapa porque esse livro, como um todo, se atém mais aos objetivos finais da GIDE (obtenção de resultados) do que à padronização.

Assim, a maior frequência de palavras como “verificar”, “identificar” e “evidenciar” explica-se devido a relação que esses verbetes possuem com o mecanismo examinador desse modelo de gestão. Como defende Foucault (2010), o exame tem essa característica de inverter a visibilidade nas relações de poder, retirando a perceptibilidade de onde o poder se manifesta e transferindo-a para seus alvos. O exame, portanto, permite que os alvos sejam verificados, aferidos, visualizados, identificados e mapeados em todas as suas singularidades.

É partindo desse pressuposto que se defende, na presente pesquisa, que a vigilância se apresenta também intrinsecamente atrelada ao mecanismo examinatório. Avalia-se as escolas constantemente para poder exercer uma vigilância sobre suas práticas e seus empenhos em realizar as mudanças propostas pelo novo modelo de gestão.

Tabela 14: Ocorrências de agrupamentos

Coocorrências de agrupamentos	Frequência	Percentual
Normalização x Exame	18	31,5%
Exame x Vigilância	17	30%
Todos	13	23%
Normalização x Vigilância	9	15,5%
Total	57	100%

O livro analisado apresenta ocorrências muito próximas entre as contingências envolvendo os agrupamentos *normalização* e *exame* e do último com o mecanismo de *vigilância*. Observa-se que a GIDE, enquanto instaura um grande mecanismo de avaliação constante da escola, padroniza e vigia ao mesmo tempo. São processos distintos que ocorrem simultaneamente e complementam-se perfeitamente: normatizar para obter resultados satisfatórios em exames – sejam eles internos, como IFC/RS e SAERJ, como externos (IDEB, PISA, Prova Brasil) – e vigiar para identificar desvios e falhas que devem sofrer intervenção. Nesse sentido, não parece existir uma hierarquia entre coocorrências dentro dessa gestão.

Tabela 15: Ocorrência de agrupamentos

Agrupamento	Frequência	Ocorrência
Exame	477	70%
Normalização	113	16,5%
Vigilância	94	13,5%
Total	684	100%

O agrupamento *exame* obteve uma ocorrência significativa, apresentando um número de unidades de registro superior ao dobro da soma das duas outras unidades. Isso torna claro o foco dessa gestão em procedimentos avaliatórios da escola, preparando-a para bons resultados em avaliações externas. A normalização e a vigilância atuam preferencialmente como formas de auxiliar o processo.

3.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ANÁLISE DOS TRÊS LIVROS

São apresentadas a seguir a frequência dos grupos temáticos nos livros, bem como as coocorrências, de modo a obter, assim, uma visão global do discurso gerencialista. A partir

dessa visão mais abrangente, torna-se possível analisar os grupos temáticos e as unidades de registro de maior importância no discurso da GIDE como um todo.

Tabela 16: Frequência total dos grupos temáticos

Agrupamento	Frequência	Percentual
Exame	853	48%
Normalização	618	35%
Vigilância	311	17%
Total	1782	100%

Tabela 17: Coocorrências totais de grupos temáticos

Coocorrências	Frequência	Percentual
Exame x Normalização	78	35%
Exame x Vigilância	58	26%
Normalização x Vigilância	49	22%
Todos	39	17%
Total	224	100%

Pode-se dizer que o discurso que permeia os três livros é basicamente o mesmo, tendo destaque para um ponto ou outro em diferentes momentos. Isso tornou a análise individual menos produtiva porque, a medida em que os documentos eram analisados, muita informação repetida era registrada. Porém, tais dados tornam-se úteis quando se pensa em fazer uma análise global dos três livros, analisando o discurso geral e como os três correlacionam as diversas informações entre si, de modo a construir o discurso gerencialista que integra a GIDE.

As unidades de registro de maior frequência, em cada grupo temático, foram “resultado” (339 ocorrências), “padrão” (348 ocorrências) e “identificar” (55 registros). Com essas três palavras é possível traçar um discurso geral ao longo dos três livros: de que a GIDE funciona padronizando as escolas para alcançar resultados e identificar desvios e pontos fortes da comunidade escolar. Nesse ponto, os padrões têm papel determinante, pois retiram da escola atitudes subjetivas, ou seja, aquelas marcadas por escolhas que carregam um pouco da subjetividade docente, promovendo uma racionalização do ambiente. Com a escola padronizada e normalizada, fica mais fácil ao governo identificar desvios, tanto no desempenho escolar como na atuação docente.

Nesse sentido, percebe-se na Gestão integrada da Escola uma ação que resulta na desprofissionalização do trabalho do professor, bem no sentido que Ball (2005) dá a esse termo de retirar a reflexão moral do fazer docente. Ou seja, partindo da ideia de Ball de que “o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva” (BALL, 2005, p. 541), a padronização na área educacional teria como sua principal consequência a retirada dessa decisão moral por parte do professor, transferindo a escolha do que é certo ou errado a ser feito em sala de aula para os gestores e agentes da GIDE. Ao professor, caberia apenas seguir ordens e executar tarefas. Macedo e Lamosa também percebem que esse novo modelo de gestão contribuiu para esses processos de desprofissionalização docente, o que significa, segundo eles, a “reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição”¹.

Dessa forma, essa gestão, inserida em uma relação de poder disciplinar, atua docilizando os corpos docentes, retirando-lhes não somente a resistência, mas também os tornando “adestrados”, prontos para desempenharem tarefas elaboradas previamente por terceiros e de forma mais produtiva que o habitual. Ou seja, o foco na padronização, enquanto meio para se atingir um fim (resultado), nada mais é que instrumentalização do fazer docente, tornando-o mais técnico, tarefeiro e menos reflexivo.

A prática docente torna-se, portanto, paulatinamente, menos intelectual e mais operacional. O professor deixa de trabalhar com conhecimentos que dependem de seu trabalho cognitivo para os articular e, portanto, os transmitir aos alunos de maneira compreensível. Ele passa a realizar tarefas que lhes vão sendo impostas, ou seja, ele é “re-construído para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e de reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas” (BALL, 2005, p. 548).

Não se pretende defender aqui que o processo de desprofissionalização docente já está concluído na Gestão integrada da Escola, mas que ele já é perceptível em decurso na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Por exemplo, atualmente há uma substituição das provas bimestrais pelo Saerjinho, o que desloca do docente o trabalho intelectual de elaboração do exame e, ao mesmo tempo, dita os conteúdos a serem ensinados na escola (conteúdos são ensinados visando uma avaliação). Nesse ponto, inverte-se o processo: não é a avaliação que é feita em cima do conteúdo ministrado, mas este que é trabalhado com base naquilo que será

¹ MACEDO, Jussara; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. Artigo atualmente no PRELO.

cobrado na avaliação. E se já há um currículo mínimo que delimita o que o aluno deve aprender, essa avaliação externa reforça tal demarcação, prendendo o professor à necessidade de preparar seus alunos para um bom desempenho nessas provas.

É importante ressaltar que o Saerjinho, em si, não entra no cálculo da bonificação por metas. A sanção normalizadora, para aqueles que se recusam a preparar o aluno com base nessa prova (ou não o fazem de forma satisfatória), dá-se de forma diferenciada. Essa avaliação é computada, sim, quando se analisa o desempenho escolar ao longo de um bimestre, de forma que um mau rendimento discente nessa prova aponta para a necessidade de realizar um RADM (Relatório de Análise de Desvio de Metas), o que se torna uma forma de sanção normalizadora e também uma maneira que o governo possui de identificar o desempenho escolar a cada bimestre.

O discurso gerencialista da GIDE aponta para a padronização da área educacional como o meio mais eficaz de alcançar resultados satisfatórios em educação. O verbete “resultado” é o segundo maior item em termos de frequência (ficando apenas atrás de “padrão”), o que demonstra o real objetivo desse modelo de gestão. Porém, quando se discursa sobre resultado, é importante identificar que ponto de vista vai qualificar quais são esses resultados que se almeja obter com a implementação desse modelo de gestão. Seja pelo histórico de implementação da GIDE na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro seja pelo seu discurso, é possível atentar para o fato de que essa qualidade de ensino é aferida puramente por um viés economicista, que ignora a realidade e a necessidade dos discentes de toda a rede.

Isso ocorre, primeiramente, porque essa gestão foi implementada após o péssimo desempenho da rede estadual no IDEB de 2009, sendo uma resposta gerencial a um problema demonstrado de forma estatística (um valor obtido através de uma avaliação externa). Em segundo lugar, porque a GIDE está situada em um contexto socioeconômico pautado por políticas de cunho neoliberais que visam aumentar a eficiência das instituições estatais através da inserção da lógica empresarial dentro das mesmas. Essa eficiência, portanto, visa puramente o mercado e não a população em si. Um terceiro ponto é que esses resultados não são pensados levando em conta o bem-estar dos estudantes, mas exigências de organismos internacionais como Banco Mundial, Cepal e OCDE. O seu foco é, muitas vezes, preencher requisitos para a obtenção de novos empréstimos, como ocorre com o Banco Mundial, por exemplo.

Os resultados que se busca com tal prática são aqueles que atestarão a maior produtividade escolar, sua adequação à lógica do mercado, a preparação de uma mão de obra,

conforme as necessidades da economia, e não necessariamente uma formação humana e integral. Esses resultados nada mais são do que o norte que conduz a sua mercantilização, transformando o conhecimento (e suas transmissões) em mais uma mercadoria a ser negociada em um livre mercado, conforme aponta Santos (2012). É a morte da escola democrática para o surgimento, a partir de suas cinzas, de um mercado do conhecimento.

Faz-se necessário, porém, ressaltar que essa busca por resultados não é pautada completamente, ao menos por enquanto, por uma lógica empresarial. Isso porque enquanto a empresa “não prioriza o corpo e seus movimentos mecânicos, mas a alma e seu poder criativo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 41), na GIDE, esse processo de flexibilização do trabalho ainda não se apresenta totalmente. Conforme dito anteriormente, esse modelo de gestão é muito mais operacional e padronizador, objetiva criar uma “ciência” da gestão educacional que permita criar um caminho seguro e previsível para alcançar resultados. O professor, neste quadro, está mais para um operador do que para um colaborador (termo muito utilizado na sociedade atual, que é pautada por essa cultura empresarial). E, nesse sentido, enquanto Lazzarato (2006) percebe que o trabalho na pós-modernidade é pautado predominantemente pela sua imaterialidade, ironicamente isso é invertido na gestão educacional: o trabalho docente vai perdendo seu caráter cognitivo e vai se tornando operacional, mais material.

Assim, a partir tanto de uma leitura flutuante como de uma análise de conteúdos, apreende-se que, devido ao excessivo foco na padronização, a GIDE possui traços tecnicistas relevantes, visto que o controle do processo é muito importante para alcançar resultados e diminuir custos com a educação. Ao mesmo tempo, essa gestão também apresenta características da cultura empresarial contemporânea (ou toyotismo), que podem ser observadas através de mecanismos de captura da subjetividade utilizados pelo toyotismo (ALVES, 2011), como bonificação por metas e um suposto engajamento que ele poderia criar na comunidade escolar. Sendo assim, percebe-se nessa gestão um modelo híbrido que contém características tanto tecnicistas como toyotistas, embora se perceba uma predominância das primeiras, através da forte normalização presente.

Analisando a conjuntura internacional, acredita-se que essa gestão se insere em um período de transição de uma gestão escolar obsoleta para uma nova, quando a lógica do setor privado será implantada totalmente dentro da escola. Ou seja, a GIDE atuaria preparando e realizando pequenas mudanças no ambiente escolar para futuros projetos de caráter mais incisivo sobre a escola. Isso porque fica claro, com a análise documental realizada, que alguns

elementos dessas novas formas de gestão ainda não estão presentes (ao menos não de forma significativa) na GIDE, como flexibilidade do processo, mecanismos que estimulem o engajamento do corpo docente (atualmente só há a bonificação), foco nos trabalhos em grupos e maior estímulo à concorrência entre escolas (e até mesmo entre professores da mesma escola).

A GIDE torna-se, portanto, um grande mecanismo examinatório (o que se percebe com a predominância deste grupo temático na totalidade dos itens pesquisados) que ao mesmo tempo normaliza as práticas consideradas favoráveis a esse novo modelo de gestão e exerce uma vigilância constante sobre as escolas. No quesito *vigilância*, percebe-se a frequência significativa de palavras que semanticamente têm um sentido de “vigiar”, “observar” a realidade escolar nos seus mais íntimos detalhes. Nesse sentido, a Gestão Integrada da escola, enquanto mecanismo disciplinar, atuará sobre a escola de maneira análoga ao trabalho disciplinar sobre o corpo de um indivíduo.

(...) Não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalha-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez; poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que se esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos (FOUCAULT, 2011, p. 133).

Ou seja, a “disciplina é a anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2011, p. 134) e, enquanto a GIDE trabalha a escola como um corpo orgânico (do qual é possível obter um diagnóstico completo através do IFC/RS), ela procura observar e identificar todos os detalhes (desde uma escala micro a uma macro) que possam ter efeito significativo (positivo ou não) para o alcance de resultados.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 2011, p. 136)

Isso explica a ocorrência significativa das palavras “identificar” e “verificar” sobre termos como “observar” e “visualizar”. Semanticamente, os dois primeiros vocábulos apresentam um sentido muito mais preciso e detalhista que os dois últimos. Enquanto “observar” e “visualizar” apresentam uma conotação mais generalista, no sentido em que ao observar algo o indivíduo desloca sua atenção para ela, “identificar” e “verificar” vão mais além. “Identificar” é não somente “observar”, mas também perceber detalhes. Em outras

palavras, esse verbo também tem a capacidade de classificar, juntamente com a capacidade de visualizar. Nesse sentido, enquanto disciplina dos detalhes, a GIDE trabalha mais identificando e verificando do que simplesmente visualizando.

Essa análise minuciosa que a GIDE exerce sobre as comunidades escolares encontra na estatística sua via principal de atuação, o que pode ser aferido pela alta frequência total que as unidades “mensurar” e “medir” obtiveram ao longo dos três textos. Toda a realidade escolar é reduzida a valores matemáticos no IFC/RS. Índices como ID (Índice de Desenvolvimento) e IF (Índice de Fluxo) também pretendem dar conta de demonstrar o desempenho escolar e como a mesma lida com questões como evasão e reprovação através puramente de dados numéricos. Esse modelo de gestão não transfere ao governo suas responsabilidades no processo educativo. Se a escola apresenta problemas como violência, a GIDE, pelo menos através de seus indicadores, torna-se incapaz de determinar os motivos que desencadeiam tais processos, ficando a cargo da escola e também as estratégias que a mesma deveria criar, sem ajuda da Secretaria de Educação, para resolver tais problemas – o que geralmente resulta no não solucionamento.

As escolas perdem, portanto, suas individualidades (no sentido de um grupo com características próprias) e tornam-se individuais, no sentido que Deleuze (1992) atribui ao termo, ou seja, tornam-se números estatísticos, cifras. Parafraseando Deleuze (ibid.), a escola deixa de ser um coletivo de pessoas para se tornar uma amostra de dados para o mercado, o que demonstra que a GIDE carrega em si elementos da sociedade de controle.

Não somente esse caráter dividual da escola é efeito da sociedade de controle, mas é possível perceber na GIDE o efeito do que Deleuze chama de fim dos muros institucionais. A demarcação entre a vida privada e a escolar do aluno é atenuada e isso é possível aferir através de práticas escolares que passam a influenciar a própria vida familiar dos discentes. Por exemplo, quando a escola passa a ser incumbida de prevenir a gravidez na adolescência, verificar se a vacinação está atualizada e impedir violência não somente dentro, mas na comunidade no entorno da escola, percebe-se claramente que – ao contrário da escola na sociedade disciplinar a qual funcionava como instituição fechada que cooptava o aluno através do que Foucault assimilava a um sequestro – a escola na GIDE é incentivada a exercer suas influências para além de seus muros, adentrando cada vez mais na vida particular de seus discentes e responsáveis.

Partindo-se da análise de que as coocorrências entre os agrupamentos *normalização* e *exame* são as mais frequentes em toda a pesquisa, é possível estabelecer uma relação entre os mecanismos padronizadores e examinatórios da GIDE. Ao mesmo tempo em que ela avalia, ela direciona as práticas escolares rumo aos itens a serem avaliados. Por exemplo, no item “acompanhamento dos boletins/resultados de alunos pelos pais e/ou responsáveis” do IFC/RS há um direcionamento à escola de que a mesma deve criar estratégias para cooptar esses pais, de modo que consigam um resultado favorável nesse quesito. Toda a responsabilidade pelo processo é transferida para a escola e não se questiona se há políticas governamentais que darão suporte à mesma nisso. Assim, todos os itens a serem avaliados no IFC/RS, como as notas no SAERJ (para cálculo do ID) e os índices de evasão/reprovação escolar (IF), não só avaliam as escolas como, principalmente, atuam normatizando-as através das diretrizes que esses mecanismos automaticamente impõem. A partir do momento em que há itens a serem avaliados por esses mecanismos – que entram no cálculo para a bonificação por metas – inevitavelmente as comunidades escolares direcionarão seus esforços para eles.

Dessa forma, a Gestão integrada da Escola, enquanto mecanismo disciplinar, insere-se naquilo que Ball (2005) chama de “disciplinas do desempenho”. Não obstante, a unidade *desempenho* tem frequência significativa e apresenta-se em todo o discurso como o meio fundamental para se alcançar os fins (resultados). Nesse sentido, *normalização* e *exame* combinam-se para aumentar o desempenho da comunidade escolar, normalizando a prática docente para que ela seja mais performática. Assim, a vigilância dá-se sobre o empenho e não sobre os corpos em si. A pesquisa de Ramos (2015) aponta para a maquiagem de resultados, mas, quando se observa o IFC/RS, o SAERJ, o IF e o ID, percebe-se que não há um interesse real, conforme dito anteriormente, em compreender a realidade escolar, mas apenas em forçar a escola a alcançar metas. É esse desempenho que a GIDE, enquanto instrumento de exame, busca avaliar. Ela avalia o esforço dos profissionais em atingir resultados previamente estipulados e, nesse sentido, surgem brechas que eventualmente são exploradas para obterem metas.

A contingência entre unidades dos grupos *exame* e *vigilância* configura-se como a de segunda maior frequência em todo o texto, remetendo a uma ideia de panóptico exercido pela avaliação. Ball (2001) percebe nessa relação entre gerenciamento e performatividade o surgimento de um novo modelo de panóptico que se instaura não necessariamente na sensação de ser observado a todo instante, mas na insegurança causada pelas diversas avaliações às quais os trabalhadores são submetidos.

Nota-se que a palavra “avaliação” ocorre 67 vezes ao todo, demonstrando relevância no corpo textual e coadunando com a ideia defendida pelo autor em questão. Dessa forma, o professor, ao ser culpabilizado por tudo o que acontece na escola, passa a se perguntar: “Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados?” (BALL, 2001, p. 110).

Assim, partindo da premissa de ser um novo panótipo e analisando as contingências entre os três grupos pesquisados, conclui-se que o caráter normatizador da GIDE é predominante, visto que ela busca padronizar as práticas escolares, normalizando aquelas consideradas produtivas e que contribuirão para o bom desempenho escolar. Em um segundo momento, esse novo modelo de gestão apresenta também um caráter examinatório que se materializa nos IFC/RS, SAERJ, ID e IF. Enquanto exame, a GIDE terá consequências normatizadoras e também instaurará toda uma tecnologia de vigilância sobre as escolas. A contingência entre exame e os dois outros grupos apresenta frequências próximas, o que inibe a ideia de que possa haver uma relação predominante do exame com algum outro grupo.

Na verdade, as duas consequências são muito próximas e complementares. O exame normatiza a medida em que atua como uma diretriz para a prática escolar, sendo um norte que guiará os profissionais e os induzirá a adotarem medidas visando bons resultados nessas avaliações. Em outra instância, ao passo em que as escolas são submetidas a diversos exames, é possível, por parte do governo, estabelecer uma vigilância sobre o empenho – ou desempenho, nas palavras de Ball (2001). Através de um mapeamento estatístico é possível que se monitore as escolas, comparando índices obtidos em anos consecutivos e verificando qual tem sido o desempenho escolar na tarefa de alcançar metas estabelecidas.

Nesse sentido, essa pesquisa aproxima-se dos trabalhos de Ball (2001, 2005) quando o autor disserta sobre a relação entre esse novo panóptico e os modelos de gerenciamento que vêm sendo implementados ao longo do globo.

A sanção normalizadora – terceiro mecanismo do poder disciplinar, segundo Foucault – está presente de forma bem sutil nessa gestão. Está nos relatórios (RADM) feitos bimestralmente por escolas que não alcançam suas metas bimestrais e é percebido no jogo duplo de bonificação-punição que se constituem as remunerações variáveis, na pressão exercida sobre as escolas tanto pela Secretaria de Educação como pelos AAGES. Essa sanção tem uma função clara de coagir e remover do docente qualquer atitude de resistência. E nos casos de enfrentamento explícito, como a greve de 2013 dos professores estaduais, percebe-se a punição

em sua forma mais explícita, que visa tomar os corpos condenados como exemplos a todos os demais, como ocorreu com os processos administrativos contra certo número de grevistas.

Cap. 4 RELAÇÕES DE PODER E ENFRENTAMENTO EM FOUCAULT

4.1 PENSAR O PODER, PENSAR O SUJEITO

Para Foucault, o ser humano, ao ser posto em relações de produção e subjetivação, é simultaneamente inserido em complexas relações de poder. De um lado, há uma dinâmica de forças que colocam o corpo como um elemento produtivo que deve estar submetido constantemente a uma influência – sutil ou não dependendo do caso – para captar sua obediência e empenho. De outro, há relações que buscam definir o sujeito em si, determinando-o e modelando-o socialmente, na forma de um poder sobre a alma desses sujeitos. É nesse sentido que se compreende o autor quando ele fala que suas pesquisas sobre o poder eram, antes de tudo, um estudo do sujeito em si, ou seja, de quais formas os seres humanos são objetivados em sujeitos sociais.

Assim, partindo do autor, não se pode falar em relações de poder sem pensar, ao mesmo tempo, em como os sujeitos se produzem e recriam-se, inseridos em tais situações que envolvam o poder. Não é possível refletir sobre a subjetividade, ao mesmo tempo, sem inseri-la no campo da ética (e conseqüentemente na transgressão). Segundo Sardinha, a ética para Foucault era “o reino dos valores que só são aprovados pela sociedade, porque eles são, simultaneamente, o que torna possível dividir em dois os conjuntos dos homens e das mulheres, entre loucos e dotados de razão, entre pessoas normais e anormais, disciplinadas ou subversivas, honradas ou escandalosas” (SARDINHA, 2010, p. 184). Ou seja, na sociedade, todo um conjunto de discursos e práticas normalizam padrões de comportamento e pensamento e criam um modelo de sujeito ideal que deve ser seguido de graus variados.

Faz-se importante, conseqüentemente, indagar através de quais relações de poder e de quais agentes esse *ethos* é determinado. Se é uma produção puramente social, fruto da coletividade, ou se é algo no qual deve ser ressaltada a influência de certo grupo que domina os meios de se transmitir o discurso em uma sociedade. Porém, partindo de uma análise foucaultiana de que o sujeito, ao estar inserido na sociedade, é alvo constante de inúmeros processos de subjetivação (ideologias, tendências, etc.) e de que tais procedimentos são frutos de relações de poder (as quais têm como pré-requisito uma pluralidade de sujeitos para que ocorram), é possível afirmar que grupos que tenham posição privilegiada em tais relações, consigam dominar (ou ter forte influência) sobre tais processos de subjetivação.

Para uma maior clareza acerca desses procedimentos de subjetivação, Filho (2007) adapta o conceito de ideologia, aproximando-o das ideias foucaultianas, quando afirma que “a ideologia constitui os indivíduos em sujeitos e os constitui na e para sua sujeição” (FILHO, 2007, p. 8). Assim, se o sujeito, enquanto ser social, está incessantemente inserido em relações de subjetivação e sujeição, como é possível pensar a liberdade, a resistência partindo de Foucault?

A questão da liberdade em Foucault é relativamente nebulosa. Não há em seus escritos uma definição clara do autor de como alcançá-la. Aliás, ele a percebe muito mais como um processo, uma construção do que como um fim que se deva almejar. Ela também está inserida nas relações de poder. Em toda manifestação de poder há uma forma de resistência e, nesta, sempre há um germe de liberdade. Ela é o mecanismo capaz de olhar o poder, esmiuçar seus mecanismos e definir “as condições nas quais emergiria: (re)construindo o sujeito pelas artes do cuidado de si” (FILHO, 2007, p. 3).

Enquanto processo, a liberdade deve ser exercida, vivenciada. Ela não é, segundo o autor, algo definitivo (daí sua desconfiança sobre tentativas de alcançá-la permanentemente), mas algo que se situa no momento, algo que deve ser cultivado e é nesse cultivo que Foucault percebe uma estética da existência.

A liberdade é da ordem dos ensaios, das experiências, dos inventos, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como prova inventarão seus próprios destinos. Assim, experiências práticas de liberdades, sempre sujeitas a reveses, nunca como algo definitivo, como numa vitória final. Nem como concessões do alto (Deus ou o Estado), nem como o fim de toda dominação. (FILHO, 2007, p. 4)

Ou seja, naquelas relações de poder nas quais o indivíduo é posto em uma posição de submissão, onde sua subjetividade se encontra diminuída e influenciada por novas formas de objetivação (como as disciplinas que submetem corpos a novos modelos de obediência e performatividade), a resistência exerce-se como a própria prática de liberdade, que permite aos indivíduos recriarem-se, reinventarem-se mediante a coação do poder e continuarem em suas práticas de resistência. Nesse sentido, compreende-se o conceito de transgressão, que o autor utiliza muito, como formas de ir além de um *ethos* imposto aos sujeitos, como a luta contra a normalização presente em todo o corpo moral que rege uma sociedade em uma determinada época.

Isso porque, para a sua existência, o poder necessita de liberdade. Um não existe sem o outro. Não há relação de poder onde a liberdade foi totalmente subjugada, como se pode ver

nos casos de escravidão. Ali há apenas uma dominação total, não há uma relação entre dois sujeitos em que o poder se exerce de um para o outro. É por essa necessidade de liberdade que o poder não existe sem sua antítese: a resistência. Assim, o melhor termo que Foucault encontra para definir o campo no qual poder e resistência/liberdade se encontram é “agonismo”, neologismo usado pelo autor baseado em uma palavra grega que originalmente significa “combate”.

É importante ressaltar que o poder em si não pode ser considerado como algo ruim ou bom. Assim como ele possui mecanismos para adestramento, sujeição e cooptação da vontade, há também aspectos positivos no poder, que “produz saber e ações possíveis” (FERNANDES, 2006, p. 69), ou seja, há nele um poder criador que não deve ser subestimado. Há sim inserido nele relações estratégicas que seriam “o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar a luta” (FOUCAULT, 1995, p.247), o que, nesse processo agonístico define o lado que obterá vantagens em tais relações. E é como estratégia que também se deve pensar a resistência e a prática de liberdade.

A liberdade, em Foucault, encontra sua praxe fundamental no cuidado de si, que consiste em práticas que:

(...) permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser, de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de importância. (FOUCAULT, *apud* FERNANDES, 2006, p. 69)

Trata-se, portanto, como aponta Filho, de uma “experiência ético-moral do sujeito em sua própria verdade, uma experiência sempre singular e intransferível” (FILHO, 2007, p. 7). É perceber-se enquanto sujeito imerso em relações de poder que buscam moldar a subjetividade dos indivíduos, criar instâncias de liberdade nas quais essas pessoas exercitem suas individualidades, não se sujeitando a forças exteriores. Assim, o cuidado de si, enquanto prática de liberdade, é ética, pois nessa busca há um *ethos* que o indivíduo busca seguir e também há estética, pois o autor percebia na liberdade a possibilidade de criar a vida enquanto forma de arte. Esse último conceito exerceu fortes influências dos estudos do filósofo sobre os gregos e suas filosofias da “arte da vida”.

Assim, se para Foucault a resistência apresenta-se como uma fronteira ao exercício do poder, o cuidado de si pode ser considerado como o horizonte no qual os meios de objetivação

utilizados nas teias do poder encontram suas resistências e, conseqüentemente, seus limites. Porém, o pensador alega que todo confronto tende ao seu desfecho, onde a melhor estratégia possivelmente vencerá.

Uma relação de confronto encontra seu termo, seu momento final (e a vitória de um dos dois adversários) quando o jogo das reações antagônicas é substituído por mecanismos estáveis pelos quais um dentre eles pode conduzir de maneira bastante constante e com suficiente certeza a conduta dos outros; para uma relação de confronto, desde que não se trate de luta de morte, a fixação de uma relação de poder constitui um alvo – ao mesmo tempo seu complemento e sua própria suspensão. E, em troca, para uma relação de poder, a estratégia de luta constitui, ela também, uma fronteira: aquela onde a indução calculada das condutas dos outros não pode mais ultrapassar a réplica de sua própria ação. Como não poderia haver relações de poder sem pontos de insubmissão que, por definição, lhe escapam, toda intensificação e toda extensão das relações de poder para submetê-los conduzem apenas aos limites do exercício do poder; este encontra então sua finalidade seja num tipo de ação que reduz o outro à impotência total (uma “vitória” sobre o adversário substitui o exercício do poder), seja numa transformação daqueles que são governados em adversários. Em suma, toda estratégia de confronto sonha em tornar-se relação de poder; e toda relação de poder inclina-se, tanto ao seguir sua própria linha de desenvolvimento quanto ao se deparar com resistências frontais, a tornar-se estratégia vencedora. (FOUCAULT, 1995, p. 248)

Esse agonismo, segundo Déborah Cohen (*apud* SARDINHA, 2011), apresenta-se em Foucault de duas formas: uma que a autora chama de mascarada e outra que ela intitula de disfarçada. A primeira seria uma forma mais sutil de agonismo e a última algo mais radical, que se aproxima do que Foucault chama de sublevação (enfrentamento). Na primeira, a resistência está inserida dentro do jogo, não se faz muito visível; já na segunda, as regras impostas são questionadas e, portanto, são desobedecidas. Sardinha percebe na segunda uma aproximação com o conceito de antagonismo.

Portanto, pretende-se defender aqui que qualquer forma de resistência em relações de poder deve, necessariamente, passar pela prática da liberdade, prática essa que consiste no cuidado de si, como forma de enfrentamento a novas formas de objetivação, e faz oposição aos mecanismos disciplinares que visam justamente retirar a força de resistência dos corpos, substituindo-as por forças de produtividade, tornando-os corpos dóceis, porém com maior desempenho laboral, sem que isso represente um maior custo operacional. Assim, embora Foucault fosse desconfiado da ideia de liberação, parte-se aqui do próprio contraponto levantado por Sardinha (2011) quando este cita o filósofo e sua aceitação de que a libertação é, às vezes, condição política para a liberdade, como aconteceu com as lutas históricas dos movimentos feministas.

A liberdade (e aqui se refere à liberdade de ser) só é obtida após a superação de algum limite que é imposto por relações de poder. Ela é “resultado de um combate calculado e

estrategicamente bem-sucedido. Tem de estar em jogo uma razão estratégica libertária contrária a uma razão estratégica normalizadora, disciplinar ou biopolítica” (BRANCO, 2011, p. 155). Ou seja, não é uma busca pela liberdade sem reflexão sobre como consegui-la, como praticá-la. Para alcançar o máximo de liberdade, o filósofo defende que a resistência deve ocorrer de maneira ininterrupta, a todo momento, e é nesse sentido que ele propõe uma ontologia crítica do presente. E o que seria essa ontologia foucautiana? Branco a define da seguinte forma:

(..) [ela] tem como condição o diagnóstico, mais claro e racional possível, do mundo que cerca os indivíduos e, de maior ou menor forma, interfere em suas formas de ser e agir. Pressupõe a decisão sobre o campo a ultrapassar, os meios estratégicos dos quais os indivíduos podem dispor e também a superação de limites, que acaba repondo limites ao campo de superação já realizado. Desse modo, a luta pela ampliação da liberdade consiste em uma espécie de trabalho de Sísifo, no qual reaparece a todo momento a tarefa sempre inacabada de levar a liberdade a seu limiar. Cabe aos homens livres, a cada instante, reinventar suas formas de vida, seus valores autônomos, seus procedimentos e seus modos de agir e de conduzir suas vidas. (BRANCO, 2011, p. 156).

Assim, essa ontologia crítica daria aos indivíduos a autonomia para uma prática da liberdade através do cuidado de si, reconstruindo-se a todo instante como forma de resistência a relações de poder que visam impor às pessoas novos meios de subjetivação. Isso tem uma relação muito forte com a contemporaneidade porque nela, como observa Foucault (1995), a sociedade estaria marcada por lutas contra formas de subjetivação e submissão (em contrapartida ao século XIX que foi marcado, predominantemente, pelas lutas contra exploração).

4.2 GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA E RESISTÊNCIA DOCENTE

Partindo do que foi discutido até então e colocando-se em um ponto de oposição à Gestão Integrada da Escola, pretende-se aqui refletir sobre a resistência enquanto processo imerso em relações de poder que se inserem nesse novo modelo de gestão. O objetivo torna-se refletir sobre a prática docente nesse agonismo que existe entre convicções dos professores e as políticas educacionais impostas pelo governo.

Primeiramente, é preciso lembrar Foucault quando este diz que não existe reação ao poder que não se encontre dentro das malhas desse tipo de relação. Em outras palavras, resistir é inserir-se ativamente nas relações de poder. Isso não deixa de ser uma ação política, considerando que, para o pensador, a política nada mais é do que esses agonismos que existem dentro das relações de poder, nas quais uns lançam mão de estratégias para exercer influência sobre outros, ou seja, governá-los. Porém, faz-se necessário pensar sobre o cuidado de si como

prática da liberdade dentro da docência e, principalmente, como resistência às imposições que acompanham a Gestão Integrada da Escola.

Nesse ponto, este trabalho pretende somar-se aos inúmeros já existentes, que dissertam sobre as vias pelas quais a comunidade escolar pode resistir a modelos de gestão que são impostos verticalmente, através do convite à reflexão sobre o papel que a prática da liberdade pode exercer dentro de uma luta docente transformadora de sua realidade. Não se pretende demonstrar empiricamente o melhor caminho, aqui há apenas uma reflexão que visa o estímulo para se repensar a luta docente ao longo dos últimos anos.

Nas últimas duas greves da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, a mobilização foi notadamente baixa, o que demonstra que está na hora de o movimento sindical repensar suas estratégias. Não se defende aqui que ele deva abolir a greve enquanto luta, porque para isso seria preciso encontrar uma maneira tão eficaz de pressionar o governo para atender os interesses da categoria quanto ela. Mas até que ponto, o movimento tem resistido também no plano mais sutil das subjetividades?

Em outras palavras, até que ponto o movimento sindical tem resistido às normalizações que advém das políticas educacionais do governo com ações que atuem também nas subjetividades dos docentes? Aqui defende-se a necessidade dessa ontologia crítica como forma de auxiliar a luta pela educação para o povo e para o trabalhador. É preciso pensar estratégias que devolvam a força, enquanto poder de enfrentamento, para esses corpos já docilizados pelos poderes disciplinares dos quais a Secretaria de Educação lança mão de forma incessante.

Se a disciplina contém um caráter de coação (sutil) não é possível, ou ao menos produtivo, efetuar um poder de direção contrária a esse também utilizando mecanismos que, no fim, atuem para coagir os professores disciplinados. Agredi-los verbalmente, chamando-os de pelegos ou de outros termos desagradáveis produz o efeito desejado. Trata-se de utilizar as mesmas estratégias que aqueles para o qual o poder se curva utilizam.

Já foi falado que nas relações de poder vence a melhor estratégia. Portanto, surge a necessidade de se despender mais tempo sobre novas estratégias, repensando a luta docente. Se, no cuidado de si, Foucault fala que o sujeito precisa se reconstruir a todo instante, o sindicato também precisa fazê-lo. E, principalmente, incentivar cada professor a se reinventar também. É essa estética da existência que falta nesse agonismo inserido nas lutas pela educação da atualidade. A luta não pode ser externa, na rua ou no campo, mas deve ser também interna. É

preciso utilizar a liberdade como a lanterna que nos possibilita observar o poder – e, conseqüentemente, seus meandros de captação das subjetividades – e é preciso compreendê-lo para assim descobrir como é possível superá-lo e agir para reverter corpos dóceis de volta a indivíduos capazes de transformação.

CONCLUSÃO

Quando se reflete sobre o poder disciplinar, faz-se necessário abandonar a dicotomia certo/errado e analisá-lo simplesmente como uma forma de relação de poder imanente em diversos momentos da vida em sociedade. Na dita sociedade disciplinar, esse poder encontrava-se enclausurado dentro do que Foucault chamava de “instituições de sequestro”, como escolas, hospitais, fábricas, quartéis, etc. Isso ocorria, pois a falta de tecnologia naquela época impedia uma utilização mais eficaz e abrangente desse poder. Na atual sociedade, que Deleuze intitula “sociedade de controle”, as relações disciplinares encontram-se espalhadas por toda a sociedade, após o que o filósofo chama de “fim dos muros institucionais”. Sendo assim, compartilhando a ideia de Veiga-Neto (2000), ao contrário do que muitos pensam, a disciplina fortalece-se, visto que não se encontra mais confinada, e o mundo torna-se, conforme o autor em questão relata, uma grande máquina panóptica.

Pode-se, portanto, ter a impressão de ver o poder disciplinar como algo que é ruim por natureza. Na área de educação, por exemplo, há profissionais que exageram esse pensamento e advogam um ensino totalmente livre de relações disciplinares. Mas, nesse momento, faz-se necessária a seguinte indagação: o que substitui o poder disciplinar quando o removemos? O que dará ordem às coisas? Este trabalho, por exemplo, requereu disciplina para sua conclusão. Exigiu uma estrutura consistente calcada em tempos mínimos estipulados, autoavaliações (exame), opiniões de terceiros a respeito do empenho, entre outras inúmeras formas disciplinares. Um curso de pós-graduação também se estrutura de maneira a ter um mínimo de disciplina, como forma de dar organização a sua estrutura: possui sequências seriadas de disciplinas (no caso as obrigatórias), possui uma distribuição dos indivíduos em classes, apresenta mecanismos examinatórios (bancas de qualificação e defesa) e por isso deve-se concluir que esses programas são ruins e/ou opressores? Não.

Na área pedagógica faz-se a mesma pergunta: é possível trabalhar o conhecimento com os alunos sem um mínimo de disciplina? Há profissionais que, por uma má interpretação de autores como Foucault e Paulo Freire (para citar dois exemplos) diriam que sim. Mas é necessário entender que a disciplina, enquanto relação de poder, é apenas isso: uma relação entre indivíduos. Conseqüentemente, não é ela que deve ser vista como o problema, mas as circunstâncias, as formas como ela é utilizada e os fins a que se almejam chegar com ela.

Lógico, na história da humanidade, pensando a partir de Foucault, as relações disciplinares quase sempre tiveram finalidades de diminuir a resistência e aumentar a eficiência

dos corpos aos quais eram submetidas, mas isso se deve muito mais ao fato de haver uma elite dominadora que descobriu os benefícios de tais relações para a manutenção do *status quo* do que a uma característica própria da disciplina.

Sendo assim, espera-se que este trabalho tenha contribuído como uma forma de mostrar o lado coercitivo da Gestão Integrada da Escola, que possui um caráter disciplinador muito forte, ao buscar padronizar a escola e formatar os docentes em um modelo sem resistência e que trabalhe de forma eficiente. Porém, não se pode responsabilizar algo não palpável como o poder: reafirma-se aqui que essa gestão é fruto de decisões realizadas por pessoas, que possuem uma visão de mundo geralmente guiada pelos interesses do grupo social ao qual pertencem. Tal grupo tem se apresentado como antagônico à categoria docente, já que sua visão de qualidade em educação – baseada na utilização de uma lógica privada dentro das escolas – não leva em conta os anseios da comunidade escolar.

Partindo do que foi dito no capítulo anterior, a utilização da GIDE enquanto instrumento disciplinar apresenta-se como uma estratégia utilizada pela SEEDUC nesse agonismo (disfarçado, visto que para a sociedade em geral não há um embate claro entre governo e corpo docente) para obter a vitória no processo. Essa vitória significa a submissão dos profissionais que compõem a comunidade escolar às novas exigências que o mercado tem para a educação.

Nesse sentido, considerando o agonismo entre docentes e SEEDUC, faz-se necessário pensar o cuidado de si como prática de liberdade. É necessário também pensar o lado ético da luta docente no dia a dia. A praxe da luta docente não se faz somente com o embate, mas também com a reflexão, a autoanálise, ou seja, o confronto. Ao mesmo tempo, fazer uso da prática também requer a ética. É nesse sentido que Cohen (*apud* Sardinha, 2011) fala de dois agonismos: o *sutil*, no qual podemos incluir o cuidado de si como uma das principais estratégias docentes a serem utilizadas; e a *sublevação*, onde há o enfrentamento efetivo, seja através de greves, passeatas ou outros modos.

Sachs (2010) indiretamente percebe a importância desse agonismo sutil na luta docente. É por isso que ela defende com tanto afinco a aquisição de conhecimento por parte do professor, como forma de contribuir na resistência a esses modelos de gestão que vêm sendo implementados globalmente e que visam transformar os professores no que ela chama de empreendedores.

Assim, espera-se, com este trabalho, contribuir com os demais existentes na construção de um corpo teórico que auxilie os professores em suas práticas de resistência a esses modelos de gestão que são impostos de maneira coercitiva sobre a escola e que acabam mercantilizando a educação. Partindo do conceito de agonismo, o objetivo é somar, de forma a facilitar aos professores uma conduta ética calcada no cuidado de si, na observação dos poderes disciplinares e de seus efeitos em seu trabalho, de forma que a prática da liberdade seja cada vez mais frequente dentro da educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade, o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ÂNGELO, Miguel. **Biopolítica e sociedade de controle: notas sobre a crítica do sujeito entre Foucault e Deleuze**. Disponível em www.revistacinetica.com.br, acesso em 10/12/2014.

APPLE, Michael. **Para além da lógica do Mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez editora, 2000.

BALL, Stephen J. E-book. **Foucault, Power and Education**. Nova Iorque: Routledge, 2013.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 539-564, Set./Dez. 2005.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

_____. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2003.

COSTA, Rogério da. **Sociedade de controle**. São Paulo em perspectiva, v. 18(1), 2004

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v.34, maio/agosto, 2009.

Day, C. School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In: Townsend, T.; Bates R. (org.). **Handbook of teacher education**. 2007. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/222917989_School_reform_and_transitions_in_teacher_professionalism_and_identity> Acesso em 15 de outubro de 2014.

DANNER, Fernando. **Biopolítica e liberalismo: a crítica da racionalidade política em Michel Foucault**. Tese (doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1996.

DUARTE, André. Foucault e a governamentalidade: genealogia do liberalismo e do Estado Moderno. In: **Foucault, filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competência: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, durante a 24ª reunião anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2011.

FERNANDES, Sandra Maria. **Foucault: a experiência da amizade.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2006.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** Brasil: Arte Nova, 1977.

FILHO, Alípio de Sousa. **Foucault: o cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma agonística.** IV Colóquio internacional Michel Foucault, Natal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **O nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território e população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Universitária. 1995

_____. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 2011.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; CHAVES, Maurício Pedrosa; ALMEIDA, Michele Miranda de. **A padronização na área educacional.** Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2008.

HARDT, Michael. **A sociedade mundial de controle.** In: ALLIEZ, E. (org.) Gilles Deleuze: uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000.

_____; NEGRI, Antonio. **Império.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva; **A pedagogia das competências e a formação de professores: Breves considerações críticas.** Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 1, número 1, JAN/2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, n.11, v.2, ago. 2013

JEFFREY, Debora Cristina. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Exitus**, v.2, n.2, Jul./Dez. 2012.

LAZZARATO, Maurizio. Neoliberalism in action: inequality, insecurity and the reconstitution of the social. **Theory, culture and society.** Vol. 26, n. 6, 2009.

_____. **Governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal.** São Carlos: Edufscar, 2011.

_____. **As revoluções do capitalismo.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa. **Educação, cotidiano escolar e sociedade de controle: as contribuições de Gilles Deleuze para pensar o paradigma multidimensional de administração escolar.** *Filogênese*, v. 6, nº1, 2013

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação Real**, v.37, n.2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NOTO, Carolina de Souza. Vontade e verdade em Foucault. **Phillósophos**, v. 15, n. 2, p. 11 – 28, JUL/DEZ 2010.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. O corpo educado: a escola como dispositivo disciplinador na sociedade de controle. **Redisco**, v. 2, n. 2, p. 68-77, 2013

RAMOS, L. M. P. C. **O professor de ensino médio estadual do Rio de Janeiro - Condições de trabalho e identidade.** 2007. Disponível em: <
www.anpae.org.br/congressos_artigos/simposio2007/234.pdf> Acesso em 10 de setembro de 2014.

_____. **Implementação e desenvolvimento da Gestão Integrada da Escola (GIDE): uma contribuição para a análise do modelo gerencial com foco em resultados frente aos desafios da complexidade na rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro.** Relatório Final, novembro de 2015.

SACHS, Judyth. **The activist teaching profession.** New York: Open University Press, 2010.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI.** Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, Lílian Lobato dos. **Subjetividade e modernidade em Michel Foucault: implicações para a educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011.

SARDINHA, Diogo. As duas ontologias críticas de Foucault: da transgressão à ética. **Trans/Form/Ação**, Marília, v.33, n.2, p. 177-192, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima. **La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa.** In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Políticas*

educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006

SILVA, Kátia Maria. **O corpo sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola.** Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1994.

SOUZA, Tadeu de Paula; CUNHA, Gustavo Tenório. A gestão por meio da avaliação individualizante e competitiva como elemento comum nas políticas públicas e gerenciais contemporâneas: uma contribuição crítica a partir de Michel Foucault. **Saúde em debate**, v. 37, n. 99, 2013.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, Neoliberalismo e educação. In: **Foucault, filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____, **Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?** Texto para o Simpósio Espaços e tempos escolares, no 10º EDIPE, Rio de Janeiro, 31 de maio de 2000.