

Maurício Estevam Cardoso

**DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
MODOS DE REGULAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS E
SUBJETIVIDADES**

Belo Horizonte
2015

Maurício Estevam Cardoso

DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
MODOS DE REGULAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS E
SUBJETIVIDADES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marisa Ribeiro T. Duarte

Belo Horizonte
2015

C268d
T

Cardoso, Maurício Estevam, 1968-
Dirigentes municipais de Educação : modos de regulação dos sistemas
educacionais e subjetividades / Maurício Estevam Cardoso. - Belo Horizonte,
2015.

357 f., enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Marisa Ribeiro Teixeira Duarte.

Bibliografia: f. 329-345.

Anexos: f. 346-357.

1. Educação -- Teses. 2. Administradores escolares -- Teses. 3. Diretores
escolares -- Minas Gerais -- Teses. 4. Escolas -- Organização e administração --
Teses. 5. Sistemas de escolas municipais -- Teses. 6. Educação e Estado --
Teses.

I. Título. II. Duarte, Marisa Ribeiro Teixeira. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.2



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada “Dirigentes Municipais de Educação: modos de regulação dos sistemas educacionais e subjetividades”, de autoria do doutorando Maurício Estevam Cardoso, analisada pela banca constituída pelos(as) seguintes professores(as):

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – FAE/UFMG
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Bueno Fischer – UFRS

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito – UFPEL

Prof^ª. Dr^ª. Inês Assunção de Castro Teixeira – FaE/UFMG

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – FaE/UFMG

Prof. Dr. Antônio Márcio R. Teixeira – FAFICH/UFMG
(suplente)

Prof^ª. Dr^ª. Rosimar de Fátima Oliveira – FaE/UFMG
(suplente)

Belo Horizonte, 10 de julho de 2015

Dedico este trabalho à minha esposa, Rita, sempre ao meu lado; ao meu filho, João Francisco, sempre perto com sua elicidade; e à memória de minha mãe, Carmen, sempre presente.

AGRADECIMENTOS

À professora Marisa Duarte, orientadora desta tese, por incorporar o desafio de transitar por conhecimentos em fronteiras, sempre movediças, mas percorridas com firmeza, rigor e com a determinação de quem tem por horizonte o progresso do conhecimento científico.

À professora Rosa Maria Fischer e ao professor Luiz Alberto, membros da Banca de Qualificação, pela generosidade e pelas significativas contribuições ao trabalho.

Aos(às) Dirigentes Municipais de Educação entrevistados(as), pela disponibilidade em abrir suas concorridas agendas e nos receber com presteza; por contribuírem com o desenvolvimento de pesquisas que tenham como foco suas ações, com vistas à compreensão do Sistema Educacional Brasileiro.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Política e Administração de Sistemas Educacionais (PASE/FaE/UFMG), que vêm acompanhando a construção dessa pesquisa desde o início, debatendo e trazendo valorosas contribuições ao trabalho.

À Rita, minha esposa, por acreditar e incentivar meu trabalho; pela compreensão, carinho, apoio e, acima de tudo, pelo amor dedicado.

Ao João Francisco, meu filho, grande incentivador.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Brasil), a que também registro meu agradecimento.

RESUMO

Esta tese analisa elementos constituintes de subjetividades dos Dirigentes Municipais de Educação (DMEs) e visa compreender de que maneira estas configuram e são configuradas por lógicas partilhadas de ação. A hipótese em análise considera que novos modos de regulação dos sistemas educacionais, ao estabelecer formas articuladas e coordenadas de ação entre atores diversos e desiguais, engendram subjetividades coletivas, com diferentes níveis de centramento. A disseminação de padrões de racionalidade e de valores na gestão dos serviços públicos, como os difundidos pelos princípios do *New Public Management*, constitui o discurso aglutinador das ações. A pesquisa objetiva investigar, nas narrativas dos(as) DMEs sobre sua própria atuação, os processos de constituição de suas subjetividades frente aos novos modos de regulação dos sistemas educacionais, e, nos valores, ideias e escolhas expressos individualmente, a diversidade e a singularidade dessas subjetividades. Objetiva, ainda, analisar produções escritas portadoras de um conjunto de saberes prescritivos difundidos pela entidade que os congrega. Para alcançar esses objetivos, estruturamos um trabalho de campo a partir da seleção de dois(duas) DMEs de cada uma das 12 mesorregiões do estado de Minas Gerais, o que totalizou 24 municípios de porte populacional diferenciados. Com a definição dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas *in loco* a partir de roteiro semiestruturado. Além do *corpus* de pesquisa, o trabalho envolveu a construção de um *corpus* documental, composto por materiais de divulgação das secretarias municipais de educação visitadas, por registros fotográficos desses locais e pelo material de formação produzido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime). Após a transcrição das entrevistas, todo o material foi submetido aos procedimentos da Análise do Discurso. Ainda como parte do percurso teórico-metodológico, foi realizado um estudo bibliográfico centrado em três eixos: Dirigentes Municipais de Educação no Brasil, modos de regulação dos sistemas educacionais e a relação entre subjetividades e educação. Os referenciais teóricos que orientaram a pesquisa se constituíram em torno dos conceitos de modos de regulação dos sistemas educacionais, com fundamento na sociologia política francesa da ação pública, e de subjetividade, considerada em suas dimensões sociológica e político-filosófica. Dentre os achados de pesquisa, destacamos a disseminação de gestão por resultados, as dinâmicas locais de gestão multiautores pela via de parcerias, a ausência de valores relativos à autonomia decisória dos(as) dirigentes nos municípios de pequeno porte e o hibridismo de práticas de gestão provenientes de lógicas diversas de ação. A pesquisa concluiu que a subjetividade do(a) DME se constitui na confluência de duas dimensões justapostas, uma coletiva (*nós*) e outra individual (*eu*), mas marcadas por tensões e contradições. Defendemos a tese de que diferentes modos de regulação dos sistemas educacionais, de fato, engendram subjetividades que têm por substrato novos padrões de racionalidade e de valores na gestão dos serviços públicos educacionais.

Palavras-chave: Modos de regulação dos sistemas educacionais. Lógicas de ação. Subjetividades. Dirigentes Municipais de Educação.

ABSTRACT

This thesis analyzes constituent elements of subjectivities of municipal school boards and seeks to understand how such subjectivities shape and are shaped by reasoning expressed in actions. The hypothesis being examined considers that new ways of regulating education systems, by establishing articulated and coordinated forms of action between diverse and unequal actors, engender collective subjectivities with different levels of centring. The dissemination of rationality standards and values in the management of public services, such as those disseminated by the principles of the New Public Management, is the unifying rationale of the actions. The research aims to investigate, in the narratives of the municipal school boards about their own performance, the constituent processes of their subjectivities in the face of new modes of regulation of education systems, and in the values, ideas and individually expressed choices, the diversity and uniqueness of these subjectivities. The objective is also to analyze writings that bear a set of prescriptive knowledge disseminated by the entity that brings them together. To achieve these objectives, we organized field work from the selection of two municipal school boards from each of the 12 mesoregions of the State of Minas Gerais, totaling 24 municipalities of differing population sizes. Once the research subjects had been defined, interviews were conducted *in loco* from a semi-structured itinerary. In addition to the research corpus, the work involved the construction of a documentary corpus, composed of promotional materials from the municipal departments of education that were visited, as well as photographic records of these locations and the training materials produced by the National Union of Municipal Directors of Education (Undime). After the transcription of the interviews, all the material was subjected to the procedures of discourse analysis. As part of the theoretical and methodological approach, a bibliographic study was conducted, focused on three areas: municipal school boards in Brazil, ways of regulating education systems, and the relationship between subjectivities and education. The theoretical reference points that guided the research are formed around the concepts of modes of education system regulation, based on the French political sociology of public action, and around subjectivity, considered in its sociological and political philosophical dimensions. Among the research findings, we highlight the dissemination of management by results, the local dynamics of multi-actor management via partnerships, the absence of figures relating to the decision-making autonomy of the board members in small towns, and the hybridization of management practices arising from various types of reasoning for action. The study concluded that the subjectivity of a school board is formed by the confluence of two juxtaposed dimensions, a collective one (*we*) and an individual one (*I*), but marked by tensions and contradictions. We defend the thesis that different modes of education system regulation, in fact, give rise to subjectivities that have as substrata new standards of both rationality and values in the management of public education services.

Keywords: Modes of education system regulation. Reasoning expressed in actions. Subjectivities. Municipal School Boards.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Organograma “Nós de codificação”.....	159
FIGURA 2 -	Programa Cultura Empreendedora (NO/MP/M).....	182
FIGURA 3 -	<i>Folder</i> da missão da Secretaria Municipal de Educação (VJ/PP/F).....	208
FIGURA 4 -	Organograma de diretrizes estratégicas do município (VRD/PP/F).....	208
FIGURA 5 -	<i>Folder</i> de divulgação do Orçamento Participativo da Educação (VRD/GP/F).....	240
GRÁFICO 1 -	Distribuição dos(as) DMEs entrevistados(as) por gênero.....	105
GRÁFICO 2 -	Faixa etária dos(as) DMEs entrevistados(as).....	106
GRÁFICO 3 -	Número de entrevistados(as) por cor/raça.....	107
GRÁFICO 4 -	Estado civil dos(as) entrevistados(as).....	108
GRÁFICO 5 -	Religião dos(as) entrevistados(as).....	108
GRÁFICO 6 -	Formação/graduação dos(as) DMEs.....	109
GRÁFICO 7 -	Faixas de rendimento salarial dos(as) DMEs (em salários mínimos).....	110
GRÁFICO 8 -	Filiação partidária dos entrevistados.....	110
GRÁFICO 9 -	Número de gestões à frente da Secretaria Municipal de Educação.....	111
GRÁFICO 10 -	Composição dos municípios selecionados: porte populacional.....	126
GRÁFICO 11 -	Composição dos municípios selecionados: IDHM (2010).....	128
GRÁFICO 12 -	Composição dos municípios selecionados: Rede ou Sistema.....	129
GRÁFICO 13 -	Composição dos municípios selecionados – CIA.....	129
GRÁFICO 14 -	Faixas do Ideb alcançado pelos municípios nos anos iniciais (2011).....	132
GRÁFICO 15 -	Faixas do Ideb alcançado pelos municípios nos anos finais (2011).....	132
GRÁFICO 16 -	Municípios que alcançaram a meta do Ideb (2011): anos iniciais.....	133
GRÁFICO 17 -	Municípios que alcançaram a meta do Ideb (2011): anos finais.....	133
QUADRO 1 -	Dados dos(as) entrevistados(as).....	104
QUADRO 2 -	Codificação das mesorregiões do estado de Minas Gerais.....	122
QUADRO 3 -	Classes de tamanho da população dos municípios brasileiros – 2010.....	123
QUADRO 4 -	Critérios de composição da codificação dos municípios selecionados.....	124
QUADRO 5 -	Dados dos municípios selecionados.....	125
QUADRO 6 -	Matrizes de lógicas de ação dos(as) DMEs.....	236

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Classificação dos municípios de acordo com seu IDHM (2010).....	127
TABELA 2 -	Faixas de classificação do Ideb (2011).....	131

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CIA	Capacidade Institucional de Atendimento
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DME	Dirigente Municipal de Educação
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos
ONG	Organização Não Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programme for International Student Assessment
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PREALC	Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
Sind-UTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	MODOS DE REGULAÇÃO E SUBJETIVIDADES	21
1.1	Regulação social e regulação dos sistemas educacionais.....	21
1.2	Lógicas de ação e regulação dos sistemas educacionais: referenciais de análise...	29
1.3	Modos de regulação dos sistemas educacionais: o que diz a literatura.....	31
1.3.1	<i>New Public Management</i> e Educação.....	45
1.3.1.1	<i>New Public Management</i> : argumentação doutrinal.....	46
1.3.1.2	<i>New Public Management</i> : a política.....	50
1.4	Subjetividades.....	58
1.4.1	A dimensão político-filosófica da subjetividade: operando com Foucault.....	59
1.4.2	A dimensão sociológica da subjetividade.....	66
1.4.3	Subjetividade: sua dimensão política.....	81
1.4.4	Subjetividade e educação: revisão da literatura.....	83
2	DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	95
2.1	Educadores dirigentes: subjetividades na condução de políticas educacionais.	95
2.2	DMEs no sistema educacional tripartite: autonomia relativa.....	101
2.3	DME: o sujeito da pesquisa.....	103
2.4	A literatura brasileira sobre DMEs: o que diz e o que silencia.....	112
3	MÉTODO	120
3.1	Os municípios pesquisados: Minas Gerais, retrato da diversidade.....	120
3.1.1	Codificação dos municípios.....	122
3.1.2	Os municípios visitados.....	126
3.2	Instrumentos de coleta de dados.....	133
3.2.1	A pesquisa documental.....	134
3.2.2	Entrevistas: o método e seus condicionantes.....	135
3.2.3	O campo de pesquisa.....	140
3.3	A Análise do Discurso.....	142
3.3.1	Um roteiro de trabalho: apropriações da Análise do Discurso na pesquisa.....	144
4	A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES COLETIVAS	160
4.1	Saberes prescritivos.....	160
4.1.1	A organização de um ator coletivo e sua entidade.....	161
4.1.2	Orientações ao(à) DME: prescrições para uma atuação situada.....	162
4.1.3	Articulação com atores locais e nacionais: a construção de parcerias.....	175
4.1.4	Planejamento estratégico como instrumento de gestão.....	179
4.1.5	Formando sujeitos.....	186

4.2	Modos de regulação dos sistemas educacionais e a atuação dos(as) DMEs.....	190
4.2.1	Uma dinâmica multiatores.....	191
4.2.2	Disseminação das práticas advindas do <i>New Public Management</i>	202
4.2.3	Governança educacional: a emergência de um modelo?.....	214
4.2.4	Modos de regulação pós-burocráticos no Brasil?.....	223
4.2.5	Regulação situacional: as lógicas de ação dos DMEs.....	234
5	A CONSTRUÇÃO DE SI E A SUBJETIVIDADE DOS DMEs.....	253
5.1	Processos de subjetivação.....	254
5.1.1	Determinação da substância ética.....	254
5.1.1.1	Trajetórias.....	255
5.1.1.2	Formação para o exercício da função.....	261
5.1.1.3	Outros espaços de formação.....	266
5.1.2	Modos de sujeição.....	270
5.1.3	Moralidade dos comportamentos.....	284
5.1.4	Teleologia do sujeito moral.....	290
5.1.5	Estados de consciência moral.....	296
5.1.6	Elaboração do trabalho ético.....	300
5.1.6.1	A construção do <i>ethos</i>	303
5.1.6.1.1	O <i>ethos</i> discursivo.....	304
5.1.6.1.2	Credibilidade.....	311
5.1.6.1.3	Identificação.....	314
	CONCLUSÕES.....	321
	REFERÊNCIAS.....	329
	ANEXOS.....	346

INTRODUÇÃO

“Torna-te o que és!”
Píndaro, 500 a.C.

Uma mudança lenta e gradual vem ocorrendo nas escolas públicas brasileiras: novos valores, atitudes, maneiras de pensar, símbolos, signos e práticas vêm sendo construídas. Utiliza-se um novo repertório de termos, que designa novos campos semânticos, mesclando-se aos já existentes: metas, índices, resultados, parcerias, missão, qualidade, estratégias, eficácia, eficiência, aperfeiçoamento, clientes, *performance*, dentre outros. Essas mudanças sutilmente incorporam-se ao cotidiano das escolas e também das secretarias de educação, apresentando-se como naturais, necessárias em face das novas demandas sociais e do mercado, dos novos arranjos institucionais e da sequência de eleições regulares que ocorrem no país.

Essa “pedagogia invisível” (BALL, 2005) espalha-se midiaticamente por diversos setores da sociedade, atingindo uma boa parcela da população, como pode ser atestado pelo fragmento do artigo a seguir, encartado em um jornal de circulação nacional, que descreve uma escola de um bairro pobre de Nova Iorque e suas iniciativas de sucesso. Segundo o autor do artigo, trata-se de uma “escola pública independente”, que recebe dinheiro do governo, mas que tem a liberdade de escolher o currículo e os professores. No texto, são apresentadas as qualidades do seu diretor: “foi treinado durante um ano em algumas das melhores universidades americanas para desenvolver a habilidade de gestão. Assim, aprendeu a recrutar equipes, estimular os professores, economizar dinheiro e trabalhar com metas.” (DIMENSTEIN, 2011, p. C7).

O objetivo do autor do artigo não é apenas trazer informações sobre a realidade escolar norte-americana, mas apresentar aos seus leitores as “boas práticas”, as “boas maneiras de pilotar ou de governar” as escolas e, por extensão, o sistema de ensino, que, a seu ver, poderiam ser replicadas na realidade brasileira. A divulgação midiática de boas práticas tem por finalidade formar opiniões, difundir valores, e podemos, ao focalizar a gestão da educação, estabelecer outros procedimentos político-administrativos para o sistema educacional no país, para além das normas e regras. Como exemplo desse tipo de divulgação, podemos citar o prêmio instituído pela Associação Mineira de Municípios – Prêmio Mineiro de Boas Práticas na Gestão Municipal –, que contempla iniciativas que contribuam para a eficiência da gestão pública. Em 2015, cabe destacar, o enfoque da premiação foi contemplar

“projetos que promovem uma nova cultura voltada para a gestão de resultados” (Portal AMM, 2015.).

Entretanto, a realidade educacional brasileira exige outras reflexões, dada sua complexidade e singularidade. A gestão do sistema educacional no Brasil envolve três níveis de governo que dispõem de recursos desiguais e competências político-administrativas diferenciadas. A configuração federativa que se delineia no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011a) é de natureza tripartite, isto é, constituída por três centros de poder: o federal, o estadual e o municipal. Em seu Artigo 18, a Constituição Federal determina que “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 2011a). Nessa configuração, os municípios passam a dispor de autonomia para estabelecer relações diretas com a União, com o Estado e mesmo com entidades supranacionais. Autonomia político-administrativa, por sua vez, confere aos atores locais possibilidades de escolhas, de articulação de interesses e/ou valores, ou, ainda, de conectar-se com objetivos mais solidários. No caso do sistema educacional brasileiro, a atuação dos(as) dirigentes é singular, pois como agentes políticos atuam na fronteira entre a regulação nacional de educação e as demandas provenientes do sistema político-eleitoral. Essa situação nos remeteu à seguinte questão: quais são e de que forma são construídas as lógicas de ação, especialmente as relacionadas à gestão do sistema educacional, pelos(as) Dirigentes Municipais de Educação (DMEs)?¹ Esta tese de doutoramento irá argumentar que lógicas de ação são elementos constitutivos de subjetividades, que, por sua vez, também as constituem. Essa dialética nos levou a indagar sobre as relações entre subjetividades e a (form)ação de atores coletivos, no caso os(as) DMEs no Brasil.

Esta pesquisa visa compreender de que maneira a emergência de diferentes modos de regulação do sistema educacional, que ganham fôlego no Brasil a partir dos anos de 1990,² tornam-se elementos constitutivos de subjetividades dos(as) DMEs do estado de Minas Gerais

¹ Para efeito de constituição do *corpus* de pesquisa, consideramos aqui Dirigente Municipal de Educação o(a) próprio(o) secretário(a) municipal de educação. A utilização do termo “Dirigente Municipal de Educação” foi adotada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), criada em 1986, para designar o cargo ou a função comissionada de coordenação das ações político-administrativas de gestão educacional nos municípios brasileiros.

² Em periodização estabelecida por Maroy (2011b), a noção de regulação passa por um processo de reconceituação entre os anos de 1970 e 1980, de uma visão funcionalista – que concebe os mecanismos de regulação como propriedades de um sistema – para uma visão em que é reconsiderado o papel do Estado nos processos de ação pública. Ainda de acordo com o autor, nos últimos 30 anos, frente às crises de racionalidade e legitimidade do Estado, buscaram-se novas formas de ação. No Brasil, o conceito é apropriado devido às novas práticas e processos político-administrativos em desenvolvimento, decorrentes de mudanças socioeconômicas e daquelas provenientes do exercício de eleições regulares, que atribuem ao Estado um novo estatuto na condução/coordenação das suas ações mediante sua articulação com atores diversos.

e de que forma essas subjetividades constitutivas dos sujeitos conformam determinadas lógicas de ação. Trabalhamos com a hipótese de que diferentes modos de regulação engendram subjetividades mais ou menos centradas³ em novos padrões de racionalidade⁴ e de valores na gestão dos serviços públicos. Um desses novos parâmetros, por exemplo, pode ser buscado na difusão dos princípios do chamado *New Public Management*, que, segundo Barzelay (2000; 2001), consiste em um movimento de ideias, um “fluxo cumulativo de decisões políticas, significando uma substancial mudança nas formas de governança e administração do setor estatal” (BARZELAY, 2001, p. 2-3, trad. nossa). Essa lógica discursiva defende, dentre outros aspectos, um planejamento estratégico, com o estabelecimento de metas pelo e para o governo, medidas de avaliação para os sistemas educacionais e a concorrência regulada entre os atores diversos e desiguais. Tal lógica expressa e advoga, ainda, por alterações nos valores e práticas orientadoras na gestão dos sistemas educacionais e, desse modo, tensiona com a tradição de gestão de cunho clientelista ou patrimonialista.

Considerando a constituição de subjetividades como expressão parcial de processos cognitivos, interrogamos que instâncias ou meios de formação contribuem para a sua sedimentação. De que forma certas prescrições estabelecidas em cursos de formação são apreendidas pelos(as) DMEs? Como uma possível lógica que tem por referente os princípios do *New Public Management* foi se desenvolvendo (ou não) nos discursos e nas práticas dos(as) dirigentes em diferentes pontos do território? Como ele se dissemina e se diversifica? Ou, ainda, em qual contexto começou-se a definir esquemas de experiência individual e subjetiva que consistiriam em uma possível “conversão”⁵ para esse novo fluxo de ideias? Os enunciados desse novo discurso seriam um referente para a formação de subjetividades?

Esse estudo começou a se delinear durante trabalho desenvolvido no Mestrado (CARDOSO, 2010), que tratava da constituição de identidades docentes e suas demarcações em relação ao “outro”. A dissertação diagnosticou que este outro, designado pelos docentes, à época do período pesquisado, como um “Estado-padrão”, tinha sua identificação imediata

³ Ver: DOMINGUES, 2004.

⁴ O conceito de racionalidade é aqui concebido a partir de Foucault, que o tratava a partir de sua relação com as práticas, não como uma variante antropológica (CASTRO, 2009). Como destaca Avelino (2010), Foucault entendia o termo “racionalidades” como “o conjunto de prescrições calculadas e razoáveis que organizam instituições, distribuem espaços e regulamentam comportamentos; as racionalidades provocam uma série de efeitos sobre o real” (AVELINO, 2010, p. 146).

⁵ Nas aulas ministradas no Collège de France no ano de 1982, Foucault propõe como possibilidade um estudo da “conversão à revolução” a partir do século XVIII. Para o filósofo, não se poderia “compreender o que foi, ao longo do século XIX, a prática revolucionária, o que foi o indivíduo revolucionário e o que foi para ele a experiência da revolução, se não se levar em conta a noção, o esquema fundamental da conversão à revolução” (FOUCAULT, 2004, p. 256-257).

dirigida ao(à) Secretário(a) Estadual de Educação, mas também ao(à) DME. Ficou-nos a questão de quem seriam esses(as) dirigentes, suas origens, seus perfis, suas orientações políticas, suas convicções, seus valores, suas trajetórias (foram docentes, trabalhadores(as) do ensino, sindicalistas?), suas formas de interação, sua capacidade deliberativa, seus saberes, enfim, suas subjetividades. Essas questões nos levaram a construir hipóteses sobre esses(as) dirigentes, a buscar compreender quem são esses sujeitos que coordenam as redes e sistemas municipais de educação em nosso país, que realizam a interconexão entre o funcionamento do sistema educacional definido nacionalmente com as pressões e demandas locais.

Em sequência aos estudos desenvolvidos no Mestrado, a participação em pesquisa desenvolvida no grupo de “Política e Administração de Sistemas de Ensino” (PASE/UFMG), no período de 2010-2012, que resultou no relatório “Dirigentes Municipais de Educação no Brasil: regulação intermediária do sistema educacional” (DUARTE; CARDOSO, 2013), permitiu deslocar e conhecer a ambiência de muitos(as) DMEs, figuras singulares no Sistema Educacional Brasileiro, em diferentes estados das regiões Sudeste e Nordeste do Brasil, em municípios de pequeno, médio e grande porte, em capitais e cidades do interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Ceará. Essa ambiência permitiu observar *in loco* uma série de elementos que, além de revelar as formas compartilhadas de atuação dos(as) dirigentes, suas convergências, revelava, também, suas particularidades, ou seja, o que os diferenciava. Os modos como recebiam os(as) pesquisadores(as), as formas como se relacionavam com suas equipes, a estrutura física das edificações onde funcionam as secretarias, o modo como orientavam a distribuição de espaços no gabinete, dentre outros elementos, possibilitou-nos um contato com a empiria, a qual nos levou a formular novas hipóteses, a perceber que os processos subjetivos dos(as) dirigentes poderiam influenciar suas ações.

Este estudo vinculou-se à linha de pesquisa⁶ “Observatório da Gestão Municipal”, desenvolvida pelo Grupo Política e Administração de Sistemas Educacionais (PASE) da Faculdade de Educação da UFMG. As investigações conduzidas, no âmbito do programa, abordam a implementação local de programas nacionais de educação e as lógicas que orientam as ações dos atores locais, públicos e/ou privados. Nesse sentido, aponta-se a necessidade de situar a atuação dos(as) DMEs no Sistema Educacional Brasileiro.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho se propõe a contribuir para a discussão a respeito das relações que se estabelecem entre subjetividades, lógicas de ação e os modos de regulação dos sistemas educacionais, trazendo à luz elementos de análise a partir da pesquisa

⁶ O Diretório de Grupo de pesquisa do CNPQ denomina os programas de pesquisa desenvolvidos nos grupos de pesquisadores como linhas de pesquisa.

empírica e da conjugação desta com aportes teórico-metodológicos que possibilitem o aprofundamento nessa questão. Entendemos que investigar os processos de constituição de subjetividades dos(as) DMEs e suas lógicas de ação pode contribuir para a compreensão das políticas educacionais, bem como trazer novos elementos e novas abordagens, ampliando o espectro de análises acerca do tema, pois a intervenção desses(as) dirigentes é decisiva para a “configuração da estrutura e dinâmica do sistema de regulação e seus resultados” (BARROSO, 2005, p. 734-735). Buscamos em nossa pesquisa compreender de que forma se processam mediações, traduções à realidade local, tendo o(a) dirigente como protagonista.

Em uma perspectiva que parte de uma macro-análise, os modos de regulação dos sistemas educacionais, para a análise da ação dos(as) DMEs, a partir de suas narrativas, foi estabelecida uma investigação que pudesse revelar dinâmicas engendradas pelos arranjos político-institucionais nos municípios, que ultrapassassem a visão de que estes seriam o *locus* privilegiado de implementação e indução de políticas gestadas no governo central e, na perspectiva da sociologia da ação pública (LASCOUMES; LE GALÈS, 2009), demonstrar as interações entre os atores que constroem esses arranjos, com o foco direcionado para os(as) DMEs.

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objetivo investigar, nas narrativas que os(as) DMEs elaboram sobre sua atuação, os processos de constituição de suas subjetividades frente aos modos de regulação do sistema educacional, e, nos valores e ideias que eles(as) expressam individualmente, a diversidade e a singularidade dessa subjetividade, bem como de que forma tais processos implicam a conformação de suas lógicas de ação. Objetiva, ainda, identificar as instâncias de formação dos(as) DMEs, analisando produções escritas que portem um conjunto de saberes que contribuem para a constituição de subjetividades dos(as) dirigentes e buscar indícios de como práticas e valores associados a novos modos de regulação se disseminam nos municípios.

Portanto, tendo como base a perspectiva de se tratar as subjetividades dos(as) DMEs frente aos modos de regulação do sistema educacional, constituindo um *corpus* de pesquisa a partir de entrevistas semiestruturadas, acompanhadas de uma análise documental, a partir de um suporte teórico-metodológico extraído da Análise do Discurso, este trabalho foi desenvolvido em cinco capítulos.

No Capítulo 1, são apresentados os referenciais teóricos utilizados para a construção da pesquisa. Esses referenciais foram construídos em torno de três conceitos que representam pilares de análise para a pesquisa: os conceitos de modos de regulação dos sistemas educacionais, de lógicas de ação e de subjetividade. Buscamos nos trabalhos de Barroso

(2005, 2006), Maroy (2006, 2010, 2011a, 2011b) e Maroy e Dupriez (2000) as bases teóricas que visam traduzir para o sistema educacional a Teoria da Regulação Social, inspirados em Reynaud (1991; 2004) e Terssac (2003). Sendo a regulação um recurso central para a compreensão das políticas concebidas na perspectiva da sociologia política da ação pública, desenvolvemos, também nesse capítulo, sob a ótica desenvolvida por Lascoumes e Le Galès (2009), o conceito de ação pública.

Ainda no Capítulo 1, foi desenvolvido o conceito de subjetividade, trabalhado ao longo dessa pesquisa, que leva em consideração duas dimensões: a sociológica, tendo por referência os estudos de Martuccelli (2002); e a político-filosófica, apoiada na análise foucaultiana. Tanto para a discussão dos modos de regulação dos sistemas educacionais quanto para a discussão a respeito das relações entre subjetividade e educação, foi realizada, nesse capítulo, uma revisão da literatura, procurando situar nossa pesquisa no âmbito da produção acadêmica, bem como a identificação nessa produção de seus aportes teóricos e metodológicos, suas limitações, suas lacunas e, também, seus avanços no que diz respeito à compreensão das políticas públicas educacionais.

O lugar do(a) DME na composição do Sistema Educacional Brasileiro e no município em que atua é apresentado no Capítulo 2. Inicialmente, fazemos uma digressão temporal com vistas a revelar a singularidade da figura do(a) Dirigente Municipal de Educação e a relevância de se compreenderem os processos de constituição de suas subjetividades. Nesse sentido, são analisados dois documentos, de épocas distintas, escritos por dois grandes educadores brasileiros quando ocuparam um cargo equivalente ao que hoje seria o de DME: Anísio Teixeira e Paulo Freire. Em seguida, os(as) DMEs são situados no Sistema Educacional Brasileiro. A caracterização dos atores de nossa pesquisa é apresentada situando-os em seus municípios, detalhando seus dados pessoais e suas pertencas sociais, de forma a traçar um perfil que contrastasse com as pesquisas mais recentes sobre esses atores. Por fim, procuramos situar o(a) DME na literatura brasileira educacional, buscando compreender o porquê dos silêncios nessa literatura sobre esses atores.

O Capítulo 3 apresenta o percurso teórico-metodológico traçado para essa pesquisa. Nele, são apresentados os critérios para a seleção dos municípios pesquisados e os instrumentos de coleta de dados. É apresentada, também, a metodologia desenvolvida para a análise tanto do *corpus* de arquivo, centrado na pesquisa documental, como do *corpus* construído pela própria pesquisa, a partir de entrevistas semiestruturadas. As categorias analíticas foram construídas a partir do modelo teórico-metodológico da Análise do Discurso proposto por Maingueneau (1997, 2005, 2008a, 2008b, 2010), acrescidas das proposições de

Charaudeau (2006) a respeito do discurso político, bem como de elementos de análise textual de Fairclough (2001). Ainda serão considerados alguns apontamentos de outros autores relacionados à perspectiva francesa da Análise do Discurso, doravante referida como AD.

No Capítulo 4, buscou-se revelar o lugar do *nós* na constituição de subjetividades dos(as) DMEs, seus modos de subjetivação, ou seja, as formas predominantes de relação com as regras, e como esses(as) dirigentes transitam por quadros cognitivos compartilhados, que são orientadores de condutas, que, por sua vez, contribuem para a construção de lógicas de ação compartilhadas. Em primeiro lugar, foram realizadas análises de um conjunto de documentos que têm por objetivo a formação dos(as) DMEs, tendo como intuito capacitá-los para o exercício da gestão em seus municípios. O documento analisado compõe um conjunto de publicações elaborado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), o qual compreende três textos: “Excelência na gestão da educação municipal: informações importantes” (UNDIME, 2012a), *Agenda dos cem primeiros dias: orientações ao Dirigente Municipal de Educação* (UNDIME, 2012b) e *Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas* (UNDIME, 2012c), que fornecem informações básicas aos(às) DMEs quanto à gestão. Esses materiais visam oferecer aos(as) DMEs capacitação e apoio técnico, sendo, dessa forma, elementos que contribuem na formação desses(as) dirigentes, transmitindo não só saberes técnicos necessários ao exercício da função – nos mais variados campos de ação, gestão pedagógica, política, administrativa, gestão de pessoal, financeira, dentre outros –, mas também ideias e valores, uma dada perspectiva a respeito das “boas práticas” de gestão, regras de conduta, concepções educacionais, prescrições. Consideramos que essas publicações contribuem para a constituição de subjetividades desses(as) dirigentes e são tentativas de conformação do sujeito a um determinado modelo de gestão, a uma determinada visão sobre a função social da Educação.

Ainda no Capítulo 4, buscando compreender a dimensão coletiva da constituição de subjetividades dos(as) DMEs, demonstramos, a partir da análise das entrevistas realizadas, indícios de como se manifestam novos modos de regulação dos sistemas educacionais nos municípios selecionados para a pesquisa e de que forma podem ser elementos constituintes de subjetividades. Procuramos identificar elementos, nas ações narradas pelos(as) DMEs, que possam revelar a presença de práticas gestadas sob o ideário do *New Public Management* na condução das redes e sistemas de educação dos municípios visitados.

O lugar do *eu* na constituição de subjetividades dos(as) DMEs, seus processos de subjetivação, ou seja, a maneira particular que cada dirigente estabelece relações com as regras é o viés analítico abordado no Capítulo 5. Foram buscadas nas entrevistas realizadas as

maneiras como esses(as) dirigentes narram suas práticas, o que dizem sobre si mesmos(as). Para capturar essa dimensão, buscaram-se evidências de como os(as) DMEs estabelecem relações com as regras e os valores que lhes são propostos. Para tanto, foram estabelecidos seis níveis de fenômeno, tendo por referência Foucault (1984) e Martuccelli (2007), que versam sobre as formas como os indivíduos constroem sua experiência moral. Esses seis níveis foram classificados em: a) determinação da substância ética; b) modos de sujeição; c) moralidade dos comportamentos; d) teleologia do sujeito moral; e) estados de consciência moral; f) elaboração do trabalho ético. Em cada um desses níveis, foram traçadas análises que buscam compreender a dimensão individual de constituição de subjetividades.

Nas conclusões, à luz da análise da literatura, dos referenciais teóricos e da empiria, buscaram-se elucidar a questão central desta pesquisa e sua hipótese, ou seja, em que medida os modos de regulação do sistema educacional são elementos constituintes de subjetividades dos(as) DMEs e de que forma essas subjetividades conformam suas lógicas de ação.

O grande desafio colocado por este empreendimento é conciliar as duas dimensões de análise propostas, o estudo dos modos de regulação do sistema educacional com a compreensão dos processos e modos de subjetivação dos(as) DMEs. O enfrentamento desse desafio pode ser encorajado pelas palavras de Foucault (1984), que aponta os riscos de seu deslocamento rumo ao estudo do sujeito ético, das formas das relações que este estabelece e por meio das quais se constitui como sujeito. Desse modo, ele se justifica: “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1984, p. 15). Mantidas as devidas proporções entre esses dois projetos, essas palavras nos apontam a necessidade do risco, a necessidade de enfrentar desafios, para poder contribuir com o desenvolvimento do campo de pesquisa a que nos dedicamos, isto é, a compreensão dos complexos processos de construção e desenvolvimento de políticas públicas de educação.

1 MODOS DE REGULAÇÃO E SUBJETIVIDADES

Os referenciais teóricos utilizados para se tratar da constituição das subjetividades dos(as) DMEs frente aos modos de regulação do sistema educacional serão operados de maneira a fazer uma junção entre essas duas dimensões, relacionando os processos de produção de regras e de orientação das condutas dos atores (MAROY; DUPRIEZ, 2000) aos seus processos de subjetivação.

O primeiro movimento analítico envolveu precisar o conceito de regulação social, como exposto pela sociologia política francesa, diferenciando-o da acepção mais usual, qual seja, como política de regulação, ou de controle institucional das ações. Serão tratadas as proposições teóricas de autores que se filiam à Teoria da Regulação Social, dando-se ênfase às maneiras como podem ser operacionalizados os conceitos no sentido de se capturar como os modos de regulação dos sistemas educacionais se insinuam nas ações e nos arranjos institucionais estabelecidos nas secretarias municipais de educação. Em seguida, sintetizamos como dessa sociologia das regulações sociais advêm uma literatura expressiva sobre as mudanças ocorridas na regulação dos sistemas educacionais e a emergência de modos de regulação de matriz pós-burocráticos. O segundo movimento envolveu analisar o sentido do conceito de lógicas de ação trabalhado na pesquisa.

Nos tópicos seguintes, foram descritas as duas maneiras nas quais as dimensões das subjetividades foram tratadas como referenciais de análise na pesquisa. Primeiro, a partir de uma dimensão político-filosófica, tendo por referencial as proposições de Michel Foucault a respeito dos processos de constituição de subjetividades. Segundo, a dimensão sociológica da subjetividade, tendo por referência o trabalho desenvolvido por Danilo Martuccelli acerca das gramáticas do indivíduo. Encerramos o capítulo com a análise da literatura a respeito das relações entre subjetividades e Educação.

1.1 Regulação social e regulação dos sistemas educacionais

Os processos de constituição de subjetividades dos(as) DMEs foram analisados tendo como substrato os modos de regulação dos sistemas educacionais, uma vez estabelecidos como referência os trabalhos de Barroso (2005; 2006), Maroy (2006; 2010; 2011; 2011b) e Maroy e Dupriez (2000), que traduzem para o sistema educacional a Teoria da Regulação Social, inspirados em Reynaud (1991; 2004) e Terssac (2003).

Mas, antes de pormenorizarmos as proposições teóricas dos autores citados, à luz de nosso objeto de pesquisa, trataremos do conceito de ação pública, pois a regulação social é um recurso central para a análise das políticas sob essa perspectiva. Concebida como uma articulação entre a regulação social e a regulação política, o conceito de ação pública por nós trabalhado se deu sob a ótica desenvolvida por Lascoumes e Le Galès (2009), que buscam articular a perspectiva política (predominância na análise do papel do estado) com a perspectiva sociológica (análise da interação entre indivíduos), estabelecendo o que denominam de “sociologia política da ação pública”. Sob essa ótica, devem ser levadas em conta a grande diversidade de atores que interagem no processo educacional e suas formas de mobilização, bem como a reestruturação das funções políticas do Estado na formulação, coordenação das ações públicas e nas transformações em suas formas de coerção.

Lascoumes e Le Galès (2009) balizam os termos políticas públicas e ação pública. Para os autores, o termo “políticas públicas”, no sentido de um modelo clássico de condução de políticas unicamente por uma autoridade estatal centralizada, estaria defasado. As razões por eles apresentadas para tanto se devem às novas formatações das políticas, que são direcionadas em três níveis. O primeiro refere-se à multiplicação dos níveis de ação espacial, como, em nossa realidade, a atuação do Governo Federal através do MEC; do governo do estado de Minas Gerais, via Superintendências Regionais de Ensino; e do próprio município. Dada a configuração única do modelo federativo brasileiro, com a constituição dos municípios como entes federados, essa multiplicação dos níveis de ação espacial torna-se especialmente complexa. O segundo nível seria a proliferação das fontes de influência, que vão além das fronteiras nacionais, como é o caso da OCDE, ao articular o Pisa, e do Banco Mundial. O terceiro nível, finalmente, é apontado pelos autores como o próprio processo de mundialização, marcado pelo desenvolvimento de grandes empresas e instituições financeiras, bem como de “consultores e juristas que contribuem para introduzir nas políticas públicas mecanismos de mercado, de privatizações, de parcerias público-privadas e de métodos de gestão de empresas” (LASCOURMES; LE GALÈS, 2009, p. 6, trad. nossa). Tais elementos, de acordo com a literatura analisada, estariam presentes na realidade educacional brasileira e que, segundo nossa hipótese, são fenômenos que contribuem para a constituição de subjetividades dos(as) DMEs. As análises que operam com o conceito de ação pública, portanto, vão além da atuação estatal para a compreensão das políticas públicas; levam também em consideração a diversidade de atores e as formas como estes atuam. A sociologia da ação pública busca compreender as articulações entre regulações sociais e políticas, as atividades políticas e a legitimidade dos atores envolvidos, além de se interessar também

pelas tecnologias e ferramentas de gestão. Trabalhos que têm como referencial o conceito de ação pública “levam em conta as ações dos atores, suas interações e o sentido que lhes dão, mas também as instituições, as normas, os procedimentos que coordenam o conjunto dessas interações, bem como as representações coletivas” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2009, p. 10, trad. nossa).

A grande dificuldade apontada por Lascoumes e Le Galès (2009) seria de aspecto metodológico, ou seja, como criar um modelo de análise que consiga capturar toda a complexidade da ação pública. Para enfrentar esse desafio, os autores apresentam um quadro analítico por eles denominado “pentágono das políticas públicas” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2009, p. 13), que seria a articulação de cinco elementos interligados entre si: primeiro, os atores, individuais ou coletivos, com certa autonomia e capacidade de fazer escolhas e guiados por interesses materiais ou simbólicos; segundo, as representações, que seriam os quadros cognitivos e normativos que dariam sentido às ações; terceiro, as instituições, compostas pelas normas e rotinas que governam as interações; quarto, os processos, que, segundo os autores, seriam as formas de interação em sua relação com o tempo; quinto e último elemento, os resultados, os efeitos da ação pública (LASCOUMES; LE GALÈS, 2009, p. 13). Dentre esses elementos, como o objetivo central da pesquisa é analisar a constituição das subjetividades dos(as) DMEs, enfatizaremos os atores e os quadros cognitivos que dão sentido às suas ações, sem, contudo, desconsiderar os demais elementos, de modo a buscar uma junção entre a sociologia da ação pública e a sociologia do indivíduo. Ao empenharem-se na análise dos atores em suas interações e suas interdependências é que Lascoumes e Le Galès (2009) lançam mão do tema da governança (“*gouvernance*”, em francês), termo que remete a processos de coordenação de atores para se atingirem determinados objetivos. A governança “nos remete também às dinâmicas multiautores e multiformes que asseguram a estabilidade de uma sociedade e de um regime político, sua orientação e sua capacidade de fornecer serviços e de assegurar sua legitimidade” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2009, p. 21, trad. nossa). Os modos de governança são elementos centrais para se compreender os diferentes modos de regulação dos sistemas educacionais, conceito que será analisado a seguir.

Dada a dimensão polissêmica de *regulação* (termo que pode ser utilizado nos campos da economia, da biologia, da cibernética, da técnica e da sociologia), circunscrevemo-lo à sua

confluência entre os campos da economia, da sociologia e da ciência política.⁷ Esclarecemos, de antemão, que o termo não será utilizado em uma concepção normativa, para designar o ajustamento da ação, seja mecânica, biológica ou social, em conformidade a uma regra, pelos mecanismos de controle (TERSSAC, 2003).

Os estudos efetuados por Reynaud (1991; 2004) partem da questão central da sociologia, o que leva os sistemas sociais a se manterem funcionando, a qual o autor procura responder através da análise das relações de trabalho, buscando extrair de uma sociologia do trabalho um paradigma de uso mais geral. O conceito de Regulação Social se funda sobre o paradigma da autonomia dos atores sociais, sua capacidade de construir regras sociais e de as consentir (TERSSAC, 2003). A partir desse pressuposto, são estabelecidos três conceitos básicos para a compreensão da regulação: o conflito, a regra e a negociação. A noção de conflito permite que se compreenda a constituição da noção de ator coletivo capaz de definir seus interesses e reivindicações. Nessa perspectiva, o conflito não seria um sinal de anomia, mas um fator constituinte dos processos sociais. O estudo do conflito tem a capacidade de mostrar as falhas e os limites da regulação (TERSSAC, 2003). O segundo conceito chave para a compreensão da regulação é o de regra do jogo, título de uma das obras fundadoras do campo (REYNAUD, 2004). A regra é vista como um produto das interações entre os atores e os sistemas; além de sua função de interdição, é mais frequentemente um modelo que orienta a ação, e mesmo que seja incorporada pelos atores sociais, não pode ser separada do contexto objetivo de sua ação, já que fixa os sentidos desta (REYNAUD, 2004). A regra social “não é um contrato detalhado que estabelece de maneira exaustiva e para todos os casos possíveis as obrigações de um e de outro. Antes, ela fornece os critérios de uma escolha estratégica, permitindo a participação em um jogo de cooperação” (REYNAUD, 1991, p. 21, trad. nossa). As regras, portanto, fixam a condição necessária para o pertencimento a um sistema e são a confluência entre convenções e consentimentos. Nesse sentido, “não há regras estáveis, mas somente processos de regulação” (REYNAUD, 1991, p. 22, trad. nossa). Por fim, deve-se destacar que, para Reynaud (1991), a regra social define o ator coletivo, ao mesmo tempo que é criada por ele. O último conceito básico para a compreensão dos processos de regulação, segundo Terssac (2003), é o de negociação, considerada como uma produção de regras, uma troca regulada. Em outras palavras, negociar seria formular regras. Nesse sentido, analisar as maneiras pelas quais estas são criadas, transformadas ou suprimidas é analisar os próprios processos de regulação (REYNAUD, 2004).

⁷ Para uma explanação da gênese do termo *regulação*, tanto do ponto de vista concreto quanto do ponto de vista teórico, ver Duarte; Cardoso, 2012.

A teoria da regulação social propõe uma inversão epistemológica em relação às formas como a “sociologia clássica” concebe a problemática da coesão social. Essa inversão do procedimento é assim exposta:

Partir não mais da unidade da sociedade, mas da pluralidade e da oposição dos atores sociais; não do efeito unificante da organização, mas do compromisso simbólico do contrato; não da hipótese de uma consciência coletiva, mas de uma dispersão de interesses, de preferências e de valores que estabelecem as regras; não de uma regulação geral da sociedade, mas de um conjunto, nem coerente, nem contínuo de regulações conjuntas, pontuais, pelos atores sociais (TERSSAC, 2003, p. 19, trad. nossa).

Reynaud (2003) elenca a existência de três modelos de regulação: de controle, autônoma e conjunta.⁸ A regulação de controle considera a tentativa, em uma adoção de princípios tayloristas, de uma imposição de uma série de regras pelo alto, vindas de processos hierárquicos, visando controlar ações e procedimentos. Já a regulação autônoma consiste em uma “racionalidade estratégica” por parte dos executantes e fazem parte do jogo de construção das regras, não somente como uma postura defensiva por parte desses executantes. Controle e autonomia designam as formas de “uso” das regras, mas não sua natureza (REYNAUD, 2003). Se se admite a pluralidade de fontes no estabelecimento de regras, o resultado desse encontro seria uma regulação conjunta. Em uma série de negociações, as partes interessadas elaboram regras gerais aceitas por cada uma das partes e que levam em conta as preocupações e os interesses de cada um (REYNAUD, 2003). Mas esse encontro não se traduz necessariamente em uma regra comum; o resultado dele não seria um equilíbrio, mas um acordo, pois a localização das iniciativas que podem mudar o sentido das regras não está fixada em definitivo (REYNAUD, 2003). Ainda nesse encontro de regulações, considera-se que as relações de poder estão sempre presentes, pois a ação pública é uma prática de poder, indissociável das questões de dominação e resistência (LASCOUMES; LE GALÈS, 2009).

A maneira como a Teoria da Regulação Social foi incorporada aos estudos sobre os sistemas educacionais é exposta por Delvaux (2001), que procura desvendar o porquê de sua utilização. O autor questiona se seria apenas um modismo ou se de fato seria uma renovação conceitual, concluindo que as análises no campo educacional em torno do conceito de regulação seriam uma maneira de afirmar uma ruptura com trabalhos da sociologia da educação anteriores e a coincidência no surgimento do conceito nesse campo com as

⁸ A síntese dos modelos de regulação apresentadas por Reynaud (2003) foi reelaborada tendo por base Duarte e Cardoso (2012).

transformações nas formas de intervenção das autoridades públicas na Educação, que passariam a defender a ideia de que seria “menos pertinente tratar a realidade por intermédio de normas detalhadas que pela definição de proteção para os indivíduos e organizações, cuja autonomia é crescente, na esperança de liberar suas capacidades de iniciativa e adaptação na resolução de conflitos e tensões próprios dos processos de gestão” (DELVAUX, 2001, p. 5, trad. nossa)

Analisando especificamente os modos de regulação dos sistemas educacionais, que se estruturariam a partir de uma recomposição do papel do Estado, Maroy (2006) afirma que estes podem ser compreendidos, em um sentido estreito, como o “conjunto de mecanismos institucionais de orientação, de coordenação, de controle e de equilíbrio do sistema. A atividade de regulação é uma das atividades políticas de ‘governança’” (MAROY, 2006, p. 1). Em uma acepção mais ampla do termo, ainda segundo o autor, a regulação pode ser compreendida como um complexo processo, marcado por contradições e conflitos, de “orientação das condutas dos atores e de definição das ‘regras do jogo’ em um sistema social. Nesse sentido, a regulação tem muitas fontes e não deriva somente da atividade de controle das autoridades educativas” (MAROY, 2006, p. 1-2, trad. nossa).

Barroso (2005) e Maroy (2006) apontam três dimensões do processo de regulação social, sob a inspiração direta de Reynaud (2003). A primeira dimensão seria a “regulação institucional”, uma forma de coordenação das ações mais estrutural, a partir da definição de objetivos, de repartição de papéis e competências e coordenação dos atores por uma autoridade reconhecida, próximo à ideia de “pilotagem” (Maroy; Dupriez, 2000). Direcionado-a aos sistemas educacionais, seria um “conjunto dos mecanismos de orientação, de coordenação, de controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema educativo, como modos de regulação implantados pelas autoridades educativas” (MAROY, 2011, p. 19). Compreende, ainda, segundo Maroy (2010), um conjunto de arranjos institucionais promovidos pelo Estado, “as leis editadas pelas autoridades públicas, o poder discricionário atribuído a autoridades escolares locais ou às direções dos estabelecimentos escolares, dispositivos de consenso, de avaliação ou de financiamento” (MAROY, 2010, n./p.). Apresenta-se, portanto, com um caráter normativo e de controle. Em nossa pesquisa, consideramos que a atuação do(a) DME é circunscrita pela regulação institucional do sistema educacional brasileiro, mas, também, é capaz, através de lógicas de ação próprias, de intervir na regulação institucional de âmbito local.

De acordo com Maroy (2006), os modos de regulação institucionais dos sistemas educacionais vêm se transformando nos últimos 30 anos, devido à emergência do que o autor

denomina “modos de regulação de matriz pós-burocrática”. Esse termo, segundo o autor, expressa tipos ideais capazes de exemplificar novas formas de articulação e coordenação das ações no âmbito dos sistemas educacionais e se constituem enquanto contrapontos para a forma burocrática que se generalizou em muitos países europeus.

Historicamente, um primeiro modo de regulação que se disseminou na realidade europeia foi o de matriz burocrático-profissional. Neste, o objetivo central voltava-se para a universalização do acesso à educação, calcado sobre a legitimidade da razão, mediante padronização de procedimentos, resultando na conformidade dos atos em relação às regras. Nessa forma haveria a predominância de um “Estado-educador”, que coloca em cena um sistema hierárquico e de controle, que subordina os atores a um sistema de regras e procedimentos a serem seguidos. Essas características burocráticas do Estado estariam associadas a uma autonomia individual e coletiva dos docentes, fundada especialmente sobre seus “saberes profissionais”.

Maroy (2006) apresenta em seguida duas variantes desse regime, denominado de “regulação pós-burocrática”: o modelo de “quase-mercado”⁹ e o modelo do “Estado-avaliador”. A regulação de quase-mercado se expressa na realidade de muitos países europeus, com base em princípios de concorrência entre estabelecimentos escolares, por exemplo, delegando-se a estes a autonomia para escolher os meios adequados para realizar seus objetivos (FELOUZIS, MAROY e VAN ZANTEN, 2013), ou, ainda, pela introdução da “escolha da escola pelos pais”.

O segundo modo, do “Estado-avaliador”, também denominado “*governance* por resultados” (MAROY, 2006), combina objetivos e/ou programas definidos de maneira centralizada pelo Estado com autonomia dos estabelecimentos escolares, mediante acordos e contratos. Nesses acordos, são estabelecidas metas mensuráveis por instrumentos vários de avaliação. Maroy (2006) nos alerta, ainda, para o fenômeno da hibridização desses modos de regulação, burocrático e pós-burocrático, resultando em um sistema compósito, que varia de acordo com os contextos político-institucionais de cada país.

A segunda dimensão do processo de regulação é denominada de “regulação autônoma”, ou “situacional” (BARROSO, 2005), de caráter ativo. Trata-se do processo em si de produção das “regras do jogo”, mas que compreende também o reajustamento dessas

⁹ O quase mercado seria “uma forma de mercado na qual a autoridade pública intervém diretamente para definir as regras de funcionamento. Estas regras não dependem totalmente da oferta e da procura, mas de uma regulamentação que emana do Estado, o que legitima o prefixo ‘quase’. O operador principal, é, portanto, o Estado, que se propõe regular a oferta e a demanda pela avaliação dos estabelecimentos no quadro que Christian Maroy denominou regulação pós-burocrática” (FELOUZIS, MAROY e VAN ZANTEN, 2013, p. 22-23. Trad.nossa).

regras em função da diversidade de estratégias e ações dos atores envolvidos no processo educacional, em função dessas mesmas regras (BARROSO, 2005). A regulação autônoma, termo utilizado por Maroy (2006), é, portanto, “construída simultaneamente ‘por baixo’ e pelos atores locais e interage com as regulações institucionais” (MAROY, 2010, n./p.).

Havendo como pressuposto uma pluralidade de fontes no estabelecimento de regras, o resultado do encontro entre a regulação institucional e a regulação autônoma seria uma “regulação conjunta”. Em uma série de negociações, as partes interessadas elaboram regras gerais aceitas por cada uma das partes e que levam em conta as preocupações e os interesses de cada um (REYNAUD, 2003). Tem-se, dessa forma, um procedimento institucionalizado (MAROY, 2006).

Como evidenciado, as regras efetivas não demandam apenas das autoridades – regulação institucional ou de controle –, mas também a quem essas regras devem se aplicar – a regulação autônoma. As diferentes fontes de regulação podem e entram em conflito, pois coexistem e disputam a definição das regras do jogo – regulação conjunta (MAROY; DUPRIEZ, 2000). Por isso, afirma-se que a regulação é uma montagem compósita de formas de coordenação que resultam em contextos próprios de ação. Nesse sentido é que a compreensão dos processos de regulação dos sistemas educacionais necessita, também, da análise das ações dos atores, que podem aceitar, flexibilizar e até mesmo mudar as regras impostas ao seu agir. Dessa forma é que reafirmamos a necessidade de se analisarem as ações dos(as) DMEs para, inicialmente, compreender seus contextos de ação, os arranjos institucionais dos quais são agentes para, assim, compreender seus valores, suas convicções políticas, o trabalho ético que realizam sobre si mesmos, enfim, suas subjetividades, pois trabalhamos com a hipótese de que determinados arranjos institucionais propiciam a constituição de subjetividades diversas, que podem ter como substrato a conformidade às regras ou às normas de referência, ou ainda a uma cultura de avaliação.

Para Maroy (2011a), as reformas educacionais não seriam apenas conjunturais, mas aparecem como “signos de uma mudança de regime de regulação institucional” (MAROY, 2011a, p. 21). Os novos modos de regulação superpõem a antigos modos de regulação novos arranjos institucionais, como os enumerados por Maroy (2011a) ao tratar da realidade europeia: a utilização de avaliações sistêmicas em larga escala; a definição de objetivos curriculares *standard*; a autonomia de gestão e pedagógica dos estabelecimentos escolares; o desenvolvimento da formação continuada; “a descentralização das competências educativas do Estado a graus intermediários ou locais” (MAROY, 2011a, p. 21).

Seriam esses novos arranjos institucionais elementos que constituiriam um novo regime de regulação de matriz pós-burocrática? É o que questiona Maroy (2011a). Tal questionamento serviu de orientação para a análise das condutas dos(as) DMEs em seus municípios, no entanto, trabalhamos com a hipótese de que haveria um hibridismo de regimes de regulação institucionais, do modelo burocrático-profissional¹⁰ com o modelo pós-burocrático, como nos informa Maroy (2011a), pois tal modelo rompe e ao mesmo tempo se filia àquele, e, como já dito, os dois modelos se superpõem, confluem diferentes lógicas, discursos e práticas na ação política. Cabe ressaltar ser necessário “climatizar” à luz da realidade educacional brasileira as formas assumidas e as configurações dos arranjos institucionais aqui produzidos, visto que os referenciais adotados tratam da realidade europeia, mais especificamente da Inglaterra, da Bélgica, da França, da Hungria e de Portugal.

1.2 Lógicas de ação e a regulação dos sistemas educacionais: referenciais de análise

Para a análise das lógicas de ação dos(as) DMEs, foram considerados os trabalhos de Sarmiento (2000), Maroy (2006) e Van Zanten (2006). A opção por esses autores deve-se ao fato de analisarem questões relativas à Educação, especialmente as lógicas de ação que se desenvolvem nos estabelecimentos escolares europeus.

Para Sarmiento (2000), assim como para Maroy (2006), o aspecto reflexivo da ação humana não estaria relacionado à ideia de que ela tenha de obedecer necessariamente a uma previsão racional dos seus resultados. Nesse sentido, a racionalização justificadora da ação realiza-se depois de sua ocorrência, no olhar retrospectivo sobre ela, sobre a qual o sujeito formula um pensamento justificativo. A ação é apreendida como fluxo, não como uma linha sequencial, mas como linhas que se interceptam em um movimento dinâmico (SARMENTO, 2000).

Há uma distinção entre o conceito de lógicas de ação e o conceito de estratégias (VAN ZANTEN, 2006; MAROY, 2006). As lógicas de ação referem-se à orientação global das condutas de atores coletivos e/ou individuais, supõem uma racionalidade que pode ser reconstituída *a posteriori* a partir da análise do discurso das instituições e das práticas dos atores envolvidos. Ao contrário da estratégia, que implica uma espécie de cálculo consciente,

¹⁰ Em nossas análises em trabalho anterior (CARDOSO, 2010), entendemos que não seria adequado à realidade brasileira considerar que chegamos a vivenciar um regime de regulação burocrático-profissional do sistema educacional. Além da polarização entre Estado e a categoria docente, tanto na definição de objetivos educacionais quanto nas estratégias de ação, não existem elementos que possam ser caracterizados como típicos de uma regulação profissional, corporativa e pedagógica.

de planificação e antecipação (MAROY, 2006), lógicas de ação não pressupõem que os atores envolvidos no processo estejam conscientes dos efeitos de suas escolhas ou atuem baseados somente em princípios racional-instrumentais, mas, antes, estariam orientados por escolhas axiológicas conscientes ou inconscientes. As condutas orientam-se no sentido de atender, também, a “rotinas, adaptações inconscientes, reações espontâneas e a situações imprevistas” (VAN ZANTEN, 2006, p. 196).

Por essas razões, existe, de acordo com Maroy (2006), uma coerência implícita entre uma série de práticas, aparentemente singularizadas. Essas orientações são capazes de atribuir sentido e significados às ações dos atores. Lógicas derivam, também, de esquemas cognitivos e normativos interiorizados (MAROY, 2006), agindo a partir de um “lógos razoável”, que seriam matrizes indutoras de ação, “uma vez presentes na mente, no pensamento, no coração, no próprio corpo de quem os detém – este que os detém agirá como que espontaneamente” (FOUCAULT, 2004, p. 391), desenvolvendo uma racionalidade necessária, a partir do que é preciso fazer. Nesse sentido, a construção de lógicas de ação é marcada por processos de assujeitamento, de práticas discursivas de produção de saberes, mas que tensionam com processos em torno de uma “construção de si”, conceito que será trabalhado no tópico seguinte.

Portanto, lógicas de ação não se confundem com a ação vivida, pois o que ocorre é uma racionalização construída *a posteriori* acerca dessas ações, atravessadas pelo discurso, materializadas em relatos e depoimentos. Por essa razão, a função das ideias, valores e conhecimentos nas análises em políticas públicas tem adquirido relevância, pois “o governo da palavra não é tudo na política, mas a política não pode agir sem a palavra: a palavra intervém no espaço de discussão para que sejam definidos o ideal dos fins e os meios da ação política” (CHARAUDEAU, 2006, p. 21).

Em nossa pesquisa, consideramos nas análises de ação dos(as) DMEs os contextos interativos concretos entre esses(as) dirigentes e os diversos atores que compõem os sistemas educacionais e, ainda, a interação com outras instituições, tais como os espaços de formação construídos por entidades como a Undime.

Do ponto de vista metodológico, é possível traçar categorias, a partir dos dados empíricos, que delineiam lógicas mais ou menos coerentes de ação. Esse procedimento se aproxima dos “tipos ideais” weberianos (SARMENTO, 2000; MAROY, 2006; VAN ZANTEN, 2006), que “mostram em si a unidade consequente de uma adequação de *sentido* mais plena possível” (WEBER, 2009, p. 12), seriam “tipos conceitualmente puros, criados para fins sociológicos, dos quais a ação real se aproxima mais ou menos ou dos quais – ainda

mais frequentemente – ela se compõe” (WEBER, 2009, p. 16). Esses “tipos ideais” podem, segundo Van Zanten (2006), potencializar o valor e a generalização dos estudos qualitativos, permitindo que não fiquem restritos a contextos específicos.

Pelo fato de adotarmos como unidade de análise depoimentos de DMEs, portanto de um ator individual, buscamos realçar os elementos discursivos sob os quais são configuradas lógicas de ação contrastantes. Consideramos, ainda, para a análise de seus enunciados, seus contextos interativos, e por essa razão, as entrevistas ocorreram nas localidades onde exercem suas ações.

1.3 Modos de regulação dos sistemas educacionais: o que diz a literatura

Nesse eixo de análise da literatura, procuramos agrupar tanto trabalhos que buscam definir teoricamente o conceito de modos de regulação dos sistemas educacionais, quanto aqueles que para análise de sua empiria têm como referencial as proposições teóricas da sociologia da regulação social.

O projeto “Changes in Regulation Modes and Social Production of Inequalities in Educational Systems: European Comparison – Reguleducnetwork” (MAROY, 2006; BARROSO, 2006) tinha por objetivo comparar o desenvolvimento da regulação pública dos sistemas de educação secundário em cinco países europeus: Inglaterra, Bélgica, França, Hungria e Portugal. Foi analisado como esse desenvolvimento afeta a organização local dos estabelecimentos escolares, incluindo como a organização dos atores locais pode contribuir para desigualdade e segregação escolares.

Barroso (2005; 2006) considera que as reformas dos sistemas educacionais iniciadas a partir da década de 1980 nos países europeus e na década de 1990 no contexto latino-americano, caracterizam-se pela adoção de medidas políticas e administrativas que têm como resultado a alteração dos modos de regulação dos sistemas educacionais. Essas alterações evidenciarão a adoção de um “(...) novo estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727). Os diferentes modelos de regulação advindos com as reformas, de acordo com o autor, buscarão superar o modelo burocrático-profissional de regulação, predominante na realidade europeia. Mas, como destaca o autor, esse não seria um processo movido por intencionalidades definidas *a priori*, pois

a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento dos sistemas educacionais resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder público (BARROSO, 2005, p. 734).

As transformações nos modos de regulação dependem, portanto, da ação de diferentes atores, através de processos de confrontação e negociação. Subjaz a essa análise a apreensão analítica de “políticas públicas” como ação pública (LASCOUMES; LES GALÈS, 2009).

Barroso (2003) aponta as razões para o fato de um discurso reformista na área educacional atingir vários países; é o que o autor denomina “efeito de contaminação”, que seria a coexistência em regiões com contextos geopolíticos tão diversos de discursos e medidas semelhantes, revelando um processo de integração supranacional das políticas educacionais. No entanto, os estudos em educação comparada (MAROY, 2006) destacam que esses discursos e suas medidas recebem traduções de acordo com as realidades próprias de cada país ou região.

Nas perspectivas analíticas apontadas por Barroso (2006) e Maroy (2006), destacamos a dimensão da “microrregulação local”, que se refere ao “complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelos quais as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (BARROSO, 2006, p. 56). Procuramos, em nossa pesquisa, demonstrar como as ações situadas dos DMEs são também traduções, apropriações de acordo com os contextos próprios de ação, de modos de regulação que se ancoram localmente, o que produz formas híbridas.

Dentre as obras de um dos autores elencados nos referenciais teóricos desta pesquisa, destacamos Maroy (2011a) por ser um texto que sintetiza os pressupostos sobre os quais o autor trabalha com o conceito de regulação e que aponta questões que nos possibilitaram refletir sobre a realidade do Sistema Educacional Brasileiro. O objetivo apresentado pelo autor para o projeto “Reguleducnetwork” relaciona-se diretamente a um dos objetivos definidos para a pesquisa aqui apresentada, ou seja, como os modos de regulação dos sistemas educacionais em escala nacional interagem com processos locais de regulação, mesmo que a definição do “local” se dê em escala diferenciada; no caso da pesquisa conduzida pelo autor, sejam os estabelecimentos escolares, enquanto a dimensão local definida para essa pesquisa, diante da especificidade do modelo federativo brasileiro, seja o município.

Para Maroy (2011a), as reformas educacionais não seriam apenas conjunturais, mas aparecem como “signos de uma mudança de regime de regulação institucional” (MAROY, 2011a, p. 21). Diferentes modos de regulação se superporiam a modelos já existentes, estabelecendo novos arranjos institucionais, dentre eles destacando-se a promoção da avaliação, a definição de objetivos curriculares *standard*. A partir dessa observação, podemos problematizar se no Brasil existiria um regime de regulação “pós-burocrático”. A necessidade de desenvolver uma pesquisa empírica que busque elementos desse modo de regulação na

composição das redes e sistemas educacionais nos municípios revela-se urgente, pois sua compreensão poderá fornecer elementos substanciais que nos permitam avaliar as políticas públicas desenvolvidos no país. Nesse sentido é que podemos afirmar que a materialização das políticas públicas educacionais, assim como as demais, não são um espelho dos modelos evocados, aspecto que nos instrumentalizou a focalizar a ação dos(as) DMEs sempre em consonância com os contextos de ação nos quais estão inseridos.

Sob essa perspectiva é que devemos fazer a leitura do texto de Almeida (2007), que, ao analisar o processo de regulação da oferta escolar e da gestão do fluxo de alunos em Portugal, considera não ser possível, àquela época, identificar de maneira consistente a influência de novos modos de regulação dos sistemas educacionais, afirmando categoricamente que “não estão ainda presentes no discurso da maioria dos atores valores como competição, concorrência, livre escolha dos pais etc.” (ALMEIDA, 2007, p. 8). Essa conclusão a que chega a autora é de fato muito importante, pois demonstra empiricamente que há, na realidade, processos híbridos de regulação, e que para os atores envolvidos as mudanças não são tão evidentes. Aspecto relevante destacado ainda por Almeida (2007) diz respeito ao porquê de se utilizar a terminologia “novos” para se referir às formas de regulação dos sistemas educacionais. A autora considera que qualquer regulação – as anteriores, por exemplo – sofre pressões no sentido de mudanças, tanto motivadas por fatores externos, tais como os econômicos, ou internos, como, por exemplo, a pressão de pais de alunos(as). Portanto, o que mudaria seriam os valores de referência e as normas de ação, quando as formas do modelo anterior são colocadas em causa em decorrência de fatores diversos.

Também sob a perspectiva de focalizar a ação dos(as) DMEs em consonância com seus contextos de ação é que pode ser feita a leitura dos textos de Van Zanten (2005) e Felouzis, Maroy e Van Zanten (2013), que tratam da concorrência entre estabelecimentos de ensino, abordando, portanto, um tipo de relação quanto ao modo de regulação dos sistemas educacionais, a regulação pelo mercado (ou quase-mercado), ainda não presente efetivamente no Brasil, de acordo com os estudos analisados a seguir, agrupados em um bloco que procura analisar como alguns autores utilizam o conceito de regulação em suas pesquisas sobre a realidade educacional brasileira.

Em 2005, a revista *Educação & Sociedade* publicou um número especial dedicado às políticas de regulação dos sistemas educacionais. De acordo com o editorial do periódico, a publicação procurava, em face da escassez de pesquisas sobre o tema, “garimpar” as produções recentes de pesquisadores que versassem sobre o tema, especialmente no Brasil e nos demais países da América Latina (EDITORIAL, 2005), trazendo, ainda, resultados de

pesquisas produzidas na Europa, como o texto anteriormente analisado de Barroso (2005). Dentre os artigos publicados, destaca-se o de Nora Krawczyk (2005), o qual trata, de forma comparada, das reformas educacionais ocorridas em alguns países da América Latina nos anos de 1990, abordando especificamente a gestão do sistema educativo e da escola. A autora busca identificar de que forma um novo modelo de regulação vinha sendo instaurado nesses países, modelo este que seria consequência da “reconfiguração do modelo de Estado provedor e regulador para o modelo de Estado avaliador” (KRAWCZYK, 2005, p. 802). Essa mesma autora publica em 2008 um texto em que questiona se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) seria de fato um modo de regulação estatal efetivamente novo. O texto expõe de forma bem didática o funcionamento dos modos de regulação do sistema educacional, e ainda que não trabalhe com uma categorização – regulação institucional, situacional, conjunta –, apresenta uma conceituação para o termo, que seria um “ordenamento normativo, historicamente legitimado, que medeia as relações entre estado e sociedade, que busca a solução de conflitos e a compensação dos mecanismos de desigualdade e de exclusão próprio do modo de produção capitalista” (KRAWCZYK, 2008, p. 798). No mesmo artigo, Krawczyk procura demonstrar de que forma o Ministério da Educação busca atuar de forma mais incisiva no controle da ação municipal por meio da adoção de algumas ações, tais como assistência técnica, apoio financeiro, estabelecimento do PDE, Plano de Ações Articuladas (PAR) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Destaca, ainda, a pressão do mercado sobre a ação de algumas secretarias de educação, especialmente daqueles municípios carentes de uma estrutura de gestão da educação. Em suas conclusões, Krawczyk (2008) afirma que as ações coordenadas pelo MEC em relação aos municípios poderão “fortalecer o poder regulatório do governo central” (KRAWCZYK, 2008, p. 811). Cabe questionar se a autora não estaria trabalhando com o conceito de regulação na perspectiva de um controle normativo, quando, na perspectiva de Barroso (2005), tendo por base Reynaud (2004), o processo de regulação “compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2005, p. 731).

Ainda nesse mesmo número do periódico, foram publicados os artigos de Oliveira (2005) e Duarte (2005), que tratavam do desenvolvimento de diferentes regulações no campo das políticas públicas educacionais. O primeiro apresenta reflexões a partir do desenvolvimento de uma pesquisa em andamento, sem conclusões definitivas, tentando, nas palavras da autora, “caracterizar sumariamente o que seria o debate em torno de uma nova

regulação das políticas educativas na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes” (OLIVEIRA, 2005, p. 754). A autora trabalha com o sentido de regulação a partir de sua negação, ou seja, a desregulação do mercado de trabalho, sua flexibilização, filiando-se a uma concepção de regulação como forma de controle social. Para a autora, seriam essas formas que estariam se transformando frente às reformas educacionais conduzidas na América Latina a partir dos anos de 1990. Duarte (2005), por sua vez, discute os processos de regulação institucional do financiamento da Educação Básica no Brasil, apontando as mudanças nas tecnologias de gestão do sistema educacional.

Esses três artigos publicados em 2005, disseminam na literatura educacional brasileira a reflexão em torno dos modos de regulação dos sistemas educacionais, abrindo caminho para novas pesquisas que buscassem compreender as transformações nas relações entre estado e sociedade, apontando a necessidade de se compreender a gênese do termo regulação, de se conhecer a produção estrangeira sobre o tema, de se utilizar esse novo instrumental teórico para melhor compreensão da realidade das políticas públicas no Brasil.

Na perspectiva da sociologia da regulação, Dourado (2007) aborda o cenário político e pedagógico em que se realizam as políticas direcionadas à gestão da Educação Básica, buscando explicitar concepções, ações e programas governamentais. Inicialmente, o autor aponta um aspecto que reforça a importância dos estudos sobre os(as) DMEs, argumentando ser fundamental destacar a ação política de diferentes atores e contextos institucionais “influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial –, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas” (DOURADO, 2007, p. 922). Os termos “assimilados e/ou naturalizados” destacados pelo autor podem ser traduzidos como elementos que revelam indícios de processos de assujeitamento. Para o autor, os(as) DMEs compartilham lógicas de ação centradas no desempenho, visando à melhoria dos resultados apontados pelos indicadores educacionais. Em suas conclusões, Dourado (2007) destaca a predominância de vários processos de regulação no Sistema Educacional Brasileiro; porém, pela sua ótica, todos estão sob a hegemonia da União, seja por meio da indução de políticas de financiamento, seja por meio dos próprios programas. Nesse sentido, o autor considera que ocorre uma microrregulação local, com o desenvolvimento de processos formais e informais localmente. Aprofundar a percepção em torno desses processos locais de regulação é um desafio que a presente pesquisa procurou enfrentar por meio da análise das lógicas de ação dos(as) DMEs.

Um risco que deve ser evitado ao se trabalhar com o conceito de regulação é dele se apropriar de forma linear e sem tradução para a realidade educacional brasileira, o que pode dar a esse enfoque um caráter pouco operacionável. Augusto (2012) acaba por aplicar, dessa forma, conceitos exógenos à realidade educacional a que se propõe analisar – a do estado de Minas Gerais. O resultado é o surgimento de contradições com a própria empiria trabalhada pela autora, como, por exemplo, conceitualmente os modos de regulação dos sistemas educacionais pressupõem uma autonomia e maior horizontalidade dos processos, com centralização dos resultados. No entanto, pela síntese das entrevistas que a autora apresenta, os docentes por ela entrevistados afirmam que não participam dos processos, que tudo é imposto sem discussão. A autora chega a afirmar que o programa “Choque de Gestão” do governo de Minas pode ser considerado um modelo de regulação pós-burocrático, o que talvez mereça um exame mais detalhado.

Diferentes modos de regulação dos sistemas educacionais, com suas práticas adotadas, podem engendrar novas formas de governança, conceito trabalhado pela sociologia da ação pública, que pressupõe a coordenação dos atores, dos grupos sociais e das instituições governamentais com o intento de atingir determinados objetivos (LASCOURMES; LEGALÈS, 2009). Nesse bloco, serão analisadas algumas obras e a maneira como trabalham com o conceito de governança, elemento essencial para se compreender a dinâmica dos modos de regulação dos sistemas educacionais.

Dale (2010) procura esclarecer a relação entre globalização – que, segundo o autor, seria a constitucionalização dos preceitos neoliberais através de sua forma política, a *New Public Management*, que essencialmente não funciona contra o Estado, mas por meio dele – e educação, em um quadro analítico que busca compreender a mudança de uma ideia de governo para governança. O autor, para balizar sua noção de governança, procura, inicialmente, ultrapassar algumas concepções reducionistas dos processos políticos, os chamados “ismos” metodológicos, que acabam por naturalizar processos, tornando-os a-históricos. O primeiro desses “ismos” seria o “nacionalismo metodológico”, que concebe o Estado-nação como o receptáculo da sociedade, restringindo as análises à realidade nacional; o segundo seria o “estadismo metodológico”, uma tendência a assumir que existe uma forma particular intrínseca a todos os estados, a qual conformaria as formas de ação destes; finalmente, haveria o “educacionismo metodológico”, uma tendência a considerar a educação com um escopo comum presumido e pressupostos implicitamente compartilhados (DALE, 2010, p. 1113). A partir dessa compreensão, Dale (2010) aponta a necessidade de se reconhecer que o Estado nacional não é mais o único ator na área da educação, nem

necessariamente o mais importante, e nem mesmo o mais evidente. Dessa forma, o autor define o termo “governança educacional”: “combinações e a coordenação de atividades, atores/agentes, e escalas através das quais a ‘educação’ é construída e ministrada nas sociedades nacionais” (DALE, 2010, p. 1111). Governança é vista, portanto, como uma coordenação de coordenações. Contudo, o autor deixa claro que o Estado continua sendo “o coordenador em último recurso, e o lugar para onde se dirigir quando os outros agentes de governança falham” (DALE, 2010, p. 1106).

O texto nos oferece uma significativa instrumentalização para se compreenderem os diferentes modos de governança do sistema educacional, propondo um esquema explicativo que o autor denomina de “governança educacional multiescalar”. Nesse esquema deve-se, inicialmente, compreender que a governança tem uma dimensão multiescalar, compreendendo as escalas supranacional, a nacional e a subnacional. Mesmo que a pesquisa tenha como objeto o estudo da constituição de subjetividades dos(as) DMEs em um contexto de ação local, as demais escalas devem ser levadas em consideração, pois ocorrem interações interssistêmicas. O autor enumera as atividades de governança, especificamente as formas distintas de atividade educacional – financiamento, propriedade, fornecimento, regulação – e as instituições de coordenação, ou atores, que podem exercer tais atividades – o Estado, o mercado, a comunidade e os indivíduos –, reforçando, portanto, o papel de outros agentes, além do Estado, na realização dessas atividades (DALE, 2010, p. 106).

Esse modelo de análise da governança educacional é capaz de captar com propriedade as lógicas de ação dos(as) DMEs e suas interações com outros atores, suas relações intra e interssistêmicas e, dessa maneira, através desses processos, buscar compreender as formas de constituição de suas subjetividades.

Robertson (2013), buscando analisar a “justiça social na educação”, nos apresenta uma definição de governança, baseando-se nas proposições de Dale (2010), que possibilita ampliar e tornar mais operacionável o próprio conceito de “modos de regulação”. Segundo a autora, governança seria um termo mais recente para “descrever atividades do governo que cada vez mais não são realizadas pelo governo – sozinho – mas também por atores não governamentais” (ROBERTSON, 2013, p. 685). Aplicada à Educação, a governança seria o governar como mais do que uma atividade do Estado.

A autora analisa dois desenvolvimentos de modos de governança, cruciais para as reformas de muitos sistemas educacionais – a privatização e a globalização. Considera que “os modelos de governança são importantes porque modulam a forma, o padrão e o escopo das políticas e práticas, oportunidades e efeitos da educação” (ROBERTSON, 2013, p. 680).

Os processos e as formas de tomada de decisões, aspecto crucial para se compreenderem as ações dos(as) DMEs, são determinados, dentre outros, por dois aspectos destacados pela autora: primeiro, pelas relações de mercado que cada vez mais têm definido a natureza dos indivíduos e suas relações com as instituições; segundo, pela dimensão multiescalar, especialmente pelo poder de influência de atores globalmente influentes. Acresceríamos que as formas de tomada de decisões são também determinadas pelas maneiras como essas relações apontadas pela autora influenciam na constituição de subjetividades políticas dos(as) DMEs, que determinam, por sua vez, a condução de suas lógicas de ação.

A autora faz ainda uma análise das parceiras público-privadas, entendendo-as como uma das formas de privatização dos modelos de governança da educação, tão difundidos no Brasil.

Amos (2010) procura fazer uma interseção entre duas perspectivas de análises, a da governança e da governamentalidade, com base nas proposições de Michel Foucault. Para a autora, haveria uma correspondência entre as estruturas de direcionamento, o governo do Estado e as condutas individuais. A autora trabalha com o conceito de governança como um mecanismo empregado para conferir ordem à população de atores. Já o conceito de governamentalidade, de Foucault, é entendido como uma forma de se captarem subjetividades, de se analisar como estas são produzidas pela prática. Segundo Amos (2010), ambas as perspectivas compartilham uma questão central, que seria a problemática de direcionar, regulamentar e conduzir processos e pessoas nas sociedades modernas. A seu ver, portanto, seriam processos de disciplinamento, de assujeitamento.

São analisadas, ainda, por Amos (2010) as razões que levaram o termo governança a se tornar um importante referencial na política e na pesquisa educacional, devido às grandes mudanças ocorridas no campo educacional nas últimas décadas, que envolvem “os instrumentos e os meios de direcionamento, as novas formas de proporcionar e organizar os serviços educacionais e o surgimento de novos atores na política educacional” (AMOS, 2010, p. 25). O conceito de governança, segundo a autora, mostrou-se especialmente importante para a compreensão do papel das organizações internacionais na composição das políticas públicas.

Amos (2010) trabalha com duas perspectivas analíticas próximas dos referenciais teóricos utilizados nessa pesquisa – governança e governamentalidade –, promovendo uma interseção entre elas. No entanto, suas análises recaem sobre os processos de assujeitamento, desconsiderando-se as formas como os atores trabalham em torno de uma construção de si, de

como operam traduções e releituras dos processos nos quais interagem, perspectiva que buscamos integrar ao nosso trabalho.

Uma tendência das pesquisas baseadas na teoria da regulação social para se analisar o campo educacional é o estudo dos instrumentos de regulação baseados no conhecimento. Barroso (2009a) faz uma apresentação do dossiê “Conhecimento e política” da revista *Educação & Sociedade*, no qual são apresentados os principais conceitos trabalhados no projeto “The Role of Knowledge in the Construction and Regulation of Health and Education Policy in Europe: Convergences and Specificities among Nations and Sectors” (“Knowandpol”). O referencial de estudo em políticas públicas desse projeto se baseia na análise dos instrumentos de governança e seus referenciais, os sistemas de ação e o modo como a ação estatal é contextualizada no campo da ação pública. Para o autor, a análise das políticas públicas deve extrapolar o esquema “concepção-execução-efeitos” e buscar as ideias e valores que orientam a tomada de decisão, a autoridade e o poder dos atores implicados, a consequência das ações para os beneficiários e para a sociedade em geral. Nesse estudo, segundo o autor, deve-se levar em consideração a variedade dos atores, a “dimensão multipolar e poliárquica das relações entre os diversos intervenientes e setores (Estado e sociedade civil, público e privado, governo e administração, central e local)” (BARROSO, 2009a, p. 955), a ausência de linearidade do processo político e a fragmentação e flexibilização da ação pública. O conhecimento que se busca estudar é aquele exteriorizado por meio da linguagem, dos atos, objetos ou instrumentos. Conhecimento que pode ser explícito, declarado pela linguagem formal, ou tácito, resultante da experiência. A compreensão das formas como os(as) DMEs mobilizam conhecimentos, analisado adiante, explícitos ou tácitos, é um importante elemento para o entendimento da constituição de suas subjetividades políticas, pois mobilizam valores, ideias e concepções a respeito do campo político-educacional, que são referenciais para suas tomadas de decisões.

Barroso (2009b) utiliza uma estruturação analítica centrada em três dimensões: primeiro, os atores, assim como é feito nesta pesquisa, em que se analisa a constituição de subjetividades dos(as) DMEs; segundo, as ideias e sua evolução (mesmo que o autor nesse artigo tenha proposto traçar uma genealogia das ideias que são utilizadas pelos centros decisores das políticas públicas educacionais em Portugal, não o faz); terceiro, a estruturação do campo político pelo conhecimento – esse é um aspecto importante na pesquisa aqui exposta, pois se buscou compreender como o(a) DME direciona, ou não, suas ações baseadas em determinados conhecimentos.

Duas perspectivas analíticas dos estudos sobre conhecimento em política são apontadas por Barroso (2009b): a primeira, *Knowledge-Based Policy* [política baseada no conhecimento], na qual se considera que ocorre a tomada de decisões em políticas de maneira bem informada, via desenvolvimento de agências; e a segunda, baseada em estudos que procuram fornecer aos políticos evidências, *Evidence-Based Policy*. Essa visão um tanto mecânica da aplicação do conhecimento em política, segundo o autor, começa a dar lugar a uma visão mais interacionista, valorizando mais a aprendizagem que a determinação, considerando-se a influência indireta do conhecimento na ação pública. Segundo essa perspectiva interacionista, a análise de como o conhecimento é mobilizado na ação pública é influenciada pela interação dos seguintes fatores: a natureza do conhecimento, que pode ser estatal, investigativa, teórica, prática etc.; os seus produtores, que podem ser técnicos, investigadores, especialistas, profissionais; e os espaços institucionais de pertença, administração, universidades, centros de investigação, agências internacionais, comunidades de práticas, redes etc.

Em suas conclusões, Barroso (2009b) considera que as decisões e escolhas permanecem eminentemente políticas, e que a influência do conhecimento na política é mais simbólica que real. Para o autor, “o recurso ao conhecimento funciona como uma espécie de ‘placebo’ junto da opinião pública para sustentar a convicção de que as medidas tomadas constituem as ‘terapêuticas’ mais ajustadas aos problemas que é preciso resolver” (BARROSO, 2009b, p. 990). Aponta ainda que a ação dos conhecimentos se dá mais efetivamente na formação dos(as) dirigentes políticos, mais do que uma ação direta sobre os decisores políticos, através das aprendizagens, tanto individuais quanto organizacionais que os atores realizam através da reflexão sobre as suas práticas ou em quadros institucionalizados de formação. Esse aspecto nos remete ao papel desempenhado por programas de formação de gestores no Brasil, como, por exemplo, o Pradime, ligado à Undime.

Por fim, Barroso (2009b) aponta que os processos de transformação da gestão escolar, com as reformas, especialmente a partir de 2008, ganham formas de uma “gestão profissionalizada”, centrada nas técnicas de gestão empresarial, em substituição a uma gestão corporativa, emanada da função docente. Assiste-se, segundo o autor, a um novo paradigma da gestão educacional, na realidade portuguesa, no qual ocorre a influência das teorias baseadas no *New Public Management*, aspecto que será alvo de revisão mais adiante.

Barroso (2009b), ao tratar da utilização do conhecimento em política, leva-nos à seguinte questão: como os conhecimentos sobre as políticas públicas são mobilizados nas secretarias municipais de educação? Há consultorias externas? Ou existe uma tecnoestrutura

interna nessas secretarias?¹¹ Como políticas orquestradas por organismos internacionais influenciam a elaboração de projetos locais? Saber de que forma esses conhecimentos “chegam” às secretarias nos aponta indícios acerca da constituição de subjetividades, visto serem estas também constituídas por processos cognitivos.

Ainda na perspectiva de se analisar a relação entre política e conhecimento, Carvalho (2009; 2011) investiga as implicações para o campo educativo do Programme for International Student Assessment (Pisa) e a forma como essa tecnologia política participa da construção dos modos de regulação, inclusive em seu papel de elemento constituinte de subjetividades. Alguns apontamentos apresentados pelo autor em relação ao Pisa podem se adequar às análises a respeito da Prova Brasil e a construção do Ideb e suas implicações enquanto elemento gerador de conhecimento e guia de ação para os(as) DMEs.

Carvalho (2009; 2011) considera o Pisa, sob a égide da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como instrumento gerador de conhecimento que participa na coordenação da ação pública no setor educativo, pois reúne componentes técnicos, como medidas e cálculos, e sociais, visto que traz consigo representações e símbolos. Como um espaço de regulação transnacional, as diretrizes emanadas do Pisa atuam como uma governança pela coordenação e através da formação de opinião, sem comandos ou diretivas. Nesse sentido, o Pisa é visto como uma tecnologia política “que toma parte na fabricação das pessoas para uma sociedade (global) imaginada, bem com na geração de formas particulares para o seu governo, assentes em dispositivos ‘baseados no conhecimento’”(CARVALHO, 2009, p. 1018).

De acordo com Carvalho (2009; 2011), com o Pisa, haveria o predomínio de uma razão pragmática, que se caracteriza pela construção de indicadores e modelos para a decisão, destacando-se o papel da OCDE como uma *Expert Organization*. O Pisa, aspecto que nos interessa sobremaneira, em sua dimensão cognitiva, seria um elemento constituinte de subjetividade, pois “pressupõe e define, também, um certo tipo de decisor político e um certo tipo de racionalidade política” (CARVALHO, 2009, p. 1023). Em suas conclusões, o autor considera que o “espelho do perito”, propalado pela OCDE, via Pisa, não apenas revela a realidade, mas, antes, “compreende, articula e difunde regras acerca da educação, da escolarização e das relações entre estas e a economia e a sociedade, bem como mobiliza, estrutura e divulga modelos para a compreensão dessas ‘realidades’” (CARVALHO, 2009, p.

¹¹ Poderíamos fazer remissão às discussões acerca das diferenças e constituições das burocracias públicas e do corpo técnico composto por agentes políticos: quais seriam suas composições no interior das secretarias municipais de educação, suas relações com os grupos de interesses, suas eficácias administrativas?

1029). Podemos questionar, em relação à pesquisa aqui apresentada, se o Ideb, divulgado pelo Governo Federal, não teria esse papel de constituição de um modelo para a compreensão da realidade dos municípios brasileiros.

Outro texto que trabalha com os instrumentos de regulação baseados no conhecimento, particularmente o Pisa, é o de Costa e Afonso (2009). Os autores utilizam como referencial básico Lascoumes e Le Galès (2009) e suas formulações sobre os conceitos de ação pública e governança. Inicialmente, procuram explicar o porquê do surgimento de novos repertórios de ação e de novos instrumentos à disposição dos decisores e dos atores, justificando que seria devido ao volume e à diversidade das responsabilidades públicas, à multiplicação dos níveis de decisão e dos atores envolvidos na produção e gestão das políticas. O Pisa, segundo os autores, seria “um exemplo da relação complexa e circular entre conhecimento e política: o Pisa, como instrumento de política, produz conhecimento; o Pisa, como instrumento de pesquisa, produz política” (COSTA; AFONSO, 2009, p. 1052).

Costa e Afonso (2009) fazem ainda – aspecto que coincide com os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa – uma análise da dimensão discursiva da OCDE, argumentando que seus relatórios são largamente utilizados no debate público, em uma lógica que legitima ideias e posicionamentos políticos, e que através de seu instrumento, o Pisa, concorre mais para uma politização do conhecimento que de fato para uma racionalização. Em relação à pesquisa desenvolvida, questionamos, novamente, se o MEC, em sua dimensão discursiva, via instrumentos de regulação, como o Ideb, não estaria legitimando determinadas práticas e opiniões acerca do processo educativo e contribuindo para a própria legitimação dos decisores em nível local.

Ainda sobre a relação entre conhecimento e política, Delvaux (2009) nos apresenta uma ferramenta de apoio à AD, pois trata das dimensões discursivas da mobilização de conhecimentos. O autor aponta a deficiência do emprego de determinados termos nas análises sobre as políticas públicas educacionais, tais como *New Public Management*, por considerar que as análises não apresentam o que realmente há de novo, apenas sublinham a mudança. Aponta, ainda, os limites das abordagens sobre o conhecimento em políticas públicas. Nesse sentido, é um texto que contribui para um refinamento dos termos e conceitos desenvolvidos na pesquisa.

Como fechamento desse bloco de análise da literatura sobre os modos de regulação dos sistemas educacionais, serão analisados os textos de Brooke (2006) e Maroy e Voisin (2013), que tratam das incidências das ferramentas de ação pública, especificamente das políticas de *accountability* na educação.

Brooke (2006) faz uma discussão sobre o futuro e as perspectivas das políticas de *accountability* no Brasil naquele momento, o ano de 2006. Para tanto, inicialmente, o autor faz um breve histórico da implementação dessas políticas nos Estados Unidos da América e na Inglaterra e as condições objetivas para o seu progresso nesses países. Antes de relatar as experiências brasileiras de implementação de políticas de responsabilização, o autor assim define as políticas de *accountability*: “responsabilização mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição” (BROOKE, 2006, p. 378).

São relatadas por Brooke (2006) as experiências em torno das políticas de *accountability* desenvolvidas nos estados do Ceará, Rio de Janeiro e Paraná, bem como os motivos para seu fracasso, que, segundo o autor, seriam basicamente a resistência dos(as) professores(as), a falta de clareza na definição dos objetivos ou mudança de governo, a dependência por parte dos governantes da categoria dos(as) professores(as) para fins eleitorais. Ou seja, para o autor, o problema não se localiza nas políticas de responsabilização em si, mas na falta de uma cultura de avaliação de desempenho e da utilização dos resultados da aprendizagem dos(as) alunos(as) como peça-chave da política educacional brasileira.

Maroy e Voisin (2013) fazem uma análise crítica das tipologias hoje existentes sobre as políticas e os instrumentos de *accountability*. Propõem como tipologia para análise dessas políticas e instrumentos a distinção das ferramentas aportadas, mais que propriamente as justificativas político-ideológicas, ou princípios normativos, ou filosofias políticas do uso dos instrumentos de *accountability* nas políticas educacionais. Há, nos últimos 20 anos, segundo os autores, o desenvolvimento de novas ferramentas de gestão e de controle do desempenho das organizações e dos atores educacionais. Os estados tornam-se avaliadores, implementando sistemas de indicadores nacionais que lhes permitem um maior controle do processo. Há o desenvolvimento de dispositivos de *accountability*, inspirados pelas ideias do *New Public Management*, centradas no cumprimento de metas e com a obrigação de apresentar resultados e desempenho.

Para Maroy e Voisin (2013), mesmo consideradas a diversidade de contextos culturais, a variedade de arranjos institucionais e diferentes ferramentas de implementação, as medidas educacionais participam “de um mesmo universo semântico, de um mesmo paradigma político considerando a escola como um sistema de produção escolar” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 883). Os autores utilizam o termo “políticas de regulação por resultados” para definir esse modelo, pois “envolvem modos de regulação institucionais dos sistemas educacionais em

que a avaliação dos *outputs* dos sistemas organizacionais, referentes a objetivos e normas predeterminados, ocupa um lugar central” (MAROY; VOISIN, 2013, p.883). Trabalham com a hipótese de que as políticas de *accountability* podem assumir formas muito variadas, dependendo da natureza das ferramentas empregadas e da concepção institucional da *accountability* que incorporam. Em nossa pesquisa, pudemos constatar o uso de ferramentas de *accountability* em desenvolvimento em alguns dos municípios pesquisados, como será apresentado adiante, e os consideramos como elementos constituintes de subjetividades.

São apresentadas pelos autores quatro dimensões comuns das políticas de regulação por resultados, revelando uma configuração geral das políticas discutidas, mas com o alerta de sempre levar em consideração os diversos contextos de ação: primeiro, colocam em ação e reforçam, como dito, um novo paradigma político, no qual a escola é concebida como um sistema de produção; segundo, os objetivos operacionais são expressos num formato próprio de conhecimento, através de dados quantitativos, um “governar por números”; terceiro, há uma centralidade dos diversos instrumentos de avaliação dos resultados e do desempenho dos atores; finalmente, as ferramentas de ação pública que organizam as consequências das avaliações de desempenho e da prestação de contas, ferramentas que organizam o grau de pressão sobre os atores locais dos sistemas escolares. Essas quatro dimensões, quando levadas em consideração na análise das políticas de regulação por resultados, possibilitam uma aproximação com a realidade dos sistemas educacionais. E buscar na empiria a diversidade das políticas de controle por resultados pode ser uma ferramenta fundamental para se compreender a constituição de subjetividades por parte dos(as) DMEs.

Ao proporem uma nova tipologia para as políticas de *accountability*, os autores consideram que as existentes delimitam mal as novidades e os desafios das novas políticas baseadas nesse instrumento; não levam em conta as ferramentas de avaliação dos resultados, nem os princípios de legitimidade ou as relações de prestação de contas. A hipótese que permeia a tipologia dos autores é a de que os fundamentos ideológicos das diferentes formas de *accountability* não mudaram significativamente nas últimas décadas, mas que, no entanto, o lugar desse tipo de políticas está mais evidente na atualidade. Nesse sentido, o papel do Estado consistiria em se tornar avaliador, multiplicando os instrumentos para a avaliação dos resultados

para usá-los como ferramentas de gestão dessas políticas e não como ferramentas pedagógicas a serviço de uma regulamentação local de tipo pedagógico pelos profissionais. As avaliações externas estão sendo cada vez mais utilizadas para “regular” e orientar o comportamento dos atores intermediários e locais (MAROY; VOISIN, 2013, p. 895).

A partir dessa conclusão a que chegam os autores é que refletimos sobre as formas como os(as) DMEs em seus contextos locais fazem uso dessas ferramentas, ou não, como são traduzidas em seus contextos locais de ação.

As ferramentas de *accountability* fazem parte de um conjunto de processos pelos quais as políticas públicas são formuladas, os recursos são alocados e os programas implementados a partir de um “fluxo cumulativo de decisões” (BARZELAY, 2001, p. 2) que a literatura vem denominando *New Public Management* (NPM). Verificaremos no tópico seguinte de que forma esse fenômeno vem sendo tratado na literatura educacional brasileira, de modo a evidenciar suas proposições, mas também suas contradições e limites.

1.3.1 *New Public Management* e Educação

O *New Public Management* (NPM), de acordo com Barzelay (2001), é a breve expressão comumente utilizada por acadêmicos e profissionais para se referir a diferentes temas, estilos e modelos de gerenciamento dos serviços públicos que vieram à tona nos últimos 30 anos. O termo, ainda segundo esse autor, surge na literatura acadêmica, especificamente no Reino Unido, no início dos anos de 1990 e rapidamente é assimilado e difundido. É passível de ser analisado como um tipo empírico de organização dos serviços públicos, exemplificado na construção de políticas de quase-mercado educacional. Pode se apresentar, também, como um arcabouço para a tomada de decisões sobre como estruturar e gerenciar os serviços públicos (BARZELAY, 2001).

A Administração Pública envolve processos por meio dos quais as políticas são formuladas, os recursos alocados e os programas implementados. Em que contexto, então, surgem elementos que compõem esses processos que possam ser adjetivados de “novos”? Seguindo uma periodização proposta por Barzelay (2001), que se debruça sobre a realidade político-econômica do Reino Unido, recuamos ao início dos anos de 1970, quando a Europa, especialmente a Inglaterra, passava por processos de estagnação econômica, acompanhada de inflação e uma crescente desconfiança em relação à burocracia pública e sua eficácia. Nos anos de 1980, sob o comando da primeira-ministra Margaret Thatcher (1979-1990), foram operadas uma série de mudanças no gerenciamento das políticas públicas e nos seus métodos, nas formas de prestação de serviços, nas relações de trabalho, no planejamento de despesas, na gestão financeira e nos processos de auditoria e avaliação. Durante a década de 1980, a Administração Pública torna-se uma área ativa de formulação de políticas em outros países europeus. É dessa década a criação pela OCDE do Public Management Committee and

Secretariat, o que confere à Administração Pública um *status* normalmente concedido aos domínios mais tradicionais da política. Nos anos de 1990, ainda seguindo a periodização estabelecida por Barzelay (2001), a Administração Pública se torna um item de relevância da agenda do governo Clinton (1993-2001), nos Estados Unidos (BARZELAY, 2001). Assim Barzelay (2001) sintetiza o processo de desenvolvimento do *New Public Management* e suas consequências:

O termo *New Public Management* expressa a ideia de um fluxo cumulativo de decisões políticas desenvolvidas nos últimos anos, significando uma substancial mudança nas formas de governança e administração do setor estatal. O processo de construção de agendas políticas, em particular, tem sido fortemente influenciado pelos compromissos eleitorais, por melhorias na performance macro-econômica, para conter o crescimento do setor público, bem como pela crescente percepção da ineficiência da burocracia pública. Esse processo de construção de alternativas aos problemas políticos foi fortemente influenciado pelas ideias vindas da economia e de vários setores do campo da administração (BARZELAY, 2001, p. 2-3, trad. nossa).

Entender como esse “fluxo cumulativo de decisões políticas” se traduz nos sistemas educacionais, através da análise da literatura, é o objetivo desse subtópico. Para formatar essa revisão da literatura sobre o tema, tendo por referência Barzelay (2001), reunimos os trabalhos analisados em dois grupos: o primeiro reúne obras que versam sobre a argumentação doutrinal própria do NPM, das ideias e valores difundidos e disseminados sob essa lógica; o segundo agrupa trabalhos que têm como objeto o desenho das políticas e dos programas, tendo como foco o conteúdo e os processos de formulação de tais políticas sob orientação de práticas próprias do NPM.

1.3.1.1 *New Public Management*: argumentação doutrinal

A realidade educacional brasileira nos revela que as formas de regulação institucional estão se transformando de forma acelerada. As tecnologias da performatividade e, em um sentido mais amplo, as práticas disseminadas a partir do NPM (BALL, 2005) implicam o desenvolvimento de um modelo de gestão que, para além de alterar as práticas, penetram de forma avassaladora nas instituições com a lógica de criação de um novo sujeito. “A reforma [do setor público] não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser” (BALL, 2005, p. 546). Compreender, portanto, a dimensão dessas transformações e suas implicações na constituição das subjetividades dos(as) DMEs torna-se uma tarefa crucial para o enfrentamento das formas de sujeição, das formas de subjetivação; é um importante elemento na luta “contra aquilo que liga o indivíduo a si

mesmo e o submete aos outros (...) e, atualmente, as lutas contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – estão se tornando cada vez mais importantes, a despeito das lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido” (FOUCAULT, 2010, p. 278).

Ball (2004; 2005) argumenta que os processos gerados pelo NPM buscam criar uma cultura empresarial competitiva no setor público, inculcando uma performatividade que desempenha um papel fundamental na configuração das políticas públicas, pois permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público, fazendo com que o trabalho com o conhecimento das instituições educativas transforme-se em resultados, níveis de desempenho, formas de qualidade (BALL, 2004). Busca-se a introdução de modelos de gestão de empresas privadas no setor público. É uma mudança lenta e gradual. “O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545).

Segundo Ball (2005), as mudanças não são direcionadas somente às organizações, mas introduzem mecanismos que visam transformar os profissionais do setor público. As reformas não mudam apenas o que fazemos, mudam o que somos. A partir dessa ideia, o autor define seu objetivo como sendo não as análises das estruturas e práticas, mas a reforma de relações e subjetividades (novos valores, novas identidades, novas formas de interação). “Na base disso tudo está o mito político eficiente que celebra a ‘superioridade’ da gestão do setor privado em ‘parceria’ com o Estado, sobre e contra a modalidade conservadora, burocrática e apática de administração do setor público” (BALL, 2004, p. 1117). Nesse modelo, surge um ator identificado com a figura do gestor, que traz consigo novas tecnologias da gestão pública, mas que, por outro lado, não abandona simplesmente um discurso centrado na universalidade de direitos; é, portanto, uma figura compósita, que carrega consigo as contradições e as tensões próprias de um processo de mudança de valores na gestão dos serviços públicos.

O que queremos destacar na análise da literatura selecionada são as implicações desse movimento de ideias sobre a constituição de subjetividades dos(as) DMEs. Para tanto, é necessário perceber de que forma essas noções, ideias e práticas são incorporadas em seus discursos.

Ao tratar das transformações políticas ocorridas em Portugal, Lima (2011) sinaliza tendências que dependem, de fato, de pesquisas empíricas relacionadas à realidade de cada país. Na busca de esclarecer a gênese das políticas públicas inspiradas no NPM, o autor

destaca a centralidade dos organismos internacionais, que faz com que estados nacionais integrem-se em dinâmicas transnacionais e supranacionais que os obrigam, através de tratados e convênios, a adotarem determinadas políticas, criando um ambiente de aparente adaptação ao ambiente político-educacional, muitas vezes aceito de forma naturalizada e despolitizada; a centralidade do Estado-nação, contudo, não foi afastada, mas reconvertida. O Estado passa a reconhecer como interlocutores novos setores da sociedade e novos parceiros oriundos do mercado, passando a “contratualizar novos processos de governação e provisão da educação, de organização curricular, de avaliação de alunos, professores e estabelecimentos de ensino, de organização e gestão das escolas” (LIMA, 2011, p. 3-4). O Estado, sob essa perspectiva, ainda é uma categoria analítica incontornável, pois atua, segundo o autor, como uma instância de metarregulação e supervisão.

Para Lima (2011), há uma relação tensa entre políticas e agendas globalmente estruturadas e as especificidades dos contextos locais de decisão; entretanto, seria possível identificar, nas palavras do autor, um “racional político-educativo dominante”, mas com grande capacidade de adaptação a contextos locais, o qual, não obstante, estaria, de fato, marcado pelo hibridismo. Lima (2011) designa esse conjunto de ideias como “cânone gerencialista na educação”; este está sob a influência do NPM, carregado de lógicas de ação do tipo empresarial, as quais “promovem o privado como política pública e subordinam a educação a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência” (LIMA, 2011, p. 4). O autor apresenta uma extensa lista das características desse modelo, que pode ser utilizada como um referencial para se comprovar empiricamente como cada uma delas se efetiva ou não em contextos locais. Por fim, mesmo alertando para a necessidade de se evitarem generalizações simplificadoras do real, Lima (2011) argumenta que não seria possível estudar políticas educacionais de um país sem se considerarem as influências das orientações políticas de circulação internacional, o senso comum educacional.

Santos (2004) se propõe a analisar o processo no qual está sendo forjada a subjetividade docente, em que a *performance* se torna o ponto central para a ação do Estado avaliador. A partir das transformações no capitalismo, “se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado” (SANTOS, 2004, p. 1146). Há no texto a argumentação de que existe um “estado avaliador”, surgido a partir de uma nova lógica de administração no setor público, oriunda do setor privado, garantindo a implementação de políticas de desempenho. Deve-se, no entanto, constatar até que ponto essas lógicas estão de fato presente nas ações

dos(as) DMEs. Trabalhamos com a hipótese de que essas novas tecnologias de gestão não geram apenas performatividade, mas geram, também, diferentes sociabilidades, que não estariam relacionadas apenas às lógicas de mercado.

Vieira, Hypolito e Duarte (2009) consideram que as condutas dos governos em relação à elaboração e implementação das políticas públicas oscilam entre o tradicional (neoconservadorismo) e o hipermoderno (neoliberalismo). Pensar as maneiras como os(as) DMEs transitam entre essas categorias apontadas pelos autores pode contribuir para a compreensão dos processos de constituição de suas subjetividades, pois são expressões de suas concepções, valores e escolhas.

O texto de Gillies (2010), ao analisar 16 sistemas educacionais europeus, problematiza de que forma o discurso da qualidade, com base em parâmetros de mercado, tem colonizado o discurso educacional nos países analisados. Termos como *customização*, *clientes*, *missão*, *performance*, *excelência*, dentre outros, oriundos do mundo empresarial, povoam o universo educacional. A forma como tais termos aparecem e em que contextos foi um dos aspectos analisados em nossa pesquisa, pois o estudo dos vocábulos utilizados aponta para valores e concepções de mundo, e, além disso, para as formas como esses mesmos termos são aclimatados às realidades locais.

Faria (2005) faz um breve mapeamento das formas de uso da avaliação e dos usuários em potencial dos estudos sobre avaliação de políticas públicas. Para o autor, a institucionalização da avaliação da atividade governamental na América Latina faria parte da última etapa do ciclo das políticas. Ele considera que há uma priorização dos aspectos mais técnicos da avaliação das políticas públicas, bem como uma ênfase em seu papel de instrumento gerencial, e que, sob a perspectiva do NPM, avaliadores acabam por se converter em auditores que privilegiam a medição de resultados. Ainda segundo Faria (2005), a avaliação das políticas públicas não teria despertado grande interesse na comunidade acadêmica, especialmente na ciência política e na sociologia, o que não ocorreria na seara da Administração Pública.

Para Faria (2005), há três dimensões do uso da avaliação: uma primeira instrumental, que serve de apoio às decisões e à busca de resolução de problemas; uma segunda conceitual, que teria uma função educativa; e uma terceira simbólica, que diz respeito ao uso político da avaliação. Em suas considerações finais, o autor destaca que a literatura especializada parece circunscrita ao modelo decisionista, com “ênfase quase exclusiva na utilização instrumental, intraburocrática, da avaliação das políticas públicas ou, quando muito, nas interações entre decisores, gestores e população beneficiária” (FARIA, 2005, p. 105). Para o autor, justamente

a literatura que adota o enfoque gerencialista é que acentua questões políticas mais abrangentes, como, por exemplo, o papel da avaliação na geração de *accountability* por parte dos agentes estatais. Em nosso estudo, buscamos nos informar como os(as) DMEs dos municípios selecionados fazem uso das avaliações em seus contextos de ação, visto ser um aspecto revelador de seus valores e concepções político-educacionais.

1.3.1.2 *New Public Management*: a política

A maior parte dos trabalhos analisados têm como objeto a análise das políticas públicas formuladas sob inspiração do ideário do NPM, buscam destacar seus desenhos, seus conteúdos e as maneiras como influenciam os processos de formulação dessas políticas. Iniciaremos esse bloco com a análise do texto de Gewirtz e Ball (2011), por constituir-se como uma referência recorrente para os trabalhos que tratam do tema da disseminação das práticas advindas do NPM. Os autores fazem uma análise das mudanças discursivas que atravessam a gestão escolar, partindo do pressuposto de que há uma passagem de um modelo de gestão relacionado ao chamado “bem-estar social” para o modelo do “novo gerencialismo”. Nesse texto, os autores relatam o caso de uma escola situada em Londres, na qual a troca da direção da escola torna-se emblemática dessa transformação discursiva (de uma linguagem de “igualdade de oportunidades” para uma linguagem do mercado) e também da prática de gestão. Um alerta para os estudos acerca das mudanças das práticas discursivas nos é dado pelos autores, visto argumentarem que a “substituição de um discurso dominante (modelo de Estado de Bem-Estar social) por outro (*New Public Management*) são mediadas e moduladas por um conjunto de fatores ‘locais’, estruturais, institucionais e individuais” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 219).

Tratando da realidade educacional portuguesa, mesmo sendo um texto de 2003, Santiago *et al.* (2003) localizam o NPM em uma perspectiva de hibridismo com outras lógicas. Analisando a gestão do ensino superior naquele país, considera que não há apontamentos de modelos ideais e que as mudanças ocasionadas pela adoção de um discurso relacionado ao NPM seriam, naquele momento estudado, mais retóricas que substantivas. Os autores apontam que há uma tensão entre as forças homogeneizadoras, que são apresentadas como imperativos técnicos e estratégicos de gestão, e as lógicas de ação, que contam com uma diversidade de atores e de variáveis sociais e políticas. Contudo, segundo os autores, “parecem ter surgido algumas mudanças nas universidades observáveis na inclusão de novas metáforas nos discursos, na adoção de novos estilos de gestão e de novos valores que parecem

‘conviver’, numa relação complexa, com o que já existe” (SANTIAGO *et al.*, 2003, p. 87). O que seria o NPM? Questionam os autores. Um conjunto de técnicas e práticas que visam a uma tomada de decisão? Uma ideologia tecnocrática que afeta as formas de governo? Um instrumento ou um discurso de legitimação da reestruturação das burocracias públicas? Em nossa empiria buscamos elucidar tais questionamentos.

Sisto *et al.* (2010) analisam as reformas implementadas no Chile, que têm como um de seus pilares a adoção de uma gestão educacional referenciada por medidas próximas aos preceitos do NPM. Analisando a condição docente, os autores consideram que há uma demanda de incluir os(as) professores(as) nos processos de reforma a partir da transformação da gestão do setor público, visto que este seria o último bastião das formas tradicionais de vinculação trabalhista. Para esses autores, as reformas são uma expressão de como as transformações na gestão pública interpelam os(as) trabalhadores(as) a transformarem suas identidades profissionais. Nesse sentido, buscam compreender as transformações identitárias dos docentes sob os preceitos do NPM, sendo alvo de um discurso que os vinculam à imagem do empreendedor frente a uma população de usuários vistos como clientes. Para reforçarem suas proposições, os autores listam uma série de medidas adotadas e reformas legislativas implementadas sob esse viés. Apesar de centrarem a análise no trabalho docente, e não na figura do(a) DME, esses autores nos apresentam um panorama das políticas implementadas na América Latina, e passam, assim, a servir-nos como referência de estudo e comparação para as reformas implementadas no Brasil.

Na mesma linha de raciocínio desenvolvida por Santiago *et al.* (2003), Prates (2010), analisando o modelo de gestão nas universidades brasileiras e comparando com os modelos institucionais de outros países, considera que o “modelo mercantil de gestão”, baseado em uma lógica “gerencialista-empresarial”, constituir-se-ia mais como um paradigma ideológico de gestão do ensino superior que propriamente como um processo de privatização real do setor.

Com base nas fundamentações teóricas de Ball (2004; 2005), Hypolito (2010) lista uma série de ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro a partir do final dos anos de 1980, de caráter neoliberal, dentre elas, as ações denominadas gerencialistas, que são adotadas e divulgadas em forma de propaganda como solução para os problemas da educação pública, relacionadas às questões de eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência. Os problemas da educação nessa perspectiva, segundo o autor, ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais. Haveria um “deslocamento da esfera do político para a esfera do

econômico, que passa a ser determinante para as definições educativas” (HYPOLITO, 2010, p. 1340).

Hypolito (2010) destaca dois momentos importantes na implementação desse modelo na educação: um primeiro, nos anos de 1990, baseado nos processos de avaliação, no que o autor chama de “prestação de contas”; e um segundo momento, início dos anos 2000, que articula de forma mais concreta a educação com o mercado e suas formas de gerência. Um exemplo dessa articulação nos é apresentado pelo autor, já que aponta que muitos municípios brasileiros, a fim de alcançar metas estabelecidas pelo Estado e por seus estudos de avaliação, estão buscando apoio em empresas, fundações ou organizações não governamentais. Esse aspecto foi verificado em alguns municípios visitados para a pesquisa, como será demonstrado adiante. Procuramos analisar até que ponto as políticas implementadas pelas secretarias municipais de educação e a atuação dos(as) DMEs não vêm corroborando com essas práticas através de seus dirigentes, que interiorizariam práticas advindas do NPM presentes nos discursos formativos de sua profissionalidade como gestores públicos. Segundo Hypolito (2010), essas práticas gerariam um novo profissionalismo, no qual o controle sobre os fins sociais da educação – currículo, por exemplo – são transferidos dos docentes para os gestores. Cria-se, pois, uma “docência de resultados” (HYPOLITO, 2010, p. 1346).

Ao discutir a performatividade, Hypolito (2010) considera que esta é a tecnologia que gera os efeitos de terror sobre os docentes, sobre as equipes diretivas e sociedade, por meio da neurose da *accountability*. É, segundo o autor, uma performatividade baseada na qualidade, na padronização e nas avaliações externas. O que se procurou destacar em nossa pesquisa são os impactos dessa “tecnologia” sobre a construção de subjetividades dos(as) DMEs. Para tanto, foi necessário perceber de que forma, discursivamente, essas noções, ideias e práticas estavam incorporadas aos discursos desses dirigentes. O que ocorreria, de acordo com Hypolito, seria a “fabricação de subjetividades que concorrem para o sucesso da sociedade de mercado e que devem ser empreendedoras” (HYPOLITO, 2010, p. 1342). Constatamos que essa “fabricação de subjetividades” não ocorre de forma linear e automática, havendo ações que concorrem com essa tendência.

Evangelista e Shiroma (2007) se propõem a discutir a formação docente no contexto das reformas do Estado brasileiro. Privilegiam em suas análises o modo pelo qual algumas organizações na América Latina, sob o patrocínio de agências internacionais, como a Unesco, “procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional desqualificando-o teórica e politicamente” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 531). Para as autoras, a reforma educacional tem pouco a ver com

questões propriamente educativas e muito mais com a busca de uma nova governabilidade da educação pública. No contexto da chamada modernização do Estado, as agências internacionais propõem a adoção de um modelo de administração gerencial tanto para racionalizar o gasto público quanto para administrar os docentes. Nesse sentido, os(as) professores(as) são assolados(as) por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso.

A partir da análise do programa da Prealc (Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), que afirma ser o(a) professor(a) o maior obstáculo para a promoção das reformas, as autoras concluem que essa alegação deve ser atribuída ao fato de os(as) professores(as) serem a maior e mais organizada categoria de servidores públicos. Essa proposição pode nos remeter às ações e considerações dos(as) DMEs em relação aos movimentos grevistas dos(as) professores(as). Sobre o discurso gerado a partir do NPM, as autoras concluem que, “incorporado pelos educadores [o discurso] não é apenas repetição de slogans, mas a evidência de ideologias em disputa. Sua assimilação colabora na produção e reprodução de uma dada concepção de mundo, define prioridades e modos de agir” (EVANGELISTA;SHIROMA, 2007, p. 539). Em outras palavras, poderíamos afirmar que tal discurso é um elemento constituinte de subjetividades.

Adrião *et al.* (2009) analisa o processo de contratação por municípios paulistas de empresas privadas da área educacional para suprirem as lacunas de um processo de municipalização que traz consigo demandas que o próprio município não consegue suprir, as quais são delegadas à esfera privada. A pesquisa das autoras nos apresenta um exemplo de como práticas gerencialistas se insinuam na gestão pública municipal, mas ainda atreladas a práticas clientelistas, pois a escolha dos sistemas de ensino privados ficam, em sua maioria, nas mãos dos prefeitos, que a usam como forma de ganho político. Além dos materiais ofertados, as empresas passam, segundo as autoras, a “incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública” (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 802), bem como na gestão do próprio sistema escolar público local. Apresenta-se, ainda segundo as autoras, uma suposta superioridade do setor privado, que coaduna com a perspectiva da administração gerencial, na qual eficiência e eficácia são ditadas pelo mercado. Em suas conclusões, as autoras constataam que “os pequenos municípios possuem condições mais adversas, do ponto de vista político e operacional para a oferta educacional” (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 805), por isso, estão em maior número entre os municípios que optaram pela parceria com o setor privado em seus sistemas municipais de educação. Em nossa pesquisa, a opção de se colher

uma amostra comparativa entre pequenos e grandes municípios, do ponto de vista populacional, permitiu-nos constatar se tal dinâmica ocorre em alguns dos municípios selecionados.

Na perspectiva de se analisar a relação entre as políticas educacionais federais e as políticas municipais, Silva (2010) apresenta uma crítica à forma como o MEC conduz suas políticas de financiamento, considerada pelo autor simultaneamente gerencialista, clientelista e fracionária. O texto discute os programas federais capitaneados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O foco do autor, no entanto, volta-se para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que seria, de acordo com suas análises, um programa que evidencia dois aspectos da política federal: a presença de uma entidade privada dentro das escolas públicas e sua vinculação ao Ideb, ambos centrados em um princípio de autogestão. A primeira crítica feita por Silva (2010) diz respeito à complexidade burocrática que se transfere para as escolas, muitas vezes sem condições de realizar o que lhes é exigido. Em municípios de melhor estrutura, segundo o autor, deixam-se de lado as históricas lutas pela democratização das relações nos sistemas de ensino, em prol da urgência e burocracia desses programas. A conclusão a que chega o autor é que os programas federais acabam por induzir novas formas de gestão da educação nos municípios. Os programas, destaca Silva (2010), “além de verbas, carregam consigo sistemáticas que, em geral, denotam uma veia gerencialista da educação pública, provocando certo gradiente de clientelização tanto de gestores escolares quanto municipais e, quiçá, estaduais” (SILVA, 2010, p. 16).

E. Carvalho (2009) faz um apanhado das características do chamado Estado gerencial, que, para a autora, implanta-se no Brasil a partir das reformas dos anos de 1990, desde as condições estruturais de seu surgimento até suas estratégias. O texto pode se apresentar como um guia para se verificarem se de fato as estratégias enumeradas pela autora encontram-se aplicadas às realidades educacionais nos municípios visitados para a pesquisa, em que grau e nível. A autora aponta, ainda, as novas tendências da gestão educacional no Brasil; para tanto, relaciona uma série de leis, projetos e programas governamentais nos quais as estratégias de caráter gerencial estariam presentes, como, por exemplo, o “Todos pela Educação”, no que diz respeito à participação; o Fundeb; os processos de avaliação, com destaque para o Ideb, visto como um instrumento de controle, regulação e fiscalização; e o PDE.

Para E. Carvalho (2009), o Estado tem um novo papel de avaliar, monitorar e regulamentar as unidades escolares e centralizar as decisões relevantes. A autora faz uma ligação dos princípios de participação, autonomia e descentralização defendidos pelos movimentos sociais pela redemocratização política nos anos de 1980 com o modelo gerencial

de gestão pública educacional, considerando que haveria um redimensionamento desses princípios que desembocaria no modelo gerencial. Seria necessária a apresentação da empiria trabalhada pela autora, pois, dessa forma, ter-se-iam elementos mais consistentes para a análise da real dimensão da forma como esses programas são “lidos” nos municípios, evitando-se uma transposição mecânica de modelos.

Aprofundando a análise do papel do Estado nas novas configurações políticas e suas relações com organismos internacionais, Radtke (2010) nos apresenta instrumentos para se refletir acerca da relação entre os termos *modos de regulação*, *governança* e *ação pública* e de que forma as tecnologias de gestão baseadas no NPM podem ser melhor compreendidas a partir dessas categorias. O autor utiliza o termo “constelação pós-nacional” (RADTKE, 2010, p. 58), emprestado de Habermas, para se referir à internacionalização do mercado e suas implicações no campo educacional. São analisadas as ações e políticas de duas organizações transnacionais, a União Europeia e a OCDE, e a influência que exercem sobre os sistemas educacionais nacionais. Não que haja, segundo o autor, uma perda de poder dos estados nacionais, mas um novo rearranjo de suas funções. Segundo Radtke (2010), não se deve considerar a influência desses organismos de forma linear, pois, na realidade, há uma grande confluência de interesses desses órgãos com as elites dirigentes nacionais. Em relação a esse aspecto, deve-se destacar que esse alerta caberia também ao se definir a relação do MEC com as secretarias municipais de educação.

Radtke (2010) estabelece uma classificação da internacionalização da educação, através do que ele denomina “tripla economização” (p. 58) das políticas educacionais. Segundo o autor, primeiro, a educação tem sido analisada como uma forma de exploração da população e subordinada a objetivos econômicos; segundo, a educação vem sendo tratada como se fosse um bem econômico que pode ser produzido; e, terceiro, a educação “está sendo comercializada como qualquer outra *commodity* do setor produtivo” (RADTKE, 2010, p. 58). Essa associação com a economia não deveria, segundo o autor, provocar surpresas, visto que, à exceção da Unesco, as organizações transnacionais têm como objetivo a promoção dos sistemas econômicos e do desempenho destes. Há uma correlação educação/economia até mesmo nos termos utilizados, através do uso de uma terminologia de mercado. Para o autor, a comercialização afeta também o nível operacional da educação, visto que as instituições dos sistemas educacionais “deixaram de ser estabelecimentos burocraticamente administrados para ser concebidas como uma atividade comercial gerencialmente controlada, no qual uma ação empresarial se faz necessária” (RADTKE, 2010, p. 59). Ainda segundo Radtke (2010), essa visão seria produzida por uma “comunidade epistêmica” interligada em nível

internacional, de peritos em educação, estabelecendo um novo controle “expertocrático” através de comparações internacionais.

Em uma análise que busca compreender de que forma lógicas de gestão empresariais vêm ganhando espaço até mesmo na constituição dos arranjos federativos no Brasil, Araújo (2013) considera que há um esvaziamento da proposta de regulamentação do regime de colaboração em prol de “uma lógica econômica e neodesenvolvimentista dos arranjos produtivos locais, do reforço ao protagonismo local e do associativismo voluntário intermunicipal” (ARAÚJO, 2013, p. 789). Segundo a autora, ações de coordenação da União na área da educação foram traduzidas como colaboração, como, por exemplo, o PDE e o PAR, que teriam servido de base para novos contornos acerca do regime de colaboração, dotados, ainda segundo a autora, de uma matriz empresarial, carregados de um referencial teórico que “valoriza conceitos de territorialidade, associativismo intermunicipal voluntário, redes, protagonismo local e visão estratégica, a partir de metas e resultados, estando assentados nos chamados arranjos produtivos locais” (ARAÚJO, 2013, p. 795). Esses novos contornos seriam visíveis nas ações dos(as) DMEs? É o que a pesquisa empírica buscou compreender visando capturar de que forma diferentes modos de regulação dos sistemas educacionais conformam as lógicas de ação desses(as) dirigentes e tornam-se elementos constituintes de suas subjetividades.

O texto de Paula (2005), que é da área de administração e não analisa especificamente o campo educacional, apresenta uma análise sobre a gênese e desenvolvimento do modelo de gestão gerencial no Brasil. A autora compara dois modelos de gestão pública: a Administração Pública gerencial e a Administração Pública societal, que, para Paula, seria fruto das lutas pela redemocratização do país. O movimento gerencialista, segundo a autora, ganha força no Brasil a partir dos anos de 1990, através do chamado NPM, e tem como marco o Plano Diretor da Reforma do Estado, de 1995, conduzido por Bresser Pereira, à época do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que tinha como um de seus objetivos transformar o modelo de Administração Pública vigente e a cultura burocrática do Estado, colocando em prática ideias gestadas no setor privado. No que diz respeito à organização administrativa do aparelho do Estado, o modelo gerencial, segundo a autora, realiza uma concentração da formulação e avaliação das políticas públicas no núcleo estratégico do Estado. Esse aspecto é muito presente no campo educacional, com a atuação do MEC no sentido de concentrar as diretrizes e condicionar os municípios a aceitá-las mediante o apoio técnico e o repasse financeiro, por meio das transferências voluntárias.

Também da área da Administração Pública, Matas (2008) discute a situação da Administração Pública na Espanha, que denomina “neoempresarial” (p. 78). Em seu texto, são apresentadas algumas classificações sobre os formatos existentes quanto a esse aspecto. Para o autor, é possível estabelecer dois grandes grupos que reúnem as diversas correntes e tendências nessa área. O primeiro grupo seria o da “nova gestão pública”, centrado em um enfoque “neoempresarial”, com ênfase na economia, na eficácia e na eficiência, propondo uma clientização dos cidadãos, manifestando-se através de instrumentos de desregulação, agencialização, gerencialização, privatização e externalização. Esta última, por sua vez, refere-se à prática de os serviços públicos serem gerenciados por organizações privadas com ou sem fins lucrativos, pelo terceiro setor, por fundações ou ONGs. Segundo o autor, a teoria de que esses instrumentos de externalização trazem eficiência e eficácia carece de comprovação empírica, e ele afirma que sem planificação, controle e avaliação por parte da Administração Pública não se garante a qualidade dos serviços prestados. O segundo grupo engloba enfoques que dão relevância ao que o autor denomina “repolitização” (MATAS, 2008, p. 78), com a racionalização e o controle da externalização dos serviços públicos, a participação cidadã e a ética na gestão pública. Segundo Matas (2008), poucos trabalhos têm se debruçado sobre a cultura organizativa, que seria a articulação entre mitos, valores e ideologia.

O que a pesquisa empírica proposta neste trabalho buscou compreender são as formas como os valores, as concepções educacionais, as novas formas de sociabilidade e as novas racionalidades políticas são interiorizadas, filtradas e traduzidas pelos(as) DMEs, que mecanismos são postos em ação para que esses aspectos se constituam enquanto elementos constituintes de suas subjetividades.

Dentre esses elementos, destacam-se as práticas relacionadas ao NPM, que podem evidenciar uma ligação entre esse movimento e a constituição de subjetividades. Tal ligação pode ser percebida não só nas ações dos(as) dirigentes, segundo a literatura aqui analisada, mas também na linguagem, como nos aponta novamente Gewirtz e Ball (2011) ao referirem-se aos gestores escolares “bilíngues” em relação ao discurso da gestão; ou, como evidenciam Hypolito (2010), Gillies (2010) e Radtke (2010), ao destacarem os novos termos que povoam os gabinetes das secretarias municipais de educação e as escolas, tais como eficiência, resultados, competências, metas etc.

A análise dessa literatura nos evidenciou, também, que as reformas do Estado, intensificadas a partir da última década do século XX, não têm fronteiras. Em um “efeito de contaminação”, práticas gestadas sob a lógica do NPM ganham substância em vários países

da América Latina, como nos demonstram os trabalhos de Evangelista e Shiroma (2007) ou de Sisto *et al.* (2010). Mesmo atravessadas por nuances regionais, essas práticas são apontadas como modelos a serem seguidos, como a forma mais eficaz de equacionar os problemas educacionais desses países.

O que constatamos foi que os estudos citados, em sua maioria, referem-se aos processos de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais e suas implicações políticas, e não voltam o foco especificamente para os(as) dirigentes dos sistemas educacionais. Nesse sentido, destacamos a relevância do tema proposto nessa pesquisa, pois conhecer melhor esses sujeitos pode nos instrumentalizar para uma melhor compreensão dos processos de implementação das políticas públicas educacionais, além, de forma mais abrangente, de como vêm se formatando os modos de regulação dos sistemas educacionais.

Dentre outros aspectos dessa formatação dos modos de regulação dos sistemas educacionais, alguns autores (LIMA, 2011; E. CARVALHO, 2009; RADTKE, 2010; ARAÚJO, 2013) destacam o novo *status* de atuação do Estado, que, como afirma Dale (1994 *apud* PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009), ao analisar a relação entre Estado e sociedade e os novos arranjos institucionais daí oriundos, haveria uma “mudança nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados os que continuam a ser essencialmente sistemas educativos estatais” (DALE, 1994 *apud* PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 763). Esse aspecto torna-se relevante quando da análise dos contextos de ação dos(as) DMEs, pois são agentes estatais que desempenham importantes funções de coordenar ações, mesmo que envolvam uma diversidade de atores, que estabeleçam parcerias público-privadas, que deleguem à iniciativa privada boa parte da gestão educacional do município (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009; ADRIÃO *et al.*, 2009), mas, ainda assim, coordenam sistemas educativos estatais. E é essa complexidade que a pesquisa empírica deste trabalho buscou capturar, precisamente como todo esse processo torna-se um dos elementos constituintes de subjetividades desses atores.

Os modelos teóricos e conceitos apresentados neste subtópico devem necessariamente se articular com a pesquisa empírica, para que, dessa forma, possam se traduzir em ferramentas para se analisar a complexidade da realidade educacional no Brasil.

1.4 Subjetividades

Serão tratadas, neste tópico, as dimensões da subjetividade abordadas na pesquisa, tendo por objetivo traçar uma definição conceitual do termo e balizar as formas como foram

operadas ao longo do trabalho. Inicialmente, será analisada sua dimensão político-filosófica, tendo por referência os trabalhos do filósofo Michel Foucault; em seguida, trataremos de suas dimensões sociológica e política. Será apresentada, também, uma revisão da literatura, que terá como eixo a relação entre subjetividades e educação.

1.4.1 A dimensão político-filosófica da subjetividade: operando com Foucault

Para a discussão acerca dos processos de subjetivação, fomos conduzidos por Michel Foucault, apropriando-nos de seus textos como um elemento norteador da problematização acerca da constituição das subjetividades dos(as) DMEs, pois, como nos aponta Alain Touraine (2009), “Michel Foucault nada mais é do que um grande barqueiro (...) alcança a ideia de sujeito e de subjetivação que nos libertam do sufoco imposto pela noção de uma sociedade sem atores, sem reflexão e sem consciência” (TOURAINÉ, 2009, p. 101). Em nosso trabalho, aproximamo-nos do “domínio do ser consigo” (VEIGA-NETO, 2005, p. 47),¹² sempre levando em consideração o alerta que nos faz o próprio Foucault a respeito de suas investigações, para quem o objetivo do seu trabalho não foi analisar o fenômeno do poder, mas “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2010g, p. 273). Foucault, mesmo descrevendo o modo de subjetivação na Antiguidade, pode nos remeter à problematização dos modos de subjetividades contemporâneos – quais são nossos processos de subjetivação hoje, em que lugares e como se produzem – em uma perspectiva que nos faria questionar não somente as dominações políticas e as lutas contra as explorações econômicas, mas principalmente as lutas contra as sujeições identitárias. É o que nos indica Deleuze (2013): “o que interessa essencialmente a Foucault não é um retorno aos gregos, mas *nós hoje*: quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação” (DELEUZE, 2013, p. 129, grifo do autor).

¹² Para Veiga-Neto (2005), estabelecer categorizações para a obra de Foucault consiste em uma grande dificuldade, pois o que se ganha em didática perde-se em rigor. No entanto, a partir da divisão centrada no critério metodológico-cronológico, que estabelece a divisão de sua obra em fases – arqueológica, genealógica e ética – e no estabelecimento de três eixos de natureza ontológica: o “ser-saber”, o “ser poder” e o “ser consigo”, são estabelecidos os “domínios” nos quais nos tornamos o que somos, como sujeitos de conhecimento, de ação e constituídos pela moral. Cabe observar que essa categorização não deve ser estanque, visto que há uma incorporação de uma pela outra, de maneira que se tornam, portanto, intercambiáveis (VEIGA-NETO, 2005, p. 41-49). Acresce que, para Foucault, em uma análise retrospectiva de sua obra, não haveria “fases”, mas “deslocamentos”. O primeiro “deslocamento” seria da história do conhecimento para a análise dos saberes, das práticas discursivas que organizam esses saberes; o segundo dar-se-ia no sentido de passar da análise da norma à análise dos exercícios do poder, e desses exercícios de poder aos procedimentos de governamentalidade; por fim, o terceiro dar-se-ia no sentido de ir da questão do sujeito às formas de subjetivação por meio das técnicas da relação consigo (FOUCAULT, 2010f; 2010g).

Cardoso Jr. (2005), ao demonstrar de que forma Foucault relacionava a questão da subjetividade ao tempo e ao corpo, destaca o potencial de polêmica em que o conceito de subjetividade, da forma como colocava o filósofo, estava envolvido, pois o que faz “esvazia a noção de subjetividade de seus conteúdos corriqueiros e a preenche com outros, inovadores” (CARDOSO JR., 2005, p. 345). A subjetividade estaria ligada ao tempo em virtude do que em nós se relaciona com o mundo; seria uma maneira de afirmar uma determinada concepção, uma “maneira de abandonar a ideia de uma subjetividade imóvel em sua fixidez, como o ego cartesiano ou a ideia de uma subjetividade vinculada a um inconsciente onde a temporalidade está articulada a uma estrutura pulsional mais ou menos invariante, como supunha Freud” (CARDOSO JR., 2005, p. 345). A relação com o corpo é mais explícita, pois a subjetividade é algo que acontece em um corpo, está vinculada a ele, carregada de suas práticas e experiências.

Não é objetivo dessa análise dos referenciais teóricos trabalhados na pesquisa detalhar os deslocamentos efetuados por Foucault rumo à dimensão da subjetividade, passando pelas dimensões do saber e do poder; no entanto, com sustentação em Deleuze (2013), caberia apontar de que forma a subjetividade é compreendida por Foucault, como a problematização em torno do sujeito tornou-se um objeto central de suas últimas investigações. Dessa forma estaremos, na realidade, instrumentalizando-nos para compreendermos os processos de constituição de subjetividades dos(as) DMEs, sujeitos de nossa pesquisa, o que em suas ações são elementos constituintes dessa subjetividade, pois “Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição” (CASTRO, 2009, p. 408).

De acordo com os incisivos apontamentos de Deleuze (2013), para além dos mal-entendidos e más vontades, não há um retorno ao sujeito em Foucault, visto este nunca ter decretado a “morte do homem”. O que há é uma abertura a uma nova dimensão de análise, uma “urgência” teórico-analítica; tratava-se de “inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder, bem como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles” (DELEUZE, 2013, p. 120-121). Para Deleuze, Foucault estaria experimentando o sentimento de estar se fechando nas relações de poder e se colocava a questão acerca de onde viriam as resistências contra os focos de poder. Nesse sentido, Foucault explicita, ele mesmo, essa busca:

é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de

resistência ao poder político senão na relação de si para consigo (FOUCAULT, 2004, p. 306).

Segundo Deleuze (2013), Foucault não emprega a palavra sujeito como forma de uma identificação, por isso utiliza o termo “subjetivação”, como um processo, inteiramente variável de acordo com as épocas. Mas, os sujeitos existem, e em uma sugestiva metáfora, Deleuze (2013) nos mostra que eles “são os grãos dançantes na poeira do visível, e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê” (DELEUZE, 2013, p. 138). Nas próprias palavras de Foucault (2010c), subjetivação seria o “processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2010c, p. 262).

Em nossa pesquisa, aproximamo-nos da noção desenvolvida por Foucault das “técnicas de si”, que seriam, na síntese de Fischer (2012), uma “potência de fazerem do sujeito algo para além daquilo que está instituído” (FISCHER, 2012, p. 31), seriam, nas palavras de Foucault (2004), “uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro” (FOUCAULT, 2004, p. 14). As técnicas de si seriam, ainda, uma “intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos” (FOUCAULT, 1985, p. 47), ou ainda, técnicas que permitem aos indivíduos “realizar, por eles mesmos, um certo número de operações em seu corpo, em sua alma, em seus pensamentos, em suas condutas, de modo a produzir neles uma transformação” (FOUCAULT, 2010a, p. 95).

Seguindo o que nos aponta Gros (2008), a constituição da subjetividade, designada como “cuidado de si”, apresenta algumas características que devem ser destacadas, pois são uma maneira de compreender como tais processos se instauram e, dessa forma, possibilitam compreender os processos de constituição de subjetividades dos(as) DMEs. A primeira característica é que o cuidado de si “constitui um sujeito da concentração mais do que da meditação” (GROS, 2008, p. 130), ou seja, não se refere a uma introspecção, mas a uma atenção voltada para as próprias capacidades. A segunda característica, que dissipa o risco de se pensar na existência de uma moral individualista, é que o cuidado de si “se exerce num quadro largamente comunitário e institucional” (GROS, 2008, p. 131), o que significa que se deve buscar compreender a maneira como o sujeito se integra no social. A terceira característica apontada por Gros (2008) é que o cuidado de si sempre pressupõe o outro. Por fim, “o cuidado de si intensifica também a relação com a ação política (...) [introduzindo] entre o sujeito e o mundo uma certa distância, mas esta distância é precisamente constitutiva

da ação. (...) Não se cuida de si para escapar do mundo, mas para agir como se deve” (GROS, 2008, p. 132).

A construção desse espaço, do “cuidado de si”, segundo Martuccelli (2002), seria passível de ser analisada sociologicamente, escolhendo-se como objeto de estudo a comunidade social e cultural que dão forma a esse sentimento, a instituição da qual fazem parte os(as) DMEs. O interesse, portanto, não é sobre a constituição psíquica da personalidade humana. Nesse sentido, o estudo sociológico das subjetividades deve centrar-se nas manifestações sociais pelas quais ela se desenvolve e não sobre a relação entre a vida interior e as transformações sociais. A prática de si vincula-se, portanto, à prática social, pois “uma relação de si consigo mesmo vem atrelar-se às relações de si com o outro” (FOUCAULT, 2004, p. 192), ou ainda, como reafirma Foucault (1985), “a atividade consagrada a si mesmo não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 1985, p. 57). Essa constituição ativa do sujeito, portanto, não é “alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2010e, p. 276).

As “técnicas de si” se apresentam como um dos elementos que possibilitam a constituição de subjetividades, pelas quais os indivíduos não somente fixam regras de conduta, mas também procuram se transformar. Para Foucault (1984),

toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si, essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas a constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 1984, p. 37).

Buscar os elementos que possibilitam capturar essa “ação moral” dos(as) DMEs, seus posicionamentos frente à instituição e à função que exercem é uma maneira de compreender de que maneira são constituídas suas subjetividades para, em uma relação dialética, compreender como suas lógicas de ação são orientadas por esses preceitos e como essas as orientam.

Foucault (1984) nos apresenta alguns apontamentos que podemos ler como considerações de método quando se tem por objeto o estudo das formas e transformações da “ação moral” de um sujeito, de seus estados subjetivos. Tais considerações serviram, nesse trabalho, como uma forma de se construir categorias de análise no sentido de apreender as

maneiras como as subjetividades se sedimentam nos(as) DMEs, como apreender empiricamente o que Martuccelli (2002) denomina “estados da alma” (p. 536).

Inicialmente, Foucault (1984) destaca a ambiguidade da palavra “moral”, que pode ser entendida como um conjunto de valores e regras a serem propostos aos indivíduos através de diversos aparelhos prescritivos, como as instituições educativas, por exemplo. Essas regras podem ser claramente expostas em alguma doutrina, mas podem, também, ser transmitidas de maneira difusa, permitindo ressignificações por parte desses indivíduos. Nesse sentido, é estabelecida uma diferenciação entre moral e ética. Enquanto a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas, a “ética é um conjunto de regras facultativas que avalia o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica” (DELEUZE, 2013, p. 130). A partir dessas considerações, Foucault (1984) propõe para o estudo dessa “moral” cinco níveis de fenômenos.¹³ A seguir, serão tratados cada um desses níveis, relacionando-os ao objeto de pesquisa proposto.

O primeiro nível é classificado por Foucault como sendo o da “moralidade dos comportamentos”, que seria o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos, como se submetem ou não a um princípio de conduta. O estudo desse aspecto da moral procura determinar “de que maneira e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo, que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura” (FOUCAULT, 1984, p. 34). A noção de qualidade da educação seria um exemplo de como os(as) DMEs fazem uma releitura de valores que lhes são propostos, como concebem tal qualidade, que convicções subjazem às suas lógicas de ação.

O segundo nível refere-se ao que Foucault chama de “determinação da substância ética”, que são as formas que o indivíduo constrói para se conduzir, como deve constituir-se a si mesmo, como deve operar “não simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação” (FOUCAULT, 1984, p. 34). Seria buscar compreender as formas pelas quais o indivíduo procura conhecer-se, controlar-se, pôr-se à prova, aperfeiçoar-se, transformar-se. Em relação ao objeto de pesquisa, deve-se destacar que buscamos esse nível de análise na elucidação das trajetórias dos(as) DMEs, bem como das formas como eles mobilizam determinados conhecimentos para conduzir suas ações.

¹³ Esses cinco níveis de fenômenos foram utilizados para a construção do roteiro de entrevista com os(as) DMEs, configurando-se como alguns dos objetivos de determinadas questões. Ver Anexo B. Foram também utilizados como categorias de análise dos processos de subjetivação (Capítulo 5).

Os “modos de sujeição”, ou seja, a maneira pela qual o indivíduo estabelece relação com uma regra e se reconhece como ligado à obrigação de colocá-la em prática, constitui o terceiro nível de fenômenos ligados à ação moral do indivíduo. Procuramos investigar, em relação aos(as) DMEs, os valores que orientam a construção de suas lógicas de ação, seus pertencimentos políticos, religiosos, suas concepções pedagógicas.

Outro nível de fenômeno estaria ligado à “elaboração do trabalho ético” que se efetua sobre si mesmo, “não somente para tornar seu próprio comportamento conforme a uma regra dada, mas também para tentar se transformar a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta” (FOUCAULT, 1984, p. 34). Um exemplo desse nível de fenômeno estaria no fato de que alguns(mas) DMEs já atuaram como líderes de sindicatos ou associações docentes, como apontado nas entrevistas realizadas, e de que no exercício do cargo de dirigente tentam conciliar suas convicções políticas com as exigências da função. Por outro lado, também podem acabar vivenciando um conflito quando do confronto entre suas convicções e as medidas que devem adotar no novo espaço institucional que ocupam em seus municípios.

Por fim, o quinto nível de fenômeno corresponde à “teleologia do sujeito moral”, que relaciona uma ação ao conjunto de uma conduta, ao lugar que ela ocupa nesse conjunto, visto que

uma ação moral tende à sua própria realização; além disso, ela visa, através dessa realização, à constituição de uma conduta moral que leva o indivíduo, não simplesmente a ações sempre conforme aos valores e às regras, mas também a um certo modo de ser característico do sujeito moral (FOUCAULT, 1984, p. 36).

As formas encontradas pelos(as) DMEs para a aplicação de programas gestados no MEC, em nível federal, evidenciam suas concepções de mundo e os valores que os guiam, bem como os arranjos institucionais possíveis que estabelecem para a tradução desses programas aos seus contextos de ação.

Mas, como Foucault define esse sujeito? Para ele, o sujeito não é uma substância, mas uma forma; dessa maneira, aponta um “ceticismo sistemático em relação a todos os universais antropológicos (...) e também, certamente, os de um humanismo que defenderia os direitos, os privilégios e a natureza de um ser humano como verdade imediata e atemporal do sujeito” (FOUCAULT, 2010b, p. 235). Ao investigarmos os processos de constituição de subjetividades dos(as) DMEs, não se buscaram apenas os sistemas de regras que são impostas a esses indivíduos, nem somente a conformidade de suas ações a essas regras, mas também as formas de subjetivação, ou seja, as formas de “constituição de sujeitos morais de um momento histórico” (FONSECA, 2003, p. 108).

Nesse sentido, o sujeito ético, não o sujeito ideal do conhecimento, é compreendido por Foucault como “transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, que se forma através dos exercícios, das práticas, das técnicas etc.” (GROS, 2008, p. 128). Foucault, portanto, “multiplica o sujeito”, e, dessa forma,

a pergunta “quem fala?” desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciador, qual a sua competência, em que campo de saber se insere, qual seu lugar institucional, como seu papel se constitui juridicamente, como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu, como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele (FISCHER, 2012, p. 83).

Todas essas questões são relevantes no sentido de se buscarem compreender os processos de constituição de subjetividades dos(as) DMEs, pois são perguntas que dizem respeito à própria constituição do sujeito a partir da compreensão de seus contextos de ação.

Esses contextos de ação podem ser tratados, também, sob a perspectiva da “problematização”, que seria “um conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (FOUCAULT, 2010d, p. 242). A perspectiva da problematização permite compreender como os(as) DMEs apresentam determinadas respostas a certos tipos de problema de uma dada época (REVEL, 2004), como se posicionam, interagem com os diferentes modos de regulação. Seria buscar “definir as condições nas quais o ser humano ‘problematiza’ o que ele é, e o mundo no qual ele vive” (FOUCAULT, 1984, p. 17). E essa problematização realiza-se, efetivamente, nas práticas discursivas.

O que buscamos, também, na obra de Foucault foi o caráter positivo das relações de poder, a partir da análise de uma ação produtora de condutas (de como conduzir a sua própria conduta e a dos outros), de subjetividade, e não somente seu caráter negativo, quando o poder atua por restrições. Foucault (1988) descreve sua compreensão do que o poder não é, o que nos auxilia a balizar nossa análise e compreender melhor a atuação dos(as) DMEs. O poder não é apenas um conjunto de instituições que tenha como objetivo a sujeição do indivíduo ao Estado, tampouco um modo de sujeição que tenha como forma a regra: “A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais” (FOUCAULT, 1988, p. 102). Conclui o filósofo: “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a

uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 103).

As relações que se estabelecem, por exemplo, entre o Governo Federal e os municípios podem ser lidas sob a perspectiva apontada por Foucault (1988) em suas proposições sobre o poder. Mesmo que seja uma relação interinstitucional, não existiria um binarismo entre dominadores e dominados, ou seja, uma aceitação imediata e sem traduções das ações advindas do poder central, mesmo porque as resistências são constituintes do poder, seriam “o outro termo nas relações de poder” (FOUCAULT, 1988, p. 106). Cabe questionar, à maneira de Foucault (1988), quais seriam as relações de poder mais imediatas nas relações entre o MEC e os(as) DMEs? Que estratégias discursivas são mobilizadas nessas relações? Um dos focos de análise dos dados obtidos com a pesquisa empírica refere-se a essas relações. As ações dos(as) DMEs em face das suas relações com o Governo Federal foram, portanto, analisadas, tendo como referência e ponto de apoio as proposições sobre o poder trabalhadas por Foucault (1988), e, a título de reforço de tal perspectiva, reproduzimos a síntese apresentada pelo autor:

Trata-se, em suma, de orientar, para uma concepção do poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista do objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação. O modelo estratégico, ao invés do modelo do direito (FOUCAULT, 1988, p. 113).

A subjetividade, sob essa ótica, é vista como produção de um modo de verdade, “verdade do que se é, do que se faz e do que se é capaz de fazer” (FOUCAULT, 1985, p. 72), uma orientação de nosso fazer, de nossas intenções, em uma perspectiva que a considera como produto de relações sociais, dimensão analisada a seguir.

1.4.2 A dimensão sociológica da subjetividade

Alain Touraine (2009) nos convida a compreender o sujeito não mais como simples reflexo das estruturas, mas em suas situações, em suas práticas, em suas vidas.

É necessário, pois, começar por lá: pela escuta dos atores sociais e culturais que tantos autores e tantos programas escolares haviam condenado ao desaparecimento e que redescobrimos enfim no momento em que o barulho da manhã torna inaudível a litanias daqueles que repetiam sem parar: “o sujeito se suicidou, o sujeito morreu” (TOURAINÉ, 2009, p. 112).

Sob essa perspectiva, a interioridade dos sujeitos torna-se um elemento legítimo de análise, sua dimensão relacional ganha um novo relevo, toma-se consciência de que o indivíduo é mais plural e contraditório que fazia crer o modelo de um sujeito centrado, dotado de uma substância unívoca. Esse novo ator, ainda, é aquele que tem a necessidade de narrar-se a si mesmo, que reivindica múltiplas identidades (MARTUCCELLI, 2006).

Tendo esse enunciado como premissa, a construção teórica em torno do conceito de subjetividade nesta pesquisa se enquadra, também, na perspectiva de uma sociologia dos indivíduos, a partir do enfoque da individuação.¹⁴ Para Martuccelli (2006), há enfoques específicos pelos quais se tem feito uma sociologia dos indivíduos, a partir de três grandes matrizes, que seriam as da socialização, da subjetivação e da individuação. O autor deixa claro que, nos estudos sobre os indivíduos, o enfoque específico deve ser explicitado; no entanto, em muitas análises, essas matrizes podem se hibridizar, mas sempre com predominância de uma delas.

Cada um dos enfoques estabelece aproximações específicas com outras disciplinas e possuem seus próprios questionamentos. A socialização aproxima-se da Psicologia, tendo nessa disciplina sua base conceitual, e seu questionamento central se desenvolve em torno da ideia de coesão social. Sob o enfoque da subjetivação, segundo Martuccelli (2006), há uma aproximação com os pressupostos da Sociologia Política, e a questão central do autor gira em torno dos processos de emancipação dos atores. Já no enfoque a partir dos processos de individuação, há uma proximidade com a História, e o questionamento fundamental de Martuccelli é sobre que tipo de indivíduo é estruturalmente “fabricado” por uma sociedade (Martuccelli, 2006).

Não se constitui objetivo deste tópico apresentar a dinâmica de cada um desses enfoques, sua gênese e transformações.¹⁵ No entanto, será feita uma breve descrição do enfoque dado para o desenvolvimento da pesquisa. Pela natureza do objeto de pesquisa, o enfoque terá como matriz os processos de individuação, ocorrendo, no entanto, uma superposição com a perspectiva da subjetivação.

¹⁴ Martuccelli (2007, p. 34) destaca a necessidade de uma precisão semântica em relação ao uso dos termos “individuação” e “individualização”. Para o autor, o termo “individuação”, mesmo que mais utilizado em estudos psicológicos, para designar os processos de formação dos indivíduos, seria mais adequado por não restringir-se a um período histórico específico. Já o termo “individualização” é utilizado para referir-se às consequências sofridas pelos indivíduos com as transformações sociais provocadas pelo advento da modernidade. O termo seria uma variante, de leitura particular, da individuação (MARTUCCELLI, 2006). Nesse estudo, seguindo orientação de Martuccelli (2007), será utilizado o termo “individuação”, que mais se aproxima da forma como é trabalhado o conceito de subjetividade na concepção foucaultiana.

¹⁵ Para detalhamento dos pressupostos teóricos e das diferentes leituras sobre o indivíduo a partir de diferentes enfoques, ver MARTUCCELLI, 2006.

O estudo do indivíduo, sob o enfoque da subjetivação, o qual apresenta pontos de contato com a pesquisa em desenvolvimento, dá-se a partir da convergência com as análises de Michel Foucault, tratadas anteriormente, acerca do trabalho sobre os “cuidados de si”, que busca identificar “quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (FOUCAULT, 1984, p. 12).

Já os processos de individuação trabalham com o cruzamento de um eixo diacrônico e um sincrônico, pois “as grandes transformações diacrônicas (históricas) têm que ser percebidas a partir das experiências sincrônicas dos atores sociais em um dado momento” (MARTUCCELLI, 2006, p. 79, trad. nossa).¹⁶

Se, em um primeiro momento, os estudos realizados sob o enfoque da individuação estavam preocupados em revelar os fatores geradores desse processo, mais que as experiências singulares dos indivíduos, a partir dos anos de 1980, na Europa, há uma maior preocupação com essas experiências. Tais estudos passam a adotar uma nova nomenclatura – “individualização”. A tese fundamental da individualização, segundo Martuccelli (2006), é a de que os atores sociais se veem cada vez mais confrontados com problemas inéditos, sendo levados a um constante processo de reflexividade. Sob essa ótica, podemos pensar nas formas como os(as) DMEs se posicionam frente aos modos de regulação dos sistemas educacionais, como constroem suas lógicas de ação, como procuram dar respostas aos novos problemas. Dessa forma, podemos apontar que a subjetividade remete a uma reflexividade prática, ou seja, uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, se elaborar (GROS, 2008).

Sob a matriz da individualização, procura-se tratar das questões sociais a partir da perspectiva dos indivíduos. No entanto, o grande desafio dos estudos centrados nessa matriz seria o de “encontrar um operador analítico capaz de dar conta da permanência e do peso dos contextos sociais e que ao mesmo tempo permita singularizar as análises” (MARTUCCELLI, 2006, p. 89). O que se deve evitar nesse tipo de enfoque é uma postura que desconsidera, por exemplo, os papéis sociais dos atores, centrando toda a ação direcionada apenas por processos de reflexividade. No caso dos(as) DMEs, o papel representado por esses atores junto à instituição da qual fazem parte não foi menosprezado nesse trabalho.

Definido o enfoque de análise, cabe-nos perguntar qual a razão da obliteração da ideia de indivíduo no pensamento sociológico, ou, seguindo Martuccelli (2006), poderíamos formular a questão nos seguintes termos: por que o indivíduo esteve subordinado a uma teoria

¹⁶ Todas as referências a Martuccelli (2006) citadas no trabalho sofreram traduções de nossa autoria.

social na qual o eixo de análise foi a ideia de sociedade, de estrutura? Poderíamos ainda transpor tais questionamentos para nosso objeto de pesquisa: por que tão poucos estudos sobre a figura do(a) DME?¹⁷ Quando esses estudos referem-se aos(às) DMEs, geralmente adotam uma perspectiva de se traçar seu “perfil”, como se tal aspecto fosse quase um sucedâneo da ideia de sujeito.

Para Touraine (2009), fomos, por um bom tempo, “aprisionados numa visão da vida social, e de nós mesmos, que nos privava de qualquer liberdade e de toda criatividade: a visão de uma sociedade sem atores, completamente submetida aos determinismos externos” (TOURAINÉ, 2009, p. 21). A consciência desse mal-estar favoreceu o surgimento de análises que punham em xeque esse “discurso interpretativo dominante”,¹⁸ fazendo emergir o que alguns autores chamaram de “retorno do sujeito”. Mas de onde emerge esse retorno, quais as razões para o declínio de uma determinada perspectiva de análise sociológica? E, ainda, em que esse “retorno do sujeito” influencia o foco de análise empreendida em nossa pesquisa sobre a constituição de subjetividades dos(as) DMEs?

O “retorno do sujeito” tem em sua base visões carregadas de um dualismo entre processos macro e microssociais, entre individualismo e holismo, ou entre indivíduo e sociedade. Louis Dumont (1993), ao buscar resgatar a gênese do indivíduo, que para o autor estaria presente entre os primeiros cristãos, aponta-nos a oposição entre correntes individualistas e correntes holistas de análise. Para Dumont (1993), quando em algumas sociedades o indivíduo se constitui como valor supremo, trata-se do individualismo; já quando esse valor se assenta na sociedade como um todo, trata-se de uma perspectiva holista. Para o autor, ao buscar as origens do individualismo, trata-se de compreender “como, a partir do tipo geral das sociedades holistas, pôde desenvolver-se um novo tipo que contradizia fundamentalmente a concepção comum. Como foi possível essa transição (...) entre esses dois universos antitéticos” (DUMONT, 1993, p. 37).

Para compreender o “retorno do sujeito” e, conseqüentemente, a crise de um modelo interpretativo e a emergência de uma sociologia do indivíduo, reportar-nos-emos às análises de Danilo Martuccelli (2006, 2002), que delinea esse trajeto como justificativa para o estudo do que denomina as “gramáticas do indivíduo”.

Para Martuccelli (2006), de fins do século XIX até meados do século XX, houve o predomínio de um modelo analítico capitaneado pela chamada “sociologia clássica”, na qual o

¹⁷ Conforme levantamento realizado por Duarte e Cardoso (2013).

¹⁸ Touraine (2009) assim define “discurso interpretativo dominante”: “conjunto de representações que constitui uma mediação, mas, sobretudo, a construção de uma imagem de conjunto da vida social e da experiência individual” (TOURAINÉ, 2009, p. 25).

indivíduo era percebido como um personagem social, que ocupava uma determinada “posição social”, portanto, conhecer um indivíduo era conhecer sua posição social. Esse projeto de conhecimento se sustentava na ideia de contextualização. São apontadas por Martuccelli (2006) duas variáveis desse posicionamento: a primeira seria as análises em torno do conceito de classe social, estabelecendo-se uma correlação entre a posição de classe e as condutas individuais; e a segunda o que esse autor chama de “versão mais etnográfica do personagem social” (MARTUCCELLI, 2006, n/p.), que descreve determinado meio de vida como suporte explicativo para as condutas individuais. Essas análises compartilham uma lógica descendente, partindo da sociedade para o indivíduo, visão que perpassa as mais variadas “escolas sociológicas”, desde o marxismo estruturalista até o funcionalismo.

A pesquisa por nós desenvolvida, voltando seu foco para a constituição de subjetividades dos(as) DMEs, procura ultrapassar a noção de “posição social”, pois compreende que a conduta desses indivíduos está muito além de apenas um suporte para as estruturas, ou de apenas a personificação de um social incorporado. Não se afirma, no entanto, que esses indivíduos não estejam sujeitos às restrições advindas da instituição em que atuam, dos papéis que desempenham, dos estereótipos que circulam em determinados contextos sobre como devem ser suas condutas, da influência de suas instâncias formativas. No entanto, o objetivo é compreender como reinterpretem essas restrições e conduzem suas condutas a partir de processos de constituição de suas subjetividades.

Seguindo na linha de análise de Martuccelli (2006), e também de Touraine (2009), considera-se que a partir do último quartel do século XX esse modelo interpretativo entra em crise, pois já não consegue responder com propriedade às novas demandas, os novos problemas que surgem com a maior complexificação da sociedade. Verifica-se um abismo entre a descrição posicional e a realidade plural e segmentada dos indivíduos. Há, na realidade, uma crise na representação unitária da ideia de sociedade, surgindo a necessidade de novos enfoques que pudessem abordar com mais legitimidade a dimensão do indivíduo. Martuccelli (2006) apresenta três razões para essa crise. A primeira seriam as “anomalias” surgidas quando se passou a analisar as experiências individuais sob a ótica do modelo do personagem social, passando a ocorrer tensões cada vez mais evidentes entre as posições sociais e as experiências subjetivas. A segunda razão apontada por Martuccelli (2006) para a “morte” do personagem social estaria relacionada à emergência de novos movimentos sociais, às novas representações sociais, que não mais se encaixavam em modelos que sustentavam a determinação das condutas a partir da origem de classe, por exemplo. Esses novos movimentos estariam ligados a demandas relacionadas à etnia, ao gênero, à idade,

evidenciando que os condicionamentos sociais eram mais complexos que o que propugnava a ideia de personagem social. A terceira razão estaria relacionada à singularização crescente das experiências sociais, evidenciando a insuficiência de determinada identificação relacionada apenas ao papel funcional.

Em relação às condutas dos(as) DMEs, esse aspecto fica evidenciado quando se trata da questão de gênero, pois de acordo com estudos do Inep/MEC, as mulheres constituem-se maioria entre os dirigentes (BRASIL, 2011a),¹⁹ o que, segundo Duarte e Cardoso (2013), é um elemento que influencia a ação desses atores. Portanto, a singularização das análises possibilita compreender a complexidade dos fenômenos sociais, sendo, dessa forma, insuficientes aquelas que se prendem apenas à posição social ocupada por esses indivíduos.

Apontada a crise desse modelo interpretativo, Martuccelli (2006) irá nos remeter para os processos de constituição de uma sociologia do indivíduo. Para tanto, apresenta dois grandes movimentos em direção a essa construção: o primeiro se desenvolve a partir dos anos de 1960, e são elencados pelo autor sob o rótulo de “microsociologias”. Essa corrente sociológica apresenta, segundo Martuccelli (2006), algumas variantes. A primeira se apoia nos trabalhos de Goffman, que procurava demonstrar que os papéis desempenhados pelos atores não se sustentavam em lealdades morais, regidos pela posição social, mas por fatores estratégicos desenvolvidos nos processos de interação. Dessa forma, Goffman apresenta uma crítica ao modelo descendente de análise, postulando que as interações sociais não poderiam ser explicadas em função da posição social ou dos valores interiorizados pelos indivíduos. Uma segunda variante da corrente da microsociologia está centrada no interacionismo simbólico, que considera que “as interações sociais devam ser estudadas através da coprodução permanente de sentido que se estabelece entre os atores, graças ao intercâmbio simbólico” (MARTUCCELLI, 2006, p. 15). Sob essa perspectiva, o eixo da explicação sociológica desloca-se da ideia de sociedade para a ideia de produção simbólica constituída nas interações. A terceira variante está associada à sociologia fenomenológica, que defende que para compreender a ação humana é preciso encontrar suas bases na estrutura da consciência, sustentando que o conjunto de fatores cognitivos e culturais é o que possibilita a construção social da realidade, dessa forma, desprendendo-se, também, da ideia de posição social. A última variante da microsociologia está centrada na etnometodologia, cuja

¹⁹ De acordo com este levantamento, realizado em 2010, a maioria dos dirigentes informou ser do sexo feminino (72,3%). Apresentaram maior percentual de dirigentes do sexo feminino as regiões Sul (77,3%) e Sudeste (76,7%). A região Norte (55,3%) apresentou o menor percentual de dirigentes do sexo feminino (BRASIL, 2011a). Ver Capítulo 2.

argumentação central se baseia na ideia de que há um conjunto de regras implícitas que os atores desenvolvem no curso da ação.

O segundo grande movimento rumo a uma sociologia do indivíduo, descrito por Martuccelli (2006), desenvolve-se na Europa a partir dos anos de 1980, com os estudos sobre os processos de individualização. Sob essa perspectiva, desenvolvida inicialmente por Ulrich Bech, considera-se que as instituições não mais produzem programas unitários, como propunha o modelo de personagem social da primeira modernidade. Cada vez mais, os atores se confrontam com situações inéditas que exigem uma permanente reflexividade (tema posteriormente desenvolvido por Giddens) por parte dos indivíduos para se orientar na vida social; desse processo advém a necessidade de revisão crítica permanente das ações. O desenvolvimento de um grande volume de literaturas de autoajuda, a demanda crescente por especialistas que orientem as ações seriam fruto do incremento desses processos de reflexividade. Para Martuccelli (2006), seria nesse aspecto que residiria o centro das transformações das análises sociológicas propostas pela corrente da individualização, ou seja, as instituições já não apresentam respostas para os problemas que exigem soluções cada vez mais singularizadas; em decorrência disso é que os atores regressam narrativa e reflexivamente sobre si mesmos.

Toda essa guinada em direção a uma sociologia do indivíduo apresenta o risco de reforçar determinados dualismos, de trazer consigo análises dessocializadas do ator. O que nos aponta Martuccelli (2006) é a perspectiva de desenvolvimento de um novo modelo de ator, que sem se “esquecer” do social, daria maior atenção às trajetórias individuais. A perspectiva colocada para esse novo ator proposto nessas análises se volta contra o indivíduo hipersocializado do funcionalismo, mas também contra a versão do ator hipossocializado do individualismo metodológico. Tem-se uma maior consciência do peso teórico das dimensões relacionais do sujeito, a construção de suas identidades individuais e coletivas, concebendo-se um indivíduo mais plural e contraditório, em constante processo de socialização.

Esses alertas apontados por Martuccelli (2006) podem ser mais bem contextualizados a partir das três diferenças descritas por Foucault (1985) quanto aos diversos fenômenos relacionados ao “individualismo”. Primeiro, Foucault (1985) distingue a “atitude individualista”, que se direciona à singularidade do indivíduo, pelo grau de independência que este mantém em relação ao grupo ou instituição ao/à qual pertence; segundo, o individualismo estaria ligado a uma valorização da vida privada; e, terceiro, “a intensidade das relações consigo, isto é, das formas nas quais se é chamado a se tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se” (FOUCAULT,

1985, p. 48). Mesmo que essas três atitudes em relação ao individualismo se interpenetrem, em nossa pesquisa, a ênfase recaiu sobre a terceira dimensão, isto é, de que forma os(as) DMEs estabelecem relação consigo mesmos, como constituem suas subjetividades.

Para Martuccelli (2007), o centro de toda compreensão sociológica do indivíduo perpassa a tensão entre tentar “construir uma representação que reconheça o legítimo lugar do contexto ou posição, e permita ao mesmo tempo compreender a singularidade do sentimento de separação e de individualidade experimentado por cada ator” (MARTUCCELLI, 2007, p. 27, trad. nossa). É sob essa perspectiva que nossa pesquisa busca se orientar, pois entendemos não ser possível analisar a singularidade do sentimento de individualidade de um(a) DME, pelo estudo da constituição de sua subjetividade, sem se levar em consideração sua posição institucional, pois, como aponta Touraine (2009), “a afirmação da individualidade e o processo de individuação não se reduzem à rejeição da vida regrada pelas instituições” (TOURAINÉ, 2009, p. 130). Ou, ainda, ao se desconsiderar os contextos de emergência dos modos de regulação dos sistemas educacionais, corre-se o risco de fechar-se em análises psicologizantes dos processos sociais e não contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos espaços de ação desses atores e seus processos de interação na construção de políticas públicas educacionais.

A análise dos processos de individuação, da maneira como propõe Martuccelli (2006), tem a vantagem de “combinar o ponto de vista do indivíduo e aquele da sociedade” (TOURAINÉ, 2009, p. 129). O tema da individuação desenvolvido por Martuccelli

imprimiu um primeiro impulso na postura necessária para sair de uma oposição cada vez mais vazia entre o mundo do indivíduo e aquele da sociedade. Não podemos mais aceitar nem a reciprocidade de perspectiva nem uma oposição completa entre as duas esferas (TOURAINÉ, 2009, p. 129-130).

Daniilo Martuccelli (2002), ao tomar como horizonte analítico a sociologia dos indivíduos, estabelece uma gramática das dimensões constitutivas que dão forma a essa perspectiva de análise. As cinco dimensões são: o suporte, o papel, o respeito, a identidade e a subjetividade. Essas dimensões sociológicas do indivíduo são analisadas separadamente pelo autor, no entanto, elas constantemente se entrelaçam, mesclam-se através da tênue linha que as separa. Martuccelli (2002) ainda alerta que outras dimensões poderiam ser abordadas para a compreensão sociológica do indivíduo, mas que, a seu ver, essas cinco corresponderiam à tradição disciplinar da Sociologia.

Sem desconsiderar as demais dimensões constitutivas dos indivíduos para o desenvolvimento da pesquisa, sublinharemos a subjetividade, que, para Martuccelli (2002),

“define uma dimensão maior da compreensão moderna do indivíduo” (MARTUCCELLI, 2007, p. 450). Sob a perspectiva deste autor, será empreendida uma visão panorâmica de sua conceituação, buscando capturar o movimento por ele empreendido para a construção de sua análise, para, paralelamente, traçarmos análises pertinentes ao nosso objeto de pesquisa.

O pressuposto básico para a construção de uma sociologia do indivíduo, no que diz respeito à subjetividade, segundo Martuccelli (2002), é o de que esta não seria o equivalente da interioridade do sujeito, mas uma questão coletiva, portanto social, pois definiria “uma relação particular com o mundo social” (MARTUCCELLI, 2007, p. 370). A subjetividade seria, portanto, passível de ser analisada sociologicamente, pois teria como objeto de estudo, ainda segundo o autor, a comunidade social e cultural que dão forma a esse sentimento, não tendo o interesse se voltado, portanto, para a constituição psíquica da personalidade humana. Sob esse ponto de vista, a pesquisa desenvolvida procura investigar essas comunidades social e cultural, buscando nos modos de regulação dos sistemas educacionais elementos constituintes de subjetividades dos(as) DMEs.

A subjetividade também não estaria relacionada ao que Martuccelli (2002) chama de “leitura de caráter topográfico”, opondo público *versus* privado, sendo este último o *locus* privilegiado de constituição dessa subjetividade. Na realidade, ela está relacionada, de fato, a um conjunto de práticas sociais, não se reduzindo a práticas íntimas. É no terreno do político que se procura, com a pesquisa, capturar os elementos constituintes das subjetividades dos(as) DMEs.

Nesse sentido, o que se busca com os estudos acerca da constituição das subjetividades dos(as) DMEs é, também, a sua dimensão sociológica, para além da ideia do modelo de “personagem social”, modelo seguido por uma certa sociologia clássica, que tendia a interpretar as condutas dos indivíduos a partir de um complexo relacional mais ou menos organizado de posições, no qual esses indivíduos são percebidos “como o fruto de um entrecruzamento de forças que atuam em função da estrutura de relações sociais em ação” (MARTUCCELLI, 2007, p. 13). O estudo sociológico da subjetividade deve centrar-se, pois, nas manifestações sociais pelas quais ela se desenvolve, e não sobre a relação entre a vida interior e as transformações sociais (MARTUCCELLI, 2002).

Seguindo a perspectiva apresentada por Martuccelli (2002), a subjetividade aparece entre o social e o não social, como um excesso ou como um *déficit*, como uma vontade de distanciar-se do mundo e a incapacidade de realizar tal tarefa, como um projeto, um processo. Dessa forma, o autor nos aponta o grande paradoxo constituinte da subjetividade: por um lado, apresenta-se como um fenômeno social; por outro, como uma sensação de estranheza

frente aos contextos sociais. As razões da subjetividade são de natureza social, mas o sentimento do indivíduo frente a esse espaço subjetivo é o de um terreno “não social”. Decorre disso o fato de a constituição da subjetividade ser marcada por uma constante tensão, evidenciada por Dubet (1994):

A experiência individual, ao mesmo tempo que se torna mais subjetiva, torna-se mais social. Mas, simultaneamente, esta experiência só pode ser legítima aos olhos dos atores na medida em que ela continue a ser uma experiência “autêntica”, vivida como a expressão de uma personalidade (DUBET, 1994, p. 103).

Ao discutirmos o conceito de subjetividade, e a busca da constituição de uma sociologia do indivíduo, devemos considerar sua relação com a ideia de sujeito. A modernidade constrói a ideia de um sujeito totalmente despregado de um modelo substantivo; há, na realidade, a inexistência de um modelo único e substantivo de sujeito. De acordo com Martuccelli (2007), “as posições organizadas em torno da ideia de sujeito, de maneira moral ou histórica, deixam frequentemente, estranhamente, de lado as dimensões propriamente subjetivas” (MARTUCCELLI, 2007, p. 397).

As visões heroicas do sujeito construídas por um determinado pensamento sociológico acabaram por abolir o espaço da subjetividade. Podemos pensar, sob essa lógica, a construção de uma identidade docente trabalhada por entidades associativas de professores em torno da figura do “trabalhador do ensino”, em uma tentativa de homogeneizar diversas identidades em torno de uma figura que aglutinasse a todos, desconsiderando os diversos processos de constituição das subjetividades e das próprias identidades (CARDOSO, 2010). Ao tratarmos da constituição das subjetividades políticas dos(as) DMEs, devem-se levar em consideração os riscos de análises que desprezem os processos de sedimentação dessas subjetividades, pois tomá-los sob a efígie de uma unidade acabada, instruída apenas por processos institucionais próprios da função pública que exercem, estaríamos deixando de trazer à tona suas lógicas de ação próprias, a resignificação cotidiana que constroem em torno de processos normativos, seus papéis nas relações intrassistêmicas, dentre outros aspectos. O que se objetiva na pesquisa, portanto, não é buscar apenas elementos que possam definir homogeneidades, mas, ao contrário, que possam demonstrar a pluralidade de condicionantes que contribuem para a sedimentação da subjetividade desses(as) dirigentes e, conseqüentemente, orientam suas ações.

Martuccelli (2002), ao relacionar os processos de sedimentação da subjetividade à ação dos indivíduos, considera que o encontro entre uma aspiração a uma subjetividade “fora do social”, aliada à capacidade de reflexividade, relacionada à ação, acarreta uma

transformação no sentido de nossa responsabilidade moral. Para o desenvolvimento dessa ideia, o autor, inicialmente, define o que seria um estado de consciência moral: “um modelo de interpretação conceitual das relações entre um indivíduo e suas razões ou intenções de agir, frente a um mundo exterior suscetível de ser o terreno de uma conduta” (MARTUCCELLI, 2007, p. 436). Essa atitude moral seria um conjunto de atitudes cotidianas pelas quais nos justificamos sobre o que fazemos ou deixamos de fazer.

Segundo Martuccelli (2002), há uma carência de vocabulário específico para descrever esses estados de consciência moral, por isso, seria necessário a invenção de um que permita classificar e distinguir todas as variações dos estados subjetivos. Na falta deste vocabulário, o autor denomina esses estados subjetivos de “estados da alma”, que seriam desejos de manifestação de uma subjetividade, uma maneira de enunciar sua distância do mundo, de si em relação aos demais, ainda afirmando a adesão a si mesmo, ao mundo, aos outros. Esses estados de alma se impõem a partir de uma tensão entre as convicções e as ações dos indivíduos. Não é possível defini-los nem como cinismo, nem como hipocrisia. Pode-se pensar, nesse caso, no discurso de alguns(mas) DMEs (DUARTE; CARDOSO, 2013) acerca do tema da qualidade da educação ou acerca dos processos de inclusão. É um discurso, muitas vezes, verdadeiro, sincero, imbuído de uma forte convicção, porém não se concretiza, necessariamente, como um compromisso com a ação. Esta ação depende das relações que são estabelecidas por esses(as) dirigentes com diversos outros atores envolvidos no processo educacional, desde os compromissos assumidos pelo chefe do Executivo, o prefeito, passando pelas relações estabelecidas com as câmaras municipais, com seus interesses políticos próprios, até as relações com a comunidade escolar e com o próprio Governo Federal. Os estados de alma, sob esse prisma, são, portanto, “um estado de consciência moral e não um recurso prático para a ação” (MARTUCCELLI, 2007, p. 449).

A questão que se coloca ao tratarmos da constituição de subjetividades dos(as) DMEs diz respeito à forma de operacionalizar os conceitos próprios dessa dimensão do indivíduo. Para isso, recorreremos a François Dubet (1994), que utiliza a noção de “experiência social” como uma ferramenta para se analisarem “estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais” (DUBET, 1994, p. 93). A partir dessa premissa, pode-se tratar os estudos dos processos de constituição de subjetividades dos(as) DMEs, visto esses atores estabelecerem suas lógicas de ação não somente a partir da interiorização de normas e valores, nem somente no desempenho de seus papéis ou, ainda, baseados em lógicas racionais de ação, mas, antes, suas experiências se

inserir em “regimes múltiplos e não congruentes” (DUBET, 1994, p. 98). Essa definição pode, também, se intercruciar com o entendimento de Michel Foucault (1984), para quem a experiência seria “a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1984, p. 10). Nesse sentido, e em consonância com a perspectiva analítica do estudo em questão, a representação “clássica” da sociedade, especialmente em relação à visão posicional do ator social, já não seria adequada para compreender as lógicas de ação dos(as) DMEs, as quais seriam, de fato, uma combinação de várias lógicas. Sob essa perspectiva, podemos considerar que esses atores são “obrigados” a articular lógicas de ação diferentes (ver Capítulo 4); portanto, seria nessa dinâmica que as subjetividades se constituiriam. A orientação subjetiva dos(as) DMEs, associada às relações estabelecidas com outros atores, é o que constitui a base para a compreensão de suas lógicas de ação (DUBET, 1994).

Se o objeto da sociologia da experiência, segundo Dubet (1994), é a subjetividade dos atores, esse enfoque possibilita estabelecer um grau de operacionalização para essa dimensão do indivíduo, e, na pesquisa em questão, capturar os processos de constituição das subjetividades dos(as) DMES. O autor propõe uma combinatória de três operações: a primeira seria a análise, na qual se procura isolar e descrever as lógicas de ação presentes nas experiências concretas dos atores; a segunda se volta para a própria atividade do ator, no caso da pesquisa em desenvolvimento, a própria atividade de Dirigente Municipal de Educação, suas rotinas, suas relações intra e interssistêmicas, suas produções normativas. Nessa operação, procuramos compreender as formas como o(a) DME combina e articula as diversas lógicas, não sendo possível, como ressalta Dubet (1994), estabelecer “tipos puros” de experiências, ao contrário da ação,²⁰ pois essas são construções históricas, portanto, por natureza, contingentes; por fim, a terceira operação consiste na análise do próprio sistema e, nas palavras do autor, trata-se de “compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os atores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano coletivo” (DUBET, 1994, p. 112).

Esse enfoque pode, ainda, ser integrado à AD, discutida no Capítulo 3, visto que “na medida em que o que se conhece da experiência é aquilo que dela é dito pelos atores, este discurso vai colher as categorias sociais da experiência” (DUBET, 1994, p. 103). Ressalta-se que o discurso é sempre social, pelos seus próprios elementos constituintes, e, dentre eles,

²⁰ Em contraponto a Touraine (2009), Dubet (1994) opta pelo termo “experiência” em detrimento do termo “ação”. Mesmo inspirando-se em Touraine para estabelecer sua tipologia das lógicas de ação (lógicas da integração, da estratégia e da subjetivação), considera, ao contrário deste, que essas lógicas possuem uma autonomia entre elas e não necessariamente se hierarquizam.

destaca-se a interdiscursividade.²¹ Ainda segundo Dubet (1994), a experiência social “reclama um código cognitivo que designe as coisas e os sentimentos, que identifique objetos por recolha no patrimônio cultural disponível” (DUBET, 1994, p. 104), portanto, mesmo que essa experiência pretenda ser individual, ela sempre estará relacionada às categorias sociais do seu testemunho.

A AD, em sua corrente francesa, estabelece uma tomada de posição própria quanto à relação entre linguagem e ação – ou, nos termos de Dubet (1994), experiência –, aspecto de relevo ao se tratar das formas de se capturarem os processos de constituição de subjetividades dos(as) DMEs. Charaudeau (2006) nos apresenta uma justificativa para o estudo da ação política através do discurso. Para o autor,

não poderia haver ação política se não houvesse discurso que a motivasse e lhe conferisse sentido. O discurso político não esgota, de forma alguma, todo o conceito político, mas não há política sem discurso. Este é constitutivo daquela. A linguagem é o que motiva a ação, a orienta e lhe dá sentido (CHARAUDEAU, 2006, p. 39).

Nessa perspectiva, linguagem e ação se encontram em uma relação de interdependência não simétrica, na qual o dizer e o fazer se definem a partir de relações de força através de processos de regulação próprios. Nesse sentido, uma importante contribuição aos estudos na perspectiva de uma sociologia do indivíduo trazida pela AD e pelas contribuições de Michel Foucault é em considerar a relação entre linguagem e ação perpassada por relações de poder.

Os desafios para se construírem análises na perspectiva de uma sociologia do indivíduo são muitos, desde as justificativas desse enfoque ascendente, que podem ser tão arbitrárias quanto o enfoque descendente, até a determinação dos operadores analíticos a serem utilizados. Para traçar considerações acerca de alguns desses desafios, serão feitos alguns apontamentos, que se baseiam em aulas ministradas por Danilo Martuccelli (MARTUCCELLI, 2013) e em questionamentos oriundos da própria pesquisa em desenvolvimento.

O primeiro grande desafio enfrentado foi delimitar o problema sociológico da pesquisa, que partiu de uma questão prática. Na pesquisa acerca da constituição das subjetividades dos(as) DMEs, o que se investigou é de que maneira as experiências individuais desses(as) dirigentes poderiam influenciar a condução de políticas públicas

²¹ A interdiscursividade pode ser definida, amplamente, como o “conjunto das unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros etc.) com os quais um discurso particular entra em relação implícita ou explícita” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 286).

educacionais nos municípios que atuam. Nessa perspectiva, partiu-se das experiências dos indivíduos para se buscar uma resposta acerca do funcionamento do próprio sistema, no caso, dos modos de regulação do sistema educacional brasileiro.

A constatação é a de que, frente à diversificação crescente de experiências, cada vez mais individualizadas, o modelo “clássico” de análise já não responde à complexidade de experiências contemporâneas. Como nos aponta Martuccelli (2013), o indivíduo seria o caminho para se compreender o funcionamento estrutural da sociedade; o objeto, pois, é a sociedade, não as vidas individuais. Por isso, afirma o autor, não se trata de uma sociologia do indivíduo, mas de uma sociologia para o indivíduo. E isso só seria possível a partir da singularização das análises. Frente a essa nova demanda, outro grande desafio foi construir operadores analíticos que pudessem captar toda essa complexidade. A noção de “experiência social”, aliada à AD, já mencionada, constitui-se em importante ferramenta no sentido de se operacionalizar os conceitos que estruturam uma sociologia do indivíduo.

Ao se analisarem a atuação dos(as) DMEs, não se desconsidera o papel coercitivo exercido pelas instituições; o que se verifica é que os atores são mais reflexivos hoje porque as instituições assim o exigem. Isso significa que as estruturas – condicionamento ativo da personalidade, como a atuação da família, do capital, da escola, do estado etc. – não deixaram de atuar, mas mudaram as formas dessa atuação, dirigem-se aos atores individuais, não somente aos atores coletivos. Por exemplo, no mundo do trabalho, a ruptura com um determinado coletivismo se reflete em processos de culpabilização, responsabilização. Nesse sentido, as estruturas não devem ser desconsideradas, mas alinhadas à singularização das análises, ou seja, compreender as respostas individuais ao caráter comum das estruturas. Portanto, não há um vazio institucional, mas, antes, novos arranjos institucionais.

Por fim, Martuccelli (2013) nos apresenta quatro regras, que podem ser traduzidas como quatro desafios, para a construção de uma sociologia do indivíduo: primeira, todas as leituras são de natureza histórica; haveria o cruzamento de uma perspectiva diacrônica com uma perspectiva sincrônica, sempre se considerando a dimensão da construção sócio-histórica da realidade; a segunda é a de que uma sociologia do indivíduo deve se interessar pelo trabalho ordinário, concreto dos indivíduos, em suas interações cotidianas, como pretende fazer esta tese, que abordou o trabalho dos(as) DMEs, a partir de suas narrativas, em seu fazer cotidiano; a terceira salienta que se devem buscar os nexos entre indivíduo/sociedade, sociedade/indivíduo, indivíduo/indivíduo, ressaltando-se que essas são categorias em constante interação; a quarta regra, por fim, destaca que os fenômenos a serem estudados não são de natureza antropológica, mas societária. As tensões produzidas sobre os indivíduos são

produzidas pela sociedade; nesse sentido, os indivíduos têm de dar respostas aos problemas sociais.

Uma sociologia do indivíduo, portanto, não deve ser confundida com análises de caráter psicológico ou de cunho biográfico, que tenham como foco apenas o interior do indivíduo, como se este não vivesse sua dimensão social, como se fosse um ator livre de quaisquer condicionamentos estruturais. Mas, também, já ultrapassou um modelo de análise de caráter posicional, no qual as estruturas movem suas engrenagens independentemente dos atores. O grande desafio que se apresenta é conciliar análises em nível macro e micro, mas a partir de uma lógica ascendente, que tenha como referência o indivíduo em sua singularidade.

A apreensão dos processos de constituição da subjetividade, ou de seus processos de sedimentação, pode ser efetuada, também, através da análise dos processos de reflexividade, fenômeno próprio da modernidade. Martuccelli (2002), em suas análises, apresenta-nos uma série de elementos que contribuem para essa sedimentação, e constitui um referencial que pode contribuir para a compreensão da constituição de subjetividades dos(as) DMEs. Giddens (1991) define a reflexividade como referente a um monitoramento intrínseco a toda atividade humana. A modernidade, segundo o autor, “consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas” (GIDDENS, 1991, p. 49). Envolve uma incorporação rotineira de conhecimentos novos em situações de ação, que são, por sua vez, reorganizadas (GIDDENS, 2002).

Para Martuccelli (2002), a reflexividade reforça o espaço da subjetividade, pois permite a ela encontrar uma expressão no ato a essa aspiração moderna de estar distante do mundo. Imbricada ao processo de intelectualização do mundo social, ela modifica nossa relação com a ação.

A reflexividade, ainda de acordo com Martuccelli (2002), apresenta duas fases: uma otimista, que visa desenvolver a ação de forma mais autônoma, tendo por referência a fé na realização e na liberação pessoal, graças à aquisição do saber; e outra pessimista, que se manifesta nas práticas de assujeitamento. Entretanto, para o autor, essas duas faces apresentam certos limites, pois ele considera que é preciso analisar os diferentes tipos de reflexividade induzidos pelos diversos meios simbólicos (literatura, internet, TV, por exemplo). Existem, nesse sentido, diferentes formas de sedimentação da subjetividade. A partir dessa ideia, o autor questiona as duas perspectivas, a otimista e a pessimista, por considerar que ambas partilham a ideia de uma reflexividade sempre imaginada como algo que é acompanhado pela eficácia e pelo controle, não sendo questionado o caráter ativo da própria reflexividade.

Martuccelli (2002) apresenta a reflexividade como um comentário comprometido com a ação, por isso deve ser compreendida em referência a essa ação, mais do que pela maneira como os atores sociais vivem seus papéis. A subjetividade, portanto, constituir-se-ia não na própria ação, mas no comentário que a acompanha (MARTUCCELLI, 2007, p. 521). A partir das considerações de Giddens, a ação é concebida no sentido de um *continuum*, que vai das rotinas a uma forma verdadeira de reflexividade, passando por uma consciência prática ou discursiva, considerando-se que a reflexividade é sempre retrospectiva.

Nessa dimensão discursiva da reflexividade é que Martuccelli (2002) vai relacioná-la à busca do indivíduo de se manter a distância do mundo, pois “pela reflexividade o ator quer ser mais que sua ação. É aqui, e de maneira circunscrita, que a reflexividade participa do desejo dos modernos de se dispor de uma subjetividade separada do mundo, uma aspiração que a evocação retrospectiva de nossas ações ajuda a sedimentar” (MARTUCCELLI, 2007, p. 431). Nesse sentido, com o desenvolvimento da pesquisa, buscamos compreender as lógicas de ação dos(as) DMEs a partir dos enunciados que estes fazem a respeito de suas ações, sempre de uma maneira retrospectiva. A partir dessa compreensão é que se utilizou a AD como forma de compreender o texto e o contexto nos quais se dão essas ações. Como afirma Martuccelli (2002), ao estudar apenas o que os atores fazem, e não o que dizem, corre-se o risco de distanciar-se da realidade social contemporânea.

A vulgarização dos conhecimentos sociais e psicanalíticos concorre para uma sedimentação crescente da subjetividade, pois existe uma propensão dos indivíduos a explicar retrospectivamente suas condutas, aspecto no qual os(as) DMEs não são exceção, principalmente quando convergem as entrevistas rumo ao relatos dos projetos por eles desenvolvidos. Todavia, é devido ressaltar que, no caso dos enunciados desses(as) DMEs, o que buscamos não foi somente a contradição discursiva, mas, essencialmente, compreender a sociabilidade na qual esse discurso adquire sentido.

1.4.3 Subjetividade, sua dimensão política

Em vista das formas como Danilo Martuccelli e Michel Foucault buscam compreender os processos de constituição de subjetividades, e as possíveis interconexões que podem se estabelecer entre os dois autores, passaremos a apresentar de que forma esses processos se integram à ação política dos indivíduos.

Foucault (2004) estabelece um elo entre a relação do sujeito “de si para consigo” com a questão política, especificamente com o tema da governamentalidade,²² entendida como um campo estratégico de relações de poder. Nesse sentido, a reflexão sobre a noção de governamentalidade, segundo o autor, não pode deixar de passar, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo. Em suas palavras,

enquanto a teoria do poder político como instituição refere-se, ordinariamente, a uma concepção jurídica do sujeito de direito, parece-me que a análise da governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo (FOUCAULT, 2004, p. 306).

A partir dessa compreensão, Foucault (2004) considera que a questão política deve necessariamente se compor a partir da trama que se arquitetava entre as relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo. Dito de outra forma, Foucault (1985) considera que as novas regras do jogo político na contemporaneidade, na complexidade que lhes é própria, “tornam mais difícil a definição das relações entre o que se é, o que se pode fazer e o que se é obrigado a realizar; a constituição de si mesmo enquanto sujeito ético de suas próprias ações se torna mais problemática” (FOUCAULT, 1985, p. 91). Tensão vivenciada pelos(as) DMEs, como se pôde constatar nas entrevistas realizadas (ver Capítulo 5). Há casos nos quais o(a) DME é do quadro do magistério do município, exerceu uma liderança no movimento sindical docente e, agora, na função de Secretário(a) Municipal de Educação, deve conciliar suas concepções políticas, em muitos casos abandoná-las, com as exigências do cargo que ocupa, com os acordos políticos tecidos para se chegar ao governo do Executivo municipal.

De acordo com Gros (2004), Foucault não abandona o político para se dedicar à ética, mas “complica” o estudo das governamentalidades com a exploração do cuidado de si. A ética e o sujeito são propostos para serem pensados juntamente com o político e o poder (GROS, 2004, p. 620).

Uma vez apontada por Foucault (2004) a relação entre os termos subjetividade e política, passaremos ao exame de qual dimensão política estamos tratando. Deve-se deixar claro, inicialmente, que, ao conceber a dimensão política da subjetividade, abandonamos sua

²² O termo é utilizado por Foucault para se referir ao objeto de estudo das maneiras de governar. O autor trabalha com dois eixos de análise dos processos de governamentalidade. O primeiro implica a análise das formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Um segundo eixo refere-se (o que aqui nos interessa) ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e o governo de si, tratando, pois, da relação do sujeito consigo mesmo (CASTRO, 2009).

dimensão psicológica, como nos alerta Martuccelli (2002), e a concebemos a partir de processos sociopolíticos, constituídos na interação entre sujeitos. *Político* entendido em uma perspectiva relacional e de poder, no sentido de configuração do espaço público como cenário da realização do político e de relações de poder. Um conceito que se refere a “tudo [o] que nas sociedades organiza e problematiza a vida coletiva em nome de certos princípios, de certos valores que constituem uma espécie de referência moral” (CHARAUDEAU, 2006, p. 44).

A seguinte conceituação apresentada por Lefort (1999, *apud* CHARAUDEAU, 2006) também nos oferece elementos de análise. Para o autor, o fenômeno político é resultante de vários componentes: primeiro, os fatos políticos, que seriam os atos e decisões que emanam das autoridades; segundo, os fatos sociais, constituídos pela organização e estruturação das relações sociais; terceiro, os fatos jurídicos, que são as leis que regem as condutas; e, quarto, os fatos morais e psíquicos, como práticas que manifestam sistemas de valores. Todos esses componentes deixam traços discursivos, e interessa-nos particularmente as práticas que são portadoras de valores, pois a partir da análise de tais práticas é que poderemos buscar elementos que nos possibilitem identificar a constituição das subjetividades dos(as) DMEs.

A subjetividade, da forma como é trabalhada nessa pesquisa, portanto, está diretamente intrincada em processos relacionais nos quais os(as) DMEs estão envolvidos, atravessados por relações de poder, implicando, além dos processos de subjetivação, condicionantes externos que contribuem para os processos de constituição do sujeito, justamente sua dimensão política. Diz respeito às concepções em torno das formas de organização do coletivo e, especialmente, em relação às concepções educacionais que orientam suas condutas, em um encontro dialético entre ação e discurso.

1.4.4 Subjetividades e Educação: revisão da literatura

Para a estruturação da revisão da literatura sobre a dimensão da subjetividade relacionada à Educação, foram estabelecidos dois focos de análise: o primeiro consistiu em identificar trabalhos que apresentassem de forma clara o conceito de subjetividade com o qual estavam operando e, dessa forma, poder contrastar com os referenciais trabalhados em nossa pesquisa; o segundo se voltou para o tratamento dado à temática das “técnicas de si”, agrupando-se autores que utilizam especificamente como referencial teórico os trabalhos da “última fase” de Michel Foucault para análises da constituição de subjetividades no campo educacional.

Peters e Besley (2008), ao mapearem os estudos relativos à educação produzidos na Europa, especialmente na Alemanha, que tenham como base as proposições de Foucault, concluem que os estudos do filósofo inspiraram abordagens em diferentes campos, como o histórico, o sociológico e o filosófico, cobrindo uma variada gama de tópicos, desde genealogias dos atores envolvidos no processo educacional até estudos sobre o surgimento das disciplinas. De acordo com os autores, “depois de Foucault é como se tivéssemos de revisitar a maior parte das importantes questões relacionadas ao poder, conhecimento, subjetividade e liberdade na educação” (PETERS; BESLEY, 2008, p. 21). Esse apontamento apresentado pelos autores reforça a escolha de se trabalhar com Foucault em nossa pesquisa, evidenciando a importância das proposições do filósofo para os estudos no campo da educação.

Mancebo (2007), frente à escassez de estudos nesse campo, alerta que há poucos trabalhos que tratam das implicações das novas formas de organização do trabalho sobre as subjetividades docentes, afirmando claramente que “ainda são poucas as análises que articuladamente problematizam a concepção de universidade que se vem desenhando, o cotidiano flexibilizado do trabalho docente e os efeitos de subjetivação erigidos nesse contexto” (MANCEBO, 2007, p. 79). Ainda que a autora se refira às formas de flexibilização do trabalho docente nas universidades, a afirmação pode ser transposta para estudos que articulem a configuração dos modos de regulação do sistema educacional e a constituição de subjetividades dos(as) DMEs.

Ramminger e Nardi (2008) expõem uma interpretação bem clara dos conceitos de subjetividade, modos de subjetivação e processos de subjetivação, com fundamento na obra de Foucault, contribuindo, dessa forma, para tornar esses conceitos operacionáveis em estudos que tratam da relação entre subjetividade e trabalho. Segundo os autores, o termo “subjetividade” remete à experiência de sermos sujeitos, 'aqui compreendido da forma como o faz Foucault – aquele que é submetido e aquele que realiza a ação, sujeito não como uma substância, mas como forma e experiência.

Esses autores utilizam, ainda, em suas análises, os dois caminhos que propôs Foucault: a objetivação do sujeito no discurso científico e também as técnicas de si, para, dessa forma, orientar que os estudos nessa linha de análise devem buscar apreender as relações que configuram formas de assujeitamento, além daquelas que estabelecem possibilidades de reinventá-las, de transformá-las. O que se destaca no texto, e que nos interessa sobremaneira, é a diferenciação apontada pelos autores entre modos de subjetivação e processos de subjetivação. O que define esses termos seria a maneira de se relacionar com as regras/normas

em determinados contextos históricos, assim, “o modo de subjetivação diz respeito à forma predominante dessa relação, ao passo que o processo de subjetivação é a maneira particular como cada um estabelece essa relação em sua vida” (RAMMINGER; NARDI, 2008, p. 342). A partir dessa diferenciação, sugerimos a aproximação entre modos de regulação dos sistemas educacionais e modos de subjetivação dos sujeitos. Trabalhamos com a hipótese analítica de que a emergência de diferentes modos de regulação dos sistemas educacionais requer e produz novos modos de subjetivação, ou seja, outros dispositivos de assujeitamento. Mas também possibilita que processos de subjetivação se construam, gerando singularidades nas ações dos(as) DMEs, a partir de suas experiências individuais.

Seguindo a orientação/inspiração dos autores, distinguimos em nossa análise essas duas dimensões: as maneiras como os(as) DMEs se relacionam com os regimes de verdade que perpassam suas ações (Capítulo 4) e as formas como traduzem as regras, ou seja, seus processos de subjetivação (Capítulo 5).

Ainda seguindo as proposições de Foucault, Ramminger e Nardi (2008) relacionam aspectos das tecnologias de governo – governamentalidade – com as técnicas de si, via neoliberalismo, afirmando que “a aparente ‘retirada’ do Estado também é uma técnica de governo. A competência regulatória do governo é, paulatinamente, substituída pelo apelo à responsabilidade individual e ao autocuidado” (RAMMINGER; NARDI, 2008, p. 342). Questionamos se, de fato, a “competência regulatória” do governo é substituída ou se, na realidade, ocorre uma hibridização dessas formas. O termo “regulação” é apreendido pelos autores como capacidade governamental de controle; no entanto, propomos uma interpretação diversa, pois entendemos que seria, também, a de coordenação dos diversos atores que atuam no campo educacional.

Trabalhando com a temática do ensino de matemática, Bello (2012) se vale da noção de governamentalidade, de Foucault, para criar um neologismo que estabelece as formas e práticas dos processos de aprendizagem dessa disciplina, a “numeramentalização” (BELLO, 2012, p. 90). Podemos relacionar esse posicionamento, como verificado nas entrevistas realizadas, à presença dos dados do Ideb nas secretarias de educação dos municípios e às formas como são trabalhados. Interessa-nos, especialmente, a abordagem que o autor faz acerca da constituição disciplinar do saber estatístico e suas finalidades biopolíticas, destacando de que forma o uso dos números, com a legitimidade de saber científico que carrega, vem induzindo a ação de indivíduos. Em seu programa de pesquisa em torno da noção de numeramentalidade, o autor define quatro linhas de ação, das quais destacamos: “o entendimento de produção de toda uma tecnologia de governo, no sentido foucaultiano,

de incidência institucional e de gestão (escolas, currículos, campanhas educacionais) para a tomada de decisão e intervenção política, com base nos números e seus usos como expressão da verdade” (BELLO, 2012, p. 105).

Também se utilizando do conceito de governamentalidade, Bello e Traversini (2011) problematizam a utilização do saber estatístico e seu processo de “curricularização”, considerando-os como tecnologias orientadoras de condutas. Os autores argumentam que o largo uso do saber estatístico na Educação Básica, a ponto de ser incluído no currículo da área de Matemática, tornou-se um instrumento utilizado pelo Estado para regular e conduzir sua população.

Com o objetivo de definir com clareza o conceito de subjetividade, agrupamos, nesse primeiro bloco, autores que em seus textos têm como foco essa preocupação. Tassin (2012) se propõe a fazer uma genealogia da noção de subjetivação política, vista como processo, como um devir inacabado de ser sujeito, não como substância. O autor busca clarear o porquê da adjetivação “política” ao referir-se à subjetividade; nesse sentido, afirma que a subjetivação é política pelo fato de que a determinação do processo não é de todo inerente ao ser que esse processo produz, o que significa que há condicionantes externos que transformam o sujeito. A subjetivação, portanto, se produziria sob efeito de relações externas. A partir desses pressupostos, Tassin (2012) enumera algumas características da subjetivação política: primeiro, ela não seria a produção de um sujeito definido, ao final de um processo; segundo, ela não é obra do sujeito; terceiro, a subjetividade política produz seres alterados em relação a si mesmos, mas que não deixam de reconhecer o compromisso consigo mesmos. A dimensão política forneceria o substrato para a constituição de subjetividades.

A constituição de subjetividades nos processos de socialização de jovens na Colômbia, como esses jovens se vinculam a experiências de ação política frente a acontecimentos sócio-históricos e políticos significativos na primeira década do século XXI, é o objeto de pesquisa dos três textos analisados a seguir. Alvarado, Botero e Ospina (2010) e Alvarado, Ospina-Alvarado e Garcia (2012) se propõem a analisar temáticas da psicologia política, mas têm como objetivo ultrapassar seus limites disciplinares. Especialmente nos interessa, no artigo, o conceito de subjetividade política que é trabalhado pelos autores. Inicialmente, apontam a necessidade de diferenciar uma psicologia política e uma psicologia da política, atitude essa que pode levar a uma psicologização dos fenômenos políticos, transplantando para os ditos fenômenos conceitos psicológicos universalistas e de tipo explicativo que os descontextualizam. Os autores irão definir a subjetividade política a partir das tramas que a definem, nas quais os sujeitos “compartilham múltiplas condições identitárias, porém ao

mesmo tempo se reconhecem como diferentes, enquanto é particular sua apropriação biográfica dos sentidos compartilhados” (ALVARADO; OSPINA-ALVARADO; GARCIA, 2012, p. 249, trad. nossa). Concluindo, afirmam que a subjetividade política não pode ser compreendida fora do contexto que permita identificar as condições que tornam possível sua emergência, o que nos leva a reafirmar a necessidade de se compreender a constituição das subjetividades tendo com substrato os modos de regulação do sistema educacional brasileiro.

Para além da temática desenvolvida pelos autores – as juventudes na Colômbia frente à violência –, o texto de Alvarado, Patiño e Loaiza (2012) nos apresenta uma definição clara do conceito de subjetividade política. São feitas, ao longo do texto, conceituações acerca da categoria “subjetividade política”, que os autores entendem como sendo a “expressão de sentidos e ações próprias que constrói cada indivíduo sobre seu ser e estar no mundo, a partir das interações com outros e outras, em contextos sócio-históricos particulares” (ALVARADO, PATIÑO; LOAIZA, 2012, p. 859, trad. nossa). Portanto, a subjetividade política, para os autores, está diretamente relacionada a uma construção intersubjetiva, a partir do reconhecimento do outro como sujeito político, estabelecendo-se uma comunidade de sentido. Ainda para os autores, a subjetividade política seria a forma de encarnação do sujeito político que faz sua aparição no mundo “através da articulação entre a ação e o discurso – no espaço público – constituindo-se em um ser de conhecimento e diálogo, porém também de crítica e transformação de si mesmo e de sua realidade” (ALVARADO, PATIÑO; LOAIZA, 2012, p. 860, trad. nossa).

Ressalta-se que os autores trazem uma visão do sujeito que Martuccelli (2002) denominaria “heroica”, já que entende o processo de subjetivação sob a ótica da libertação do indivíduo, trabalhando na perspectiva dialética entre o sujeito individual e o sujeito coletivo. Os processos de construção desse modelo de subjetividade construído pelos autores remete à ideia de um sujeito plenamente consciente de suas ações, dotado de uma racionalidade que acaba por desconsiderar os próprios processos históricos aventados pelos autores.

Echandía (2009) utiliza o conceito de subjetividade política para tratar do feminismo, definindo-o como algo que seria encarnado, constituído como um campo de forças sociais, simbólicas e inconscientes. A autora trabalha com a ideia de uma subjetividade corporal, constituída pelo inconsciente, como uma forma específica de se relacionar com o social e com o simbólico, com as novas tecnologias, através do cuidado com o corpo, em uma interseção entre o biológico e o cultural. A concepção de subjetividade política apresentada pela autora não consegue, no entanto, ultrapassar uma perspectiva que vá além de processos de sujeição.

A seguir, serão agrupados trabalhos que tratam da constituição de subjetividades em processos mais gerais, além dos educacionais, que abordam diferentes temáticas e objetos e, ainda, trabalham com abordagens teóricas diversas.

Fontana (2000) e Aita e Facci (2011) trabalham na perspectiva da psicologia histórico-cultural, considerando a subjetividade como decorrente de processos de interação social. Fontana (2000), ao tratar da escola, considera-a como um *locus* de produção de sentidos e subjetividades e de relações de poder. Observação que pode ser transposta para o local de trabalho dos(as) DMEs, as secretarias municipais de educação. Aita e Facci (2011) realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre a utilização do termo subjetividade, buscando no Portal Scielo os descritores “educação” e “subjetividade”. No entanto, o foco se voltava para os artigos que trabalhavam a subjetividade na perspectiva da psicologia histórico-cultural, tendo por referencial Karl Marx. Apesar de não nos filiar a essa corrente analítica, é uma amostra da diversidade de análises possíveis ao se tratar do tema da constituição de subjetividades.

Souza (2004) faz uma análise da subjetividade na perspectiva da psicologia da educação, propondo-se a entender as relações entre a dimensão pessoal e coletiva na constituição de subjetividades. Para tanto, desenvolveu um trabalho dentro de escolas do interior de São Paulo que tinha por objetivo desvendar as posições subjetivas dos atores que se colocam no lugar do não saber, de desqualificação, perante a produção do conhecimento. A conceituação de subjetividade trabalhada pela autora “se articula à história, no sentido de que o sujeito é marcado pela cultura da qual faz parte e pelas experiências imediatas que o singularizam” (SOUZA, 2004, p. 121). Essa conceituação destaca, portanto, a dupla dimensão da constituição das subjetividades, a social e a singular, aspecto central para se considerar a constituição de subjetividades dos(as) DMEs em nosso trabalho.

Alves e Mancebo (2006) e Mancebo (2007) analisam os efeitos dos novos processos de trabalho, com ênfase nos efeitos sobre os docentes, enfocando os modos de subjetivação advindos desses novos processos. Para Mancebo (2007), tais processos, centrados em movimentos de flexibilização, contribuem para que ocorra um

movimento de reacomodação do campo sócio-subjetivo, produz novas performances para o trabalhador, que vêm afetando sua organização (equipes conjuntas de produção e projeto, por exemplo), sua dinâmica interpessoal (onde a competição é extremamente acirrada), além de exigir-lhe uma ativa adaptação espaço-temporal (MANCEBO, 2007, p. 75).

Tal fenômeno tem como uma de suas consequências uma intensificação dos processos de trabalho, exigindo-se habilidades flexíveis, “cabendo ao trabalhador mobilizar-se – sua inteligência, seus recursos criativos pessoais, as potencialidades, desejos e valores, enfim, *sua subjetividade* – para alcançar os objetivos de sua atividade” (MANCEBO, 2007, p. 76, grifo da autora).

Mancebo (2007) destaca, ainda, três processos do novo funcionamento socioprodutivo para os docentes de institutos superiores de educação: a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho. Esses aspectos, segundo a autora, contribuem para a constituição de novas subjetividades docentes e levam à concretização de um novo panorama social. A autora conclui que o trabalho docente constitui-se num lugar contraditório, no qual processos de assujeitamento convivem com espaços para invenções, pensamentos e críticas. Em nossa pesquisa, consideramos que esses espaços elencados pela autora são elementos constituintes dos modos e processos de subjetivação.

Ainda analisando as relações entre trabalho e os processos de constituição de subjetividades, Nardi (2003) discute o conceito de propriedade social, a partir de Castels, como operacionalização para a compreensão dos processos de subjetivação de trabalhadores. O autor procura elucidar as tramas que compõem a relação entre ética, trabalho e processos de subjetivação, afirmando que elas podem ser compreendidas a partir de três aspectos: o primeiro seria a forma como a norma age como dispositivo de sujeição da força de trabalho; o segundo se relaciona aos processos identificatórios dos trabalhadores; e o terceiro diz respeito aos processos de reflexividade que “serve[m] de parâmetro para a comparação entre regimes de verdade que restringem ou permitem uma maior liberdade nas decisões dos trabalhadores quanto ao próprio destino” (NARDI, 2003, p. 53).

O trabalho de Archer (2008) demonstra os efeitos de práticas discursivas como elemento estruturante das identidades sobre jovens acadêmicos ingleses. A autora discute a questão da construção da identidade acadêmica frente às transformações engendradas pelas políticas neoliberais implementadas na Inglaterra a partir dos anos de 1980, as quais acarretaram a mudança da natureza do trabalho acadêmico e dos papéis desempenhados pelos jovens acadêmicos, discutindo de que forma a introdução de sistemas de avaliação, lógicas de mercado, de inspeção, de técnicas de gestão de caráter gerencialista na educação superior têm afetado a reelaboração de determinadas identidades acadêmicas.

Para Archer (2008), a partir das reformas neoliberais, uma nova identidade acadêmica foi se forjando em contraposição a uma identidade que seria construída a partir da

interiorização de um conjunto de valores próprios da atividade profissional, em um processo de elaboração de identidades similares a de antigos colegas: valores do intelectual empenhado, crítico e profissional (materialização de princípios éticos e responsabilidade com o trabalho, reafirmando o caráter virtuoso do discurso do profissionalismo). Em suas conclusões, Archer (2008) aponta como os jovens acadêmicos adotam a linguagem neoliberal em seu repertório (negócio, produtos, responsabilidade e qualidade são termos recorrentes) e se é possível não se sujeitar à pressão neoliberal, criar uma identidade que não esteja ligada a essa lógica.

Nesse texto, mesmo trabalhando com a dimensão da construção de identidades, Archer (2008) nos fornece pistas de como o contexto de ação dos atores sociais pode ser um dos elementos determinantes para a constituição de suas subjetividades. Em nossa pesquisa, ao analisar a construção de subjetividades dos(as) DMEs, objetivamos apreender a influência das novas configurações sociopolíticas sobre esses processos de subjetivação.

Relacionado à argumentação desenvolvida por Archer (2008), podemos mencionar o texto de Mancebo (2003), que também trabalha com a presença dos discursos neoliberais como elemento constituinte de subjetividades. Segundo a autora, duas estratégias discursivas têm permitido aos setores neoliberais avançar e estender consideravelmente sua concepção de modernização conservadora na esfera educacional: primeiro, o discurso dominante que articula o universo educacional e o do trabalho, e, segundo, o discurso da qualidade redimensionado para a análise das políticas educacionais. Mancebo (2003) chama a atenção para o que denomina “nova economia das subjetividades”, o que implica um redimensionamento de ações e comportamentos, o qual “atravessa e envolve os sujeitos e as consciências de uma forma muito mais sutil, através da valorização da noção de intimidade e da preocupação com o ‘eu’ enquanto algo precioso, um tesouro a ser conservado, recolhido e ampliado através da competição” (MANCEBO, 2003, s./p.). Mesmo que a autora considere as formas mais sutis de reestruturação de comportamentos, trata a constituição de subjetividades em uma perspectiva ligada a seu aspecto mais normativo, ligada, em essência, a processos disciplinares. Na perspectiva apresentada em nossa pesquisa, consideramos que devam ser consideradas também as formas como os sujeitos ressignificam suas condutas.

A título de ilustração, neste bloco será elencada uma série de trabalhos, com variadas temáticas, os quais, apesar de trabalharem com o conceito de subjetividade, não o definem claramente, o que evidencia a necessidade de uma maior precisão teórico-conceitual, de um melhor detalhamento dos autores e correntes com as quais operam. O que pode ser considerado um agravante é que todos os textos destacados neste bloco são da área de

Educação, o que revela a carência de análises de maior consistência teórica nesse campo para lidar com o conceito de subjetividade.

Tendo como abordagem as histórias de vidas de docentes, Bueno (2002), Santos, Antunes e Bernardi (2008) e Olesen (2011) se propõem a discutir a constituição de subjetividades nesses processos, porém não trazem definições claras sobre o conceito, apontando de forma vaga que, em muitos casos, tais processos levariam a um autoconhecimento que teria como consequência o desenvolvimento de fatores motivacionais para esses docentes (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008).

Ao analisarem os processos de subjetivação, muitos autores se voltam para os processos de sujeição, de assujeitamento, desconsiderando as formas próprias desenvolvidas pelos sujeitos para lidar com normas, com imposições estruturais, ou seja, com o que Foucault denominou os “cuidados de si”. Os modos de subjetivação, como analisados por Rocha e Rocha (2004) ao tratarem das práticas docentes nas universidades, estão relacionados, de fato, às formas de sujeição desses sujeitos a determinadas práticas, dentre elas, o que os autores irão denominar práticas mercantilistas. Paraíso (2006), ao tratar da produção de subjetividades docentes pela mídia educativa brasileira, não leva em consideração as formulações do “último” Foucault, especialmente das análises efetuadas em *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres* (1984) e em *História da Sexualidade III: o cuidado de si* (1985). Mesmo que a autora considere, em suas conclusões, que outros discursos concorrem com o midiático, o sujeito acaba sendo sempre assujeitado, não diferenciando subjetividade de conduta. Rodrigues (2009) faz uma conexão entre Psicanálise e Educação, diferenciando o que denomina uma educação prática de uma educação voltada para a subjetividade. Sendo da área da Psicanálise, o autor trabalha com conceitos próprios desse campo; no entanto, também não define claramente o que seja essa subjetividade.

As relações de poder construídas nas escolas é o tema discutido por Prata (2005), Cerezer e Téchio (2005), e também por Lanz (2012). No entanto, ao buscarem compreender de que forma essas relações de poder são elementos constituintes de subjetividades, esses autores, da mesma forma, não definem o conceito e a perspectiva com que trabalham e, quando o fazem (CEREZER; TÉCHIO, 2005), relacionam-nos à construção de princípios morais.

Uma área da Educação que opera com conceitos foucaultianos, especialmente quanto às relações de poder, é a que analisa o papel dos currículos na constituição dos sujeitos. Para além dos aspectos do assujeitamento envolvido nesses processos, R. Carvalho (2012) analisa

os currículos “pós-coloniais” na perspectiva de Foucault; contudo, mais uma vez, a autora não evidencia com qual dimensão da subjetividade trabalha.

No último bloco de textos a serem analisados neste eixo, foram agrupados autores que trabalham com o conceito de subjetividade dando ênfase aos aspectos relacionados às técnicas de si, tendo como principal referência Michel Foucault. Avelino (2010) afirma categoricamente que há poucos estudos no Brasil que exploram o “último” Foucault, aspecto que podemos perceber na literatura analisada.

Bujes (2002) constitui um *corpus* documental formado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, concebendo-o como um meio que coloca em operação tecnologias que têm por finalidade moldar e modelar as condutas infantis, para discutir como se exerce o governo da infância. Para a autora, esse documento, um dispositivo pedagógico, mobiliza discursos filosóficos, morais, científicos que instituem práticas, definindo a organização do espaço, do tempo, das decisões pedagógicas que afetam as vidas das crianças no espaço institucional da Educação Infantil. Para tanto, argumenta que era necessário demonstrar, a partir das concepções de Foucault acerca do que este denomina “tecnologias disciplinares” e “tecnologias da experiência de si”, “como os modelos para conduzir a ação pedagógica propostos no documento têm por objetivo pôr em ação um conjunto de técnicas que não são da ordem da repressão ou do constrangimento, mas da produção e da estimulação da subjetividade” (BUJES, 2002, p. 20). Tal aspecto é de grande relevância para os propósitos estabelecidos em nossa pesquisa, pois o que se analisaram foram as formas de constituição de subjetividades dos(as) DMEs, a partir, também, de uma ação pedagógica, contribuindo para a construção, a partir da hipótese por nós estabelecida, de um discurso centrado em novas racionalidades, voltado para a gestão dos sistemas educacionais nos municípios selecionados no estado de Minas Gerais.

Na perspectiva de Bujes (2002), as práticas discursivas instituídas pelo Referencial Curricular Nacional “têm como finalidade mobilizar um complexo de forças, de práticas, de saberes, constituindo um esforço organizado para a produção das subjetividades infantis” (BUJES, 2002, p. 21). No Capítulo 4, adotamos procedimento semelhante, pois analisamos produções escritas que portam um conjunto de saberes que tem por objetivo a formação do(a) DME para o exercício da função, trazendo consigo prescrições e valores, que são elementos constituintes de subjetividades.

Rabelo (2007) procura relacionar a memória com os processos de subjetivação dos docentes. Para a autora, a lembrança seria um modo de constituir o sujeito, relacionada aos dispositivos de poder, aspecto que não reduz a subjetividade à esfera individual. A autora

trabalha essencialmente com Foucault, desde suas análises sobre o poder disciplinar até o “último Foucault”, do cuidado de si, apresentando ao longo do texto várias definições de subjetividade, como a reproduzida a seguir: “subjetividade é o modo de conceber o mundo, não é o atributo de cada um, não é uma identidade. A subjetividade é um modo de sentir, de querer, de olhar, de perceber as coisas, que é produzida por determinados mecanismos e configura certos meios sociais” (RABELO, 2007, p. 187). A autora demonstra em seu texto, de forma prática, como os conceitos foucaultianos são passíveis de serem operados para a compreensão dos processos de constituição de subjetividades.

Também trabalhando com discursos pedagógicos, Garcia (2009) aborda as tecnologias de si a partir da concepção de disciplinas de Foucault. Não distingue, no entanto, a questão da conformação dos sujeitos, através dos processos de objetivação via saber-poder, dos processos mesmos de constituição de subjetividades. A autora utiliza os conceitos de Foucault sobre as tecnologias de si, necessitando, no entanto, de uma aclimatação à realidade, à empiria. A forma como Garcia (2009) analisa as denominadas “pedagogias críticas” visa compreender a maneira como os discursos pedagógicos instituem políticas de verdade. Poderíamos transpor essa questão para nossa pesquisa afirmando que discursos centrados nas práticas próprias do *New Public Management* processam essa mesma dinâmica.

A didática é vista por Garcia (2009) como um trabalho ético sobre si mesmo e como uma ascética para os docentes, implicando a produção de modo de ser e de fazer-se professor. Em sua concepção, os discursos pedagógicos críticos instituem para os docentes práticas de si, afirmando ser necessário a esses sujeitos

reconhecer-se como seres de certo tipo (democráticos, conscientes, compromissados etc.), estetizar a própria conduta para transformar-se no ideal do professor crítico (diretivo, humilde, amoroso, esperançoso, paciente etc.), vigiar-se (ser coerente, permanecer alerta contra os perigos do autoritarismo e da alienação etc.) (GARCIA, 2009, p. 234).

A maneira como os discursos instituem políticas de verdade é um elemento central na análise das ações dos(as) DMEs como componente constituinte de subjetividades.

Ao analisarem experiências relacionais de um fórum popular em Vitória, capital do Espírito Santo, Leite e Aragão (2010) se propõem a discutir a ideia de cidadania atrelada à perspectiva ética de conformação do sujeito político, via o cuidado de si, “nas tramas da governamentalidade, ou seja, no encontro entre as tecnologias de poder (governo do outro), de governo e das técnicas de si (governo de si)” (LEITE; ARAGÃO, 2010, p. 545). As autoras operam com a ideia das técnicas de si na perspectiva de enfrentamento, de resistências, como

demonstrado pela empiria trabalhada. Nesse sentido, trabalham com a noção de relações de poder como um elemento produtor de subjetividades, mas não um poder que tem como efeito apenas a dominação, a sujeição, mas “um poder que produz sujeitos, que engendra subjetividades, que não atua pela imposição do ‘não’, mas que tenta controlar a condução da vida, ‘dizer como fazer’. É, por isso, mais eficiente” (LEITE; ARAGÃO, 2010, p. 548). Essa perspectiva representa bem a relação da OCDE na definição de políticas públicas nacionais, ou mesmo o papel do MEC na indução de políticas em sua relação com os municípios e as implicações na constituição de subjetividades dos(as) DMEs, como analisado no Capítulo 4.

Os trabalhos anteriormente analisados apresentam elementos que nos fornecem pistas de como o contexto de ação dos sujeitos se configura como um importante fator para a constituição de suas subjetividades. Ao tratarmos das formas como os(as) DMEs conformam suas lógicas de ação, objetivamos, dentre outras coisas, apreender as consequências das novas configurações sociopolíticas sobre os processos de subjetivação.

O levantamento bibliográfico nos revelou a necessidade de um refinamento teórico, especialmente na área de Educação no Brasil, para se operar com conceitos complexos, tais como o de regulação e subjetividade, requisito necessário para se construírem análises consistentes sobre as políticas públicas e, dessa forma, contribuir para a construção de agendas políticas que levem em consideração os diversos aspectos e atores que envolvem os processos educacionais, bem como contribuir com as instâncias formativas dos gestores, trazendo novos elementos que possam servir como subsídios para seus processos de reflexão em torno de suas práticas.

2 DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, será analisado o lugar do(a) Dirigente Municipal de Educação na composição do sistema educacional brasileiro e no município em que atua. Para melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa, será feito, inicialmente, um exercício de digressão temporal com vistas a destacar a importância de se analisarem a dimensão da subjetividade para a compreensão das condutas dos(as) dirigentes e os processos de construção de suas lógicas de ação.

2.1 Educadores dirigentes: subjetividades na condução de políticas educacionais

A singular figura do(a) Dirigente Municipal de Educação dá ao sistema educacional brasileiro características peculiares. Sendo esse ator o foco sobre o qual se volta nossa análise, entendemos ser necessário compreender quem ele é, de que maneira suas experiências pessoais, suas trajetórias político-profissionais, suas pertencas sociais, suas escolhas, suas subjetividades são elementos que podem influenciar a condução de políticas públicas em educação nos municípios em que atuam, sem desconsiderar os condicionamentos institucionais a que estão sujeitos.

Para destacar esse aspecto, propomos uma digressão temporal, um recuo a dois períodos distintos da história republicana brasileira, nos quais ressaltaremos dois episódios que podem ser ilustrativos da hipótese apontada acima. Ambos dizem respeito aos períodos em que dois dos maiores educadores brasileiros exerceram o cargo equivalente ao de Secretário de Educação, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Serão analisados dois documentos escritos por eles à época que exerciam a função, para, dessa forma, apontar a importância do estudo da subjetividade na condução de políticas públicas em educação.

Anísio Teixeira já havia ocupado o cargo de Inspetor Geral do Ensino e de Diretor da Instrução Pública na Bahia, no período 1924-1928. O documento por ele escrito, a ser analisado neste tópico, no entanto, refere-se ao período em que esteve à frente da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, à época, a cidade do Rio de Janeiro (FGV, 2001). Trata-se de uma carta ao prefeito Pedro Ernesto (1931-1935) na qual Anísio Teixeira formaliza seu pedido de demissão do cargo (TEIXEIRA, 1935).

O ano é 1935, o ambiente sócio-histórico é marcado pelo fim do governo provisório de Vargas (1930-1934) e pela normalidade constitucional – uma nova Constituição fora

promulgada no ano anterior. No entanto, a movimentação política interna continuava intensa, os embates entre grupos diversos, que tiveram ampliados seus espaços de participação, refletiam a conjuntura internacional, marcada pela ascensão dos regimes totalitários na Europa e pela crise do Estado Liberal (VIANNA, 2003). No Brasil, desenvolvem-se nessa década os dois principais grupos políticos opostos, a Ação Integralista Brasileira (AIB), fundada em 1932, de marcante orientação fascista, e a Aliança Nacional Libertadora (ANL), lançada em março de 1935, dirigida pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), ambas contando em seus quadros com setores das classes médias (SAES, 1986). Ao final desse ano, ocorre uma série de levantes orquestrados pela ANL, inicia-se no Rio de Janeiro e espalha-se por Natal e Recife. Esse movimento, conhecido por “Intentona Comunista”, sofreu uma dura repressão, com a prisão e tortura de seus líderes (VIANNA, 2003).

Anísio Teixeira aproximou-se da ANL e, mesmo que não aderindo formalmente a ela, chega a escrever artigos no jornal *A Manhã*, órgão oficioso da entidade (FGV, 2001). Sua demissão está relacionada aos acontecimentos narrados anteriormente, tendo sido acusado de envolvimento nos levantes de novembro, o que é enfaticamente por ele negado logo no início da carta:

Renovo a declaração, porque não é possível aceitar agora a minha exoneração sem a ressalva de que ela não envolve, de modo algum, a confissão, que se poderia supor implícita, de participação, por qualquer modo, nos últimos movimentos de insurreição ocorridos no país (TEIXEIRA, 1935, p. 1).

Com inspiração em John Dewey, Anísio Teixeira acreditava que somente em uma sociedade democrática os objetivos educacionais seriam efetivados para todos. Nesse sentido, reafirma na carta sua convicção:

Progredir por educação é exatamente o modo adequado de se evitarem as revoluções. (...) Conservo, em meio de toda a confusão momentânea, as minhas convicções democráticas (TEIXEIRA, 1935, p. 2).

Há, no trecho citado, a demonstração de uma clara tensão entre as convicções do secretário e as ações decorrentes do processo político. Ressalta seu caráter reformista, a crença na perspectiva de mudanças a partir da educação, sem sobressaltos, sem desvios da ordem.

Em seus enunciados, Anísio Teixeira constrói uma cena discursiva que revela uma tensão entre as dimensões políticas e “técnicas” no exercício do cargo:

Reiterei, imediatamente, o meu pedido de demissão, que esteve sempre formulado, porque nunca ocupei incondicionalmente esse cargo, nem nenhum outro, mas o exerci, como os demais, em caráter rigorosamente técnico, subordinando a minha

permanência neles à possibilidade de realizar programas que a minha consciência profissional houvesse traçado (TEIXEIRA, 1935, p. 1).

Nesse trecho, evidencia-se sua filiação a uma postura que considera o trabalho do(a) secretário(a) de caráter “rigorosamente técnico”, no qual a possibilidade de realizar ações depende, em última instância, de sua “consciência profissional”, leia-se, com autonomia e livre de ingerências políticas. Esse aspecto revela o quanto das escolhas individuais, dos posicionamentos políticos, dos modos de governar a si mesmo são elementos que influenciam sobremaneira as condutas dos(as) dirigentes e, sendo elementos constituintes de suas subjetividades, são determinantes para se compreenderem suas lógicas de ação.

Em mais de um trecho da carta, Anísio Teixeira reafirma sua identidade de “educador” e a relação dessa condição com o exercício do cargo:

Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficiência contesto e sempre contestei. Toda a minha obra, de pensamento e de ação, aí está para ser examinada e investigada. (...) Constrange-me, nesta hora, ver suspeitada a minha ação de educador e toda obra de esforço e de sacrifício realizada no Distrito Federal (TEIXEIRA, 1935, p. 1).

O que legitima sua conduta, segundo sua visão, é sua trajetória de educador, tanto no aspecto do pensamento quanto da ação. Constrói, dessa forma, uma imagem discursiva baseada em uma condição de transparência, expondo sua obra para ser “examinada e investigada”.

A dramaticidade do momento político torna o documento analisado mais agudo, mais extremado em suas afirmações, mas não menos revelador de como experiências pessoais, aliadas a condicionamentos externos, são determinantes para a constituição de subjetividades, e como estas são elementos de análise imprescindíveis para se compreenderem as condutas e as lógicas de ação dos Dirigentes Municipais de Educação.

Distanciando-nos do tenso ano de 1935, deslocamo-nos para o final da década de 1980, especificamente o ano de 1988, no qual é promulgada uma nova Constituição Federal, a primeira após o fim do Regime Militar implantado em 1964. Na cidade de São Paulo é eleita para a prefeitura Luiza Erundina, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Ao organizar os cargos de primeiro escalão do município, a prefeita convidou Paulo Freire para ser o Secretário de Educação, que ficou no cargo pelo período de 1989-1992. Freire era um dos membros fundadores do PT e compunha a comissão de educação do partido. Apesar de emblemática, a participação de Freire como gestor não era inédita, pois, na década de 1960, participou do governo de Miguel Arraes (1963-1964), em Pernambuco, e durante o governo de João Goulart

(1961-1964), trabalhou na presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular (FRANCO, 2014).

O documento a ser analisado é um texto publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em fevereiro de 1989, logo após Paulo Freire tomar posse como secretário. É uma carta dirigida aos educadores, denominada “Aos que fazem a educação conosco em São Paulo” (FREIRE, 1989). Dela destacaremos alguns elementos que possam demonstrar a expressão de subjetividades no texto do educador como possíveis orientadores de sua conduta à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. O conteúdo da carta é assim sintetizado por Saul (2014):

Paulo Freire anunciava a construção de uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade. A abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável formação dos educadores, foram marcos fundamentais que nortearam o seu *quefazer* na educação de São Paulo (SAUL, 2014, p. 131, grifo da autora).

A apresentação do documento é assinada por Paulo Freire, mas o texto que compõe o suplemento vem acompanhado de uma carta, “Construindo a educação pública popular”, que o educador afirma ter sido elaborada pela equipe de seu gabinete. Um texto coletivo, sendo o “resultado de uma dinâmica institucional que reenvia à natureza do grupo” (MELUCCI, 2005, p. 324), revela as características dos líderes, seus posicionamentos expostos nos conteúdos ali contidos.

Paulo Freire se propõe, nesse documento, a manter um canal de comunicação com os educadores – em sua concepção, todos os que estão na escola, “inclusive os funcionários, as merendeiras, os escriturários, os inspetores, porteiros etc.” (FREIRE, 1989, p. 6) – através de “cartas informais”, sem, contudo, abrir mão de encontros presenciais. Essa forma de comunicação procura se aproximar, de maneira a reduzir distâncias culturais, de seus interlocutores. Do ponto de vista do educador, essas cartas se constituiriam, também, como um instrumento de “formação permanente do educador” (FREIRE, 1989, p. 6). Dessa forma, Paulo Freire coloca-se como um guia, um orientador da formação docente, assumindo a imagem construída de “mestre”.

Chama atenção, ainda na apresentação do documento, assinada por Freire, a forma dúbia no uso de pronomes pessoais para se dirigir aos “educadores”. Em um mesmo parágrafo, são usadas a segunda pessoa, a quem o *eu* se dirige, e a terceira, indivíduo a quem o *eu* se refere. Reproduzimos a seguir, na íntegra, o primeiro parágrafo do documento:

Assim que aceitei o convite que me fez a Prefeita Luiza Erundina para assumir a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, pensei em escrever *aos educadores*, tão assiduamente quanto possível, cartas informais que pudessem provocar um diálogo entre nós sobre questões próprias de nossa atividade educativa. Não que tivesse em mente substituir com as cartas os encontros diretos que pretendo realizar com *vocês*, mas porque pensava em ter nelas um meio a mais de viver a comunicação entre nós (FREIRE, 1989, p. 3, grifos nossos).

Inicialmente, é utilizada a terceira pessoa do plural, *eles* – “escrever aos educadores” – , no entanto, ao final do parágrafo, Freire recorre ao pronome pessoal na segunda pessoa – “com vocês” (pronome de tratamento que assume a função de pronome pessoal). O uso do pronome pessoal de segunda pessoa assume o sentido de inserir o interlocutor no mesmo ato de linguagem. Mas, quais seriam as implicações dessa dubiedade no uso do pronome pessoal em relação à conduta de Paulo Freire frente à secretaria de educação? Arriscamos afirmar que a dubiedade do enunciado tem sua correspondência nas formas de como conduzir o relacionamento com os educadores. É sabido que Paulo Freire não participava diretamente das reuniões com as lideranças sindicais representantes dos docentes nas mesas de negociações, como relatado por ele próprio em entrevista concedida ao jornal *O Estado de São Paulo*, ainda ocupando o cargo de DME: “Reunir-se com sindicalistas não está no meu corpo substantivo de deveres. A secretaria tem esse dever, não o secretário” (FREIRE, 1990).

Portanto, implicar o interlocutor no ato de linguagem, através do uso do pronome de segunda pessoa, o que seria natural em uma carta, ou tratá-lo como alguém de quem se fala, com o pronome na terceira pessoa, reflete a maneira como se quer estabelecer relações com esse interlocutor, de proximidade ou distanciamento. O uso das duas formas, nesse sentido, seria o reflexo de uma indeterminação.

A forma como Paulo Freire se refere às pessoas que trabalham nas escolas, os “educadores”, no gênero masculino, traduz a sua concepção de sujeito a ser formado e, conseqüentemente, sua concepção de escola, um espaço de construção de uma “solidariedade de classe”, de “organização política das classes populares”, na qual os filhos dos trabalhadores encontrem nessa escola “os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante” (FREIRE, 1989, p. 9). A diversidade, de gênero ou étnico-racial, está subsumida no ideal de formação de um “sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social” (FREIRE, 1989, p. 9).

Bem diferente dos processos atuais, a concepção de qualidade exposta por Freire, e as formas de aferi-la, está relacionada não aos conteúdos assimilados, mas à possibilidade da

construção de um saber que se torne instrumento de luta, e a escola um espaço de elaboração de uma cultura popular. Em suas próprias palavras:

É, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática (...) Essa nova qualidade não será medida apenas pelos palmos de conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído (FREIRE, 1989, p. 10).

Essa nova qualidade, segundo Freire, só poderia ser alcançada mediante a ampliação das formas de participação da comunidade escolar nas decisões; para isso, propõe uma estrutura que prevê a democratização da gestão, tendo por fim a constituição de “Conselhos Populares de Educação”.

Para transmitir essas ideias aos “educadores”, Paulo Freire faz uso no documento de uma série de verbos modais, dentre eles, destaca-se o verbo “exigir” e o verbo “dever”, que revelam uma expressão de obrigação, de necessidade, mas também de possibilidade, carregados, portanto, de uma valoração moral – “reestabelecer a confiança *exige* reintegrar imediatamente os demitidos”; “o aluno *deverá* ser o centro das atenções” etc. (FREIRE, 1989). Essa forma de modalização revela a atitude ou o ponto de vista do enunciador relativamente ao objeto de sua comunicação e, nesse sentido, evidencia elementos constitutivos de subjetividades.

O subtítulo do documento – “Aprender é gostoso. Mas exige esforço” – já traz essa forma de modalidade. Destaca-se o uso da conjunção adversativa “mas”, que pode ser a expressão de uma simples oposição de dois conteúdos, “gostoso” e “esforço”, mas também a quebra de uma expectativa criada pela primeira proposição. De acordo com Azeredo (2010), a ideia introduzida pela conjunção “mas” recebe um realce em face da ideia anterior e se impõe à atenção do leitor, funcionando como argumento para os efeitos de sentido que procura produzir. Assim, o título realça e valoriza o esforço em detrimento do prazer, apesar de Freire lançar mão de uma série de adjetivos qualificadores ao longo do texto, que são expressões de referentes de opiniões, que buscam destacar o aspecto do prazer: “escola bonita”, “esperança ativa”, “espaço vivo”, “escola pública popular autônoma, criativa, competente, séria e alegre ao mesmo tempo” (FREIRE, 1989). Essa adjetivação expressa um acento de valor e determina posições discursivas; expressa, portanto, percepções subjetivas.

Não é nosso objetivo neste tópico fazer uma análise da obra de Paulo Freire, mas apontar elementos que revelem de que forma o educador traduz suas crenças, suas escolhas, seus posicionamentos, sua subjetividade para um projeto de gestão da Secretaria Municipal de Educação. Também não é foco dessa análise os desdobramentos de sua permanência no

órgão, já que Paulo Freire retira-se da Secretaria Municipal de Educação em maio de 1991, antes, portanto, do término do mandato da prefeita Luiza Erundina (FRANCO, 2014), o que nos impede de verificar até que ponto suas convicções se opuseram às suas ações. O que nos interessa é demonstrar de que forma escolhas e experiências pessoais são elementos que orientam condutas, que revelam ser a subjetividade um importante componente de análise para se compreender de que forma políticas públicas são construídas, implementadas e avaliadas nos municípios.

O que dois educadores de épocas tão distintas, que ocuparam cargos equivalentes a secretários de educação, podem nos revelar sobre a importância do estudo das subjetividades dos Dirigentes Municipais de Educação? A inclusão da análise de um momento importante na trajetória desses dois importantes educadores brasileiros teve a pretensão de anunciar o método que orienta essa pesquisa, pois, por meio da análise de seus enunciados, em dois documentos específicos, buscamos revelar seus posicionamentos, suas definições de escolhas, as formas como traduzem para seu universo discursivo as condicionantes institucionais, os contextos sócio-históricos em que estão inseridos, como lidam com as adversidades, com os tensionamentos próprios do cargo que ocupam, de que forma anunciam suas crenças e suas esperanças, mas também suas frustrações. Enfim, de que forma suas experiências e trajetórias pessoais, os processos de constituição de suas subjetividades influenciam suas condutas, contribuem para a construção de suas lógicas de ação, que, por sua vez, também são constituintes dessas subjetividades.

2.2 DMEs no sistema educacional tripartite: autonomia relativa

De modo diverso de países europeus como França, Portugal, Espanha e de alguns países da América Latina, nos quais se estruturou um sistema único de educação, no Brasil, organizou-se, a partir da Constituição Federal de 1988, um sistema educacional tripartite, com competências privativas e concorrentes entre os entes federados, cujo modo de regulação “configurou-se historicamente como resultante do compósito de interações entre múltiplos atores – os entes da Federação, os diversos movimentos sociais e educacionais, *corpus* burocrático-profissional, os estudantes, as agências internacionais e multilaterais, etc.” (DUARTE, 2011, p. 231).

Nesse modelo, coexistem mais de 5.000 sistemas ou redes municipais de ensino, com capacidades desiguais e diferenciadas de intervir, de investir recursos, de produzir normas, selecionar profissionais, dentre outras atribuições. Em cada um deles, um(a) Dirigente

Municipal de Educação coordena outros atores, estabelece mediações, escolhas e traduções de programas e projetos gestados em outros lugares (sejam na esfera global, nacional e/ou estadual) e, desse modo, desenvolvem lógicas diversas, de forma a articular condições e contextos próprios de sua ação.

Na composição do sistema educacional brasileiro, esses atores realizam, ainda, interconexões entre ações locais (demandas de indivíduos e grupos diversos) e a ordem político-institucional da educação brasileira. Nos termos de Barroso (2006), esse(a) dirigente está inserido em um “complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional” (BARROSO, 2006, p. 56).

Estudos em política educacional no Brasil (SAVIANI, 1999; CURY, 2011; DOURADO, 2010) têm por referência a existência histórica de um sistema educacional federativo no país e o reconhecimento da inexistência de um Sistema Nacional de Educação. Subjaz a essa literatura a defesa da importância de um sistema nacional, associado à análise da atuação da União no campo da Educação Básica. Em especial os estudos que abordam especificamente o regime de colaboração, previsto no texto constitucional (ARAÚJO, 2010), apontam para a importância da regulamentação sistêmica. Em 2006, Emenda Constitucional estabelece que normas para a cooperação entre os entes federados serão fixadas por leis complementares (BRASIL, 2011).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a atuação dos entes subnacionais recebeu um tratamento que uniformizou procedimentos estratégicos de ação e metas a serem alcançadas. Podemos citar a esse respeito a determinação da realização de, no mínimo, duas conferências municipais de educação até 2024, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, ou ainda a determinação de que os municípios devam elaborar seus planos de educação, ou adequar os existentes, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo de um ano, contado a partir da publicação da lei que o estabeleceu (BRASIL, 2014).

A ênfase posta em uma regulamentação nacional da educação nos últimos anos não invalida, no entanto, a importância da regulação situacional (BARROSO, 2006). No Brasil, os(as) DMEs são atores essenciais, com autonomia relativa, na implementação de projetos, políticas e programas de âmbito nacional. Aham-se organizados(as) nacionalmente pela Undime, que, por sua vez, difunde cursos e encontros de formação de âmbito nacional, regional e estadual. Evidência da importância dessa atuação encontra-se na presença de representantes da entidade na Comissão Intergovernamental de Financiamento para a

Educação Básica de Qualidade (BRASIL, 2007), na elaboração do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime) e na formulação do PNE (BRASIL, 2014). Segundo Barroso (2006), ocorre uma interação de diversos dispositivos reguladores, que apontam para uma multirregulação, resultante de “interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes” (BARROSO, 2006, p. 64).

2.3 DME: o sujeito da pesquisa

Neste tópico, será feita a caracterização dos(as) DMEs entrevistados para a pesquisa, a partir dos dados apresentados no QUADRO 1. São tratadas as características quanto a gênero, idade, cor/raça, estado civil, religião, formação acadêmica, faixa salarial, filiação partidária e tempo em exercício de gestão como DME naquele município.²³

²³ Não constam nos quadros os municípios nos quais não foi possível realizar as entrevistas (ver Capítulo 3).

Quadro 1 - Dados dos(as) entrevistados(as)

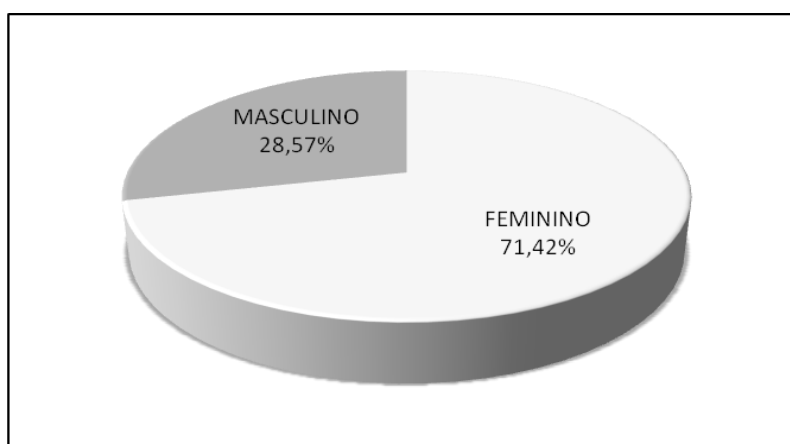
Município	Gênero	Idade	Cor/raça	Estado civil	Religião	Formação acadêmica	Faixa salarial ¹	Filiação partidária ²	Tempo (em gestão) ³
NO/MP/M	M	46	Branca	Casado	Católica	Administração/Especialização	10 a 15	Não	1
NO/PP/M	M	51	Parda	Casado	Católica	Letras/Especialização Literatura	3 a 5	PV	3
TAP/GP/F	F	62	Parda	Viúva	Católica	Pedagogia/Espec.Superv.escolar	6 a 8	Não	1
NM/GP/F	F	60	Parda	Casada	Católica	Pedagogia/Espec.Psicopedagogia	10 a 15	Não	1
VJ/MP/F	F	50	Branca	Viúva	Evangélica	Pedagogia/Espec.Proc.Aprendizagem	8 a 10	PSDB	1
VJ/PP/F	F	46	Parda	Casada	Católica	Pedagogia/Espec.Educação religiosa	3 a 5	Não sabe	2
SSO/GP/F	F	48	Branca	Separada	Católica	História/Mestre Educação	5 a 6	Não	1
SSO/PP/F	F	34	Parda	Casada	NR	Pedagogia	2 a 3	Não sabe	1
MBH/GP/F	F	45	Negra	Separada	NR	Serviço social/Mestre Educação	15 a 20	PT	1
MBH/MP/M	M	36	Parda	Casado	NR	Matemática/ Especialização	10 a 15	PT	1
MBH/PP/F	F	36	Branca	Casada	Católica	Matemática/Especialização	3 a 5	Não	1
CV/GP/M	M	48	Branca	Divorciado	Católica	Direito/ Espec.Direito Civil	6 a 8	Não	1
CV/PP/M	M	48	Branca	Casado	Católica	Geografia	3 a 5	PV	1
CM/MP/F	F	44	Branca	Casada	Católica	Biologia/Espec.Gestão escolar	6 a 8	Não	1
CM/PP/M	M	45	Branca	Divorciado	Católica	Pedagogia/ Espec.Psicopedagogia	3 a 5	PSDB	4
ZM/GP/F	F	66	Branca	Casada	Católica	Pedagogia/Mestre Educação	6 a 8	PT	1
VRD/GP/F	F	43	Negra	Solteira	Não tem	História/Especialização História	10 a 15	PT	1
VRD/PP/F	F	40	Parda	Casada	Católica	Pedagogia/Espec.Gestão escolar	2 a 3	Não	1
OM/MP/F	F	55	Branca	Casada	Católica	Letras/Espec.Gestão escolar	3 a 5	Não sabe	2
OM/GP/F	F	52	Branca	Casada	Católica	Pedagogia, Direito/Espec. Educação	10 a 15	PSDB	1
OM/PP/F	F	58	Branca	Casada	Católica	Pedagogia/ Espec.Inspeção escolar	3 a 5	DEM	4

Nota: 1. Faixa salarial tomando-se como referência a categorização estabelecida pelo IBGE, tendo por base o salário mínimo em vigor no ano de 2014: até 2/ Mais de 2 a 3/Mais de 3 a 5/Mais de 5 a 6/Mais de 6 a 8/Mais de 8 a 10/Mais de 10 a 15/Mais de 15 a 20/Mais de 20 a 30/Mais de 30. Fonte: IBGE, 2015. Renda relativa apenas ao recebimento de proventos como DME, excluindo-se outras fontes. Nota: 2: A indicação “não sabe” significa que o(a) respondente é filiado(a) a algum partido político, mas não sabe à qual. Nota: 3: Número de gestões em que o(a) entrevistado(a) exerce ou já exerceu a função de DME.

Fonte: Elaboração do autor.

Nos municípios selecionados para a pesquisa, há uma predominância de DMEs do sexo feminino, 71,42% (GRAF. 1). Esse percentual aproxima-se do valor encontrado pela pesquisa do Inep sobre o perfil do(a) DME (INEP, 2011a), 72,3% dos respondentes são mulheres. Os dados, no entanto, não acompanham os números agrupados por unidades da Federação, sendo que, para Minas Gerais, os respondentes do sexo feminino correspondem a 79,07% da amostra (BRASIL, 2011a).²⁴

Gráfico 1 - Distribuição dos(as) DMEs entrevistados(as) por gênero



Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

Sendo um elemento relevante na constituição das subjetividades, questionamos em que sentido a predominância de mulheres na condução das secretarias municipais de educação no estado de Minas Gerais resulta na construção de lógicas de ação que possam ser diferenciadas daquelas construídas por DMEs do sexo masculino. Nas 15 entrevistas realizadas com dirigentes do sexo feminino, a condição de gênero não se destacou como um elemento passível de processos de reflexividade por parte das entrevistadas. No entanto, podemos constatar, a partir da reunião dos dados dos(as) entrevistados(as) (QUADRO 1), que nesse universo, nove delas têm graduação/formação em Pedagogia. De acordo com Duarte e Cardoso (2013), esse aspecto é decisivo para a ação dessas dirigentes, que possuiriam um maior conhecimento dos processos de regulação institucional. Nas entrevistas realizadas, constatamos que ocorre: a) a construção de lógicas de ação calcadas no saber pedagógico, privilegiando na gestão a dimensão da relação ensino/aprendizagem; b) a construção de um *ethos* ligado à construção de uma imagem da pedagoga, corroborada por cenas de enunciação que procuram reforçar esse posicionamento.

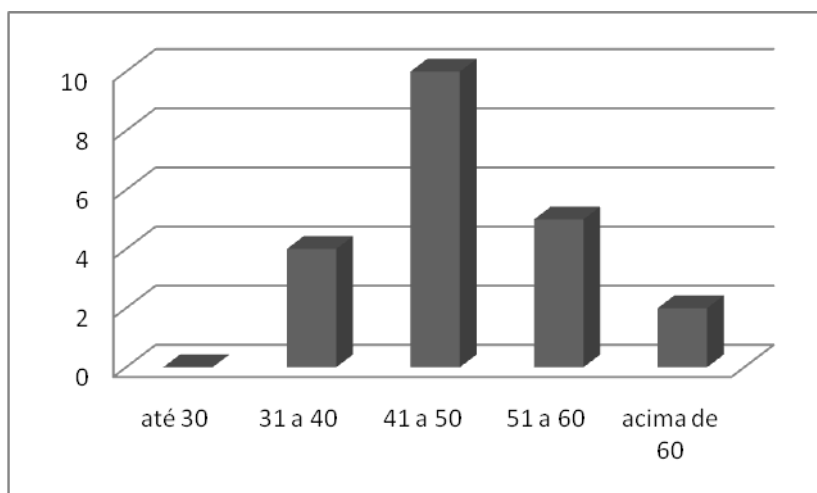
²⁴ Minas Gerais teve uma taxa de participação de 58,3% do total de municípios.

Dos seis dirigentes entrevistados do sexo masculino, dois não têm formação/graduação relacionadas à Educação, sendo do campo da Administração e do Direito, o que não ocorre com nenhuma das entrevistadas, uma vez que todas têm sua trajetória relacionada ao campo educacional e atuam como professoras, supervisoras, diretoras.

Os DMEs do sexo masculino, por sua vez, teriam suas lógicas de ação orientadas por uma visão mais administrativa que pedagógica? As entrevistas nos revelam que sim, e que alguns dos entrevistados se ressentem do fato de não ter uma formação na área de Pedagogia para poder atuar na condução da Educação em seu município.

O segundo aspecto a ser destacado na composição da amostra dos pertencimentos dos(as) DMEs entrevistados diz respeito à faixa etária dos(as) dirigentes. A média de idade dos(as) entrevistados(as) é de 48,2 anos, próxima à da pesquisa Inep/2010, que é de 47,5 anos para a região Sudeste, a mais alta média do Brasil.

Gráfico 2 - Faixa etária dos(as) DMEs entrevistados(as)



Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

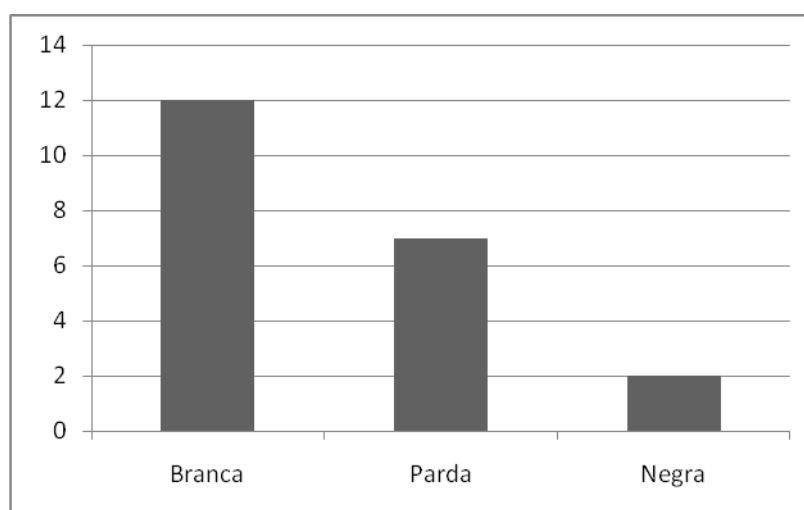
O aspecto geracional nos informa a respeito das experiências profissionais dos(as) DMEs, não necessariamente de suas experiências de atuação como Secretário(a) Municipal de Educação, visto a maioria deles, 76%, estarem em sua primeira gestão, como também apontado pelo material produzido pela Undime (2012). Essas experiências profissionais são sublinhadas pelos(as) entrevistados(as) em seus relatos, por considerarem fundamentais para que chegassem à condição de DMEs.

De acordo com categorização estabelecida por Foucault (1984), consideramos que as formas como o indivíduo constrói sua trajetória, suas escolhas, as maneiras como é afetado pelos condicionamentos morais constituem sua “determinação da substância ética”, na qual ele é o sujeito moral dessa ação. Referimo-nos às formas como esse(a) dirigente busca se

aperfeiçoar, transformar-se através de sua ação, no caso, como ele(a) constrói seus trajetos dentro do campo educacional e que são elementos que compõem sua imbricada subjetividade, formatando, juntamente a outros elementos, seus modelos de conduta.

O pertencimento de cor/raça, de acordo com a autodeclaração dos(as) entrevistados(as), revelou que a maioria é branca, assim como apontado pela pesquisa Inep/MEC (INEP, 2011). Em nossa amostra, o número de DMEs que se declararam de cor negra, 9,52%, é superior ao da referida pesquisa, que aponta um percentual de 4,7% para a amostragem nacional. Não apareceram, entre os(as) entrevistados(as), aqueles(as) que se declararam indígenas ou amarelos (GRAF. 3).

Gráfico 3 - Número de entrevistados(as) por cor/raça



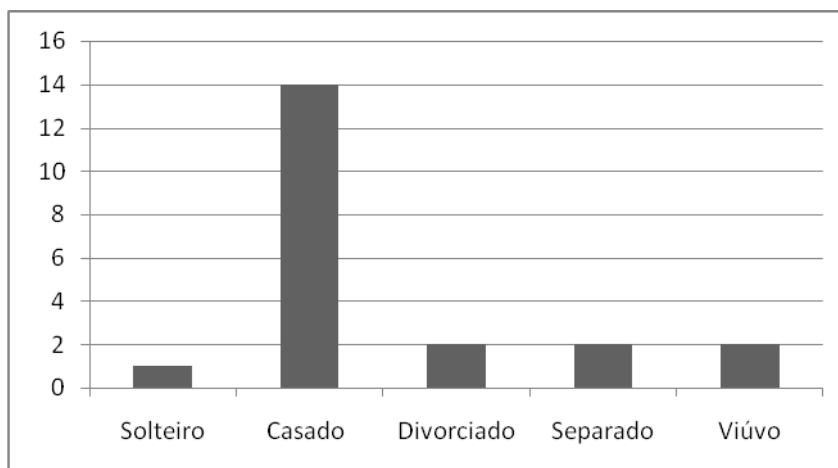
Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

O componente étnico-racial é um elemento essencial na composição da identidade do sujeito e também na constituição de sua subjetividade, no entanto, essa dimensão foi destacada em apenas uma das entrevistas, na qual a dirigente revelava em sua trajetória a militância em coletivos de afirmação étnico-racial, o que, em suas palavras, contribuiu para que ela chegasse ao cargo de DME. Os dados coletados na pesquisa não nos permitiram estabelecer uma relação entre a construção de lógicas de ação e o componente étnico-racial, o que necessitaria de um enfoque específico. Mas não devemos deixar de considerar que o número de DMEs que se declararam negros, 4,7%, e pardos, 28,7%, na pesquisa do Inep (INEP, 2011), é revelador da desigualdade de acesso, relacionado à cor/raça, aos cargos considerados topos da carreira de magistério.

Um item coletado pelas entrevistas foi quanto ao estado civil dos(as) DMEs (GRAF. 4). Esse dado pode ser relacionado às formas como os(as) dirigentes relataram o que no

roteiro de entrevista foi denominado “vida associativa”, buscando expor suas prática sociais. O que se destaca é o fato de o convívio com a família, e da valorização desse convívio, ser um aspecto mencionado como forma de lazer, daquilo que os(as) DMEs fazem em seus momentos de descanso.

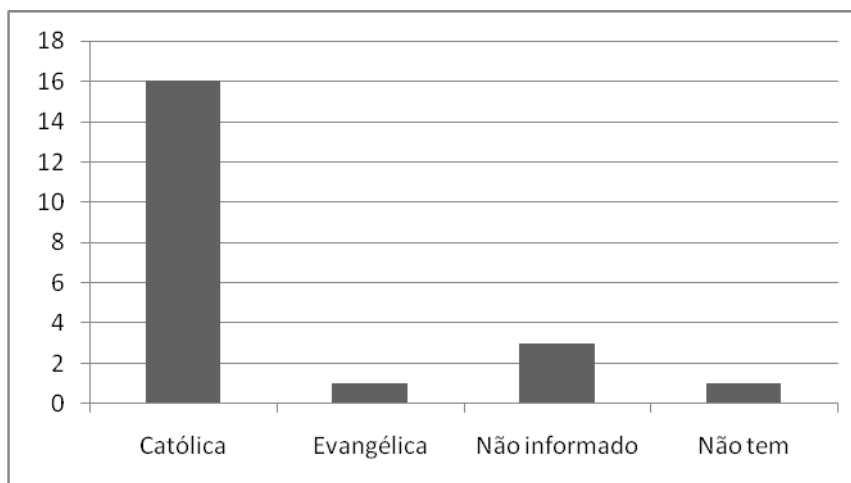
Gráfico 4 - Estado civil dos(as) entrevistados(as)



Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

Outro item do roteiro de entrevista aplicado aos(às) DMEs, também relacionado à sua vida associativa, dizia respeito à religião (GRAF. 5) e revelou que 76% dos(as) entrevistados(as) se declararam “católicos”. Essa pertença (muitos(as) declararam participar ativamente das atividades da Igreja à qual pertencem) é um fator que contribui para a formação de uma determinada visão de mundo, de valorização do associativismo, da interação desses(as) dirigentes com a vida social em seus municípios, fator que se destaca nas cidades de pequeno porte.

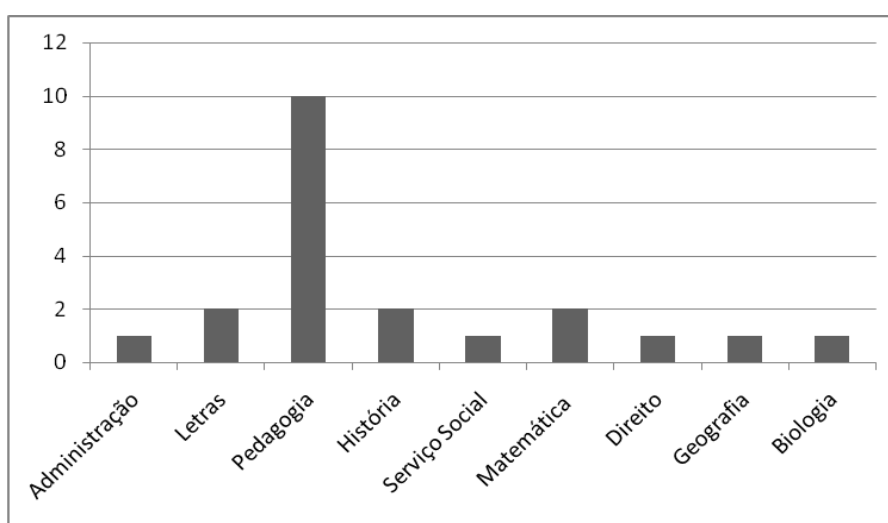
Gráfico 5 - Religião dos(as) entrevistados(as)



Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

Todos(as) os(as) DMEs entrevistados(as) declararam ter formação em curso superior; um expressivo número com pelo menos uma especialização e apenas dois sem pós-graduação. Há uma diversidade de formação em nível superior, desde aquelas relacionadas à área educacional, como Pedagogia, Letras, História, Matemática, Geografia e Biologia, como também Administração, Direito e Serviço Social. Destaca-se o grande número de entrevistados(as) com formação específica em Pedagogia, 50%, sendo que, desse número, apenas um é do sexo masculino (GRAF. 6).

Gráfico 6 - Formação/graduação dos(as) DMEs

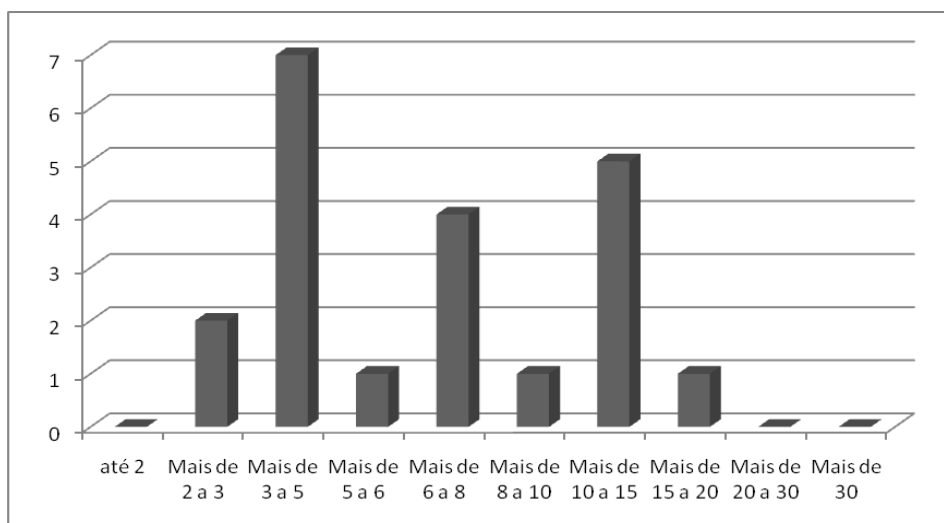


Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

A renda bruta mensal dos(as) DMEs no exercício da função concentrou-se, em sua maioria, na faixa de 3 a 5 salários mínimos, 34%, seguida por aqueles(as) dirigentes que recebem de dez a quinze salários mínimos, 24% (GRAF. 7). As maiores faixas salariais concentram-se nos municípios de médio e grande porte; já as menores, em dois municípios pesquisados, de pequeno porte. O tema salarial foi abordado, espontaneamente, por mais de um(a) dirigente ao longo da entrevista, sendo alvo de queixa por ser baixo, como destacado na fala de uma DME de uma cidade de grande porte, localizada na região sul de Minas Gerais, que explica a razão do salário pago pelo município ao dirigente ser o mais baixo da região:

É questão política mesmo, havia uma divergência política de partidos, antes era um partido, agora é outro, então eles não entravam, os próprios vereadores é que têm que aprovar [o salário dos secretários municipais]. Então não tinha maioria na Câmara, acabava que não aprovava. E aí foi ficando bem defasado em relação aos demais, tanto que, no meu caso, para ser secretária, eu ganho menos que eu ganhava, porque eu tenho um cargo efetivo na prefeitura, sou psicopedagoga, com mais o que eu tenho de aula, trabalhava em pós-graduação também, quer dizer que eu tive uma perda significativa.

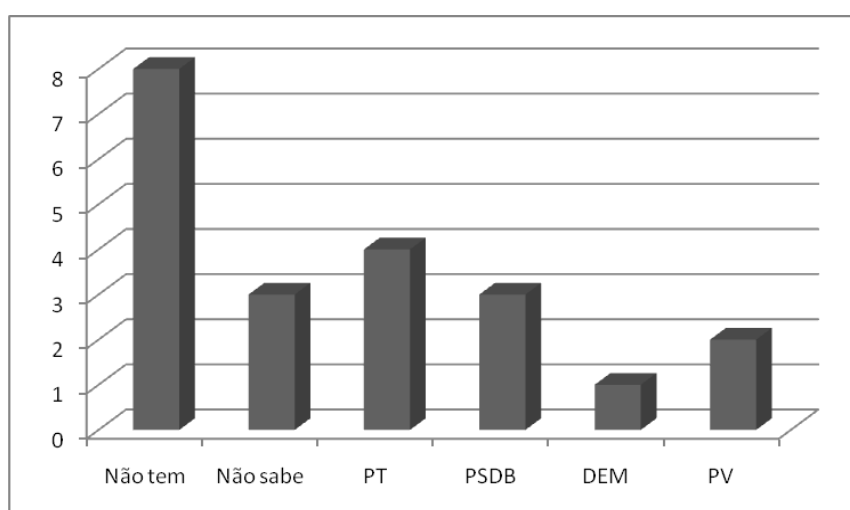
Gráfico 7 - Faixas de rendimento salarial dos(as) DMEs (em salários mínimos)



Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

O perfil político dos(as) DMEs é retratado a seguir (GRAF. 8). Constata-se que a maioria dos(as) entrevistados(as) possui filiação partidária, 62% dos respondentes, número próximo ao levantamento realizado pelo Inep (INEP, 2011), que é de 67,7% para todo Brasil. Dado curioso diz respeito ao fato de três dos(as) entrevistados(as) não saberem responder à qual partido político são filiados(as), argumentando não se lembrarem, mas que se tratava do mesmo partido do prefeito do município. As implicações desses dados serão analisadas adiante, no Capítulo 5, quando será abordada a questão da constituição da subjetividade do(a) DME.

Gráfico 8 - Filiação partidária dos(as) entrevistados(as)

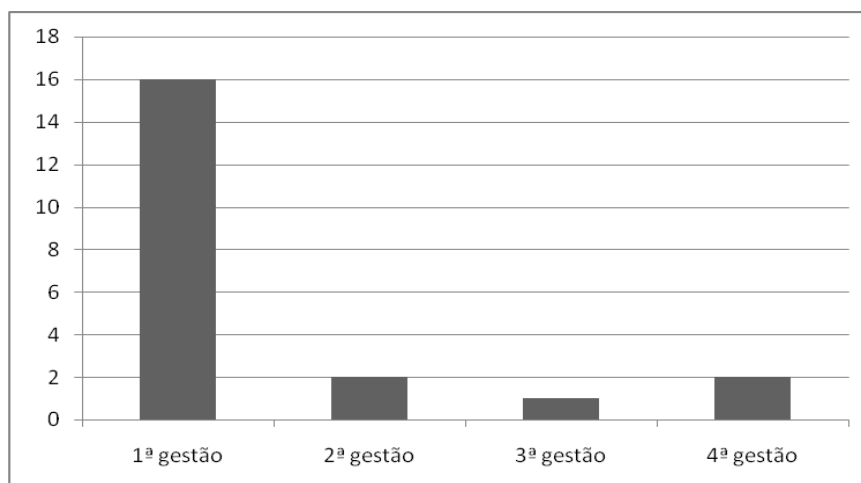


Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

O GRAF. 9 aponta que a grande maioria dos(as) DMEs entrevistados(as) dos municípios selecionados para a pesquisa encontra-se no primeiro mandato, 76%, dado que corresponde ao levantamento da Undime, indicando que mais de 70% das prefeituras no

Brasil, após as eleições de 2012, tiveram novos prefeitos, o que implica em uma tendência também de renovação político-administrativa em relação ao(à) DME (UNDIME, 2012b). O fato de o(a) dirigente estar em sua primeira gestão à frente das secretarias municipais de educação possibilita apurar com mais detalhes as formas pelas quais ele se forma, se prepara para a função, elementos importantes quando na análise da constituição de sua subjetividade.

Gráfico 9 - Número de gestões à frente da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

Sintetizando, o sujeito de nossa pesquisa é predominantemente do sexo feminino, dado que, pela análise das entrevistas, não é um elemento passível de processos de reflexividade por parte das entrevistadas. Essa maioria do sexo feminino tem formação em Pedagogia, o que faz com que construam um discurso centrado em um saber pedagógico. Por outro lado, a minoria do sexo masculino traz para sua gestão uma visão relacionada aos processos da Administração. Na faixa etária média de 48 anos, a maioria encontra-se em sua primeira gestão frente à Secretaria Municipal de Educação. A maior parte se autodeclara de cor branca, não sendo possível estabelecer relação entre lógicas de ação e componentes étnico-raciais. Quanto à opção religiosa e à formação acadêmica, poucos não são católicos e não possuem nível superior e muitos têm pós-graduações. Apesar de ser um elemento permeado por tensões, a maioria dos(as) entrevistados(as) estão filiados a algum partido político.

Muitos dos dados apontados em nossa pesquisa se aproximam daqueles levantados pelo Inep (INEP, 2011), revelando que a escolha dos municípios efetuada possibilita dialogar com uma amostragem ampla. A configuração desses pertencimentos sociais nos fornece elementos para a compreensão dos processos de constituição das subjetividades dos(as) DMEs. No entanto, propomos-nos nesta pesquisa a ir além do perfil do(a) dirigente,

caracterizando suas lógicas de ação em seus contextos próprios de ação, para, dessa forma, compreender como a junção destas com suas subjetividades são elementos que conformam as políticas públicas educacionais nos municípios.

2.4 A literatura brasileira sobre DMEs: o que diz e o que silencia

O percurso de análise da literatura se inicia com trabalhos que tratam especificamente do(a) DME enquanto agente político(a). Para tanto, foram selecionados textos que abordassem tanto seu perfil quanto suas formas de atuação. As hipóteses que formulamos para o reduzido número de artigos encontrados que têm como tema o(a) DME são as de que, primeiro, há uma predominância de análises que privilegiam a estrutura, o sistema, em uma lógica descendente, de modo que estas não têm, portanto, como ponto de partida o indivíduo. Uma segunda hipótese é a de que a ênfase dos estudos em política educacional no Brasil recai sobre análises que privilegiam o sistema educacional federativo, com a prevalência do Ministério da Educação (MEC) na condução das políticas.

Essa constatação pode ser confirmada pelo trabalho de Medeiros *et al.* (2011), que faz um balanço crítico da produção de dois encontros nacionais na área de Administração Pública, o Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD) e o Encontro de Administração Pública e Governança (EnAPG), da mesma associação, no sentido de mapear a contribuição desses eventos para a discussão de políticas públicas educacionais, cobrindo o período de 1997-2009. Os autores abordam tanto a administração das escolas quanto os órgãos responsáveis pela gestão das redes de ensino. A partir desse levantamento sistemático da produção na área de Administração, tomando como referencial a produção de temas ligados à Educação na área de gestão, os autores chegam à conclusão de que não há uma interação entre as pesquisas realizadas nas escolas de Administração com as realizadas nas faculdades de Educação, apontando como hipótese para esse distanciamento as diferenças de bases epistemológicas entre as duas áreas, como também sinalizado por Tello (2013). Afirmam que, “embora haja um crescimento no número de trabalhos sobre a educação pública de nível básico, ainda têm ocupado um espaço modesto nos anais dos eventos em questão, o que sugere que trata-se de um tema pouco pesquisado nas pós-graduações em Administração no Brasil” (MEDEIROS *et al.*, 2011, p. 79).

Esse levantamento efetuado por Medeiros *et al.* (2011) pode nos levar a afirmar, com segurança, que, além do tema da gestão educacional ser pouco tratado nas pós-graduações de Administração, estas não se aproximam da figura do(a) DME, o que vem corroborar a tese,

supramencionada, de que há uma lógica descendente de análise, privilegiando-se o sistema ao indivíduo.

Apontado por Duarte e Cardoso (2013) como o estudo inaugural de âmbito nacional, elaborado após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, especificamente, sobre os(as) DMEs, o texto de Waiselfisz e Silva (2000)²⁵ tinha como foco as atividades realizadas por esses(as) dirigentes a partir do acesso aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e as atividades realizadas com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Naquele período analisado pelos autores, as deficiências dos(as) DMEs se tornavam evidentes quanto à coordenação e liderança em relação à complexidade das atividades que lhes eram impostas.

Mesmo que o trabalho de Waiselfisz e Silva (2000) não tivesse como escopo a análise da constituição de subjetividades dos(as) DMEs, a pesquisa conduzida por esses autores nos aponta de que forma a indução de políticas educacionais nos municípios através de programas coordenados pelo Governo Federal nem sempre resulta em ações com vistas a implementá-los, como prescrito, ou mesmo tomá-los como coordenadores de ações, dada a complexidade de seus contextos de ação. Essas releituras, adaptações ou mesmo resistências por parte dos(as) DMEs são indicadores da forma como lógicas de ação são elementos constituintes de subjetividades e como essas são orientadoras de tais lógicas. Waiselfisz e Silva (2000) demonstravam, por exemplo, que nesse período não havia uma preocupação, por parte dos(as) DMEs, com os resultados apontados por índices de avaliação educacionais, como os do Saeb, não sendo, portanto, um traço que se constituísse enquanto elemento produtor de subjetividades políticas.

Na mesma linha de se analisarem as ações dos(as) DMEs, Castro (2007) faz um balanço sobre a gênese e desenvolvimento do grupo de pesquisa Gestão e Participação na Educação, sob a coordenação da autora. Este grupo está reunido no Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS e tem intensa produção até a data do artigo, 2007, sobre o perfil e as ações desenvolvidos pelos(as) DMEs na região Sul do Brasil. No texto referido, são feitas compilações de artigos anteriores da autora e membros do grupo, nos quais são detalhados os resultados das pesquisas (CASTRO; WERLE, 2002; CASTRO; SOUZA, 2004; CASTRO; WERLE, 2004). São apresentados a seguir alguns resultados da pesquisa, destacando as mudanças nos perfis dos(as) DMEs da região Sul.

²⁵ O texto é o resultado da “Primeira Pesquisa Nacional sobre o Perfil dos Dirigentes Municipais de Educação”, promovido pela Undime e Unesco em 1999.

Em uma sequência de estudos, intitulados Gestão da Educação Básica (GEB, GEB II e GEB III), Castro (2007) buscou revelar o perfil socioeducacional do(a) DME, compreendendo nesses estudos abordagens quantitativas e qualitativas. Mesmo que o objetivo central do grupo fosse analisar a gestão da Educação Básica nos municípios, o foco voltava-se para o indivíduo, tendo como referencial teórico-metodológico a perspectiva sistêmica e da complexidade, baseada nos estudos, dentre outros, de Hargreaves. Dos sete eixos temáticos desenvolvidos pelo grupo, destacaremos três, por se aproximarem do nosso objeto de pesquisa. O primeiro eixo focava a gestão da educação municipal e desenvolveu um levantamento do perfil socioeducacional do(a) Secretário(a) Municipal de Educação (SME). Com os estudos do GEB III, foi possível efetuar a comparação com os dados de um levantamento realizado em 1994 (GEB), possibilitando a construção de uma série temporal. Segundo a autora, “os resultados indicaram muitas mudanças significativas no perfil do SME da Região Sul, que hoje está mais preparado para a função e mais politizado” (CASTRO, 2007, p. 213). Estar “mais politizado”, mesmo que a autora não trate sob essa perspectiva, significa que ocorreram alterações das formas de constituição de subjetividade desse(a) dirigente frente às transformações de suas funções, frente às demandas do cargo, frente, portanto, aos modos de regulação do sistema educacional.

O segundo eixo desenvolvido por Castro, por nós destacado, diz respeito à liderança educacional, no qual a autora aponta: “encontramos um SME que se mantém no cargo há mais de 10 anos, conseguindo assim a implementação de uma política educacional definida” (CASTRO, 2007, p. 213). Já o terceiro eixo trata da produção do conhecimento na área de Administração da Educação, com a realização do Banco de Dados “A Produção do conhecimento na área de Administração da Educação – Periódicos nacionais: 1982-2000” (CASTRO; WERLE, 2004). O GEB III teve como recorte temporal os anos de 1994 e 2005, estabelecendo os estudos comparativos. Dessa forma, as autoras puderam constatar que o número de mulheres que ocupavam o cargo de secretárias municipais de educação aumentou, aumentando também a idade, experiência e qualificação dessas dirigentes. Foi constatado, ainda, que o cargo está mais politizado (SOUZA; CASTRO, 2008), pois muitos(as) dirigentes indicaram o critério político como responsável por sua indicação, visto que muitos têm filiação e militância partidária. Por fim, indica a autora, “a ideia desenvolvida no estudo anterior de que a gestão da educação municipal se caracterizava por uma interação dinâmica e complexa entre vários atores se mantém com os dados atuais” (CASTRO, 2007, p. 218).

Os trabalhos conduzidos pelo grupo de pesquisa Gestão e Participação na Educação Básica, ligado institucionalmente à PUCRS, sob coordenação da professora Marta Luz Sisson

de Castro, é representativo do esforço e da necessidade de se compreender o papel dos(as) DMEs na condução e orquestração das políticas públicas educacionais no âmbito dos municípios brasileiros. A abrangência e a dimensão dos estudos conduzidos pelo grupo – em toda região Sul do país – constituem uma experiência diferenciada, pelo observado na literatura analisada.

O interesse por esses trabalhos, para a pesquisa aqui desenvolvida, deve-se, primeiro, ao próprio objeto de pesquisa, o(a) DME, buscando compreender o seu perfil e sua atuação; segundo, pelas possíveis interseções com os objetivos de nossa própria pesquisa, a constituição de subjetividades dos(as) DMEs, como, por exemplo, a discussão em torno da relevância, ou não, da questão de gênero na condução político-administrativa de uma Secretaria Municipal de Educação.

Quanto a essa questão de gênero, dimensão essencial para a compreensão dos processos de constituição de subjetividades, as conclusões apontadas por Souza e Castro (2003) diferem das apresentadas por Duarte e Cardoso (2013). Enquanto os primeiros demonstram que, apesar de a maioria dos(as) DMEs, analisando o caso do estado do Rio Grande do Sul, serem do sexo feminino, esse aspecto não interferiria na sua “performance profissional” (SOUZA;CASTRO, 2003, p. 77). Já para Duarte e Cardoso (2013), o gênero é um elemento determinante na análise da ação dos(as) DMEs, e os autores afirmam que “as entrevistas realizadas para esta pesquisa relataram trajetórias de escolarização e de atuação diferenciadas [em relação ao gênero], capazes de influenciar prioridades de gestão local” (DUARTE; CARDOSO, 2013, p. 62).

Ferretti (2004), em estudo que busca compreender a relação entre DMEs e poder local, destaca a perspectiva da subordinação desse poder a projetos e programas formulados no âmbito central ou internacional, apontando, também, fatores locais que influenciam a ação dos(as) DMEs de forma negativa ou positiva. Dentre esses fatores, a autora enumera as divergências de estilos administrativos e concepções educativas provenientes de posições político-partidárias, que resultam em divergências de opiniões e pontos de vista sobre os rumos da educação e as formas de indicação local dos cargos nos municípios, que privilegiariam injunções políticas em detrimento de profissionais especializados. O que Ferretti (2004) indica como divergências de pontos de vista pode ser relacionado aos processos de constituição de subjetividades dos(as) DMEs, pois envolve concepções e valores.

Ferretti (2004) assinala, de forma pioneira, a relação entre a produção e apropriação de conhecimentos específicos e a atuação dos(as) DMEs. A autora identifica, também, novos

padrões de administração educacional decorrentes do crescimento do número de entidades associativas, o que afetaria o(a) DME no sentido de compreender como deve agir e o que deve saber, analisando, dessa forma, as novas maneiras de governança do sistema educacional em sua multiplicidade de atores.

Na perspectiva de subordinação do poder local ao poder central, P. Almeida (2007) analisa a atuação de DMEs em 15 municípios do estado do Paraná. Para o autor, a impossibilidade de escapar a determinações econômicas é confrontada com valores e intenções dos(as) próprios(as) DMEs, afirmando haver uma tensão entre as opiniões do ponto de vista político e as proposições próprias da educação, com o predomínio do fator político. Essa visão dicotomizada pode não levar em conta que, muitas vezes, o cargo de DME é uma indicação política (SOUZA; CASTRO, 2008), portanto, as ações deste estariam em consonância com os posicionamentos políticos do grupo dirigente no município. Essa visão desconsidera, também, as maneiras como os(as) DMEs operam com essas determinações, sejam políticas ou econômicas, como reconstruem seus significados à luz de sua atuação, como seus processos de constituição de subjetividades interferem nessas ações.

Dois estudos analisados tiveram como objetivo traçar o perfil dos(as) DMEs no estado do Pará – os de Damasceno *et al.* (2010) e Santos e Dias (2012). O primeiro trabalho, elaborado por solicitação da Undime, revelou um perfil dos(as) dirigentes desse estado congruente com outras pesquisas já realizadas, mas, como observam Duarte e Cardoso (2013), as conclusões apresentadas requerem melhor articulação com as informações coletadas. O segundo trabalho, de Santos e Dias (2012), exposto no VIII Encontro Regional da Anpae Sudeste, afigura-se muito incipiente, descrevendo alguns dados coletados com a pesquisa com os(as) DMEs do estado do Pará, e não apresenta, tampouco, conclusões diferenciadas de outras pesquisas que tratam do perfil do(a) DME.

Perfis podem apontar uma tendência, um quadro panorâmico, mas não são capazes de nos informar a respeito de como determinados contextos de ação podem conformar determinadas subjetividades e, tampouco, de que forma os indivíduos fazem releituras desses contextos a partir de suas experiências, a partir do conjunto de suas lógicas de ação. Constatar que 59% dos entrevistados no Pará, por exemplo, são do sexo feminino não diz muito sobre as condicionantes culturais próprias desse estado em relação às mulheres, que a atuação delas nesse estado deve pouco se aproximar da atuação de uma dirigente de uma grande capital no Sudeste. O risco que esse tipo de estudo corre é o de que os perfis sejam tratados como sucedâneos do sujeito, desconsiderando-se, dessa forma, as particularidades.

Relacionamos o estudo de Andrade (2010) pelo fato de o autor utilizar a AD para buscar nas falas de DMEs do Recife suas posições quanto à gestão democrática. Mesmo que o foco não seja a análise da constituição de subjetividade, ainda que trabalhando com a noção de valores quanto à questão da democratização das relações entre as secretarias municipais de educação e os conselhos escolares, o fato de o autor trabalhar a forma como os(as) DMEs mobilizam determinados discursos são indícios da constituição de seus processos de subjetivação.

Relacionando o trabalho do(a) DME à questão da valorização do magistério, Carvalho (2012) empreende uma análise sobre a proposta formativa do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime/MEC). No entanto, o olhar do autor se volta para os processos normativos desse programa, sem focar na maneira como essa formação atua na constituição de subjetividades dos(as) DMEs. O que a presente pesquisa buscou é analisar de que forma textos que contenham modelos de conduta, como os da Undime (Capítulo 4), e que são um dos instrumentos de formação dos(as) DMEs, contribuem para a constituição de suas subjetividades.

Destaca-se entre a literatura analisada a Segunda Pesquisa Nacional realizada pelo Inep/MEC, em parceria com a Undime e a Unesco, sobre o perfil do(a) Dirigente Municipal de Educação, com a coleta de dados ocorrida no ano de 2010. A pesquisa teve uma significativa taxa de resposta, 61,3% dos municípios brasileiros. Por meio de questionários enviados aos(as) DMEs, procurou-se levantar dados referentes a temas como características pessoais, formação, perfil político e profissional, prioridades da gestão, posicionamento quanto ao PAR e ao Ideb, necessidade de capacitação e apoio à gestão (INEP, 2011). Alguns dos dados revelados pela pesquisa podem ser utilizados como elementos que deem pistas sobre como a atuação dos(as) DMEs – especialmente ao revelar as prioridades, seus posicionamentos políticos, sua formação e gênero – são elementos constituintes de suas subjetividades.

Em suas conclusões, o estudo aponta que, das características pessoais, o(a) dirigente típico é mulher, com idade entre 41 e 50 anos, e se considera de cor/raça branca. Em termos de formação e posicionamento político, o(a) dirigente típico é graduado(a), geralmente, já concluiu algum curso de especialização e é filiado(a) a partido político. Em termos de perfil profissional, esse(a) dirigente tem experiência na área educacional e faz parte do quadro do magistério (BRASIL, 2011, p. 31). Esses dados foram utilizados para confrontar com os recolhidos em nossa amostra.

Uma pesquisa qualitativa poderia apontar, por outro lado, o(a) dirigente atípico(a) e que, dependendo de seu território de influência, pode ser um elemento diferencial nas análises das políticas públicas educacionais.

Os resultados apresentados pela pesquisa podem, de fato, suscitar novas investigações; no entanto, as condições de realização desse trabalho devem ser levadas em consideração. O fato de ser conduzida por uma autarquia do Ministério da Educação não pode ser desconsiderado, pois isso pode ter sido um fator que de certa forma direcionou as respostas dos(as) dirigentes. Como, por exemplo, apresentar um posicionamento contrário ao PAR, visto ser a adesão ao programa uma condição para a assistência técnica e financeira do MEC ao município? Ou, ainda, ao contrário, o dirigente pode ser filiado a um partido de oposição à coligação instalada no Governo Federal, apontando apenas os aspectos negativos dos programas. Esses condicionantes, dentre outros, devem ser levados em conta, daí a importância de estudos que se aproximem desses atores para, dessa forma, aproximarem-se, também, da complexidade das relações que se estabelecem nos contextos de ação dos(as) DMEs.

Por fim, em trabalho mais recente, Duarte e Cardoso (2013) desenvolveram uma pesquisa na qual foram entrevistados 23 DMEs nos anos de 2011 e 2012, distribuídos pelas regiões Norte, Nordeste e Sudeste do país. O critério de escolha dos municípios levou em consideração o cruzamento de dados do Ideb e da Capacidade Institucional de Atendimento (CIA), trabalhando-se com a hipótese de que poderia haver a influência de maior ou menor disponibilidade de recursos na atuação dos(as) DMEs, associada a melhores resultados educacionais. A seleção recaiu sobre os municípios com relações atípicas entre essas duas variáveis. A pesquisa conduzida por Duarte e Cardoso (2013) tinha como um de seus objetivos centrais conhecer o modo como se articulam o sistema político e o educacional brasileiro. Para tanto, foram delimitados pelos autores cinco construtos de análise sobre a atuação dos(as) DMEs, buscando explorar a intersecção entre a atividade política de administrar e os processos de regulação dos sistemas educacionais locais. As cinco dimensões estabelecidas pelos autores foram: as relações intrassistêmicas, a articulação intersistêmica, a produção normativa na área educacional, a relação com o Ideb e a trajetória político-profissional.

Pela sua própria natureza metodológica, a pesquisa desenvolvida por Duarte e Cardoso (2013) se propunha a ir além da busca da construção de um perfil, de suas características comuns, seus contornos, com a intenção de compreender de que forma se estabelece a relação entre a atividade política de administrar e os processos de regulação dos sistemas

educacionais locais. Dentre os resultados apresentados pelos autores, destacamos aqueles que podem nos oferecer elementos de análise dos processos de constituição de subjetividades dos(as) DMEs. Quanto à literatura analisada, os autores arriscaram estabelecer uma comparação dos principais estudos que buscaram traçar um perfil para os(as) dirigentes. Mesmo trabalhando com amostras não equiparáveis, concluem que esses estudos revelaram características sociográficas convergentes entre os(as) DMEs, como a presença majoritária das mulheres com graduação, formação em Pedagogia e a experiência prévia na área de Educação. Afirmam, ainda, apontando perspectivas para futuros trabalhos que “o estudo dos relatórios dessas pesquisas revelou a importância da organização de protocolos comuns de coleta, tanto para os estudos qualitativos quanto para os quantitativos, com o objetivo de favorecer análises comparativas (DUARTE; CARDOSO, 2013, p. 42).

Quanto aos(as) DMEs, Duarte e Cardoso (2013) revelam três “tipos ideais”: primeiro, mulheres com trajetórias na área educacional, pedagogas e com maior conhecimento da regulação institucional; segundo, homens com formação na área de Ciências Sociais Aplicadas, com preocupação focada na gestão eficiente, com baixo nível de conhecimento dos mecanismos de regulação gestados no âmbito do Governo Federal; terceiro, “de ação, mais residual, é marcada pela presença de DMEs que praticamente desconhecem os regulamentos federais da área educacional” (DUARTE; CARDOSO, 2013, p. 128). Destaca-se nesses resultados apresentados pelos autores a questão de gênero, elemento que de certa forma condiciona a ação dos(as) DMEs, que consideramos um importante substrato para a constituição de suas subjetividades.

Finalizando esse eixo de análise da revisão da literatura proposto para esta pesquisa, seguindo Duarte e Cardoso (2013), destacamos que “são poucos os estudos em sociologia política da educação que se concentraram na dimensão local das experiências democráticas no Brasil e são raros aqueles que abordaram lógicas de ação das lideranças políticas locais” (DUARTE; CARDOSO, 2013, p. 43). Acrescentamos que são mais raros ainda aqueles que tratam da constituição de subjetividades dos(as) DMEs. Ainda segundo os autores, “um estudo abrangente e sistemático do perfil dos(as) DMEs brasileiro, associada a sua ação e aos modos de gestão dos municípios brasileiros ainda encontra-se por fazer” (DUARTE; CARDOSO, 2013, p. 49). Diante dessa constatação, reafirmamos que o silêncio sobre o papel dos(as) DMEs é a manifestação de um discurso em defesa da construção de um sistema nacional de educação, o que acaba por gerar uma produção acadêmica de menor porte sobre esse ator e sobre as formas como são geridos os sistemas ou redes municipais de educação no Brasil.

3 MÉTODO

Por tratar-se de uma investigação que tem como objeto a constituição de subjetividades dos(as) DMEs, a abordagem metodológica qualitativa nos permitiu compreender estados subjetivos, manifestados em pensamentos, sentimentos e atitudes. Para nos aproximar desses estados subjetivos, foram realizadas entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado, pois, dessa forma, foi-nos possível compreender, para além do enunciado, apreender os contextos de enunciação dos(as) dirigentes dos municípios selecionados. Essa aproximação em direção aos(às) DMEs, entrevistando-os em seu espaço de trabalho, em suas localidades, nos permitiu “perguntar às pessoas sobre seu comportamento, o que fazem e fizeram e sobre os seus estados subjetivos, o que, por exemplo, pensam e pensaram” (GÜNTHER, 2006, p. 201). Essa forma de aproximação do objeto de pesquisa é possibilitada pela abordagem qualitativa, ao considerar que o uso de instrumentos padronizados não seria capaz de capturar tais estados, exigindo, antes, instrumentos e procedimentos específicos. Essa especificidade exige um detalhamento dos procedimentos a serem seguidos; nesse sentido, serão pormenorizados os critérios de seleção dos municípios a serem pesquisados, os instrumentos de coleta de dados e os instrumentos de análise desses dados.

3.1 Os municípios pesquisados: Minas Gerais, retrato da diversidade

Os municípios do estado de Minas Gerais selecionados para a pesquisa foram escolhidos a partir da divisão estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que corresponde a 12 mesorregiões e 66 microrregiões no estado e tem como base os seguintes critérios: “o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial” (BRASIL, 2013). De acordo com o órgão, este sistema de divisão tem aplicações importantes na elaboração de políticas públicas e no subsídio ao sistema de decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e tributárias. Para a pesquisa, foram utilizadas as 12 mesorregiões, que são: Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Campos das Vertentes e Zona da Mata (BRASIL, 2013).

Essa identidade regional, construída a partir de “levantamentos bibliográficos sobre a história social, povoamento e estudos geográficos; análises cartográficas e análises de outras

fontes de documentação específica” (DINIZ; BATELLA, 2005, p. 70), possibilitou estabelecer significativos contrastes entre as regiões. E procurando capturar esses contrastes, em uma tentativa de traçar uma representação da própria diversidade brasileira, foram escolhidos dois municípios de cada uma dessas mesorregiões, o que totalizou 24.

Um segundo critério de seleção das cidades, dentro de cada mesorregião do estado de Minas Gerais, foi selecionar o município de maior e o de menor porte populacional. A definição do porte como critério de seleção e comparação analítica tem como base os estudos de Duarte e Cardoso (2013), que apontaram como as ações e procedimentos de articulação política intrassistêmica dos(as) DMEs têm relação com o tamanho da população desse município. O estudo de Duarte e Cardoso (2013) constitui um dos primeiros de natureza qualitativa sobre as lógicas de atuação dos(as) DMEs, e, de acordo com esses autores, observa-se uma

dinâmica de relações marcadas pelos registros da proximidade (ROSANVALLON, 2008) nas cidades de menor porte, enquanto nas cidades maiores a atuação dos(as) DMEs é pautada pela *governance* dos atores organizados (como a burocracia pública e grupos sociais com maiores habilidades de vocalização), por deterem capacidade potencial de obstaculizar programas e projetos de interesse (DUARTE; CARDOSO, 2013, p. 4).

Esse aspecto, portanto, interfere sobremaneira nas formas como os(as) DMEs orientam suas ações, contribuindo para os processos de constituição de suas subjetividades, visto que esses se constituem, também, por meio das práticas dos atores e, em um movimento dinâmico, essas práticas são também orientadas pela própria subjetividade.

Essa escolha possibilitou a coleta de informações em contextos territoriais que retratam, com um custo de pesquisa mais reduzido, as condições produtoras da diversidade e as desigualdades nos contextos de ação dos(as) DMEs. A definição dos municípios escolhidos possibilitou, portanto, que se tivessem elementos que permitissem análises contrastivas, que pudessem subsidiar a coleta de dados de forma a captar nuances e uma variedade significativa de lógicas de ação e de processos de constituição de subjetividades. Os contrastes das mesorregiões em Minas Gerais nos possibilitou, sem a pretensão de generalizações, ter em um mesmo estado realidades que retratam em escala reduzida quem são os(as) DMEs no Brasil, o que fazem, quais são seus valores e como orientam suas condutas. Outros contrastes, apesar de não fazerem parte dos critérios de escolha dos municípios, foram observados para a coleta de dados, como, por exemplo, o gênero do(a) DME, sua trajetória político-profissional, ou ainda elementos de medição de resultados educacionais (Ideb) ou de desenvolvimento humano (IDH), como também a renda *per capita* nesses municípios. Além desses indicadores,

foram levados em conta aspectos políticos, tais como a coligação partidária que governa o município e o partido político do(a) Dirigente de Educação. Essas escolhas foram orientadas visando à possibilidade de se investigarem situações diversas de atuação dos(as) DMEs.

Para fins de divulgação dos resultados, os municípios selecionados não foram identificados, e os nomes mencionados nas entrevistas e dos entrevistados, substituídos por códigos. Essa codificação foi construída *a posteriori*, de acordo com as características dos municípios que viessem a influenciar, sob a perspectiva analítica construída, os processos de constituição de subjetividades dos(as) DMEs. Com vistas a impedir qualquer tipo de identificação dos municípios tratados nas entrevistas, de cada mesorregião foram listados três municípios de maior porte e três de menor porte, selecionado, a partir de critérios de logística (deslocamento e acesso às cidades, por exemplo) e disponibilidade do(a) dirigente, um entre eles.

3.1.1 Codificação dos municípios

O primeiro item de codificação do município pesquisado foi a sua localização geográfica, a mesorregião em que está inserido, determinada como apresentado no QUADRO 2.

Quadro 2 - Codificação das mesorregiões do estado de Minas Gerais

Mesorregião	Código
Oeste de Minas	OM
Norte de Minas	NM
Noroeste de Minas	NO
Vale do Jequitinhonha	VJ
Campo das Vertentes	CV
Central Mineira	CM
Zona da Mata	ZM
Vale do Rio Doce	VRD
Vale do Mucuri	VM
Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba	TAP
Metropolitana de Belo Horizonte	MBH
Sul/Sudoeste de Minas	SSO

Fonte: Elaboração do autor, 2014.

Para compor o segundo elemento da codificação dos municípios selecionados, optamos por sua classificação quanto ao tamanho da população. O IBGE utiliza como

referencial para determinar o porte dos municípios sete classes de tamanho populacional (QUADRO 3).

Quadro 3 - Classes de tamanho da população dos municípios brasileiros – 2010

Classes	Classes de tamanho da população dos municípios (habitantes)	Classificação quanto ao porte
I	Até 5.000	Pequeno porte (PP)
II	De 5.001 até 10.000	
III	De 10.001 até 20.000	
IV	De 20.001 até 50.000	Médio porte (MP)
V	De 50.001 até 100.000	
VI	De 100.001 até 500.000	Grande porte (GP)
VII	Mais de 500.000	

Fonte: IBGE, 2010. Elaboração do autor, 2014.

A determinação por porte populacional, de acordo com essas classes, não permite a identificação do município, preservando-se, dessa forma, o sigilo da informação e do entrevistado, como informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme ANEXO B.

O terceiro e último elemento de composição da codificação dos municípios selecionados para a pesquisa leva em consideração o gênero do(a) DME entrevistado(a), utilizando as iniciais M (masculino) e F (feminino).

Dessa forma, o agrupamento de informações para a codificação dos municípios pode ser sintetizado no QUADRO a seguir.

Quadro 4 - Critérios de composição da codificação dos municípios selecionados

Mesorregião		Porte populacional	Gênero DME
OM - Oeste de Minas		PP - Pequeno porte (menos de 20 mil habitantes)	F - Feminino
NM - Norte de Minas			M - Masculino
NO - Noroeste de Minas			
VJ - Vale do Jequitinhonha		MP - Médio porte (entre 20.000 e 100.000 habitantes)	
CV - Campo das Vertentes			
CM - Central Mineira			
ZM - Zona da Mata			
VRD - Vale do Rio Doce			
VM - Vale do Mucuri		GP - Grande porte (acima de 100.000 habitantes)	
TAP - Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba			
MBH - Metropolitana de Belo Horizonte			
SSO - Sul/Sudoeste de Minas			

Fonte: Elaboração do autor, 2014.

Com esses três elementos agrupados – mesorregião/porte populacional/gênero do(a) DME –, compomos a codificação dos municípios, reunindo algumas informações básicas que permitem ao(à) leitor(a) se situar quando feitas referências diretas às falas dos(as) entrevistados(as). Para complementar essas informações, apresentamos a seguir o QUADRO 5 com as características dos municípios selecionados,²⁶ permitindo que se reconheçam elementos socioterritoriais do município (localização e classificação quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM), populacionais (porte do município), bem como indicadores da área educacional dos municípios onde atuam os(as) DMEs (se estruturado em rede ou sistema, a sua Capacidade Institucional de Atendimento, o número de escolas municipais, o número de docentes que atuam nessas escolas, a quantidade de alunos matriculados e o Ideb alcançado).²⁷

²⁶ Todos os dados estatísticos foram coletados no site do IGBE, 2014. Os dados populacionais correspondem ao Censo demográfico de 2010. O IDHM tem como referência o ano de 2010. O IDEB corresponde ao ano de 2011 e foi coletado no site do Inep. Dados como o número de escolas e docentes correspondentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sob a administração municipal no ano de 2012, também foram coletados no site do IBGE, 2014.

²⁷ Não constam no QUADRO 4 os municípios nos quais não foi possível realizar as entrevistas (ver item 3.2.3 neste mesmo capítulo).

QUADRO 5 - Dados dos municípios selecionados

Município	Porte/ Classe	IDHM	Rede/ Sistema	CIA	Escolas	Docentes	Matr.EI	Matr.EF	IDEB Anos iniciais	IDEB Anos finais	Data entrevista
NO/MP/M	Médio/IV	0,697	Rede	2427,44	22	222	1000	2053	4,7	4,6	12/05/2014
NO/PP/M	Pequeno/II	0,678	Rede	2283,68	05	47	151	504	5,5	5,3	12/05/2014
TAP/GP/F	Grande/VI	0,765	Sistema	3072,48	46	433	2129	4259	6,2	5,5	13/05/2014
NM/GP/F	Grande/VI	0,770	Sistema	2184,75	123	1201	5904	18131	5,1	4,1	04/06/2014
VJ/MP/F	Médio/IV	0,716	Rede	2042,81	40	185	955	1843	5,6	4,2	03/07/2014
VJ/PP/F	Pequeno/I	0,595	Rede	2549,4	09	25	74	294	5,5	...	04/07/2014
SSO/GP/F	Grande/VI	0,778	Rede	2705,36	44	446	1878	7300	5,8	5,2	09/07/2014
SSO/PP/F	Pequeno/I	0,648	Rede	9769,75	04	25	27	306	5,9	5,0	11/07/2012
MBH/GP/F	Grande/VII	0,810	Sistema	4502,95	258	6385	14900	123159	5,6	4,5	01/03/2011
MBH/MP/M	Médio/V	0,813	Rede	4708,29	33	389	1716	5768	6,6	...	22/05/2012
MBH/PP/F	Pequeno/I	0,695	Rede	3092,11	02	29	52	355	5,5	4,3	07/08/2014
CV/GP/M	Grande/VI	0,769	Rede	2454,53	58	444	1381	6770	6,1	4,3	31/07/2014
CV/PP/M	Pequeno/I	0,631	Rede	2177,45	06	41	58	492	6,7	5,4	31/07/2014
CM/MP/F	Médio/IV	0,732	Rede	2266,59	14	107	1031	1312	6,9	...	26/08/2014
CM/PP/M	Pequeno/I	0,677	Rede	...	02	12	16	106	7,8	...	26/08/2014
ZM/GP/F	Grande/VI	0,724	Sistema	2468,11	31	266	2008	3134	6,4	4,7	15/08/2014
VRD/GP/F	Grande/VI	0,771	Sistema	3468,52	44	1101	1874	15421	5,4	4,6	25/09/2014
VRD/PP/F	Pequeno/I	0,679	Rede	2726,35	05	31	68	353	4,6	3,8	25/09/2014
OM/MP/F	Médio/IV	0,709	Rede	2063,52	18	147	707	22285	6,9	5,5	04/10/2012
OM/GP/F	Grande/VI	0,764	Sistema	2531,7	84	763	3826	9975	6,0	5,1	09/10/2014
OM/PP/F	Pequeno/I	0,690	Rede	1820,82	02	15	47	193	6,3	...	09/10/2014

IDHM = Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

CIA = Capacidade Institucional de Atendimento

IDEB = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

EI = Educação Infantil

EF = Ensino Fundamental

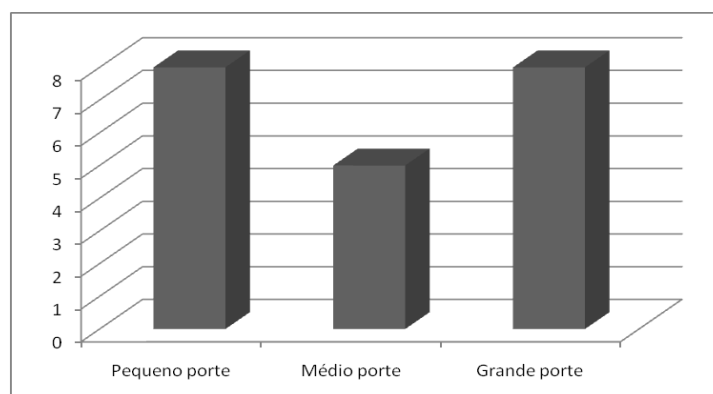
Fonte: Elaboração do autor, 2014.

Quando da realização da pesquisa, outros elementos foram considerados, como o ambiente físico, social e institucional de atuação do(a) entrevistado(a). O ambiente físico de uma Secretaria Municipal de Educação, a edificação onde está instalada, por exemplo, pode revelar aspectos sobre a importância que é atribuída à educação naquele município e sobre aspectos valorizados pelo(a) próprio(a) dirigente. Para cada município visitado na pesquisa, foi efetuado um levantamento prévio de dados, como população; dimensão física da rede de ensino (número de escolas, de alunos atendidos, de profissionais da educação); se organizado em rede ou sistema; recursos destinados à educação; o Ideb; partido ou coligação que dirige o município.

3.1.2 Os municípios visitados

Foram visitados 21 municípios, abrangendo 11 das 12 mesorregiões do estado de Minas Gerais. Como a proposta de escolha dos municípios foi baseada no critério populacional, selecionando o de maior e o de menor porte de cada mesorregião, a composição da amostra não segue rigorosamente metade dos municípios de grande porte e a outra metade de pequeno porte, pois em uma dada mesorregião, um município de maior porte populacional, pelos critérios do IBGE, pode ser de médio porte. Diante disso, a composição da amostra dos municípios selecionados, quanto ao porte populacional, ficou distribuído da seguinte maneira: oito municípios de pequeno porte, cinco de médio porte e oito de grande porte (GRAF. 10).

Gráfico 10 - Composição dos municípios selecionados: porte populacional



Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

De acordo com estudos realizados por Duarte e Cardoso (2013), as lógicas de ação dos(as) DMEs são influenciadas pelo porte populacional dos municípios onde atuam. Nos pequenos municípios, segundo os autores, os depoimentos coletados revelaram uma atuação

voltada para a escuta das singularidades. Já nos municípios de maior porte populacional, a lógica de ação estaria relacionada ao atendimento de grupos de interesse localizados, promotores de apoio político-eleitoral. Questionamos, portanto, se o porte do município seria um fator que determina peculiaridades quanto às subjetividades dos(as) DMEs.

Outro indicador detalhado na amostra foi a classificação dos municípios selecionados quanto ao seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).²⁸ No QUADRO 5, há o índice de cada uma das localidades visitadas, referente ao ano de 2010. Na TAB. 1, apresentamos a categorização estabelecida pelo Pnud, para, em seguida, fazer o agrupamento dos municípios de nossa amostra de acordo com essa classificação (GRAF. 11).

Tabela 1 - Classificação dos municípios de acordo com seu IDHM (2010)

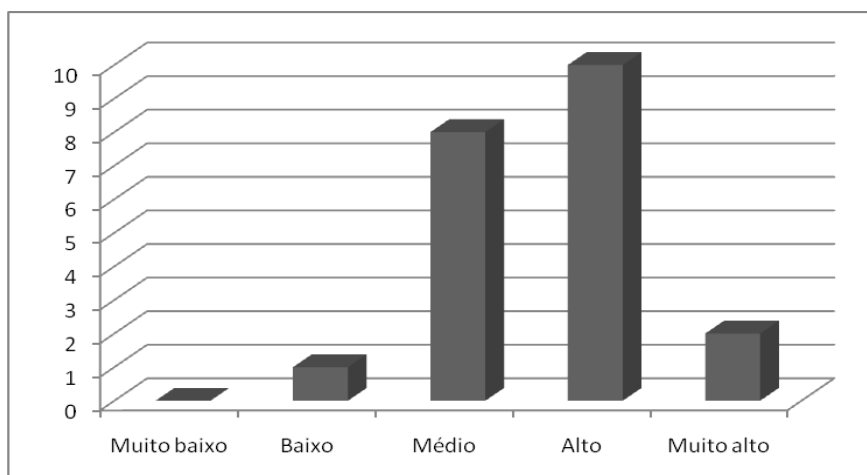
Faixas	IDHM
Muito alto desenvolvimento humano	0,800 a 1
Alto desenvolvimento humano	0,700 a 0,799
Médio desenvolvimento humano	0,600 a 0,699
Baixo desenvolvimento humano	0,500 a 0,599
Muito baixo desenvolvimento humano	0 a 0,499

Fonte: Pnud, 2015. Elaboração do autor, 2015.

A maior parte dos municípios visitados têm um IDHM “médio” e “alto”; apenas um com “baixo” e dois com “muito alto”. Esses dados nos revelam a diversidade das realidades dos municípios visitados, o que influencia sobremaneira as formas com são geridas suas políticas públicas educacionais. A questão de como gerir o transporte escolar, a merenda, a distribuição de uniforme e material escolar são fatores que dependem, em grande parte, do IDHM, determinando a demanda por esses recursos.

²⁸ Desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1; quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM ajusta o IDH para a realidade dos municípios e reflete as especificidades e desafios regionais. Pnud, 2015.

Gráfico 11 - Composição dos municípios selecionados: IDHM (2010)



Fonte: Pnud, 2015.

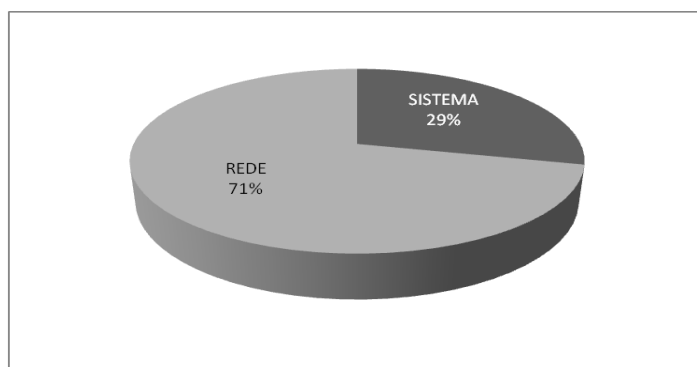
Nota: Dados trabalhados pelo autor, 2015.

Um elemento pesquisado quando da realização das entrevistas, que influencia especialmente as formas como se estabelecem as relações intersistêmicas, diz respeito à forma de organização dos sistemas educacionais dos municípios. De acordo com dados da Undime (2012c), a maioria dos municípios brasileiros não instituiu seus sistemas municipais de ensino, portanto, segue determinações e orientações normativas das secretarias estaduais de educação, o que acarreta pouca autonomia desses municípios frente à esfera estadual, quadro, segundo a entidade, não desejável. No entanto, mesmo que a Undime (2012c) apresente as vantagens advindas do fato de os municípios se constituírem como sistema, a questão é bem mais complexa, pois implica a alocação de recursos humanos e financeiros que muitos municípios não possuem, como destacado na fala a seguir de uma dirigente de um município de médio porte e que não constitui sistema próprio de educação:

A maioria dos municípios, eles não são sistema, eles trabalham em parceria com o estado. [Nome do município] não tem sistema próprio. [Nome do município próximo] que é referência aqui, agora que está construindo, esse ano que passou para sistema. Além do relacionamento ser muito bom com a Superintendência [Regional de Ensino], o custo é alto, é elevado pra você trabalhar com sistema em municípios pequenos, mas o ideal é que seja (OM/MP/F).

Nos municípios selecionados para a pesquisa, essa realidade não é diferente da apontada pela Undime: dentre os 21, apenas 6 constituem-se como sistemas municipais de educação, conforme o GRAF. 12.

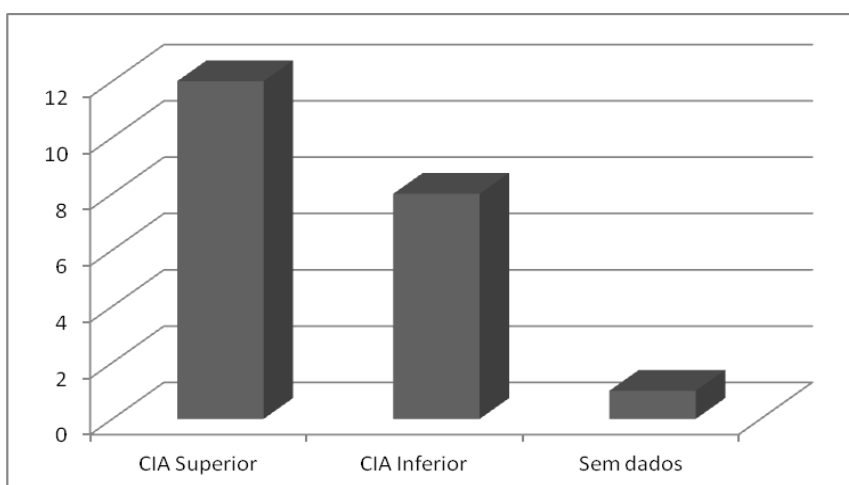
Gráfico 12 - Composição dos municípios selecionados: Rede ou Sistema



Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

O quarto elemento selecionado para caracterizar os municípios visitados para a realização da pesquisa se refere à Capacidade Institucional de Atendimento (CIA). Esse indicador correspondente à receita de impostos e transferências constitucionalmente vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, dividido pelo número de alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental das redes públicas municipais (DUARTE;FARIA, 2010). Para compor a amostragem em seu trabalho, Duarte e Cardoso (2013), que relacionavam esse indicador ao Ideb, calcularam a média de cada um dos estados pesquisados. Em Minas Gerais, esse valor, para o ano de 2011, correspondia a R\$2.314,02. Diante desse montante, agrupamos a seguir (GRAF. 13) os municípios selecionados que estavam com a Capacidade Institucional de Atendimento (CIA) acima ou abaixo dessa média. Em apenas um dos municípios visitados não foi possível estabelecer esse indicador.

Gráfico 13 - Composição dos municípios selecionados – CIA



Fonte: DUARTE; CARDOSO, 2013.

Nota: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

Para Duarte e Cardoso (2013), a existência de um grande número de municípios no país com reduzida Capacidade Institucional de Atendimento protegido (CIA) faz com que agentes políticos locais, no caso, os(as) DMEs, construam ações estratégicas e práticas discursivas voltadas para a obtenção de recursos federais ou estaduais complementares, reforçando práticas e perspectivas de subordinação dos poderes locais a um poder central, em prejuízo de uma gestão mais autônoma. A dirigente do município com a mais baixa CIA, dentre os municípios selecionados, verbaliza essa falta de recursos e a dificuldade que esta acarreta para o município:

A dificuldade é que nos últimos anos está muito difícil trabalhar, porque não tem dinheiro, não tem verba, depois que passou esse Fundef, era melhor que o Fundeb, porque o Fundeb ele abrangeu toda Educação Básica. E o dinheiro ele vem junto com o Fundo de Participação do Município, então quando ele bate no fundo do Fundo de Participação do Município, eles fazem tanto desconto, tanta coisa, que ele chega pouquinho. Então a dificuldade está sendo essa, nós estamos gastando 100% do Fundeb com pagamento de professores. Muito baixo, que eles mandam, o Governo Federal manda para cada aluno/ano, é o CAQ [custo aluno-qualidade], então esse CAQ está muito baixo, governo tem que ter, nós até já fizemos uma carta lá na Undime, dos Dirigentes Municipais de Educação, que se quiser educação brasileira de qualidade eles têm que colocar dinheiro e esse CAQ, esse Custo Aluno Anual ele tem que ser quase dobrado, quase dobrado, se não, não dá não (OM/PP/F).

Portanto, podemos perceber que a CIA de um município é mais um fator que influencia de maneira determinante a forma como são administrados os sistemas ou redes municipais de ensino, contribuindo, dessa forma, para a construção de determinadas lógicas de ação dos(as) DMEs, sendo, portanto, também constituinte de suas subjetividades.

A diversidade dos municípios selecionados para a pesquisa, marcada inicialmente pelo porte populacional, reflete-se na diferença entre o número de escolas, de docentes e de matrículas entre os municípios. Uma variedade que pode ser visualizada através dos extremos, tendo como referência os números relativos a 2012 – um município com apenas duas escolas, atendendo 122 alunos, e, no outro extremo, um município com 258 escolas, atendendo 138.059 alunos.

A título de ilustração, os municípios selecionados para a pesquisa possuem, juntos, 850 escolas, 12.314 docentes, 39.802 alunos matriculados na modalidade de Educação Infantil e 224.013 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Portanto, é um universo significativo de alunos e docentes – e toda comunidade escolar – que fazem parte de sistemas e redes de ensino sob a coordenação dos(as) DMEs.

O último elemento que compõe a caracterização dos municípios selecionados é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb. Este é um elemento determinante na

construção das lógicas de ação dos(as) DMEs, pois estabelece novos parâmetros de governança educacional, possibilitando a emergência de uma cultura da avaliação, tema que será tratado no Capítulo 4. Para a classificação dos municípios de acordo com o Ideb alcançado, com base no ano de 2011, estabelecemos dez faixas, visto que o Ideb pode variar de zero a dez,²⁹ como demonstrado na TAB. 2.

Tabela 2 - Faixas de classificação do Ideb (2011)

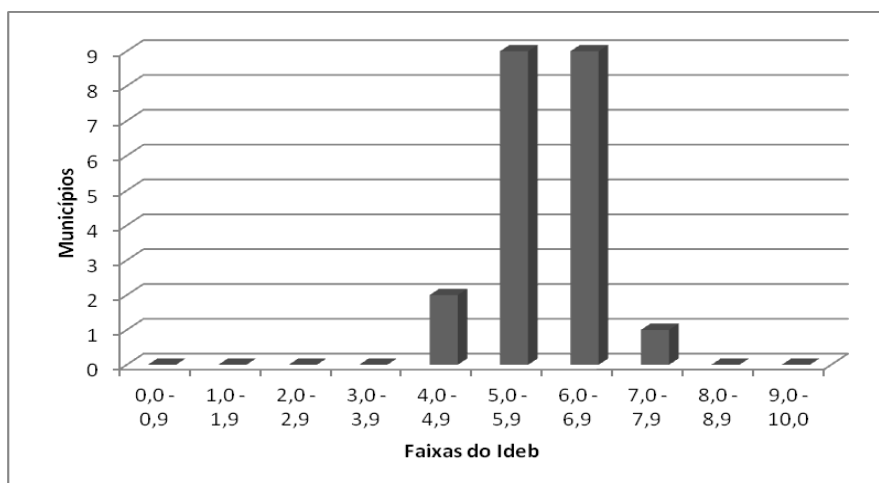
Faixas	Intervalo Ideb
1	0,0 – 0,9
2	1,0 – 1,9
3	2,0 – 2,9
4	3,0 – 3,9
5	4,0 – 4,9
6	5,0 – 5,9
7	6,0 – 6,9
8	7,0 – 7,9
9	8,0 – 8,9
10	9,0 - 10

Fonte: Elaboração do autor, 2014.

A partir dessas faixas de classificação, foram distribuídos os índices alcançados pelos municípios selecionados, separando-se o Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ideb dos anos finais, conforme os GRAF. 14 e GRAF. 15.

²⁹ Soares e Xavier (2013) demonstram que, do ponto de vista empírico, seria incorreto dizer que o Ideb varia de zero a dez, já que no cálculo de um de seus componentes, o indicador de desempenho, é levada em consideração a proficiência padronizada da escola, que é a média padronizada dos seus alunos. Esses autores apontam que as médias variam menos que as observações individuais; logo, para a proficiência padronizada da escola ser igual a dez, todos os alunos teriam de ter uma proficiência superior aos limites superiores do algoritmo estabelecido pelo INEP, situação bem improvável. O mesmo ocorre para que uma escola tenha proficiência padronizada igual a zero (SOARES; XAVIER, 2013, p. 907-908). Essa situação faz com que as proficiências cubram um intervalo menor que zero a dez, como apresentado no GRAF.14.

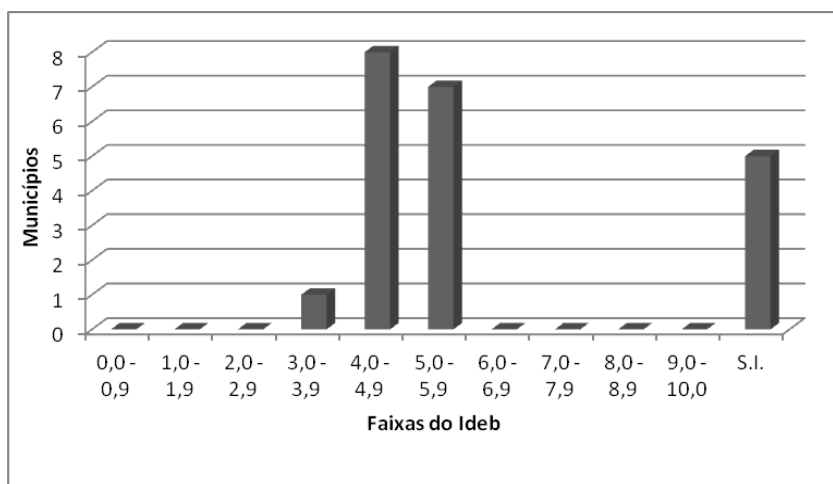
Gráfico 14 - Faixas do Ideb alcançado pelos municípios nos anos iniciais (2011)



Fonte: INEP/MEC, 2014.

Nota: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

Gráfico 15 - Faixas do Ideb alcançado pelos municípios nos anos finais (2011)



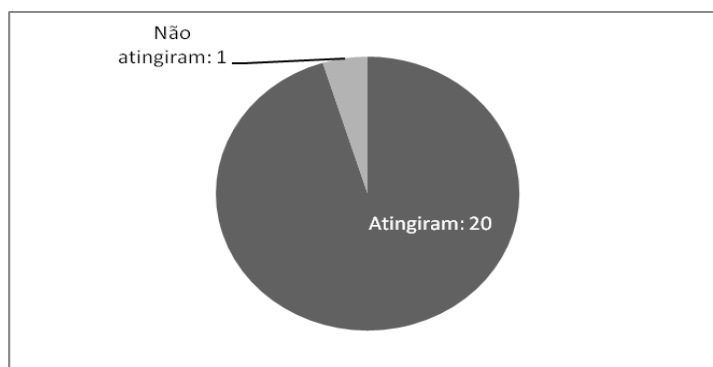
Fonte: INEP/MEC, 2014.

Nota: 1. Dados trabalhados pelo autor, 2014.

Nota: 2. S.I. (sem informação) é devido a fatores como: número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados; o município não oferece os anos finais do Ensino Fundamental, que fica a cargo do estado.

Como o “atingir metas” é um dos fatores que compõe essa nova racionalidade da gestão dos sistemas e redes de educação, demonstramos através dos GRAF. 16 e 17 o número de municípios visitados que atingiram as metas estabelecidas pelo MEC para o Ideb, tendo por referência o ano de 2011, e também aqueles que não atingiram, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do Ensino Fundamental.

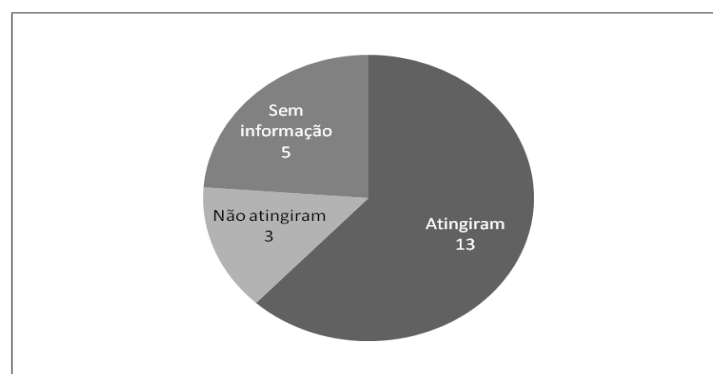
Gráfico 16 - Municípios que alcançaram a meta do Ideb (2011): anos iniciais



Fonte: MEC/INEP, 2014.

Nota: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

Gráfico 17 - Municípios que alcançaram a meta do Ideb (2011): anos finais



Fonte: MEC/INEP, 2014.

Nota: Dados trabalhados pelo autor, 2014.

Percebe-se, nos municípios selecionados, uma tendência nacional, a de que os anos finais do Ensino Fundamental apresentem um Ideb mais baixo e um maior número de municípios que estão fora das metas estabelecidas pelo MEC/INEP.

Essa caracterização, além de buscar traçar um perfil dos municípios selecionados para a pesquisa, visa, também, individualizar a análise, buscar a especificidade de cada um desses municípios, para, dessa forma, compreender os processos de construção de lógicas de ação pelos(as) DMEs, e, a partir dessas lógicas, revelar os processos de sedimentação de suas subjetividades.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento desse estudo, foram constituídos dois tipos de *corpus*: o *corpus* de arquivo, centrado na pesquisa documental, e o *corpus* construído pela pesquisa de

campo, a partir de gravações de entrevistas semiestruturadas,³⁰ tendo por objetivo contrastar informações para se compreenderem as formas de constituição de subjetividades políticas dos(as) DMEs nos municípios selecionados.

3.2.1 A pesquisa documental

Na pesquisa documental, foram buscadas informações em materiais de divulgação, seja material institucional, seja informativo a respeito das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação. Este material foi coletado nas salas de espera, exposto para ser recolhido pelo público, ou oferecido pelo(a) DME, geralmente ao final da entrevista. Em apenas quatro dos municípios visitados, esse tipo de material estava disponível.

Considerando a constituição de subjetividades como parte de práticas cognitivas, foram analisados textos que possam eventualmente conter modelos de conduta e que são elementos constitutivos dos saberes dos(as) DMEs. Para tanto, foram selecionados três documentos publicados pela Undime: *Excelência na gestão da educação municipal: informações importantes* (UNDIME, 2012a); *Agenda dos cem primeiros dias: orientações ao Dirigente Municipal de Educação* (UNDIME, 2012b) e *Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas* (UNDIME, 2012c).

Ao tratarmos desses documentos, seguimos a denominação estabelecida por Foucault (1984) para se referir a esses tipos de textos, “prescritivos”, no sentido de que “qualquer que seja sua forma (discurso, diálogo, tratado, coletânea de preceitos, cartas etc.) [estes] têm como objetivo principal propor regras de conduta” (FOUCAULT, 1984, p. 19), portanto, são textos “práticos”. Dessa forma, delimitamos os objetivos com os quais trabalhamos com essas publicações, tendo como foco a contribuição para os processos de subjetivação. Com a pesquisa documental, foi possível “recolher as percepções e representações que foram cristalizadas e estabelecidas em textos” (MELUCCI, 2005), para, assim, recolher elementos que podem contribuir para o entendimento dos processos de constituição das subjetividades dos(as) DMEs.

³⁰ A entrevista seria uma das formas de textualidade, a da oralidade conversacional, pois, quando os textos são transcritos, constituem-se enquanto textos *a posteriori*, assim, a transcrição transforma a conversa em um texto. Seria o que Maingueneau (2010) denomina “textualidade secundária”. Ressalta-se, ainda, que nos gêneros conversacionais os lugares dos sujeitos em interação são seguidamente negociados, portanto, o desenvolvimento do texto não obedece a restrições macroestruturais fortes (MAINGUENEAU, 2008b).

3.2.2 Entrevistas: o método e seus condicionantes

A coleta de dados se completou com a estruturação de um *corpus* documental composto por entrevistas semiestruturadas, realizadas com 21 DMEs dos municípios selecionados, e que tinham por objetivo investigar de que forma se constituem as subjetividades construídas nos discursos dos DMEs e qual a natureza delas. Sobre a entrevista, especialmente em se tratando de capturar um elemento tão fugidivo quanto a subjetividade, é necessário tecer algumas considerações sobre os pressupostos que justificaram sua utilização e orientaram sua formulação e aplicação. As entrevistas propostas na pesquisa buscaram capturar dados de natureza subjetiva, tais como atitudes, valores, opiniões, escolhas, bem como identificar elementos que possam reconstituir possíveis lógicas de ação compartilhadas pelos(as) DMEs.

A entrevista é um momento de organização de ideias, de expressão de valores e sentimentos por parte do entrevistado, e acaba, dessa forma, por enunciar no discurso subjetividades, um jeito de “estar no mundo” (FOUCAULT, 2004, p. 14). Na entrevista com o(a) DME, assim como com outros atores, este(a) acaba por assumir um duplo papel, ambos partes do objeto de estudo: “enquanto sujeito discursivo, age também como mediador entre o pesquisador e a realidade social mais ampla que se está investigando” (RANCI, 2005, p. 44). Nesse sentido, consideramos que seus enunciados não têm uma função neutra de portador de informações colocadas à disposição do pesquisador, “mas desempenha[m] um papel ativo que condiciona o processo cognoscitivo” (RANCI, 2005, p. 44) da realidade que o pesquisador busca compreender. O(A) entrevistado(a) também se apresenta como um sujeito que seleciona e ordena a realidade. E resistências em colaborar, por parte do(a) entrevistado(a), devem ser vistas não como uma simples rejeição à pesquisa, mas como uma incompreensão ou mesmo desconfiança, motivadas pelo distanciamento entre o mundo cultural do pesquisador e o do(a) entrevistado(a). Distanciamento esse que pode ser amenizado através da elucidação dos objetivos da pesquisa, da sua futura socialização e mediante a valorização dos saberes compartilhados entre o pesquisador e os(as) entrevistados(as).

No entanto, mesmo buscando diminuir esses distanciamentos, as diferenças entre o mundo cultural do pesquisador, que tem seu nome e imagem associados a uma instituição acadêmica, lugar de produção de saber, e o do(a) entrevistado(a), revelam-se em alguns momentos da entrevista com alguns(mas) dirigentes. Seja na forma do(a) DME construir suas frases, buscando mobilizar um léxico mais elaborado ou, como nas falas transcritas abaixo,

desculpando-se, mostrando insegurança, por talvez as respostas dadas estarem, em seu próprio julgamento, aquém dos objetivos da pesquisa:

Eu só me desculpo porque talvez eu não tenha um preparo, por causa da experiência no cargo, para chegar à altura das suas perguntas (VJ/PP/F).

Eu achei muito engraçado [nome do município] ser escolhido para essa pesquisa e espero que eu possa estar contribuindo de alguma forma para ajudar até melhorar alguma coisa dentro da educação. [Nome do município] é tão pequenininho, quase que ninguém conhece, escondidinho; o acesso aqui é até muito difícil, porque tem pouca mobilidade do pessoal, são ônibus com horários, então, assim, eu achei engraçado. Eu não sei se ajudei muito, mas estou muito lisonjeada de ter sido escolhida (MBH/PP/F).

Por essas razões, o aspecto relacional da entrevista deve ser considerado em suas últimas consequências, e o pesquisador deve ter consciência desse jogo relacional em que está implicado(a), no qual, dessa forma, estão presentes relações de poder, intencionalidades e expectativas mútuas, processos de reflexividade, conflitos, contradições, emoções, construções de imagens. Abbey e Zittoun (2010) descrevem a situação de entrevista como um processo de construção de um cenário específico estabelecido entre o pesquisador e o entrevistado; nas palavras das autoras, “no diálogo interpessoal, duas pessoas co-constroem um discurso, ambas têm usualmente a expectativa de haver um coentendimento, enquanto cada pessoa também produz algum sentido para o discurso” (ABBEY; ZITTOUN, 2010, p. 5, trad. nossa). Desse aspecto relacional decorre a importância do compromisso ético³¹ envolvido nesse instrumento de coleta de dados, visto que a entrevista produz uma intervenção no campo de ação dos sujeitos (MELUCCI, 2005). Essa intervenção pode se manifestar sob uma ótica positiva, como revelam as duas DMEs em suas considerações finais comentando a respeito do momento dedicado à entrevista:

Eu que agradeço, apertado é mesmo, é muito serviço, estou aí com a folha de pagamento, tem que assinar, eu sei que é apertado mesmo, mas vou te falar a verdade, gostei, gostei, achei bacana, sabe, é bom a gente também dar uma parada, a gente dá uma refletida sobre o todo. Refletir, foi um momento para mim de reflexão (OM/GP/F).

Eu acho que é interessante para gente, é uma troca, a partir do momento que você fala, olha isso aí é bacana, tinha até esquecido, é bom (CM/MP/F).

Para as dirigentes, a entrevista, mesmo tomando parte do seu tempo, revelou-se um momento que possibilitou uma reflexão sobre suas atividades, sobre os projetos desenvolvidos na secretaria. Esse aspecto revela que efetivamente a entrevista produz, como

³¹ Cabe destacar que o roteiro de entrevista proposto (ANEXO A) foi analisado e aprovado pelo Conselho de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG), conforme ANEXO C.

nos informa Melucci (2005), uma intervenção no campo de ação do sujeito, pois processos de reflexão são, também, orientadores de condutas.

Outro aspecto que não foi negligenciado no decorrer do campo de pesquisa e para a análise dos discursos diz respeito às “estratégias de ocultamento” por parte do(a) entrevistado(a). Aspecto este relevante em se tratando de entrevistas com DMEs, que podem ocultar informações que lhes pareçam ameaçadoras ou desqualificadoras (SZYMANSKI, 2004), como foi o caso de duas dirigentes entrevistadas, que ocultaram o fato de serem esposas dos prefeitos. Uma delas só revelou ao final da entrevista, já com o gravador desligado, enquanto a segunda nem chegou a revelar, mas foi possível descobrir a partir de fotografias, e suas legendas, presentes no prédio da prefeitura do município, onde também funciona a Secretaria Municipal de Educação. Como nos alerta Charaudeau (2006), um dos paradoxos da comunicação humana consiste em distinguir entre o que o falante é e o que ele diz ser, pois “todo sujeito que fala pode jogar com máscaras, ocultando o que ele é pelo que diz, e, ao mesmo tempo, o interpretamos como se o que ele dissesse devesse necessariamente coincidir com o que ele é. Há uma espécie de desejo de essencialização” (CHARAUDEAU, 2006, p. 116). Esse aspecto nos remete à discussão da construção do *ethos* discursivo, tema abordado no Capítulo 5.

A par desses condicionantes a respeito desse instrumento de coleta de dados, e tendo por orientação os objetivos traçados no projeto de pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevista (ver ANEXO A) a partir das seguintes categorias: pertencimentos sociais, trajetória político-profissional, vida associativa, relações estabelecidas com outros atores envolvidos no processo educacional, conhecimentos mobilizados para o desenvolvimento de suas funções e prioridades na gestão. Para cada uma dessas categorias, foram traçados objetivos a serem alcançados com as questões propostas aos(as) DMEs, sempre com a finalidade de se capturarem elementos que possam elucidar os processos de constituição de suas subjetividades. Foram também relacionadas, para cada bloco de questões, aquelas que denominamos de “apoio”, pertinentes à categoria, mas que não foram formuladas diretamente para os(as) entrevistados(as), pois era esperado que estes abordassem espontaneamente em suas falas tais temas, tendo em vista que a ausência ou presença mais marcantes de tais questões era também objeto de análise, por demonstrar enfoques específicos.

Revelar as pertenças sociais dos(as) DMEs, primeira categoria do roteiro de entrevista, tinha por objetivo, primeiro, comparar os estudos que traçam o perfil desses dirigentes, especialmente o realizado pelo Inep (BRASIL, 2011), com a nossa amostra. Além disso, esses pertencimentos sociais são elementos constituintes de subjetividades, visto serem, por

exemplo, determinantes nesses processos de constituição o gênero do(a) DME, o que, em última instância, pode ser um fator-chave para se compreenderem as formas de como conduzem suas ações, como atestam os estudos de Duarte e Cardoso (2013).

Após a coleta desses dados, que ocorre já com o gravador ligado, pois geralmente o(a) entrevistado(a) discorre sobre algum dos itens, é solicitado ao(à) DME que descreva uma semana típica de atividades frente à secretaria. A segunda categoria do roteiro de entrevista tinha por objetivo que o(a) dirigente detalhasse sua rotina semanal, para que pudéssemos capturar seus posicionamentos frente às funções que exerce, bem como tentar identificar os condicionantes de suas lógicas de ação.

A terceira categoria estabelecida para o roteiro de entrevista com o(a) DME diz respeito à sua trajetória político-profissional, a qual tinha como objetivo analisar a relação particular que esse ator estabelece com o mundo social (MARTUCCELLI, 2002), as formas que o indivíduo constrói para se conduzir (FOUCAULT, 1984), as quais, no caso específico, seriam as maneiras como o(a) DME trilhou sua trajetória até ocupar o cargo de Secretário(a) Municipal de Educação, suas experiências profissionais relacionadas ou não à área educacional, bem como as dificuldades e os momentos gratificantes no percurso. Trata-se da dimensão diacrônica de sedimentação de subjetividades.

A vida associativa do(a) DME é o foco de investigação da quarta categoria presente no roteiro de entrevista, que tinha como objetivo principal expor as práticas sociais dos(as) DMEs, nas quais pode ser capturado certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de se relacionar com os outros, de modo a compreender os processos interacionais desse(a) dirigente para a elaboração de um “trabalho ético” (FOUCAULT, 2004). Buscamos com essa categoria revelar as relações dos(as) DMEs com a comunidade em que está inserido(a), com seus grupos religiosos, suas associações, e também com outros movimentos sociais organizados, tais como sindicatos. Procuramos, ainda, que o(a) dirigente tratasse de seus momentos de lazer, das formas de uso de seu tempo livre.

Partindo da relação com instâncias coletivas de participação, buscamos na categoria seguinte compreender as relações estabelecidas com atores individuais – pais, alunos(as), diretores(as) de escolas, docentes, prefeito(a), vereadores(as), membros do Conselho Municipal de Educação – e coletivos envolvidos no processo educacional para, dessa forma, reunir elementos que dizem respeito ao “estado de consciência moral” (MARTUCCELLI, 2002) dos(as) DMEs, revelar as justificativas sobre o que fazem ou deixam de fazer, evidenciar a tensão existente entre suas convicções e suas ações. Entendemos que são nessas relações com outros atores, e nas formas como são externalizadas, que os(as) DMEs revelam

suas concepções, seus enfrentamentos, seus dilemas éticos, enfim, suas subjetividades. Ao indagarmos sobre situações que obrigam os(as) DME a estarem em atividades fora da secretaria ou do município, procuramos indícios de suas relações intra e intersistêmicas, bem como das formas pelas quais se dão a reflexão e o reconhecimento do outro a quem a ação é orientada.

A sexta categoria estabelecida para a entrevista com os(as) DMEs diz respeito aos conhecimentos mobilizados para o desenvolvimento de suas funções. Buscamos verificar as formas de incorporação rotineira de conhecimentos novos e situações de ação e identificar as formas como se deu a preparação para a atuação como DME. Essa categoria visou investigar as expectativas e as dificuldades encontradas pelos(as) DMEs no exercício de suas funções, bem como o papel de instâncias formadoras, como a Undime, na constituição de suas subjetividades. Procuramos, ainda, compreender os critérios utilizados para a composição da equipe de trabalho do(a) dirigente. A compreensão das formas como os(as) DMEs mobilizam conhecimentos é um dos elementos necessários para o entendimento da constituição de suas subjetividades, pois trazem consigo valores, ideias e concepções acerca do campo político-educacional, que são referências para suas tomadas de decisões.

A sétima categoria alvejou as prioridades na gestão teve por objetivos desvendar as relações entre o que se é, o que se pode fazer e o que se é obrigado a fazer (FOUCAULT, 1985); buscar evidências que apontem como os(as) DMEs se submetem ou não frente a um princípio de conduta; identificar quais valores constroem em relação à qualidade da educação; apontar de que maneira ocorre naturalização de determinados processos educacionais, que são, de fato, históricos, além de identificar suas concepções pedagógicas. Destaca-se, nessa categoria, a busca por identificar indícios de uma possível governança por resultado. Nessa categoria de questões, o propósito foi identificar a interação entre o substrato das regulações dos sistemas educacionais e os processos de constituição de subjetividades. Foi solicitado aos(às) DMEs que fizessem um balanço de sua gestão, destacando o que conseguiram realizar e o que ainda não haviam conseguido. Dessa forma, foi possível que, indiretamente, apontassem suas prioridades, a valoração dada a determinados aspectos de suas ações.

A oitava categoria encerra o roteiro com o espaço para que o(a) DME teça suas considerações finais, aborde temas ou questões que considere relevantes e que não tenham sido abordados na entrevista. Nesse momento, muitos dos(as) DMEs, além dos agradecimentos, discorreram sobre projetos desenvolvidos, ou em desenvolvimento, no município, queixaram-se da carência de recursos destinados à educação, reafirmaram a crença no desenvolvimento do país através da educação, ocasião, portanto, de potencial capacidade

para revelar valores, escolhas e para reforçar uma determinada imagem que o(a) dirigente procurou transmitir.

De posse desses instrumentos de coleta de dados e tendo a consciência da natureza e especificidades de cada um deles, partimos para a pesquisa de campo, com vistas a capturar os aspectos elencados nos objetivos da pesquisa.

3.2.3 O campo de pesquisa

Por levarmos em consideração em nossa análise os contextos interativos, as entrevistas foram realizadas nas localidades onde os(as) DMEs exercem suas atividades, pois, desse modo, foi possível observar uma série de elementos que não seriam percebidos caso fossem realizadas por videoconferência, por exemplo. Esses elementos vão desde as condições da edificação na qual está instalada a Secretaria Municipal de Educação até a forma como o pesquisador é recebido (tempo de espera, local onde era realizada a entrevista, interrupções). São elementos que compõem uma cenografia, que dizem respeito à imagem que o(a) entrevistado(a) deseja transmitir, e que são, portanto, constituintes de subjetividades.

As entrevistas foram realizadas em 2012 e 2014, sendo a maioria deste último ano. A não realização de nenhuma entrevista em 2013 deveu-se ao fato de ser o primeiro ano de gestão de boa parte dos(as) entrevistados(as), pois as eleições municipais ocorreram em 2012 e a posse, em 2013. Desse modo, garantia-se que, em um ano à frente das secretarias de educação, os(as) DMEs já estariam integrados às rotinas e procedimentos próprios do cargo. Isso não evitou que situações, como a presenciada em um município de grande porte na mesorregião do Campo das Vertentes, ocorressem. Mesmo a entrevista tendo sido realizada em 31 de julho de 2014, o DME estava há apenas três meses no cargo, pois, por motivos não revelados, o dirigente anterior havia sido substituído. Outro fato, que demonstra a instabilidade à qual estão sujeitos os(as) DMEs, por serem cargos comissionados, ocorreu quando da marcação de uma entrevista na região do Vale do Rio Doce (VRD). A entrevista havia sido marcada, mas, quando da confirmação, no dia anterior ao agendado, uma funcionária nos informou que o secretário havia sido exonerado, e tampouco foram oferecidas explicações sobre os motivos.

A realização da entrevista é a culminância de um percurso que se inicia com as tentativas de agendamento. Os contatos iniciais, por telefone, eram feitos geralmente com assessores(as) dos(as) dirigentes, que repassavam a solicitação e retornavam com a resposta. As propostas de datas eram apresentadas com uma ou duas semanas de antecedência, o que

possibilitava uma margem de escolha ao(à) entrevistado(a). Nas mesorregiões mais distantes de Belo Horizonte, a logística envolvia conciliar uma entrevista na parte da manhã com um(a) dirigente de um município e outra na parte da tarde, com distâncias entre as cidades passíveis de serem percorridas em tempo hábil. Imprevistos foram constantes, como o cancelamento de entrevistas na véspera, não atendimento no turno marcado, o que prejudicava a outra entrevista agendada no mesmo dia. Por essas razões, uma das mesorregiões previstas no projeto não foi coberta, a região do Vale do Mucuri. Em outras três mesorregiões, foi realizada apenas uma entrevista, por motivo de cancelamentos, na véspera ou mesmo no dia. Diante dessas ocorrências, 21 das 24 entrevistas previstas no projeto foram realizadas. Em um município do Vale do Mucuri, a dirigente cancelou a entrevista, mas se prontificou a responder por escrito o roteiro, que, a seu pedido, foi-lhe enviado. No entanto, não houve retorno.

A desconfiança do(a) entrevistado(a) foi uma barreira a ser transposta em alguns casos. Uma dirigente de uma cidade de médio porte da região Central Mineira condicionou a entrevista ao envio prévio do roteiro. Em outros casos, era exigido o envio de um ofício contendo os objetivos da pesquisa e os dados do pesquisador.

Foi elaborado durante o período de realização das entrevistas um diário de campo, espaço para as mais diversas anotações: relatos de acontecimentos como os narrados anteriormente; observações e impressões acerca do município visitado; localização e condições dos prédios das secretarias municipais de educação (tamanho, estado de conservação, organização dos espaços); tempo de espera para o atendimento; anotações sobre produções de ordem não linguística (cartazes, elementos decorativos) presentes nas dependências das secretarias; condições efetivas nas quais se realizaram as entrevistas (se no gabinete do(a) dirigente, em sala de reuniões, se na presença de outras pessoas, o nível de barulho); elementos gestuais do(as) dirigentes, pois estes(as) se deixam apreender por uma voz e um corpo. Compõem esse diário de campo fotografias dos prédios das secretarias e, em alguns casos, de suas dependências. O nível de detalhamento de cada uma das visitas não permitiria ser reproduzido no espaço desse texto, no entanto, é um instrumental que subsidiou as análises das entrevistas e fornece elementos que compõem uma cenografia na qual está inserido(a) o(a) DME.

As entrevistas gravadas em meio eletrônico passaram por processo de transcrição para serem utilizadas como objeto de análise e possibilitar a reprodução de trechos ao longo do relatório de pesquisa. Optamos por realizar por conta própria a transcrição, pois entendemos que com essa iniciativa seria possível uma imersão no universo discursivo dos(as)

entrevistados(as), percebendo as nuances de suas falas, os temas e os momentos nos quais o(a) dirigente se exalta, ou se relaciona de forma mais distanciada. Para captar esses elementos, foram preservadas nas transcrições algumas marcas de oralidade presentes nos enunciados dos(as) DMEs. Consideramos, também, que o momento da transcrição constitui já uma pré-análise, de onde se podem depreender as primeiras categorias que servirão de base para a compreensão do objeto de pesquisa.

3.3 A Análise do Discurso

Para que se possa estabelecer o tratamento metodológico adotado neste trabalho, iniciamos pela sua inserção no campo da Análise do Discurso (AD), que terá alguns de seus pressupostos tratados a seguir.

De acordo com Possenti (2009), pode-se conceber a AD como um “conjunto de teorias sobre as restrições que o discurso sofre (...), ou seja, para a AD interessa especificar em que medida cada fator funciona como uma restrição sobre o discurso, seja sobre sua circulação, seja sobre sua interpretação” (POSSENTI, 2009, p. 11). A orientação dada por Possenti (2009) nos conduz neste estudo a considerar que os(as) DMEs estão imersos em práticas discursivas nas quais o discurso por eles assumidos circulam em lugares específicos, possuem formas determinadas e são interpretados por determinados atores. Maingueneau (2010), por sua vez, estabelece uma significativa baliza quanto ao objetivo da AD, de modo a orientar o estudo aqui empreendido:

Refletir sobre eventos sociais sem levar em consideração os textos – orais ou escritos – que esses eventos tornam possíveis (redução sociológica), ou refletir sobre textos sem levar em consideração os eventos sociais dos quais eles participam (redução linguística), significaria que o discurso não é considerado do ponto de vista da AD (MAINGUENEAU, 2010, p. 129-130).

Essa afirmativa se apresenta como uma sintetizada justificativa para o uso da AD em nossa pesquisa como instrumento de análise dos dados coletados, pois nos alerta a respeito da necessidade de se inserir o discurso em práticas sociais, bem como a respeito do fato de essas práticas serem constituídas por discursos, em uma relação dialética. Nesse sentido, o discurso é também considerado como uma prática, uma prática discursiva.³²

³² Seguindo em parte a definição de Foucault, produzido n’*A arqueologia do saber* (2009), Maingueneau (2008a) assim define o termo práticas discursivas: “‘sistema de relações’ que, para um discurso dado, regula as localizações institucionais das diversas posições que o sujeito de enunciação pode ocupar” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 136).

Feitas essas observações, destacamos dois conceitos centrais para a proposição teórico-metodológica trabalhada pela AD e que orientam nosso estudo, que são os conceitos de discurso e de texto. Para Maingueneau (2008a, p. 19), o discurso “não é nem um sistema de ‘ideias’, nem uma totalidade estratificada que poderíamos decompor mecanicamente, mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação”.³³ Ou seja, os(as) DMEs compõem determinadas cenas de enunciação nas quais desempenham seus papéis em situações marcadas por instâncias relacionais.

A relação entre discurso e texto é um ponto de destaque na AD e suas diferenças devem ser apontadas, pois “um discurso nunca equivale a um texto, seja porque pode ‘haver’ mais de um discurso em um mesmo texto (por efeito do interdiscurso), seja principalmente, porque um discurso se materializa tipicamente em uma dispersão de textos” (POSSENTI, 2009, p. 73). Nesse sentido, a análise dos depoimentos coletados objetivou explicitar os múltiplos textos implícitos nos discursos dos(as) DMEs.

Trabalhamos, também, com a distinção estabelecida por Maingueneau (2008a, p. 139) entre texto e enunciado. O texto refere-se aos diversos tipos de produções semióticas que pertencem a uma prática discursiva, produções de ordem não linguística, mas que estão em conformidade com um mesmo sistema de restrições semânticas. Seria o caso de compreender que um cartaz com determinada imagem afixado na entrada de uma Secretaria Municipal de Educação compõe uma produção que demarca um posicionamento e revela concepções acerca de determinado tema. Esse cartaz será então aqui classificado como um texto, como parte de um discurso. O enunciado, por sua vez, seria a produção textual no sentido estrito, isto é, as produções linguísticas. Portanto, ao nos referirmos às falas dos(as) DMEs, tratamos de seus enunciados. Dessa forma, enfatizamos que o discurso não deve ser pensado somente como um conjunto de textos, mas como uma prática discursiva relacionada a uma “(...) ‘rede institucional’ de um grupo, aquele que a enunciação discursiva ao mesmo tempo supõe e torna possível” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 22-23).

Se estamos trabalhando com o propósito de se compreenderem os enunciados de um agente político, o(a) DME, faz-se necessário ressaltar com que concepção de discurso político estamos trabalhando. Na perspectiva da AD, estabelece-se uma relação entre linguagem, ação e poder na qual o enunciado político se inscreve em uma prática social, circula em um

³³ Enunciação é aqui entendida em uma concepção discursiva, como “acontecimento em um tipo de contexto e apreendido na multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 193). Trata-se de postular “não uma espécie de média estatística entre o social e o individual, mas de tentar captar, através de instrumentos teóricos e metodológicos adequados, qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito” (POSSENTI, 2009, p. 96).

determinado espaço público no qual se estabelecem relações de poder. Como todo ato de linguagem emana de um sujeito, procura-se analisar o discurso político enquanto atos de linguagem que circulam no mundo social, descrevendo valores que se impõem em determinados contextos. Sobre essa dimensão, Charaudeau (2006) localiza precisamente a questão:

O discurso político não esgota, de forma alguma, todo o conceito político, mas não há política sem discurso. Este é constitutivo daquela. A linguagem é o que motiva a ação, a orienta e lhe dá sentido. A política depende da ação e se inscreve constitutivamente nas relações de influência social, e a linguagem, em virtude do fenômeno de circulação dos discursos, é o que permite que se constituam espaços de discussão, de persuasão e de sedução nos quais se elaboram o pensamento e a ação políticos. A ação política e o discurso político estão indissociavelmente ligados, o que justifica pelo mesmo raciocínio o estudo político pelo discurso (CHARAUDEAU, 2006, p. 39).

O discurso político, assim como os demais, portanto, é o “lugar do engajamento do sujeito, de justificação de seu posicionamento e de influência do outro” (CHARAUDEAU, 2006, p. 43). Nesse sentido, serão analisados os comportamentos dos(as) DMEs em função de suas identidades, de suas concepções e valores, os processos que conduzem a reações e escolhas. Portanto, devemos frisar que os processos de constituição de subjetividades desses atores foram rastreados na materialidade de seus discursos.

3.3.1 Um roteiro de trabalho: apropriações da Análise do Discurso na pesquisa

Como afirma Sírio Possenti na apresentação do livro *Gênese dos discursos*, Maingueneau (2008a) nos apresenta uma análise na qual pode ser vislumbrado “implicitamente um roteiro de trabalho que adquire traços de uma metodologia que pode ser seguida em pesquisas sobre outros *corpora*” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 8). Maingueneau (2008a) organiza este “roteiro de trabalho” a partir do estabelecimento de “sete hipóteses” relacionadas ao discurso, que serviram de base para a construção de categorias de análise do material coletado nas entrevistas com os(as) DMEs, do material impresso produzido pelas secretarias municipais de educação das cidades selecionadas, bem como das orientações e textos produzidos pela Undime. Será feita a seguir uma breve descrição de cada uma dessas sete hipóteses levantadas por Maingueneau e das formas como foram apropriadas em nosso estudo, gerando novas hipóteses em torno de nosso objeto.

A primeira hipótese apresentada por Maingueneau (2008a) diz respeito ao primado do interdiscurso, que teria precedência sobre o próprio discurso, que estabelece a presença desde

sempre do outro no discurso, sua heterogeneidade constitutiva,³⁴ não havendo, portanto, um caráter de essência nas formações discursivas; estas seriam, antes, marcadas pelo dialogismo. Para melhor capturar o interdiscurso, Maingueneau (2008a) irá decompô-lo na seguinte tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo.³⁵ A partir dessa distinção, podemos formular uma primeira hipótese, como nos sugere Maingueneau (2008a), de que o universo discursivo a ser trabalhado seria o das formações discursivas que perpassam as condutas dos(as) DMEs.

Nos espaços discursivos, distinguimos o discurso da ciência da gestão – administrativa e pedagógica – e o discurso político. A hipótese que apresentamos é a de que se estabelece uma relação de concorrência entre esses discursos. Concorrência discursiva, no interior do próprio discurso da ciência da gestão, entre a dimensão administrativa e a pedagógica, por possuírem a mesma função social, a garantia do direito à educação, e divergirem sobre as formas de como esse direito deve ser garantido. Essa concorrência se estabeleceria entre um discurso gerencial proferido pelo(a) DME, a partir de suas concepções e práticas de gestão, e um discurso pedagógico, concepções e valores sobre as práticas educativas. Concorrência que pode estabelecer uma relação entre o idealizado e o possível, entre o que se é, o que se pode fazer e o que se é obrigado a fazer. Duarte e Cardoso (2013) apontam que há uma tensão entre esses discursos nos enunciados dos(as) DMEs, que ora se mesclam, ora se contrapõem. Os autores demonstram, ainda, que há uma forte relação entre a prevalência de um ou outro discurso e o gênero do(a) DME. O discurso gerencial é um traço presente, predominantemente, nos dirigentes do sexo masculino, enquanto o discurso pedagógico estaria mais presente nos enunciados das dirigentes do sexo feminino.

No entanto, a concorrência discursiva não se restringe ao interior do discurso da ciência da gestão; este estaria em concorrência com o discurso político. O primeiro tem como princípios básicos a profissionalidade no gerir a educação municipal e a aprendizagem dos

³⁴ Maingueneau (2008a), inicialmente, vai trabalhar com a distinção estabelecida por J. Authier-Révuz entre a “heterogeneidade mostrada” (sequências delimitadas que mostram claramente sua alteridade – discurso citado, aspas etc.) e “heterogeneidade constitutiva” (“perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro”) (MAINGUENEAU, 2008a, p. 31). No entanto, o autor ultrapassa essa distinção, pois considera que o que se busca é “revelar a relação com o Outro, independentemente de qualquer forma de alteridade marcada” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 37).

³⁵ De acordo com Maingueneau (2008a, p. 33), o universo discursivo seria o “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada, define apenas uma extensão máxima, o horizonte a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de serem estudados, os campos discursivos”, que, por sua vez, seriam o “conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo.” Concorrência que se estabelece “entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida.” Para a escolha do campo, é necessário fazer escolhas, enunciar hipóteses. “É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 34). Por fim, espaço discursivo seria os subconjuntos de formações discursivas que o analista coloca em evidência (MAINGUENEAU, 2008a, p. 35).

educandos, e o segundo, as demandas do sistema político-eleitoral no qual estão inseridos os(as) DMEs. A composição desses espaços discursivos será abordada adiante, ao tratarmos da construção de lógicas de ação pelos(as) DMEs (Capítulo 4). Essa relação entre a linguagem e a ação, como nos mostra Charaudeau (2006), permite que se delimitem os diferentes espaços de fabricação dos discursos políticos, que seriam um lugar de governança, um lugar de opinião e um lugar de mediação. Esses “lugares” não são estanques; estão, na realidade, interligados. Mas sua identificação e delimitação pode contribuir para a identificação dos mecanismos discursivos dos(as) DMEs. Nesse sentido, o campo discursivo estabelecido pelos(as) DMEs em seus discursos pode ser portador de um “modelo simétrico [quanto à sua gênese] de interação conflituosa” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 40). O espaço discursivo, mesmo que se elaborem hipóteses a seu respeito, não está previamente dado, por isso deve ser apreendido na interação com a pesquisa empírica.

A segunda hipótese apresentada por Maingueneau (2008a) trata da competência discursiva,³⁶ que, segundo o autor, permite ler heterogeneidade onde justamente se buscava uma aparência de homogeneidade. Em relação a essa hipótese, ganha relevo a busca pelo universo intertextual político no qual estão inseridos os discursos dos(as) DMEs, seus dispositivos retóricos. “A competência é um fato discursivo, não uma questão de crença. A representação que os sujeitos se fazem de seu pertencimento não coincide necessariamente com sua situação efetiva” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 57). Podemos pensar sob esse aspecto na questão da identificação, ou da rejeição, dos(as) DMEs em relação ao quadro do magistério local, o que geraria conflitos quanto ao seu posicionamento institucional atual como dirigentes, especialmente em momentos de enfrentamento, como no caso de uma greve.

Ainda quanto à competência discursiva, Maingueneau (2008a) aponta uma importante dimensão que contribuiu para a compreensão da constituição das subjetividades dos(as) DMEs frente aos modos de regulação do sistema educacional, que seriam os processos de permanências discursivas. Em suas palavras: “não é porque em determinado momento a dominação discursiva oscilou, que um discurso se tornou improdutivo ou se marginalizou, que todos os usuários se calaram ou passaram a palavra a outros enunciadores” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 53). Esse elemento nos possibilitou capturar, via discurso, o que Maroy (2010) descreve como um processo de hibridização dos modos de regulação, dos modelos, dos discursos, das práticas e das lógicas de ação dos(as) DMEs. Ocorrem, segundo

³⁶ A competência discursiva define a “aptidão, historicamente definida, de um sujeito para produzir e interpretar enunciados que decorrem de uma formação discursiva determinada” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 102).

esse autor, processos de recontextualização dos modelos de acordo com os contextos institucional e cultural locais. A partir da literatura analisada, pudemos constatar que o modelo de regulação burocrática coexiste com novas formas de governança, e, através das entrevistas, buscamos constatar como essa hibridização perpassa os discursos dos(as) DMEs, ou mesmo se estão presentes. Com essa segunda hipótese, reforça-se a ideia acerca da mobilidade das formações discursivas. Trata-se, portanto, de “rejeitar as pesquisas que postulam estruturas imóveis por trás da estabilidade dos rótulos” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 60), como, por exemplo, taxar as práticas e discursos dos(as) DMEs sob o rótulo de “gerencialistas”, quando, na realidade, segundo a literatura analisada no Capítulo 1, coexistem nos contextos de ação desses(as) dirigentes práticas de caráter clientelista, burocrático, dentre outros. Trata-se, portanto, justamente de capturar heterogeneidades onde superficialmente busca-se construir homogeneidades.

No que diz respeito à semântica global – procedimento que apreende o discurso integrando diversos planos, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação (MAINGUENEAU, 2008a) –, destacamos a rejeição do discurso como um sistema de ideias, dotado de uma “arquitetura”, e, de acordo com Maingueneau (2008a), é considerado, antes, como um sistema de restrições semânticas. Com essa terceira hipótese, buscamos identificar os seguintes elementos nos discursos dos(as) DMEs:

a) O vocabulário: mesmo que não exista exatamente um vocabulário próprio de um determinado discurso, Maingueneau (2008a) destaca a necessidade de se analisarem as palavras empregadas em determinados enunciados, pois,

além de seu estrito valor semântico, as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimentos. Entre vários termos *a priori* equivalentes, os enunciadores serão levados a utilizar aqueles que marcam sua posição no campo discursivo (MAINGUENEAU, 2008a, p. 81).

Reforçando essa ideia, podemos afirmar que “enunciar certos significantes implica significar o lugar de onde os enunciamos; é também significar sobretudo o lugar de onde não enunciamos, de onde, em hipótese alguma, se deve enunciar” (MAINGUENEAU, 1997, p. 155). Aplicamos a análise do vocabulário aos enunciados dos(as) DMEs através, por exemplo, de uma amostragem léxica de determinados termos por eles utilizados, tais como “resultados”, “metas”, “responsabilização”, dentre outros. Ou seja, analisamos como esses léxicos podem ser constituintes de uma prática e de uma representação. No caso do problema proposto, partimos do pressuposto de que a utilização de determinados termos pelos(as) DMEs aponta uma direção de suas condutas, são expressões de subjetividades.

b) A “modalidade”: categoria que trata da relação entre os produtores e as proposições, do comprometimento ou do distanciamento entre eles. É a dimensão da gramática da oração que corresponde à função “interpessoal” da linguagem. A modalidade, para Flores *et al.* (2009), seria “a parte mais importante da frase explícita, por corresponder à sua essência, a sua dimensão enunciativa, aquela através da qual a afetividade e a subjetividade são explicitadas” (FLORES *et al.*, 2009, p. 169). Para Fairclough (2001), a modalidade é um ponto de intersecção, no discurso, entre a significação da realidade e a representação das realidades sociais, pois “(...) as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104), e podem, ainda, marcar entendimento, julgamento de valor ou vontade. Essa categoria foi utilizada buscando-se localizar indícios das razões dos(as) DMEs para fazerem determinadas escolhas na construção de seus textos, pelas pistas dadas de como constroem suas subjetividades. Identificar, por exemplo, o uso de orações declarativas, interrogativas ou imperativas pode ser um indício do grau de comprometimento do entrevistado em relação ao seu enunciado.

c) A transitividade: aspecto que lida com processos que são codificados em orações e com os tipos de participantes envolvidos, como o texto favorece, omite ou ofusca os sujeitos, por meio da escolha de vozes (ativa ou passiva). Essa escolha muitas vezes determina as formas como os DMEs tratam os atores com os quais se relacionam nos processos político-educacionais em seus municípios e podem revelar a importância que é atribuída a cada um desses atores. Uma característica de relevo da transitividade é a nominalização, que é a conversão de processos em nomes, ações concretas em abstratas. Esse aspecto possibilitou investigar de que forma os modos de regulação do sistema educacional são traduzidos nos discursos dos(as) DMEs, pois as formas como estes substantivam esses processos, tornando abstrata uma ação, revelam graus de internalização e de naturalização de ideias.

d) Os temas: Maingueneau (2008a) define tema, como ele mesmo julga, da maneira mais vaga possível: “aquilo que um discurso trata”, em qualquer nível que seja” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 81). Mesmo que a temática do *corpus* construído na pesquisa, por meio das entrevistas, tenha um forte componente de intervenção do pesquisador, coube, então, destacar aqueles nos quais os(as) DMEs se delongavam ou tratavam de forma mais detalhada, para, dessa forma, relacioná-los ao conjunto de seus enunciados. Por outro lado, nos materiais produzidos pelas secretarias municipais de educação, a delimitação dos temas torna-se mais precisa, pois se encontram cristalizados em produções escritas e seguem as orientações próprias da instituição.

e) Autoria: na análise do material produzido pelas secretarias municipais de educação, foi necessário verificar se os produtores do texto estão claramente identificados, quem de fato produz determinado texto. Cabe destacar alguns aspectos de relevo para a compreensão da constituição das subjetividades dos(as) DMEs. Inicialmente, nos *corpora* constituídos por aspectos conversacionais, como é o caso das entrevistas realizadas, os(as) locutores(as) existem em carne e osso; os enunciados que pronunciam são suas falas; a instância do(a) autor(a) é absorvida pela de locutor(a) (MAINGUENEAU, 2010). No entanto, quando se trata de textos “coletivos”, produzidos pelas secretarias municipais de educação, a análise sobre a autoria torna-se mais complexa, ou seja, referimo-nos à questão de como encontrar autoria nesse tipo de texto. Possenti (2009) nos aponta alguns indícios de autoria, primeiro, quando no texto se dá voz a outros; segundo, quando se incorporam ao texto discursos correntes; ou, ainda, quando enunciadores marcam sua posição em relação ao que dizem (POSSENTI, 2009). No caso das produções publicadas pelas secretarias municipais de educação, buscamos o que Maingueneau (2010) denomina “autor-responsável”, que não é “nem o enunciador, correlato do texto, nem o produtor em carne e osso, dotado de um estado civil” (MAINGUENEAU, 2010, p. 30). Mesmo que o(a) DME não seja o(a) produtor(a) efetivo(a) do texto, o texto publicado nos materiais das secretarias municipais de educação pode ser considerado como expressão de suas convicções, pensamentos, posicionamentos políticos, crenças e valores, portanto, é um elemento portador de indícios de subjetividade. Um complicador quanto a essa hipótese diz respeito à provisoreidade em relação à ocupação do cargo de DME, que oscila ao sabor das mudanças e arranjos políticos que se desenvolvem nos municípios, como demonstrado em Duarte e Cardoso (2013) e como relatado anteriormente, quando tratamos do campo de pesquisa. Nesse sentido, por tratar-se de textos coletivos, da secretaria, podemos encará-los como pertencentes a um “comunidade de convicção forte” (MAINGUENEAU, 2010), considerando que não há uma “mente coletiva”. O texto é “sempre o resultado de uma dinâmica institucional que reenvia à natureza do grupo, às características dos líderes e aos canais decisoriais” (MELUCCI, 2005, p. 324).

f) O estatuto do enunciador e do destinatário: “cada discurso define o estatuto que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 87). No caso dos(as) DMEs, a dimensão institucional irá definir claramente esse estatuto, pois o(a) enunciador(a) é integrado a um governo local, o que irá definir as restrições próprias ao discurso relacionado a tal instituição. Além dessa dimensão institucional, deve-se considerar, também, a relação do(a) enunciador(a) com as diversas fontes do saber que mobiliza, buscando legitimar sua fala, por meio da demonstração

da diversidade e abrangência de seus conhecimentos para conduzir o sistema ou rede educacional de seu município.

g) Os modos de enunciação: cada discurso tem sua “maneira de dizer” específica, um “tom” (que pode ser moderado, exaltado, conciliatório, intenso, vacilante, incisivo etc.). Procuramos identificar esse “tom” nos discursos dos(as) DMEs, pois, nesse modo de enunciar, podem ser revelados aspectos da constituição de suas subjetividades, visto que a maneira de dizer contribui para a construção de uma imagem de si. Desenvolvemos, com essa perspectiva, a noção de *ethos* discursivo, pelo qual o enunciador se deixa apreender como uma voz e um corpo em uma determinada cena da enunciação,³⁷ na qual são estabelecidos papéis que determinam em parte a imagem de si. Segundo Amossy (2005),

todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades, nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa (AMOSSY, 2005, p. 9).

Portanto, deliberadamente ou não, o(a) locutor(a) efetua em seu discurso uma apresentação de si. Dado o fato de a construção do *ethos* estar ligada à cena de enunciação, aos processos de interação, o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido.

Algumas considerações traçadas por Maingueneau (2008b, p. 63) a respeito do *ethos* serviram de base para a análise dos dados recolhidos (Capítulo 5). Inicialmente, é preciso considerar que o *ethos* se constitui por meio do discurso; não seria, portanto, exterior a ele; o *ethos* faz parte de um processo interativo, buscando influenciar o outro, e está ligado à enunciação; por fim, o *ethos* é uma noção sociodiscursiva, deve ser considerada em sua conjuntura histórica. Por isso, podemos afirmar que o *ethos* está diretamente relacionado à constituição de subjetividades, pois através dele se busca estabelecer um lugar de onde se fala, um “corpo” e uma “voz”. A noção de *ethos* possibilita a reflexão sobre os processos de adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva, processo esse que se torna evidente nos discursos políticos, visto que nesse tipo de discurso sempre há a intenção do convencimento.

³⁷ A noção de “cena da enunciação” é utilizada por Maingueneau (2010) visando ultrapassar a ideia de “contexto”, escapando de uma concepção puramente sociologista da enunciação. Para o autor, tratar uma situação de discurso enquanto cena é considerá-la “através da situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra no movimento mesmo de seu desdobramento. Um texto é, na verdade, rastro de um discurso no qual a fala é encenada” (MAINGUENEAU, 2010, p. 205).

Para Maingueneau (2005), o *ethos*, parte constituinte de uma cena de enunciação, apresenta duas dimensões, um “*ethos* pré-discursivo”³⁸ e um “*ethos* discursivo”. A primeira dimensão revela a imagem preexistente do locutor, que tem como substrato “um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apóia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar” (MAINGUENEAU, 2005, p. 72). Para Haddad (2005), a imagem construída previamente afeta, e em muitos casos, condiciona a construção do *ethos* discursivo, longe, portanto, de se construir como um elemento exterior ao discurso. Daí, portanto, a necessidade de se levar em consideração essa dimensão ao se analisarem as entrevistas realizadas com os(as) DMEs. O *ethos* pré-discursivo se assenta em estereótipos, que são representações coletivas cristalizadas que a enunciação contribui para reforçar ou transformar. O estereótipo, de acordo com Maingueneau (2005), estaria ligado aos *topoi*, os lugares-comuns, e à *doxa*, que seria o conjunto de crenças e opiniões socialmente compartilhadas. Esse estereótipo se deixa apreender tanto no nível da enunciação (um modo de dizer, uma cenografia) quanto no do enunciado (conteúdos, temas) (AMOSSY, 2005). Dessa forma, questionamos: em que registros circulam os estereótipos acerca dos(as) DMEs? E em que sentido esses estereótipos influenciam a construção do seu próprio *ethos* discursivo? O procedimento de se analisar o *ethos* pré-discursivo reforça a ideia de que o discurso não se constitui como uma estratégia apenas, pois ele é um acontecimento inscrito em uma determinada configuração sócio-histórica. Na análise do *ethos*, é levado em conta “um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos” (MAINGUENEAU, 2005, p. 75).

O *ethos* discursivo, a segunda dimensão constitutiva do *ethos* efetivo, diz respeito à imagem de si que o locutor constrói em seu discurso. Maingueneau (2005) estabelece uma distinção entre o “*ethos* dito” e o “*ethos* mostrado”. O primeiro, além da referência direta do enunciador à sua própria pessoa no discurso (algo como: “eu sou muito sincero”), é construído a partir de uma cena instalada na memória coletiva, fixada em representações estereotipadas. Esta cena, chamada por Maingueneau (2005) de “cena validada” é interior ao próprio discurso, pois configura seu universo próprio, e também exterior, pois preexiste a ele. Quanto ao “*ethos* mostrado”, trata-se dos próprios índices dados pela enunciação, tais como escolha da ordem lexical, complexidade da sintaxe, ritmo das frases, jogos de planos

³⁸ A referência teórica para a construção da ideia de “*ethos* pré-discursivo” é tributária das análises de Goffman (2009) a respeito das representações que os indivíduos produzem de si, a despeito de esse autor não utilizar a nomenclatura “*ethos*”.

enunciativos (uso de parênteses, ironias, paródias), qualidade ortográfica, riqueza e natureza cultural. Esses índices, segundo Adam (2005), podem ser buscados nos contrastes linguísticos de superfície, como, por exemplo, nos índices pessoais, através das formas de utilização dos pronomes pessoais. Alguns desses elementos nos subsidiou na construção de uma tipologia, a partir da análise dos dados empíricos, em torno da configuração do *ethos* pelos(as) DMEs (Capítulo 5). Essa tipologia foi construída, também, tendo por base os procedimentos apresentados por Charaudeau (2006). Para esse autor, não se pode separar o *ethos* das ideias, pois a forma como os atores as constroem tem o poder de construir imagens. É preciso, ainda, segundo Charaudeau (2006), que essa imagem seja crível e, ao mesmo tempo, suporte de identificação. Nesse sentido é que o autor desenvolve duas grandes categorias de *ethos*, o “*ethos* de credibilidade” e o “*ethos* de identificação”.

Outros elementos discursivos que podem contribuir para a construção do *ethos* são apontados por Charaudeau (2006), que nos apresenta determinados procedimentos enunciativos. A enunciação “elocutiva” permite àquele que fala colocar-se em cena, é expressa utilizando-se pronomes pessoais de primeira pessoa, acompanhados de verbos modais, advérbios e de qualificativos, “que revelam a implicação do orador e descrevem seu ponto de vista pessoal” (CHARAUDEAU, 2006, p. 174). Algumas modalidades elocutivas contribuem para a construção de determinados *ethos*, como, por exemplo, a modalidade do compromisso, da convicção. Quando expressa no plural “nós”, pode contribuir para a construção de um *ethos* de solidariedade, por exemplo. Em entrevistas realizadas com DMEs em trabalho anterior (DUARTE; CARDOSO, 2013), a maneira de modalizar e de utilizar o pronome pessoal revelava muito da imagem de si que determinados(as) dirigentes queriam mostrar. A enunciação “alocutiva”, por sua vez, permite implicar o interlocutor no mesmo ato de linguagem;³⁹ é expressa através do uso de pronomes pessoais de segunda pessoa, também acompanhados de verbos modais e de qualificativos. Charaudeau (2006) cita algumas modalidades alocutivas que contribuem para a construção de determinados *ethos*, como, por exemplo, as modalidades de tratamento, que, ao identificar um determinado público, buscam,

³⁹ O “ato de linguagem”, de acordo com a perspectiva semiolinguística, criada por Charaudeau (2008), é “um fenômeno que combina o dizer e o fazer. O fazer é o lugar da instância situacional que se autodefine pelo espaço que ocupam os responsáveis por esse ato. O dizer é o lugar da instância discursiva que se autodefine como uma encenação da qual participam seres de palavra. (...) O ato de linguagem é uma totalidade que se compõe de um circuito externo (fazer) e um circuito interno (dizer), indissociáveis um do outro” (CHARAUDEAU, 2008, p. 20). A definição dos termos faz-se necessária visto a AD comportar diferentes correntes e, dessa forma, essa “clarificação terminológica” permite evidenciar o quadro teórico de filiação de determinados autores. Nesse estudo, por exemplo, o termo a ser utilizado para definição dessa dimensão do discurso será o de “cena de enunciação”, a partir de Maingueneau (2010), ultrapassando, dessa forma, uma possível concepção estanque e dicotomizada do “interior” e do “exterior” do discurso.

na realidade, legitimar a própria fala. Por fim, Charaudeau (2006) descreve a enunciação “delocutiva”, que permite apresentar o que é dito como se ninguém estivesse implicado, implicando, de fato, a construção de uma terceira voz, que seria a “voz da verdade”. Esse procedimento faz com que o enunciador se coloque como o portador de uma verdade estabelecida, o que pode ser um importante elemento que aponte as crenças e os valores dos(as) DMEs, instâncias reveladoras de subjetividades.

Como mencionado anteriormente, o *ethos* está ligado a uma cena da enunciação, não a um saber extradiscursivo sobre o enunciador. Para Maingueneau (2005), a cena da enunciação engloba três “cenas”: uma “cena englobante”, que estaria ligada ao tipo de discurso, que no caso da pesquisa se voltaria para o discurso político; uma “cena genérica”, que no caso não se aplica à entrevista, portanto não será utilizada em nossas análises; e uma “cenografia” construída pelo texto. O discurso político favorece a existência de uma diversidade de cenografias (MAINGUENEAU, 2005): um(a) DME, por exemplo, pode se apresentar como um(a) tecnocrata, um(a) (ex)líder sindical, um(a) pedagogo(a), um(a) gerente, dentre outras cenas possíveis de enunciação; pode, também, fazer uso de significantes, como “realista”, “otimista”, “pessimista”. Através de sua maneira de dizer, ele(a) pode “mostrar sua personalidade com os traços que supõe serem os mais favoráveis a seus interesses” (MAINGUENEAU, 2010, p. 83). Na construção de uma cenografia, que não deve ser confundida com um cenário, no sentido teatral, os sujeitos envolvidos estão associados a uma cronografia e a uma topografia, um tempo e um lugar nos quais o discurso se desenvolve. Uma questão que perpassou nossas análises é se haveria uma “gestão eficaz” do *ethos* por parte dos(as) DMEs e se essa construção revela formas de constituição de suas subjetividades.

Um aspecto referente ao *ethos* projetado pelo(a) DME é a sua dimensão institucional, pois “a eficácia da palavra não é nem puramente exterior (institucional) nem puramente interna (linguageira)” (AMOSSY, 2005, p. 136). Nesse sentido, não se pode estabelecer uma separação entre o *ethos* discursivo posto em ação pelo(a) DME de sua posição institucional, do lugar que ocupa no sistema educacional brasileiro e no município onde atua. Há aqui um entrelaçamento da materialidade do discurso com sua dimensão social: a autoridade do(a) locutor(a) é produzida pelo seu estatuto exterior, mas também pelo seu discurso.

Em síntese, levamos em consideração na análise da constituição do *ethos* efetivo dos(as) DMEs sua posição institucional, o *ethos* prévio, o *ethos* discursivo e os estereótipos, que são esquemas coletivos e representações sociais, sua dimensão sócio-histórica. Um último aspecto a ser destacado quanto ao *ethos* é a sua relação com a reflexividade enunciativa, dimensão privilegiada para se capturar a subjetividade do(a) DME, visto que ela aparece

como um trabalho de si sobre si. É, pois, pelo comentário comprometido com a ação que a subjetividade se sedimenta progressivamente.

A quarta hipótese levantada por Maingueneau (2008a) considera a tradução do discurso do Outro, buscando identificar as estratégias que visem ao monopólio da legitimidade. Portanto, consideram-se duas dimensões; uma que trata os processos conflitivos de relação com esse Outro, as disputas no campo semântico; e outra que busca a legitimidade do próprio enunciado, fazendo referências a outros. Quanto à primeira dimensão, podemos apontar as formas, já constatadas nas entrevistas realizadas por Duarte e Cardoso (2013), como alguns(mas) DMEs traduzem os enunciados de outras instâncias de governo, aspecto que fica claro, especialmente, quando um partido ou coligação que governa o município faz oposição ou ao governo estadual ou federal. Muitas vezes, segundo Maingueneau (2008a), há um processo de “integração”, que consiste em criticar não a semântica do discurso adversário, mas sua pretensão ao monopólio; ou ainda, um processo de “exclusão”, que consiste na rejeição do universo semântico contrário, como incompatível com a verdade. Nesse aspecto, muitas vezes se instala a “polêmica”, que aparece como “uma espécie de homeopatia pervertida: ela introduz o Outro em seu recinto para melhor afastar sua ameaça, mas esse outro só entra anulado enquanto tal, simulacro” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 108). Opera-se, nesse sentido, uma tradução do Outro.

Em relação à segunda dimensão, fica clara a busca de legitimidade do próprio discurso através da mobilização de conhecimentos, por exemplo, como novamente nos aponta Duarte e Cardoso (2013), quando alguns(mas) DMEs buscam reforçar seus argumentos com citações diretas (“corpo verbal do Outro” – MAINGUENEAU, 2008a) de pensadores, educadores, sociólogos de projeção no mundo acadêmico, ou mesmo de personalidades do mundo político, aspecto que pôde ser comprovado em nossas entrevistas (Capítulo 5).

O caminho percorrido do discurso à prática discursiva é a quinta hipótese construída por Maingueneau (2008a), na qual se estabelece a relação entre o discurso e a instituição, local onde ocorre uma rede de difusão do discurso.⁴⁰ Nesse sentido, como já destacado, o discurso não deve ser pensado somente como um conjunto de textos, mas como uma prática discursiva, relacionada a uma rede institucional de um grupo. Na passagem do discurso à prática discursiva, ocorre uma mudança na própria estrutura e funcionamento dos grupos que produzem esses discursos. Cabe destacar que “a passagem de um discurso a outro vai além de

⁴⁰ A relação entre discurso e instituição não deve ser tomada a partir de uma concepção na qual a última seria apenas um suporte para as enunciações, e os discursos, exteriores à instituição. “Não se poderia, pois, fazer funcionar aqui um esquema de tipo ‘infra-estrutural’, sendo a instituição a causa, e o discurso, seu reflexo ilusório” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 128).

uma simples mudança de conteúdo; supõe uma estruturação diferente do universo do legível” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 130). Haveria, segundo Maingueneau (2008a), a necessidade da existência de uma “vocalização enunciativa”, ou seja, as condições para que um sujeito se “inscreva” em uma dada formação discursiva seria um ajuste dos sujeitos às condições requeridas pela instituição. Em relação a esse aspecto, trabalhamos no Capítulo 5 uma possível “conversão” dos(as) DMEs a uma cultura da avaliação.

O consumo textual é outro aspecto da prática discursiva. Destacamos, como já exposto, que além das entrevistas, parte da coleta de dados foi documental, referente a textos produzidos pelas próprias secretarias municipais de educação em materiais de divulgação e textos prescritivos da Undime. Esses textos podem possuir modos de difusão diversos e, de acordo com Maingueneau (2008a), não se poderia estabelecer uma exterioridade entre esse aspecto e o próprio conteúdo desses textos. A própria rede institucional, no caso, a estrutura das secretarias de educação dos municípios e outros órgãos do Executivo municipal, desenha uma rede de difusão, as características de um público, indissociáveis do estatuto semântico que o discurso se atribui.

Com a análise dessa dimensão da prática discursiva, buscamos, inicialmente, conhecer quem são os sujeitos envolvidos nesse processo para que se possam clarear as situações de comunicação que são estabelecidas. Esses materiais produzidos pelas secretarias municipais de educação são destinados⁴¹ a quem? Aos docentes das escolas públicas do município? Aos(às) possíveis eleitores(as)? Que estratégias discursivas são postas em prática e com quais objetivos? A natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais, o que quer dizer que os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos, diversos de consumo (FAIRCLOUGH, 2001). Alguns textos podem visar modificar as atitudes, as crenças, os valores, ou mesmo as práticas dos(as) leitores(as) e, nesse sentido, são importantes elementos para a compreensão da subjetividade de quem os produz.

A prática intersemiótica, que integra produções pertencentes a outros domínios semióticos (pictórico, por exemplo), é o material analítico da sexta hipótese apresentada por Maingueneau (2008a). Esta prática é o encontro entre texto e enunciado. Realiza-se a análise de produções de ordem não linguística, mas que estão em conformidade a um mesmo sistema

⁴¹ Essa destinação, conforme destacam Charaudeau e Maingueneau (2008), traz consigo uma conotação ambígua. Pode ser interpretada como o endereçamento de uma determinada mensagem a um determinado sujeito, que pode representar tanto o indivíduo que recebe a mensagem e a interpreta, quanto um “(...) sujeito ideal, visado pelo sujeito falante, que o inclui no seu ato de enunciação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 155).

de restrições semânticas. Ressaltamos que o modelo de formação discursiva tratado nesse estudo é visto como “um ‘sistema de restrições’ que recai sobre organizações de sentido e não como uma gramática destinada a gerar enunciados” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 137). A observância desse aspecto gerou análises acerca dos elementos visuais presentes nas dependências das secretarias municipais de educação, como cartazes, murais, quadro de recados, elementos esses muitas vezes carregados de um substancial didatismo. Tais elementos não são apenas “acessórios”, mas são afetados pelas condições de funcionamento da própria prática discursiva e dizem muito do funcionamento da instituição e das concepções, crenças e posicionamentos dos atores que estão à frente dela, os(as) DMEs.

Por fim, a hipótese número sete trata do esquema de correspondência – expressão tomada de Michel Foucault (2009) –, que seria a associação entre a prática discursiva e o ambiente sócio-histórico. Ao analisar essa relação, Maingueneau (2008a) nos apresenta dois caminhos que devem ser ultrapassados, o do formalismo, que vê o discurso como uma estrutura autônoma, e o ideologismo, que faz do discurso “uma coleção de elementos de sentido que poderiam ser extraídos de um texto para colocá-los imediatamente em relação com uma conjuntura sócio-histórica” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 160). O ambiente sócio-histórico analisado na pesquisa com os(as) DMEs está relacionado à questão da emergência de diferentes modos de regulação do sistema educacional.

Compreender, portanto, os processos de interdiscursividade, sua semântica global, como nos apresenta Maingueneau (2008), presentes na construção dos discursos dos(as) DMEs, possibilitou-nos tratar a constituição de subjetividades como práticas cognitivas, permitindo evidenciar a heterogeneidade desses discursos, sua gênese constitutiva.

Fairclough (2001) discute, ainda, uma tendência das ordens de discurso que nos auxiliou na compreensão da constituição das subjetividades dos(as) DMEs – a “democratização” do discurso, que é a tentativa de retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas. Como exemplo de domínio da democratização, temos o de relações de gênero na linguagem, destacando-se os aspectos discriminatórios da língua e do uso linguístico, como o uso de “ele” como um pronome genérico. Deixar de analisar essa dimensão é desconsiderar a realidade em sua complexidade, pois não há como se pensar a questão da constituição de subjetividades sem se pensar a questão de gênero e de como discursivamente as desigualdades vão se afirmando ou não nos enunciados desses(as) dirigentes.

Destacamos algumas considerações sobre o sujeito, necessárias para balizarmos nosso posicionamento frente a essa “questão aberta” (POSSENTI, 2009, p. 82), sobre a qual, como afirma Possenti (2009), fora a negação do sujeito dito uno e consciente, não há consensos.

A AD, por buscar compreender as várias maneiras de perceber o mundo, “leva em consideração o fato de que os sentidos não são únicos e de que há um sujeito que atravessa a relação linguagem-mundo, sujeito esse portador de uma identidade social e de uma identidade discursiva” (PAULIUKONIS; MONNERAT, 2008, p. 66). Devemos ressaltar que, como afirma Maingueneau (1997), a teoria do discurso não é “uma teoria do sujeito antes que esse enuncie, mas uma teoria da instância da enunciação” (MAIGUENEAU, 1997, p. 33). No entanto, segundo esse mesmo autor, o sujeito do discurso é uma noção necessária, pois precisa o estatuto e o lugar do(a) locutor(a), noção que leva a compreender os procedimentos de discursivização, bem como os saberes, opiniões e crenças que esse(a) locutor(a) possui.

Charaudeau e Maingueneau (2008) apontam que do sujeito do discurso é exigida não só uma competência linguística,⁴² mas também uma competência comunicacional⁴³ e uma competência discursiva. Para esses autores, o sujeito do discurso é “polifônico”, pois é portador de várias vozes enunciativas (interdiscurso); é dividido, por possuir saberes conscientes, não conscientes e inconscientes; desenvolve os papéis de produtor de um ato de linguagem e um do sujeito que recebe e interpreta um ato de linguagem. Dessa forma, não se estabelece nenhuma relação de exterioridade entre os sujeitos e seus discursos.

Apesar da complexidade que envolve as teorias do discurso, as escolhas teóricas sobre a AD aqui apresentadas se justificam por serem estas um instrumental de análise mais adequado para se capturar a subjetividade dos(as) DMEs, pois, de acordo com Martuccelli (2002), esta se constitui “não propriamente na ação, mas no comentário que a segue ou a acompanha” (MARTUCCELLI, 2002, p. 521).

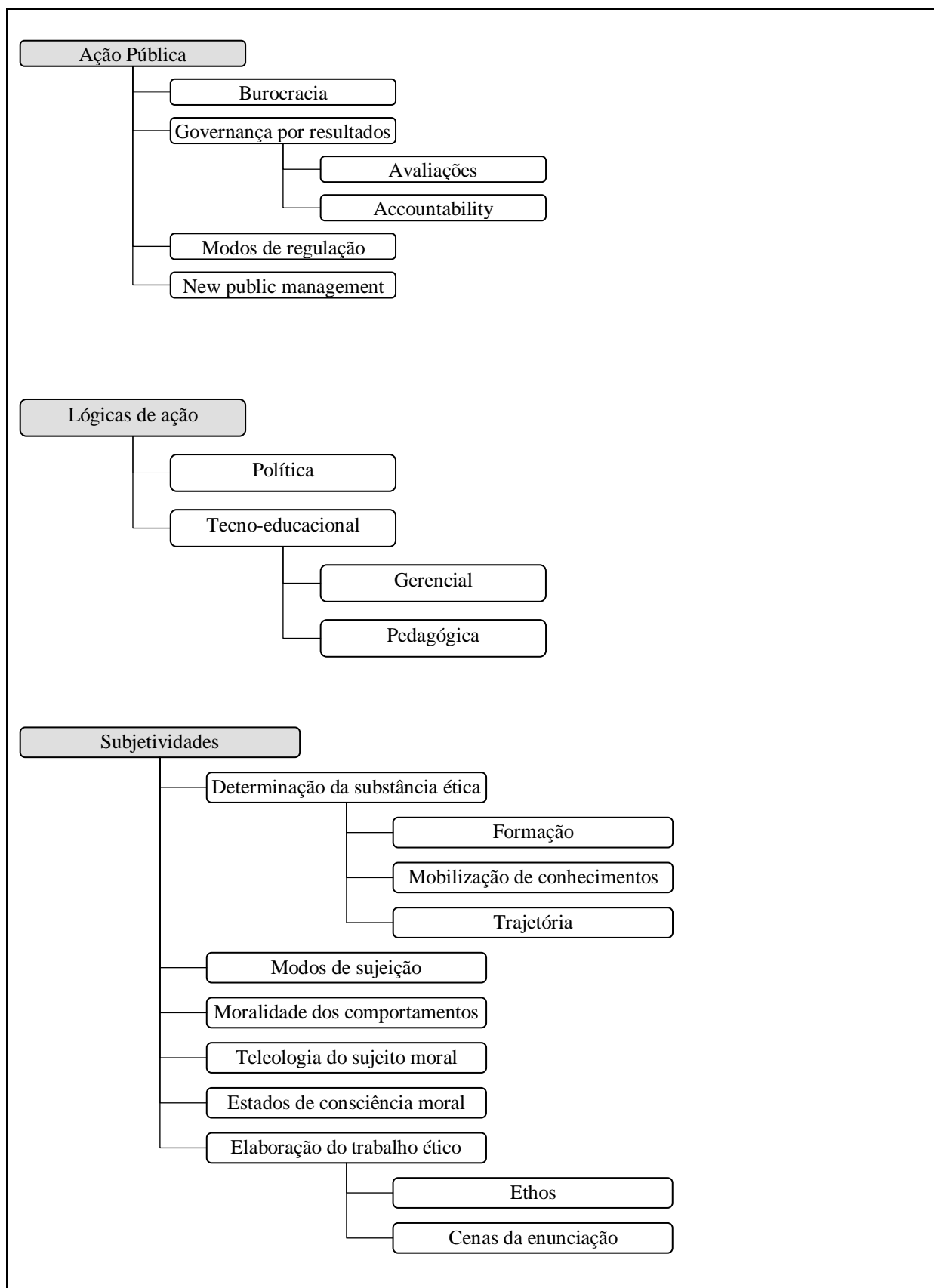
Tendo a AD como instrumento de análise dos dados recolhidos, através do *corpus* de arquivo e do *corpus* de pesquisa, passou-se à organização, compilação e comparação dos dados coletados, a partir das categorias de análise estruturadas para a compreensão do objeto de pesquisa. Para tanto, foi utilizado o *Software* NVivo, versão 9. Destacamos que as categorias foram construídas em um movimento que envolve os objetivos da pesquisa, os

⁴² A competência linguística é a capacidade que o sujeito tem de “utilizar os sistemas de uma determinada língua para construir ou reconhecer corretamente as formas (morfologia), respeitando as regras de combinação (sintaxe) e levando em consideração o sentido das palavras (semântica)” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 458).

⁴³ A competência comunicacional, ou situacional, determina as circunstâncias materiais, os dados externos, como a identidade dos parceiros, da finalidade e do propósito do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008).

pressupostos teórico-metodológicos da AD, os elementos apontados na literatura, especialmente aquela que versa sobre a constituição de subjetividades, e o contato com a empiria, na qual surgiram questões não previstas no projeto. A partir desses elementos, foram estabelecidos três grandes “nós de codificação”, com o intento de abarcar o que foi proposto nos objetivos desse trabalho: “ação pública”, “lógicas de ação” e “subjetividades”, como demonstrado no organograma a seguir (FIG.1). Cada um desses “nós” será tratado nos capítulos seguintes.

Figura 1 - Organograma “Nós de codificação”



Fonte: Dados elaborados pelo autor, 2014.

4 A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES COLETIVAS

Neste capítulo, a partir da análise das entrevistas com os(as) DMEs, buscamos revelar o lugar do *nós* na constituição de suas subjetividades, os modos de subjetivação, ou seja, as formas predominantes de relação com as regras, como esses(as) dirigentes transitam por quadros cognitivos compartilhados, que são orientadores de condutas e contribuem para a construção de lógicas de ação compartilhadas. Para tanto, analisamos, inicialmente, um conjunto de documentos produzido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), cujo objetivo é oferecer informações aos(às) DMEs para o exercício do cargo. Consideramos esses documentos como portadores de saberes prescritivos, que visam conformar a ação desses(as) dirigentes. Na segunda parte do capítulo são apontados, também, com base nas entrevistas realizadas, elementos que possam revelar a emergência de novos modos de regulação dos sistemas educacionais nas ações descritas pelos(as) dirigentes. Por fim, foi construída uma tipologia que procurou abarcar as lógicas compartilhadas de ação desses(as) dirigentes.

4.1 Saberes prescritivos

Neste tópico, foram realizadas análises de um conjunto de documentos que visam à formação dos(as) DMEs, tendo como intuito capacitá-los para o exercício da gestão em seus municípios. São publicações da União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), que compreende três textos: *Excelência na gestão da educação municipal: informações importantes* (UNDIME, 2012a); *Agenda dos cem primeiros dias: orientações ao Dirigente Municipal de Educação* (UNDIME, 2012b) e *Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas* (UNDIME, 2012c), que têm por objetivo fornecer informações básicas aos(às) DMEs quanto à gestão educacional nos municípios.

Esses materiais visam oferecer aos(às) DMEs capacitação e apoio técnico, sendo, dessa forma, elementos que contribuem na formação desses(as) dirigentes, transmitindo não apenas saberes técnicos necessários ao exercício da função – nos mais variados campos de ação, gestão pedagógica, política, administrativa, gestão de pessoal, financeira, dentre outros –, mas também ideias e valores, uma dada perspectiva a respeito das “boas práticas” de gestão, regras de conduta, concepções educacionais, prescrições. Essas publicações, portanto, contribuem para a constituição de subjetividades desses(as) DMEs, são tentativas de conformação do sujeito a um determinado modelo de gestão, a uma determinada visão sobre a

função social da educação. Destacamos, no entanto, que o pressuposto que subjaz a essa interpretação é o de que as leituras que os(as) dirigentes fazem desse material são particularizadas, consumidas a partir de suas próprias visões de mundo e em seus contextos específicos de ação.

4.1.1 A organização de um ator coletivo e sua entidade

Antes de analisarmos essa documentação, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca da instituição que a produz, a Undime. Devemos destacar os poucos estudos existentes sobre essa associação,⁴⁴ o que representa uma lacuna no sentido de se construir uma compreensão dos processos de constituição dos sistemas e redes municipais de educação no Brasil, dada a grande participação da entidade na formação e mobilização dos(as) DMEs, como aponta a dirigente de um município de grande porte, entrevistada para a pesquisa:

A Undime é como uma instituição que representa o município, ela dá esse apoio, ela dá esse suporte para o secretário, que é orientar, é articular, mobilizar o secretário, para que ele tenha uma gestão bem-sucedida. Então programas de governo, né?!, orientações em relação à legislação, todo esse aparato legal necessário, ela dá esse suporte, com capacitações e também com seminário *in loco*, que a gente sempre participa. Então é um apoio, assim como o estado está para as escolas estaduais, a Undime está para a rede municipal. É uma referência (OM/MP/F).

Note-se que a dirigente faz uma comparação da ação da Undime com o papel desempenhado pelo governo estadual em relação às escolas, o que certamente superdimensiona o papel da entidade, pois, na realidade, ela não tem a prerrogativa de estabelecer determinações e orientações normativas, como tem a Secretaria de Estado da Educação através da atuação das superintendências regionais de ensino, não só junto às escolas estaduais, mas também junto àqueles municípios que não se constituem como sistemas próprios de educação.

“Quando o tema é educação pública desenvolvida pelos municípios brasileiros, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) está sempre presente” (UNDIME, 2014). Dessa forma, a instituição demonstra sua abrangência e sua permanente atuação desde sua fundação, no ano de 1986. É uma associação civil sem fins lucrativos, dotada de autonomia administrativa, financeira e patrimonial, com sede em Brasília e seções por todos os estados da Federação, contando também com seções regionais, que se colocam

⁴⁴ Para um detalhamento do processo de criação da Undime e seu papel na configuração da educação pública nos municípios brasileiros, ver AZEVEDO, 2001.

como instâncias representativas da educação nos municípios brasileiros. A missão propalada pela associação é “articular, mobilizar e integrar os Dirigentes Municipais de Educação para construir e defender a educação pública com qualidade social” (UNDIME, 2014) e tem entre os seus princípios a “autonomia perante os governos, partidos políticos, credos e outras instituições” (UNDIME, 2012c, p. 15).

Dentre as atividades desenvolvidas pela Undime, estão a participação nas formulações de políticas educacionais, políticas de formação de dirigentes, prestação de assessoramentos técnicos, organização e promoção de pesquisas, reuniões, seminários e fóruns, além de manutenção de publicações periódicas para divulgação dessas e outras atividades. A Undime possui assento na Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (BRASIL, 2007) e teve uma atuação de destaque na formulação do Plano Nacional de Educação, PNE (BRASIL, 2014).

Um dos desafios colocados pela Undime em seus documentos é “promover a filiação de todos os DMEs ao seu quadro de membros efetivos” (UNDIME, 2012c, p. 17). A constatação da premência desse desafio está no fato observado nas entrevistas realizadas, em que alguns(mas) DMEs não eram filiados(as) à Undime, e um dos motivos por eles apresentado para tal fato pode ser sintetizado na fala de um dirigente, transcrita abaixo:

Eu já cobrei muito pra gente ser associado à Undime, porque eu acredito que é um apoio muito grande aos secretários, eu acho que ali, mesmo a gente que não é associado, não é filiado à Undime, a gente ainda tem um apoio deles, e se você fosse associado, acho que a gente teria condições de ser mais contemplado com alguma coisa. Mas é uma entidade que eu respeito muito, mas nós aqui, nunca foi aceito por parte desses prefeitos aí, eu já cobrei bastante, mas nunca acharam que era necessário estar filiando à Undime (NO/PP/M).

Os limites impostos pela falta de autonomia narrada pelo dirigente refletem no impedimento de o município se filiar à Undime. Mesmo sendo de seu particular interesse e julgar ser necessário, o dirigente não conseguiu vencer as negativas dos três últimos ocupantes do cargo de prefeito do município, visto estar em sua terceira passagem consecutiva pela Secretaria Municipal de Educação (ver QUADRO 1).

4.1.2 Orientações ao(à) DME: prescrições para uma atuação situada

A análise da documentação produzida pela Undime se inicia com a demonstração de como se estruturam textualmente esses documentos, a maneira como eles se apresentam graficamente, para, a partir disso, investigar a natureza dos processos de produção e

distribuição, as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e, principalmente, a maneira como esses documentos buscam conformar determinadas condutas dos(as) DMEs.

A Undime produziu esse conjunto de textos e o enviou aos(às) DMEs que estavam tomando posse em janeiro de 2013 (para os mais de 5.000 municípios brasileiros), com o objetivo de auxiliá-los nos primeiros meses à frente da gestão da educação. O conjunto de textos se inicia com um folheto dirigido aos prefeitos, “Excelência na gestão da educação municipal: informações importantes” (ver ANEXO D). Nesse folheto, são apresentadas de forma didática, em quadrinhos, como todo o material – *Agenda dos cem primeiros dias: orientações ao Dirigente Municipal de Educação e Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas* – deve ser utilizado e sua importância para a organização da gestão.

O folheto, de apenas duas páginas, sendo a primeira de apresentação, assinada pela diretoria executiva da Undime, e a segunda, composta por quadrinhos, tem como foco, além de apresentar o material, apresentar a própria entidade de associação dos(as) DMEs aos prefeitos, bem como as atividades desenvolvidas por ela, como os “Fóruns ordinários das seccionais da Undime”. A importância da Undime é destacada em todo o folheto, tanto na apresentação quanto nos quadrinhos, e, de forma bem propositiva, afirma que o material “terá reflexo na sala de aula e contribuirá para que cada um(a) dos(as) alunos(as) tenha sucesso na aprendizagem” (UNDIME, 2012a, s./p.).

Ao expor os desafios a serem enfrentados pelos novos administradores municipais, a Undime lista uma série de metas a serem alcançadas, definindo, dessa forma, o que seriam para a entidade as prioridades da gestão municipal da educação, definindo as agendas políticas dos municípios de forma genérica. Dentre essas metas estão a garantia da matrícula de todas as crianças de quatro a cinco anos na Educação Infantil, a alfabetização na idade certa, a ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos, o cumprimento da “Lei do Piso Nacional para os profissionais do Magistério” e a construção do Plano Municipal de Educação. A Undime, quanto à ingerência na organização da agenda dos(as) DMEs, é enfática quanto à necessidade de “iniciar imediatamente visitas às escolas urbanas e do campo” (UNDIME, 2012b, p. 9). Essa orientação é, de acordo com as entrevistas realizadas, seguida por muitos(as) DMEs, como pode ser constatado nos trechos a seguir, tomados como exemplo:

Aí eu faço isso, da minha agenda eu reservo sempre um espaço para atender a comunidade, então tem um espaço que eu tenho que atender. Tenho que também fazer visitas às escolas (VJ/MP/F).

Toda quarta-feira na parte da manhã eu visito unidades escolares. Então eu e meu adjunto, a gente vai toda quarta de manhã, a gente visita uma ou duas unidades escolares para estar mais próximo da escola, vendo os problemas, o que está acontecendo, como está sendo a gestão do diretor, é uma política mesmo que nós temos de aproximação (OM/GP/F).

Eu, particularmente, toda sexta-feira faço visitas nas escolas, eu não marco nada na agenda na sexta-feira, eu saio de manhã, às vezes eu saio para uma região, às vezes eu saio para outra, para a gente poder passar nas escolas e sentir como está a escola, o funcionamento da escola, o professor, o funcionário, então é importantíssimo essa questão da gente estar presente lá (MBH/MP/M).

Eu visito todas as escolas, não é uma visita que eu fique lá o dia inteiro, apareço sem avisar, é comum, elas estão já acostumadas a receber a gente com tranquilidade, passo a visitar creches também (TAP/GP/F).

Dirigido ao prefeito, o material expõe a relação entre o sistema político e o sistema educacional, colocando o(a) DME como um importante interlocutor entre eles. É enfatizado que “sabemos que, nas últimas eleições, um dos temas que mais pautou os debates com a comunidade foi, certamente, a oferta da educação pública” (UNDIME, 2012a, s./p.). O próprio modo como é enunciada a frase, utilizando-se de uma enunciação elocutiva, com a Undime colocando-se em cena através do uso do verbo na primeira pessoa do plural, “sabemos”, demonstra um envolvimento direto com a questão, de modo a não deixar espaços para dúvidas quanto ao peso do sistema educacional para o sistema político, e vice-versa, tanto para a instituição quanto para o seu interlocutor.

Qual seria a razão de a Undime utilizar-se de quadrinhos para poder se comunicar com os prefeitos, para apresentar seu material? O uso da linguagem verbal associada à linguagem do desenho, o que em Semiótica é classificado como texto sincrético (FIORIN, 2008), é um recurso que visa tornar mais acessível determinado conteúdo, ambas as linguagens em conformidade com o mesmo universo semântico. O texto busca criar um efeito no receptor, uma imagem positiva, mostrando tanto através da escrita, quanto das imagens, uma visão otimista da instituição e do próprio material que está sendo distribuído. Em todas as imagens (ver ANEXO D), as personagens estão sorrindo, o que reforça os enunciados, também positivos, apresentados no folheto. Nesse caso, o discurso visa persuadir o leitor, como nos indica Blikstein (2006): etimologicamente “persuadir” significa “convencer de modo doce, suave”, seria, portanto, o equivalente a convencer o chefe do Executivo municipal, de forma mais sutil, a tomar a Undime como parceira e seguir as recomendações expostas nos materiais entregues.

A Agenda dos cem primeiros dias: orientações ao Dirigente Municipal de Educação, direcionado especificamente ao(à) DME, é um material composto por 24 páginas, com uma

expressiva tiragem de 14.000 exemplares, além de sua versão digital disponível no *site* da entidade. O material está dividido em quatro partes: “Apresentação”, “A missão do Dirigente Municipal de Educação”, “A agenda dos cem primeiros dias” e “Considerações finais”. Este material tem como foco os primeiros dias de gestão do(a) DME, especialmente direcionado àqueles que estão assumindo pela primeira vez a função. De acordo com a Undime, é nesse período que o(a) DME deverá estabelecer suas prioridades e acumular as informações e os dados necessários para executar as futuras ações frente à Secretaria Municipal de Educação.

Antes da análise específica do material, iremos nos deter no lema da Undime, estampado em suas publicações juntamente à sua logomarca: “em defesa da educação pública com *qualidade social*” (UNDIME, 2012b, grifo nosso). O lema trabalhado pela entidade é um elemento que aponta os direcionamentos propostos, que traz consigo conceitos e concepções que dizem muito de suas orientações e escolhas. Dessa forma, o conceito é assim definido pela Undime em uma de suas publicações dirigidas aos(às) DMEs:

a qualidade social da educação associa a ética pessoal e social ao conhecimento e ao saber, procurando promover a inclusão social, superar as desigualdades sociais, valorizar a diversidade cultural, preservar o meio ambiente e promover o desenvolvimento local (UNDIME 2012c, p. 117).

Gadotti (2013) inicia seu texto sobre novas abordagens do conceito de qualidade na educação justamente mencionando o lema da Undime, que, para o autor, ao adjetivar a qualidade como “social”, estaria acentuando “o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento *simbólico*, mas também o *sensível* e o *técnico*” (GADOTTI, 2013, p. 1, grifos do autor). Para Gadotti (2013), esse conceito difere do de “qualidade total”, que supõe uma mercantilização da educação, a atribuição de um valor econômico a ela. Para Silva (2009), a qualidade social não se ajusta aos “limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais” (SILVA, 2009, p. 225).

Mas, quais seriam as referências possíveis nas quais a Undime foi buscar esse conceito de qualidade social? Essa questão nos interessa por ser um elemento que desvenda processos de intertextualidade, ajudando a compor um quadro cognitivo de referência da instituição que tem como objetivo orientar as condutas dos(as) DMEs.

O documento referência da Conferência Nacional de Educação (Conae), (BRASIL, 2009), faz uso da expressão “qualidade social” no sentido de se compreender a educação como uma prática social e as instituições escolares como espaços de garantia de direitos. Assim o termo é definido no documento:

O reconhecimento de que a qualidade da Educação Básica e superior para todos, entendida como *qualidade social*, implica garantir a promoção e a atualização histórico-cultural em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho, tendo em vista, principalmente, a formação sócio-cultural do Brasil (BRASIL, 2009, p. 32, grifo nosso).

Certamente a Undime, que é signatária do documento da Conae 2010, toma como referência para a construção de seu lema também as proposições desse texto. O conceito de qualidade social é retomado já na apresentação da “Agenda dos cem primeiros dias”, em que se afirma que “compete ao gestor público assegurar o acesso à educação pública com *qualidade social*” (UNDIME, 2012b, p. 4, grifo nosso). No caderno de orientações, todo um capítulo é dedicado à discussão a respeito da necessidade de se construir uma “gestão municipal da educação com qualidade social” (UNDIME, 2012c, p. 64). A gestão educacional com “qualidade social”, de acordo com a Undime, deve ser construída a partir de três eixos: a gestão democrática, a autonomia e a informação. Cada um desses eixos é detalhado ao longo do capítulo. Quanto à gestão democrática, a Undime alerta quanto à variedade de concepções em torno dessa dimensão, afirmando que “há diferentes práticas que vão desde modelos de administração empresarial a processos que respeitam a especificidade da educação como política social, buscando a transformação da sociedade e da escola” (UNDIME, 2012c, p. 66). Mesmo que a instituição não explicita seu posicionamento, pelo enunciado fica claro que o “modelo de administração empresarial” mencionado não busca transformar a sociedade e a escola, portanto, deveria ser preterido em relação a um modelo que buscaria essa transformação. Para a Undime, esse “novo modelo” de gestão empresarial aplicado à educação, juntamente com a falta de autonomia das secretarias municipais de educação frente às forças dos sistemas políticos locais, seria um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos(as) DMEs quanto à dimensão político-institucional da gestão. O “modelo gerencial” apontado pela Undime, também por ela denominado “gestão de resultados”, mesmo que se apresente como uma forma de gestão democrática, acaba por estimular a busca de soluções para os problemas educacionais dos municípios fora do setor público, “terceirizando, estabelecendo parcerias e contratando serviços no mercado; pelo incentivo à participação crescente do trabalho voluntário e do terceiro setor na provisão dos serviços públicos” (UNDIME, 2012c, p. 73). Segundo a Undime, tal modelo de gestão estaria presente ou teria repercussões no planejamento de muitas secretarias de educação nos municípios. Constatção essa que pode ser exemplificada pelo município NO/MP/M, onde os princípios de gestão

baseados nesse modelo são claramente adotados e apresentados como a forma mais moderna de gerir os sistemas educacionais nos municípios.

Estaria a Undime levantando a voz contra modelos de gestão inspirados no *New Public Management*? Se à primeira vista esses posicionamentos podem nos levar a uma resposta afirmativa para a questão, observando mais atentamente os enunciados expostos neste mesmo capítulo, percebemos, no entanto, que há elementos contraditórios, visto a instituição sugerir aos(às) DMEs como modelo de gestão a adoção de parcerias, sobretudo com o Terceiro Setor, apontado por ela como um dos elementos que caracterizariam um modelo de gestão de caráter gerencial, chegando a afirmar que “desenvolver planejamento e gestão requer, cada vez mais, parcerias e ações focadas” (UNDIME, 2012c, p. 75). Ou, ainda, em uma clara referência ao que ela mesma chama de “gestão de resultados”, defende utilizar o planejamento estratégico para atingir metas. Ainda nessa mesma lógica constitutiva de uma “gestão por resultados”, propõe aos(às) DMEs que adotem a avaliação educacional como política de gestão, que, em suas palavras, seria “algo não só recomendável, mas indispensável” (UNDIME, 2012c, p. 117). Essas contradições que constam do material publicado pela Undime são indícios de que existe uma concorrência discursiva entre um discurso gerencial e um discurso que considera a gestão educacional como um meio para se atingirem objetivos de inserção social associada à educação.

Como um caminho para se atingir a “qualidade social” da educação, a Undime propõe aos(às) DMEs que desenvolvam uma “nova cultura de gestão”, tendo por substrato uma eficiente gestão do conhecimento, tanto daquele necessário à condução dos procedimentos práticos de gestão (uso de indicadores educacionais), quanto daqueles necessários à própria formação dos(as) DMEs. Quanto ao primeiro formato, destaca-se uma visão particular da Undime, que argumenta que o(a) DME, ao ter em mãos um bom conjunto de indicadores educacionais, terá a possibilidade de “identificar o que está dando certo e o que não é apropriado na escola, na rede ou no sistema de ensino” (UNDIME, 2012c, p. 108). Essa crença na infalibilidade dos indicadores faz com que a instituição se aproxime do que Barroso (2009) denomina “gestão profissionalizada”, assentada em técnicas de gestão empresarial. Esse aspecto, segundo o autor, contrastaria, e mesmo se oporia, a uma gestão de caráter corporativo emanada diretamente da função docente.

Entre os indicadores educacionais, o texto da Undime dá ênfase, assim como faz o próprio MEC, ao Ideb, apontando que esse seria o indicador, devido ao cruzamento dos indicadores de fluxo (rendimento) e de desempenho, capaz de oferecer um diagnóstico mais preciso da realidade educacional. Notadamente, a Undime acaba por incorporar um ideário,

gestado em boa parte pela grande mídia, em torno da relevância e validade desse indicador, desconsiderando suas “imperfeições”, como nos aponta Soares e Xavier (2013).⁴⁵ Essa postura pouco crítica da Undime reforça nos(as) próprios(as) DMEs, como capturado nas entrevistas realizadas, a ideia de que o Ideb seja um indicador capaz de revelar a real situação da educação nos municípios brasileiros, fazendo com que esforços significativos sejam voltados para a elevação desse índice, quando “a avaliação de escolas e redes de ensino não deve se restringir ao Ideb, e que o indicador de resultados deve ser contextualizado por indicadores que descrevam as condições reais de oferta de ensino” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 918). Consideram ainda os autores que

o uso de um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas fará, naturalmente, com que as escolas busquem maximizá-lo e, como isso pode ser feito de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, pode levar a um sistema educacional disfuncional (SOARES; XAVIER, 2013, p. 915).

O protagonismo da entidade quanto aos rumos da qualidade da gestão educacional nos municípios brasileiros e na sua tarefa de orientar os(as) DMEs é fortemente marcado logo nessa apresentação, que destaca que as orientações repassadas pela Undime são “fundamentais e imprescindíveis” e que “juntos [aos(às) DMEs] possamos fazer a diferença em defesa de uma educação pública de qualidade social para todos os brasileiros” (UNDIME, 2012b, p. 4). Esse protagonismo é reforçado ao final do documento, quando a instituição argumenta a favor da necessidade de o(a) DME se manter em permanente articulação com diversos atores políticos no município, como os sindicatos, com outras áreas da administração, com os movimentos sociais, com os conselhos e associações municipais, frisando, porém, a articulação com a própria Undime como a principal a ser construída, reforçando a centralidade que se outorga à instituição na condução das políticas públicas educacionais em âmbito municipal. Esse protagonismo da Undime é também sublinhado no *caderno de orientações*, que dedica seu primeiro capítulo, “A Undime e seu papel estratégico”, a destacar a função organizadora e mobilizadora da instituição. Nesse capítulo, além de um breve histórico sobre a fundação e organização da Undime, não faltam

⁴⁵ Apesar de considerarem a validade e a pertinência do Ideb como forma de garantir a efetivação do direito à educação de qualidade a todos, colocando o aprendizado e a regularidade como elementos essenciais dos sistemas educacionais, os autores apontam suas “imperfeições”, com vistas a aperfeiçoar esse indicador, sintetizadas em alguns dos itens a seguir: só alunos presentes nos testes são considerados; proficiência em Matemática tem mais peso que em Leitura; assumem-se substituições questionáveis entre os diferentes componentes (por exemplo, o desempenho de um aluno compensa o mau desempenho de outro); propicia-se a utilização da metáfora da nota escolar – 0 a 10 – como forma de analisar o índice, sendo que, na realidade, a escala do Ideb tem características difíceis de serem apreciadas; naturaliza-se o baixo desempenho de muitos alunos (SOARES; XAVIER, 2013).

autoelogios sobre a importância de seu papel para a construção de uma educação de qualidade no país. Um recurso discursivo utilizado para destacar essa importância é a referência feita ao reconhecimento da produção intelectual da Undime por organizações internacionais, como a Unicef, a Unesco e a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), legitimando, dessa forma, o saber por ela produzido, concluindo que “a Undime é citada e vista como exemplo a ser seguido” (UNDIME, 2012c, p. 17).

A segunda parte da *Agenda dos cem primeiros dias*, denominada “Missão do Dirigente Municipal de Educação”, permite-nos perceber de antemão o teor do documento e o tipo de sujeito que procura conformar com suas proposições. O termo “missão” pode nos revelar pertencimentos a determinadas concepções de gestão pública. Etimologicamente, o termo deriva do latim “*missio, ónis* ‘ação de enviar, missão, remessa’, derivado do radical do supino de *mitto, is, misi, missum, mittère* ‘mover, tocar, fazer andar, impelir, dirigir, lançar, atirar, introduzir, enviar’” (HOUAISS, 2009). Em seu uso na língua portuguesa, assume significados como “incumbência que alguém deve executar a pedido ou por ordem de outrem; encargo” (HOUAISS, 2009), ou ainda como uma obrigação; pode nos remeter, também, ao trabalho dos missionários.

À qual universo semântico o termo, da forma como é utilizado pela Undime, estaria relacionado? A missão do(a) DME na perspectiva da Undime estaria relacionada à arraigada visão que associa o magistério ao sacerdócio, uma função de “caráter nobre e venerável em razão do devotamento que exige” (HOUAISS, 2009)? Como a de que “o DME será sempre desafiado a promover o desenvolvimento humano, bem como a superar desafios para responder aos anseios dos munícipes” (UNDIME, 2012b, p. 5), causa essa que exige necessariamente devoção e entrega.

Ou o termo poderia também estar relacionado ao contexto da estratégia empresarial? Como nos apontam Mussoi, Lunkes e Silva (2011), a missão institucional tornou-se a ferramenta gerencial mais popular nos últimos 30 anos. Esses autores fazem um apanhado de algumas definições para o termo missão, com foco na “missão institucional”. Em uma dessas definições, afirmam que a missão institucional “não incorpora apenas as filosofias da decisão estratégica: ela revela, também, a imagem que a companhia procura projetar, seu conceito próprio e sua área de atuação, assinalando os produtos e serviços com que objetiva satisfazer as necessidades dos consumidores” (MUSSOI; LUNKES; SILVA, 2011, p. 364). Uma missão institucional visa, em última instância, influenciar comportamentos, incutir normas e valores. Mesmo que o enunciado da missão propalada pela Undime tenha um caráter mais genérico – “O DME tem por missão elaborar, implementar e gerir políticas públicas educativas que

garantam o desenvolvimento físico, social, econômico, político e cultural de crianças, adolescentes, jovens e adultos como seres ao mesmo tempo únicos e plenos” (UNDIME, 2012b, p. 5) –, o fato de utilizar esse recurso, advindo de estratégias administrativas de instituições privadas, demonstra sua aproximação a práticas próprias do *New Public Management*, o que concorre para que esse ideário seja transmitido aos(as) DMEs em seus municípios. Essa estratégia da Undime chega a influenciar diretamente alguns dirigentes, como será visto adiante, que estampam nas paredes das secretarias em que atuam *folders* com o enunciado da missão daquele órgão, como constatado em três municípios visitados.

Chama a atenção no texto de apenas uma página sobre a missão do(a) DME o uso constante do verbo auxiliar modal *dever*: “o DME *deve* ter clareza sobre suas responsabilidades...”; “*deve* colocar como prioridade...”; “*deve* focar suas ações...” (UNDIME, 2012b, p. 5, grifo nosso). Essa marcação linguística explícita, presente em todo o documento, permite identificar a posição da Undime em relação aos seus interlocutores, os(as) DMEs, e aos seus propósitos, pois o verbo *dever* carrega consigo uma significação relacionada a uma obrigação moral. Essa utilização de uma “modalidade objetiva” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200) deixa entrever que a instituição está projetando seu ponto de vista como universal, como algo dado e inquestionável. Seguir esses preceitos seria, portanto, a missão dos(as) DMEs.

A terceira parte do documento consiste na agenda propriamente e está dividida em dois itens: o primeiro, aspectos gerais, aborda temas como a necessidade de uma leitura apurada sobre a realidade do município, em sua dimensão social, econômica, política e cultural, sobre as relações de poder que se instauram no município e, ainda, a necessidade de compreensão por parte dos(as) DMEs das aspirações gerais da população. O segundo item, aspectos específicos, trata de questões mais práticas sobre o dia a dia da gestão, abordando desde questões relacionadas ao quadro de pessoal, ao calendário escolar, até sobre os programas em andamento.

Os “aspectos gerais” da *Agenda dos cem primeiros dias* tem como foco o papel do(a) DME como um agente político e sua importância para a manutenção e equilíbrio do sistema político local; os próprios tópicos desse item explicitam essa dimensão: “a leitura da realidade do município em termos sociais, econômicos, políticos e culturais”, “o entendimento sobre as relações de poder” e “a compreensão das aspirações gerais da população” (UNDIME, 2012b, p. 7-8). É destacado o papel de liderança política que o(a) DME deve exercer através da própria nomenclatura que é dada para designá-lo, “dirigente”, não sendo esse agente um mero executor das políticas de governo. Da forma como é apresentado, torna-se evidente que o(a)

DME não é apenas uma liderança no campo educacional, pois “deve também assumir o papel de liderança na mobilização da sociedade local para a construção de políticas de Estado de âmbito municipal” (UNDIME, 2012b, p. 7). Ser chamado de DME, e não Secretário(a) Municipal de Educação, é um aspecto relevante para alguns desses(as) dirigentes, o qual demonstra a capacidade da Undime de inculcar valores, de formatar subjetividades entre seus associados, como é demonstrado na fala a seguir:

Eu gostei muito quando você se dirige a mim como dirigente, eu aprendi isso no Pradime, que na verdade que secretário já é, não é modismo, não é só mudança de nomenclatura, mas eu vejo quanto importante é essa função minha para as políticas públicas do município mesmo, certo, e que eu tenho de ser na verdade um pensador, e dirigir. Então é idealizar, executar e monitorar. Então acho a função complexa demais, muito complexa e acho até que assim, eu acho muito amplo para uma pessoa para fazer (VJ/MP/F).

Ao tratar das necessidades básicas das escolas e da atenção que deve ser dada pelos(as) DMEs a essa questão, evidencia-se a dimensão política da ação desses(as) dirigentes – mesmo que muitos(as) entrevistados(as) procurem negar esse papel –, pois em seu documento a Undime deixa claro que descuidar desse aspecto pode levar o(a) dirigente a situações de conflito com a comunidade, o que pode ser interpretado como algo não desejável em um sistema político marcado por eleições regulares, e que, portanto, os grupos políticos instalados nas prefeituras municipais precisam administrar com habilidade tais “situações de conflito”, e melhor ainda se puderem evitá-las.

Outros elementos presentes no texto reforçam a hipótese de que o(a) DME é um elemento responsável pela interlocução entre o sistema educacional no município e o sistema político-eleitoral, como destacado no trecho a seguir:

O cargo que o DME ocupa é simultaneamente técnico e político. Não basta que ele seja um competente gestor e educador, e que esteja atualizado nas teorias da Educação. Esses componentes de seu perfil profissional são muito importantes, mas não são suficientes para o desempenho da função. O DME também deve se perceber e assumir a condição de agente político no processo de conquista e obtenção de êxito na implementação e execução de políticas educacionais adequadas ao município (UNDIME, 2012b, p. 8).

Gestor(a), educador(a), agente político, para a Undime, esse deve ser o perfil do(a) DME, e o grande desafio a ser enfrentado por ele(a) é encontrar um ponto de equilíbrio entre essas três dimensões constituintes de sua ação e também – acrescentamos – de sua subjetividade. A Undime aponta que o(a) DME precisa do apoio da comunidade, dos movimentos sociais e, ainda, da confiança das forças que comandam a política local. Mesmo que não esteja explícita a ligação com o sistema eleitoral, termos e expressões como as de que

o(a) DME deve compreender as “aspirações gerais da população”, buscando “obter adesão e parceria” (UNDIME, 2012b, p. 8), são elementos que recorrem a um universo de busca de uma prática política que, além de garantir ao(à) DME que execute “seu projeto de gestão”, possibilite, também, a manutenção de determinado *status* político naquele município, o que, em última instância, depende de um bom desempenho nas urnas.

O fato de a Undime apontar a necessidade da busca de um equilíbrio entre o(a) gestor(a), o(a) educador(a) e o agente político é um indicativo de que são instâncias conflituosas e que evidenciam uma concorrência discursiva. Há o discurso da administração, da ciência da gestão, em concorrência com o discurso da pedagogia, a ciência do ensinar e, também, com o discurso político, a ciência da mediação. Nos enunciados dos(as) DMEs, essas três dimensões estão presentes, mesclando-se ou contrapondo-se, como veremos adiante.

Essa tensão entre o(a) DME político(a), gestor(a) ou educador(a) perpassa outros pontos do documento produzido pela Undime, como nas recomendações práticas aos(às) dirigentes quanto às questões orçamentárias e financeiras, que, de acordo com a entidade, o fato de o(a) DME estar “acostumado[a] a se ver unicamente voltado às questões de ordem pedagógica” (UNDIME, 2012b, p. 11) acaba contribuindo para que a gestão orçamentária dos recursos da educação seja exercida pela área financeira da administração municipal ou mesmo seja terceirizada. Nesse sentido, o documento recomenda que “ao DME cabe não apenas cuidar da oferta de Educação, mas atribuir igual peso ao conjunto de atividades ligadas à gestão administrativa do sistema ou da rede de ensino” (UNDIME, 2012b, p. 11). Haveria correspondência dessa prática com a realidade dos(as) dirigentes entrevistados(as), ou seja, eles(as) não participariam da gestão orçamentária dos recursos destinados à educação em seus municípios? O que pode se constatar é que coexistem os dois casos, tanto aqueles(as) DMEs que são responsáveis diretos pela gestão dos recursos, quanto aqueles(as) que, mesmo participando indiretamente, não controlam essa gestão, com prevalência do segundo caso, independente do porte do município, como relatado por uma dirigente, que descreve em sua fala essas duas situações:

A autonomia que a Secretaria de Educação tem, hoje, lógico que é uma autonomia relativa, mas uma autonomia. A gente tem o respeito dentro do nosso grupo aqui da administração, da própria prefeita, uma confiança muito grande e isso tem nos dado a condição também de definir melhor, sem interferências. Que muitos gestores às vezes reclamam que é a Secretaria da Fazenda que define, então eu tenho essa liberdade e eu acho que a gente conquista isso com, da forma como a gente tem feito também, sabendo o que está falando, discutindo que não é só o secretário da fazenda que tem que conhecer números, não é só secretário de planejamento que tem de conhecer de orçamento, você tem que estar ali, e isso dá essa condição e a gente tem usado, colocado essa nossa autonomia muito a serviço das definições que a gente tem que tomar aqui, que passa também por outras secretarias, mas que a gente tem

conseguido convencê-los, assim entre aspas, das necessidades, das urgências (VRD/GP/F).

Mesmo que a Undime nesse tópico aponte a importância do(a) DME enquanto agente político, essa questão não é passiva, livre de tensões, como analisado adiante.

A segunda parte da *Agenda dos cem primeiros dias*, produzida pela Undime, trata de “aspectos específicos” da gestão municipal da educação. Esse tópico consta de 16 subtópicos, que tratam de questões relacionadas a um levantamento da realidade do sistema educacional do município e orientações quanto às providências mais imediatas a serem tomadas pelo(a) DME que está pela primeira vez assumindo o cargo. São tratadas questões sobre o quadro de recursos humanos, as questões financeiras, o levantamento de projetos, programas e parcerias em andamento no município, o levantamento do número de escolas e da oferta educacional, o transporte escolar, a merenda, o inventário de bem móveis e imóveis, a organização da etapa municipal da Conferência Nacional de Educação 2014, o Plano Municipal de Educação e, finalmente, a questão da autonomia gerencial do(a) DME (UNDIME, 2012b).

Não entraremos nos detalhes sobre aspectos da legislação tratadas no texto da Undime, tampouco, por exemplo, sobre os tipos de transferência de recursos à educação nos municípios que o(a) DME deve conhecer, dentre outros aspectos normativos relacionados à gestão. O foco volta-se aos saberes prescritivos que esse documento busca transmitir aos(às) dirigentes, os valores que procuram difundir.

O mote da *Agenda dos cem primeiros dias* está centrado no cuidado que o(a) novo(a) dirigente deve ter para que não haja “desgaste da nova equipe perante a população” (UNDIME, 2012b, p. 9). Esse desgaste pode ser entendido como político, por isso, as recomendações imediatas em relação a um detalhado diagnóstico da situação das escolas, linha de frente do contato com a comunidade.

O documento publicado pela Undime encerra-se com a discussão sobre a conquista da autonomia gerencial do(a) DME, argumentando ser essa a questão mais complexa a ser enfrentada por ele(a), visto que “os sistemas de poder locais ainda não reconhecem a autonomia dos Dirigentes” (UNDIME, 2012, p. 22). A orientação repassada aos(às) DMEs pela Undime se dá no caminho de que essa autonomia deva ser conquistada, que o(a) dirigente deve se impor, dentro das regras do jogo democrático, através de sua autoridade técnica e política, elementos imprescindíveis para essa conquista. E que o sucesso dessa empreitada estaria relacionado à capacidade desse(a) dirigente em articular com os poderes instituídos e com a sociedade organizada.

Cabe, ainda, destacar dois aspectos presentes na *Agenda dos cem primeiros dias* que podem ter implicações na gestão e nas práticas dos(as) DMEs, mas especialmente na constituição de suas subjetividades. O primeiro diz respeito à importância dada pela Undime à construção de estatísticas visando melhorar o planejamento e a gestão educacional nos municípios, argumentando que “se o DME não tiver acesso a boas e consistentes estatísticas terá dificuldades para formular e executar projetos educacionais de boa qualidade” (UNDIME, 2012b, p. 15). Esse aspecto nos remete ao que Bello (2012), inspirando-se nos estudos de Foucault acerca da governamentalidade, denomina “numeramentalização”. Esse autor nos apresenta uma visão de como as estatísticas conformam ações e, também, sujeitos. “Numeramentalidade”, para Bello (2012), significa “a combinação entre artes de governar e as práticas de numerar, medir, contabilizar, seriar e que, num viés normativo, orientam a produção enunciativa de práticas sociais contemporâneas” (BELLO, 2012, p. 90). A forma como a Undime prescreve a utilização desse conhecimento através do uso da estatística, com a legitimidade de saber científico que carrega, pode contribuir para induzir a ação dos(as) DMEs. A confiabilidade do saber estatístico, como expressão da verdade, é invocada para a tomada de decisões, para a construção de projetos educacionais nos municípios.

O segundo aspecto a ser destacado no documento da Undime diz respeito ao alerta que a entidade faz quanto aos riscos da baixa institucionalidade, ou seja, a inexistência, ou a inoperância, de estruturas complementares no âmbito da educação municipal, tais como os Conselhos Municipais de Educação (CME), Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente. Alerta, também, para o fato de que estruturas de existência compulsória, como o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, não sigam prioritariamente as orientações do Prefeito ou mesmo do(a) DME. As formas como se estabelecem as relações de poder entre os(as) DMEs e esses espaços institucionais mereceriam uma investigação à parte, pois assumem múltiplos formatos; são um ponto nodal das formas de participação, democratização e controle social das instâncias decisórias nos municípios brasileiros. Nas entrevistas realizadas, alguns(mas) DMEs abordaram a forma como se relacionam com esses espaços, especialmente com os Conselhos Municipais de Educação, que, segundo a Undime, “deve[m] atuar em articulação com a Secretaria Municipal de Educação” (UNDIME, 2012b, p. 21).

A *Agenda dos cem primeiros dias* se encerra com a chamada aos(às) DMEs, depois de efetivados os compromissos dos cem primeiros dias à frente da gestão da educação no município, para a construção do “planejamento estratégico da Educação”, tarefa com que a

Undime se propõe a contribuir com a publicação do documento *Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas*, que será abordado adiante.

4.1.3 Articulação com atores locais e nacionais: a construção de parcerias

A Undime estabelece uma série de parcerias para a realização de suas ações – presentes na construção dos documentos a serem analisados –, e interessa-nos desvendar em que tais parceiras contribuem para a formatação de suas concepções acerca de modelos de gestão a serem transmitidos aos municípios, através de sua interlocução com os(as) DMEs. Para isso, buscamos compreender os processos de interdiscursividade presentes na documentação produzida pela associação por meio de uma breve descrição de quem são esses parceiros e que tipo de gestão educacional defendem. Dessa forma, buscaremos elucidar a natureza do processo de produção dessa documentação.

Nos três documentos produzidos pela Undime analisados, são destacadas as parcerias, categorizadas como “apoio” e “parceria institucional” (ver ANEXO D). O “apoio” para a produção dos materiais advém da Fundação Santillana, do Unicef, do Ministério da Educação e do Governo Federal; as “parcerias institucionais” são constituídas pela Fundação Itaú Social, Fundação Volkswagen, novamente o Unicef e o Instituto Natura.

Na apresentação do material denominado *Agenda dos cem primeiros dias: orientações ao Dirigente Municipal de Educação* (UNDIME, 2012b), assinado pela diretoria executiva da Undime, é esclarecido que nessa nova edição do material (a edição anterior era de 2009) a associação contou, além do Unicef e do Ministério da Educação, com a parceria da Fundação Santillana (UNDIME, 2012b, p. 3). Esta fundação tem como propósito declarado o fomento à educação e a difusão da cultura nos países iberoamericanos. De origem espanhola, instalou-se definitivamente no Brasil em 2008, no entanto, já vinha atuando no país desde 2002, com a organização de um “Congresso Internacional de Educação” em parceria com a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) e a Unesco. Realizou posteriormente outros encontros e seminários em parceria com a OCDE. Duas ações da Fundação Santillana se destacam no Brasil – o projeto “Escolas de Valor”, que tem como objetivo “valorizar e difundir as melhores práticas nas escolas públicas brasileiras” (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2014) e o apoio à publicação e distribuição gratuita de obras na área de políticas públicas educacionais, em parceria com organismos nacionais e internacionais, como Unesco, OCDE, Conselho Nacional de Educação e movimento Todos pela Educação. É com esse espírito que a Fundação Santillana publica, em parceria com a Undime, os materiais analisados adiante.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) atua no Brasil desde 1950 e no campo educacional “trabalha para que haja acesso universal à educação de qualidade que assegure a permanência com aprendizagem e a conclusão da Educação Básica na idade certa para cada criança e adolescente brasileiro” (UNICEF, 2014). Dentre as ações da Unicef, no campo educacional, destacam-se: promoção de campanhas e eventos pelo direito à aprendizagem; ações de *advocacy* para viabilização de projetos e ações na área educacional; geração de conhecimentos, sistematização e disseminação de experiências bem-sucedidas; assessoramento técnico no campo educacional a municípios.

Outra parceira da Undime, a Fundação Itaú Social, tem uma atuação incisiva no campo educacional, abrangendo todo o território brasileiro, em parceria com as três esferas de governo, com o setor privado e com organizações da sociedade civil. Suas parcerias abrangem um variado leque, desde a Federação Nacional dos Bancos (Febraban) até o programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte. De suas ações, merece destaque, por ser aquela que lida diretamente com os(as) DMEs, o programa “Melhoria da Educação no Município”, criado em 1999, que tem como parceira a Undime. O programa visa à formação dos gestores municipais (termo utilizado pela instituição) “para uma gestão mais efetiva na promoção da qualidade da educação” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014). O objetivo do curso, de duração de dois anos, é desenvolver e implementar Planos Municipais de Educação. De acordo com informações da instituição, o programa já ofereceu capacitação a 3.438 “gestores” de 1.027 municípios em 17 estados brasileiros (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014).

A Fundação Volkswagen, mais uma instituição parceira da Undime, foi criada em 1979 e tinha como objetivo inicial o investimento educacional voltado ao desenvolvimento do capital humano em suas unidades fabris, quando, em 2001, amplia sua área de atuação para o investimento social no Brasil. Em seu *site*, aponta a necessidade de se estabelecerem parcerias com os sistemas públicos educacionais e passa a ter como foco a formação continuada de educadores das redes públicas. Em sua defesa dessas parcerias, argumenta enfaticamente que seu objetivo é “implementar projetos que influenciem políticas públicas” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2014).

Finalmente, destacamos a parceria da Undime com o Instituto Natura, que apresenta números expressivos em relação à sua atuação no campo da educação pública no Brasil: 4.643 municípios atendidos, 73.707 escolas atendidas e 3.860 secretarias municipais de educação parceiras. Para o instituto, suas parcerias compõem uma “rede”, formada pelo governo, secretarias municipais e estaduais de educação, entidades nacionais, outros institutos e fundações ligados à educação e à comunidade escolar, com o objetivo “promover a

aprendizagem de todos, ao longo de toda a vida, apoiar a excelência na gestão pública da educação e fomentar a inovação em tecnologias educacionais” (INSTITUTO NATURA, 2014). Segundo divulgado em seu *site*, o instituto desenvolve e apoia projetos relativos à educação pública que tenham potencial de “replicabilidade”, ou seja, que possam vir a se tornar políticas públicas. Dentre suas ações, destacamos: o programa “Rede de Apoio à Educação”, concebido pelo próprio instituto em 2013, “que integra projetos e comunidade na implementação de políticas educacionais, potencializando compromissos e resultados” (INSTITUTO NATURA, 2014); o apoio à gestão pública da educação, visando desenvolver e implementar as melhores práticas de gestão nos sistemas públicos de educação; o apoio institucional dado a um projeto de iniciativa do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), com execução da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o qual contou com a adesão de 26 secretarias estaduais de educação, além do Distrito Federal. Nesse projeto, buscou-se identificar as

necessidades e os desafios vividos pelos secretários estaduais e suas equipes, nos aspectos institucionais, de recursos humanos e financeiros, relacionados aos seus principais programas e políticas, articulação com outros níveis de governo e com a sociedade, destacando inovações e iniciativas inspiradoras que possam ser disseminadas (INSTITUTO NATURA, 2014).

Não faz parte do escopo dessa pesquisa um estudo específico das ações da Undime, nem dos critérios da instituição para o estabelecimento de suas parcerias, nem mesmo os motivos e razões que levam essas instituições, gestadas a partir de grandes empresas do setor privado, a investirem em ações sociais, destacadamente na educação; interessa-nos, antes, compreender que elementos estão presentes nos materiais produzidos pela entidade e que buscam transmitir determinados valores, determinadas regras de conduta aos(às) DMEs. E esses valores são constituídos, também, por processos de interdiscursividade. Nesse sentido, faz-se necessário destacar alguns elementos presentes nos materiais apresentados pelas instituições parceiras da Undime, descritas anteriormente, que nos apresentem indícios que possam ser identificados como portadores de valores e concepções acerca da gestão dos sistemas educacionais, evidenciando de que forma os modos de governança dos sistemas educacionais vêm se alterando no Brasil, especialmente com a participação de um maior número de atores, como, por exemplo, as mencionadas fundações.

Podemos perceber as ações propostas e encaminhadas por essas fundações como modos de regulação baseados no conhecimento (BARROSO, 2009b). O conhecimento, exteriorizado através de instrumentos tais como cartilhas, manuais, módulos de ensino, traz

consigo valores, ideias, concepções a respeito de como se conduzir no campo político-educacional; são, portanto, referenciais para a tomada de decisões, mas também elementos constituintes de subjetividades. O conhecimento produzido por essas fundações e institutos é de natureza prática – a divulgação das melhores experiências –, e estes têm como espaço institucional de pertencimento o setor privado, ligado, como já mencionado, a grandes empresas dos ramos financeiro e industrial. Seus produtores apresentam-se como especialistas, conhecedores do campo educacional, que constroem sua legitimidade a partir do saber que possuem.

A *expertise* é um elemento-chave na atuação dessas fundações, estabelecendo o que Radtke (2010) denominou “comunidade epistêmica”, interligada internacionalmente através da atuação de peritos em educação. É o caso citado da Fundação Santillana, que promoveu em sua entrada no Brasil um “Congresso Internacional de Educação” em parceria com a OEI e a Unesco e, posteriormente, com a OCDE.

Essa dimensão transnacional dos processos de governança educacional fica evidenciada na atuação dessas fundações, custeadas em sua maioria por empresas multinacionais e parceiras de organismos internacionais como a Unicef, a Unesco, OEI e a OCDE. Como destaca Dale (2010), a constatação empírica da forma de atuação dessas fundações causa um abalo na crença de que a educação ocorre apenas em “sistemas educacionais nacionais” .

Outro elemento presente nas proposições dessas fundações diz respeito aos processos de *accountability*, explicitamente enunciados no organograma de ação do Instituto Natura: “fortalecer cultura de dinamismo, eficiência e *accountability*” (INSTITUTO NATURA, 2014).

A ação dessas fundações se assenta em processos de regulação que não estão baseados apenas no respeito às regras, mas também em novos parâmetros, tais como a difusão de normas de referência (MAROY, 2006), visando disseminar as “melhores práticas” de gestão nos sistemas públicos de educação. Todas as fundações parceiras da Undime na publicação da documentação de orientações aos(às) DMEs têm esse objetivo.

A ideia das “boas práticas” de gestão é um elemento de caráter fortemente prescritivo, presente nas cartilhas da Undime e em outras produções nas quais a entidade participou. Em 2008, em parceria com o Unicef, o MEC e o Inep, foram publicados os resultados de uma pesquisa intitulada “Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender” (UNICEF, 2015), na qual foram pesquisadas 37 redes municipais de escolas do Ensino Fundamental que, segundo o relatório, asseguravam o direito de

aprendizagem a seus alunos e alunas. Outra pesquisa, realizada também por iniciativa da associação e do Unicef, em parceria com o MEC e o Inep, denominava-se “Caminhos do direito do aprender: boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação” (UNICEF, 2015), publicada em 2010, que procurava identificar o que fizeram alguns municípios brasileiros, selecionados para a pesquisa, melhorarem o Ideb. Nas duas publicações, portanto, “boas práticas” são mensuradas a partir de um indicador único, o Ideb.

A análise do material apresentado pelas fundações em seus *sites* nos leva à compreensão de que políticas públicas envolvem variados atores, desde a construção de agendas políticas, passando pela formulação, implementação e avaliação. Isso pode ser constatado pela maneira como esses institutos e fundações declaram abertamente o objetivo de influenciar na formulação dessas políticas através de suas ações, como a proposta do curso promovido pelo Instituto Itaú Social de capacitação de gestores, com vistas a desenvolver e implementar Planos Municipais de Educação; ou ainda como defende a Fundação Volkswagen ser seu objetivo – implementar projetos que influenciem políticas públicas; e, mais claro ainda, a proposta do Instituto Natura, que desenvolve e apoia projetos educacionais que tenham potencial de “replicabilidade”, ou seja, que possam vir a se tornar políticas públicas. Dessa forma, fica patente que o Estado não é mais o único ator na área da educação; ele agiria na “coordenação da coordenação” dos sistemas educacionais (DALE, 2010).

4.1.4 Planejamento estratégico como instrumento de gestão

O caderno de orientações, impresso com o apoio da Editora Moderna, terceiro documento de um conjunto enviado pela Undime aos(às) DMEs de todo o país, apresenta conteúdos como leis, políticas e programas voltados para a educação municipal; fontes de financiamento e transferências de recursos federais; articulações com a sociedade civil; regime de colaboração com os entes federados e instrumentos de gestão participativa, administrativa, orçamentária, de informação e pedagógica. O documento está dividido em seis capítulos, compreendendo 201 páginas, abordando os seguintes tópicos: a Undime e seu papel estratégico; a missão do DME; planejamento da educação no município; gestão municipal da educação com qualidade social; governança e principais políticas e programas para a Educação Básica municipal. Alguns temas tratados na *Agenda dos cem primeiros dias* são retomados no caderno de orientações, porém de forma mais detalhada, por isso, neste tópico serão analisados aqueles que trazem orientações e prescrições aos(às) DMEs ainda não abordados no documento anterior.

A maior parte do documento diz respeito à forma como estão organizados os sistemas ou redes municipais de educação no Brasil, suas relações com os governos federal e estadual, tratando das principais políticas e programas voltados para a Educação Básica, bem como das relações com os diversos atores do campo educacional, com especial destaque para a importância dos conselhos vinculados à Educação. A Undime faz um especial chamamento à importância dos processos democráticos de participação e o papel do(a) DME em fomentar esses espaços como forma de garantir a qualidade da gestão e, conseqüentemente, dos processos educacionais.

A Undime explicita nesse documento a importância de o(a) DME compreender a multiplicidade de atores que participam do funcionamento dos sistemas municipais de educação, e, para isso, dedica todo um capítulo, denominado “Governança”, para esclarecer o que seriam esses processos, sob sua ótica, e o papel do(a) DME na coordenação dos diversos atores e espaços institucionais. Para a entidade, compreender a ação do(a) DME na perspectiva da governança ultrapassa os limites da ação burocrática, exigindo uma atitude de liderança desse(a) dirigente frente à complexidade dos processos de gestão dos sistemas e redes municipais de educação, o que, em última instância, vai determinar sua capacidade de governar. Governança, para a Undime, “refere-se aos padrões de articulação e de cooperação existentes entre atores sociais e políticos, bem como a arranjos institucionais que coordenam e regulam transações dentro e entre as fronteiras da rede ou do sistema de ensino” (UNDIME, 2012c, p. 123).

A filiação teórica dessa proposição apresentada pela Undime, que, no entanto, não a referencia, remete-nos às concepções apresentadas pela sociologia da ação pública, que tem como base a articulação de uma perspectiva política, com o destacado papel do Estado, e com a perspectiva sociológica, com ênfase na interação entre os atores. O que a Undime reforça com seus apontamentos é que, como nos indicam Lascoumes e Le Galès (2009), o modelo clássico de “políticas públicas”, com uma autoridade estatal conduzindo todo o processo educacional, mostra-se anacrônico, sem correspondência com a realidade. O grande desafio, portanto, apontado pela Undime em relação aos(as) DMEs é que eles(as) sejam capazes de estabelecer diálogos e parcerias que possam trazer “qualidade social” à educação nos municípios.

Essa constatação da Undime é um forte indicador de como os modos de regulação dos sistemas educacionais vêm se transformando, com destacado papel do(a) dirigente como coordenador dos diversos atores que compõem o cenário da política pública educacional nos municípios brasileiros.

Nesse sentido, em seu documento, a Undime lista um grande número de atores e instituições com os quais os(as) DMEs devem procurar estabelecer esses diálogos, inclusive aqueles que fazem parte das obrigações normativas, como, por exemplo, as relações com os governos estadual e federal. Dentre os atores listados, destacam-se: a própria Undime; as associações de prefeitos; os diversos movimentos sociais; os conselhos sociais (Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselho de Alimentação Escolar, Conselhos Escolares, Conselhos Tutelares, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Conselho Municipal de Assistência Social, Conselho Municipal de Saúde, Conselho Municipal Antidrogas); as conferências e fóruns de educação (Conferência Nacional de Educação, Fórum Nacional de Educação, Fórum Estadual de Educação, Fóruns Municipais de Educação) e as comunidades escolares. Nota-se uma concepção de uma forma de planejamento sistêmico, articulado e participativo, que requer “a coordenação de um complexo sistema com diferentes níveis, finalidades, processos e atores em interação de modo muitas vezes imprevisível, decorrente de lógicas, interesses e estratégias distintos” (DUARTE;SANTOS, 2014, p. 89).

São listadas as atribuições e a organização de cada uma dessas instituições. Trata-se de um manual prático, para consulta, permeado de prescrições, no qual são indicados caminhos a serem seguidos, ações a serem tomadas, com uma significativa utilização do verbo *dever*.

Quando trata do diálogo com o chamado “terceiro setor”, a Undime reforça o que Robertson (2013) define como governança, um termo recente utilizado para “descrever atividades do governo que cada vez mais não são realizadas pelo governo – sozinho – mas também por atores não governamentais” (ROBERTSON, 2013, p. 685). Nas palavras impressas no caderno de orientações: “mediante as experiências de ações em parcerias, o setor público e a sociedade aprendem a somar esforços na busca de soluções para um melhor atendimento à sociedade, adentrando em *situações nas quais o governo não tem condições de atuar sozinho*” (UNDIME, 2012c, p. 126, grifos nossos). Com essa perspectiva, a Undime incentiva as parcerias das secretarias municipais de educação com Organizações não Governamentais (ONGs), com Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips) e com outras formas de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. A entidade considera que o conceito de “Terceiro Setor” vem se ampliando em direção a outros setores e

serviços, como, por exemplo, a responsabilidade social empresarial. Como demonstrado anteriormente, a própria Undime estabelece um razoável número de parcerias com fundações com esse perfil, inclusive contando com tais parcerias para a publicação de cartilhas e manuais dirigidos aos(as) DMEs, como as aqui analisadas.

Para além da ideia de desenvolvimento de capital humano e de *marketing*, deve-se questionar quais os reais interesses de determinadas fundações privadas quando estabelecem parcerias com as secretarias municipais de educação, bem como quais seriam as implicações dessas parcerias para a configuração das políticas públicas educacionais nos municípios brasileiros. Esse é um objeto que necessita de uma investigação específica. O que devemos ressaltar, no entanto, é que mesmo a Undime afirmando que “tais instituições podem ser importantes parceiras da educação municipal, sem, contudo, substituir o papel da Secretaria Municipal de Educação” (UNDIME, 2012c, p. 126), essas parcerias contribuem, não para se sobrepor às funções dos(as) DMEs, mas no sentido de se tornarem orientadoras de condutas, influenciando a tomada de decisões e as lógicas de ação de alguns(mas) DMEs, como é o caso do município NO/MP/M, que tem na parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) um definidor das orientações de suas políticas educacionais. No município, foi criado um programa, em parceria com essa entidade privada, denominado “Programa Cultura Empreendedora no Ensino”, que fornece consultoria e capacitação aos professores. Um dos temas de gestão oferecidos pelo Sebrae, o empreendedorismo, compõe o próprio lema do material de propaganda da gestão municipal, incluindo a educação (FIG. 2). A influência da Undime para que a prática de se estabelecerem parcerias entre as secretarias municipais de educação e empresas ou fundações privadas é marcante. Essas parcerias foram foco de análise do tópico anterior.

Figura 2 - Programa Cultura Empreendedora (NO/MP/M)



Fonte: Secretaria Municipal de NO/MP/M, 2015.

Nota: Imagem alterada visando a não identificação do município.

O que se percebe nas proposições da Undime é uma naturalização de processos educacionais nos municípios que engatem parcerias com o setor privado. Na *Agenda dos cem primeiros dias*, ao listar a necessidade de o(a) DME compreender as relações de poder que se estabelecem em seus contextos de ação, esses processos são listados juntamente a outros, tendo por pressuposto de que existem na maioria dos municípios brasileiros: “É necessário saber como o poder local está estruturado e organizado, quem são os dirigidos, os parceiros da área privada, os movimentos sociais atuantes, as entidades da sociedade civil organizada (...)” (UNDIME, 2012b, p. 8). Se atentarmos para a ordenação da lista, fato que não pode ser desprezado, podemos perceber que o setor privado se apresenta como a primeira forma de parceria a ser compreendida pelos(as) DMEs, antes mesmo das entidades da sociedade civil.

Em um dos capítulos do caderno de orientações, denominado “Planejamento da educação no município”, a Undime busca evidenciar a importância dessa estratégia para a política educacional nos municípios. Para tanto, além de discorrer sobre os princípios básicos de um planejamento estratégico,⁴⁶ a instituição lista os elementos que devem orientar a formulação desse planejamento, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE), os planos orçamentários municipais (que considera ser uma matéria difícil aos(as) DMEs, mas necessária de ser conhecida) e o Plano de Ações Articuladas (PAR), as principais fontes de financiamento. Elementos esses que, na visão da Undime, devem orientar a formulação do planejamento dos sistemas educacionais nos municípios.

A Undime propõe um modelo de planejamento, uma visão específica que pretende tratar como sendo a expressão de um saber técnico, uma “vontade de verdade”, “apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional” (FOUCAULT, 2009, p. 18).⁴⁷ Um saber técnico que se mostra, ou deseja se mostrar, neutro, portanto, um modelo a ser seguido.

Para a construção desse planejamento, a Undime apresenta uma lista do que ela denomina “pleitos educacionais” (UNDIME, 2012c, p. 21), demandas formais que se constituiriam a partir dos seguintes agrupamentos: construção reforma e manutenção da rede física; aquisição e manutenção de equipamentos e bens escolares; movimentação, formação e valorização dos trabalhadores em educação; aquisição de materiais; informações

⁴⁶ De acordo com Aguiar (2012), o planejamento estratégico, termo oriundo do campo da Administração, busca traçar políticas e programas vinculados à missão, valores e negócios de uma determinada organização, relacionado aos ambientes externo e interno, através da adoção de atividades sistemática, visando obter os resultados pretendidos. No plano da Administração Pública, pode se traçar uma associação, por exemplo, com os planos plurianuais dos governos municipais, ferramenta de gestão prevista em lei.

⁴⁷ Essa “vontade de verdade” em nossa sociedade, de acordo com Foucault (2009), é reforçada pelo modo como o saber é aplicado, como é valorizado e distribuído. Para o filósofo, a “vontade de verdade” “tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2009, p. 18).

orçamentárias, estatísticas e pedagógicas; pagamentos diversos. A elaboração dessa lista, mesmo que não esteja explícito no documento, provavelmente se baseou em pesquisas realizadas com os(as) DMEs, pois, por meio das entrevistas realizadas, constatamos que alguns desses itens de fato compõem o elenco de prioridades dos(as) dirigentes, especialmente aqueles que dizem respeito à manutenção da rede física das escolas e a valorização dos(as) trabalhadores(as) em educação.

Podemos, no entanto, conceber que essa lista foi elaborada a partir de valores defendidos pela Undime e que são itens obrigatórios na elaboração de um planejamento estratégico, a partir do ponto de vista dessa entidade.

A Undime alerta os(as) DMEs de que, além desses elementos urgentes e visíveis, eles devem atentar para aqueles que não se revelam prontamente, mas que exigem um “mergulho” na realidade educacional do município, tais como necessidades específicas das escolas do campo, das comunidades remanescentes de quilombos, a violência nas escolas, dentre outros.

Mas, pela análise do material produzido pela Undime e pelas entrevistas realizadas com os(as) DMEs, fica clara a ostensiva presença do PAR como instrumento definidor das prioridades dos municípios, o que o torna, portanto, um elemento normativo central para a construção do planejamento estratégico das políticas educacionais, alterando de maneira significativa a forma como o Governo Federal se relaciona com os municípios, instaurando novos parâmetros nas relações de poder. Mesmo a adesão ao programa sendo voluntária, não há município que não o faça, visto a liberação de determinados recursos e apoio técnico estarem ligados a esse condicionante.

Para a Undime, o PAR, além de ser um instrumento central para a construção do planejamento no município, tornaria viável a implantação do Plano Municipal de Educação (PME). Segundo a instituição, o PAR deve ser “apropriado como um instrumento de planejamento e gestão do próprio município” (UNDIME, 2012, p. 36).

O fato de a Undime insistir na necessidade de se construir um planejamento estratégico para os municípios, além de trazer consigo elementos característicos do *New Public Management*, pode, também, ser um indicador da necessidade de uma maior profissionalização da função de DME, de uma maior capacitação técnica e da tomada de consciência do papel político desse(a) dirigente na condução da gestão municipal de educação.

Apontadas as prioridades, a Undime, ponto central de nosso interesse, define sua concepção de planejamento, o que certamente visa apresentar um modelo a ser seguido, contribuindo, nesse sentido, para a constituição de subjetividades dos(as) DMEs. A postura da

Undime é logo evidenciada, deixando claro que há um modelo de planejamento ideal, superior aos demais:

Não é qualquer tipo de planejamento que ajudará na busca de soluções. O planejamento tradicional, do cálculo racional e imediatista, que diagnostica a educação pública exclusivamente como gastos do governo – sem concebê-la como investimento necessário e objetivo para melhorar o presente e, mais ainda, o futuro – não atende às necessidades do país (UNDIME, 2012c, p. 24).

Para formatar o planejamento, de acordo com a Undime, não seria necessário “pensar em grandes consultorias”, o que não exclui outros formatos e dimensões de consultorias, prática, aliás, verificada em algumas secretarias municipais de educação visitadas.

No entanto, há evidentes contradições nas proposições da Undime ao tratar da temática do planejamento, contradições essas que podem, também, ser um indício dos dilemas vivenciados pelos(as) DMEs no cotidiano das secretarias municipais de educação. A primeira dessas contradições diz respeito ao estabelecimento de metas na gestão dos sistemas educacionais nos municípios. Ao criticar o que chama de “planejamento autoritário”, aquele que não considera as forças sociais presentes no município, afirma que “as diretrizes e metas, por essas razões, tornam-se incompatíveis com os interesses da situação analisada e estudada” (UNDIME, 2012c, p. 24). Há, nesse trecho, uma crítica em relação a um planejamento tecnocrático tradicional (DUARTE; SANTOS, 2014), mas também a programas educacionais baseados no estabelecimento de metas a serem cumpridas. Entretanto, um pouco mais adiante em seu texto, a Undime defende justamente o estabelecimento de metas, afirmando que “o planejamento da secretaria implica estabelecer objetivos e metas para produzir decisões e ações fundamentais com foco no futuro” (UNDIME, 2012c, p. 39). Essa contradição apontaria para um hibridismo das práticas, denunciando que o modelo burocrático-estatal convive, de forma conflituosa, com modos de regulação centrados em uma governança por resultados, como pode ser atestado no trecho a seguir, que se assemelha a enunciados produzidos em espaços empresariais, extraído da referida publicação da entidade: “o controle e a regulação dos processos em uma organização são necessários para a correção dos desvios em relação a uma meta, assim como para instituir mecanismos eficazes de correção e para a obtenção do resultado final desejado” (UNDIME, 2012c, p. 45). O próprio termo “organização” é pouco usual no campo educacional, o que reforça sua ligação a vertentes que defendem a aplicação dos princípios do *New Public Management* nos serviços a serem prestados pelo Estado. Se em um documento de caráter prescritivo, construído por uma entidade que agrega DMEs de todo o Brasil, tal contradição aparece, é de se supor que ela esteja presente também nas práticas desses(as) dirigentes.

Outra contradição evidente no documento produzido pela Undime, quando propõe a construção de um planejamento estratégico para as secretarias municipais de educação, diz respeito à proposta de que os(as) DMEs “conheçam e exercitem o Princípio de Pareto” (UNDIME, 2002c, p. 25). Esse princípio, baseado na proporção 80/20 (por exemplo, 20% das atividades bem direcionadas são responsáveis por 80% dos resultados), é oriundo dos processos de engenharia de qualidade, aplicado, inicialmente, aos processos industriais, sendo posteriormente utilizado como uma das ferramentas dos princípios da chamada “qualidade total”. A defesa desse princípio, como ferramenta de construção do planejamento estratégico da Secretaria Municipal de Educação caminha em sentido oposto ao próprio princípio defendido pela Undime em seu lema, a “qualidade social”, analisado anteriormente. Novamente, essa contradição evidencia uma tensão entre práticas que compõem o repertório do *New Public Management* e práticas voltadas para a construção de um modelo educacional inclusivo, baseado na igualdade de oportunidades para todos.

O uso de termos como “eficiência” e “eficácia”, oriundos dos modelos de gestão empresarial, são utilizados pela Undime ao tratar do desenvolvimento da gestão educacional, como no trecho destacado a seguir: “a atual realidade brasileira estimula o DME a investir na busca da eficiência, da eficácia e da efetividade do seu trabalho cotidiano” (UNDIME, 2012c, p. 119). O que não fica claro nessa passagem, e nem no restante do documento, é o porquê de a realidade brasileira levar os(as) DMEs a buscarem esse modelo de eficiência e eficácia. Teríamos a possibilidade de a Undime postular a crença de que os problemas educacionais brasileiros possam ser resolvidos a partir da adoção de modelos de gestão consagrados no setor privado, no qual eficiência e eficácia possam ser mensuradas a partir do estabelecimento de metas e/ou indicadores. Eficácia e eficiência são termos ligados diretamente a “resultados”, a “níveis de desempenho”. Segundo Ball (2004), esse universo semântico remeteria à possibilidade de pensar a educação à maneira do que o autor denomina “*hard service*” (enquanto a educação se enquadraria em um “*soft service*”), que possibilita uma padronização, um cálculo objetivo, uma qualificação e comparação. Esse processo possibilita, ainda, o desenvolvimento de uma lógica baseada em “sistemas de gestão genéricos que visam ‘obter’ desempenho, melhoria da qualidade e eficácia” (BALL, 2004, p. 1117).

4.1.5 Formando sujeitos

As três publicações da Undime – *Excelência na gestão da educação municipal: informações importantes* (UNDIME, 2012a); *Agenda dos cem primeiros dias: orientações ao*

Dirigente Municipal de Educação (UNDIME, 2012b); e *Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas* (UNDIME, 2012c) –, que assumem a forma de cartilha, têm como objetivo central, como observado, propor regras, maneiras para os(as) DMEs se conduzirem, guiarem-se no vasto espaço da gestão municipal de educação. São, portanto, textos práticos, produzidos “para serem lidos, aprendidos, meditados, utilizados, postos à prova, e visavam, no final das contas, constituir a armadura da conduta cotidiana” (FOUCAULT, 1984, p. 20), o que, nesse sentido, torna-os também textos prescritivos. No próprio caderno de orientações, essa postura é evidenciada de forma clara, pois sugere que o material “seja utilizado no dia-a-dia como um instrumento prático e de apoio ao trabalho” (UNDIME, 2012c, p. 12). Inclusive, a justificativa dada para o envio da edição impressa a todos os municípios brasileiros é a de que ela seria um material de consulta permanente, como destaca o representante da Fundação Santillana no Brasil no *site* da Undime acerca desse formato:

apesar da alta procura dos documentos no formato digital, os conteúdos impressos ainda dominam o país. Esse tipo de material acaba sendo mais eficiente (...). Como são textos para consulta, é bom que o secretário sempre tenha as publicações à mão (UNDIME, 2014).

Sendo textos prescritivos, que portanto propõem regras de conduta, cabe-nos indagar que sujeito a Undime procura constituir, que processos de subjetivação estão envolvidos nessa forma de se comunicar com os(as) DMEs. Há, inicialmente, a busca de se conformar um(a) gestor(a) técnico(a), aquele que domina os conhecimentos necessários para a condução do sistema educacional no município, que compreende e domina os trâmites burocráticos, agora informatizados, que o(a) possibilita ter acesso aos mais diversos programas do Governo Federal, via, por exemplo, o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec). Essa construção do(a) DME como um(a) gestor(a) técnico(a) se materializa nas práticas de alguns(mas) dirigentes entrevistados(as), que consideram esse saber o elemento chave para a conquista de uma educação de qualidade em seu município.

Outro possível tipo de sujeito que a Undime busca conformar seria o(a) gerente formado(a) nos moldes da administração empresarial, que se espelha no mundo corporativo do setor privado, que opera com indicadores sociais, dentre eles os educacionais, capazes de lhe fornecer um quadro bem aproximado da realidade. Seria aquele(a) que estrutura organogramas da secretaria, que se utiliza de ferramentas gerenciais, que estabelece a “missão” da organização, que determina o cumprimento de metas educacionais, que traz para

dentro dos sistemas municipais de educação a cultura do empreendedorismo, apoiado por assessorias privadas. Um sujeito movido por *performances*, em busca de eficiência e eficácia aferidas e mensuradas por índices de qualidade.

Um terceiro tipo de sujeito que a Undime procura constituir seria, também, um(a) coordenador(a) de atores e ações, aquele(a) participe dos processos de governança educacional juntamente com atores não governamentais, incumbido(a) de estabelecer parcerias e convênios com setores da iniciativa privada, contratando assessorias para elaborar seu planejamento estratégico, comprando “sistemas de ensino” privados, que lhe oferecem material didático, formação para os profissionais da educação e apoio jurídico para formatação de planos de cargos, carreira e remuneração.

O(A) DME para a Undime também deveria ser um(a) educador(a), centrando sua ação na melhoria dos processos educacionais, “atualizado nas teorias da educação” (UNDIME, 2012b, p. 8), um(a) pedagogo(a) a serviço da qualidade da educação no município, que legitima seu discurso citando nomes de grandes educadores, que carrega consigo uma determinada concepção de sociedade e de educação, capaz de estabelecer as interfaces entre a teoria e a prática, enfim, aquele(a) que “organiza os valores da rede de ensino, determina o direcionamento que lhe será dado e articula as escolas para que isso aconteça” (UNDIME, 2012c, p. 112).

Ainda há a busca de formatar o(a) DME como um agente político, um(a) interlocutor(a) privilegiado(a) com a comunidade atendida, a peça-chave de conexão entre o sistema educacional e o sistema político. Papel que sofre uma resistência por parte de muitos(as) DMEs entrevistados(as), mesmo que invariavelmente atuem nesse sentido. Um sujeito que nos municípios de grande porte populacional dialoga ativamente com os movimentos sociais organizados, sindicatos, associações de pais, de moradores, que mantêm um contato constante com os conselhos participativos, que nos municípios de pequeno porte articula diretamente, através do contato pessoal, as relações com os moradores da cidade, que atende cotidianamente solicitações de pais que comparecem ao gabinete da secretaria de educação.

Compreender as formas como a Undime busca formatar um determinado sujeito, sempre compósito, como evidenciado nos exemplos citados, remete-nos, necessariamente, a relações de poder que se instauram entre a associação e os(as) DMEs, pois mesmo se tratando especificamente de relações de comunicação, que se diferem de relações de poder, sem contudo se tratar de domínios separados, como nos aponta Foucault (2010g), temos de considerar que “comunicar é sempre uma forma de agir sobre o outro” (FOUCAULT, 2010g,

p. 284). Nesse sentido, mesmo que os documentos produzidos pela Undime tenham a finalidade de dar um suporte técnico-operacional aos(as) DMEs, apresentar a configuração de uma gestão educacional nos municípios, eles acabam por induzir “efeitos de poder pelo fato de modificarem o campo de informação dos parceiros” (FOUCAULT, 2010g, p. 285).

Mas o fato de a Undime alterar o campo de informações dos(as) DMEs não significa que haja uma passividade na recepção dessas informações, uma interpretação sem mediações; há, na realidade, uma constituição ativa do sujeito, fato que nos leva a considerar as formas como essas informações são consumidas pelos(as) dirigentes, que tipo de leituras e releituras fazem dos documentos. Como nos alerta Maingueneau (1997), a construção de sentido se efetiva no consumo textual. A própria Undime, interessada em saber não propriamente como ocorre o consumo textual de seus cadernos, mas sim em conhecer a opinião dos(as) DMEs sobre o conteúdo neles publicados, lançou no início do mês de julho de 2014 uma pesquisa de opinião (UNDIME, 2014) a respeito do material de orientação enviado aos(as) dirigentes no início de 2013. Nessa pesquisa, o(a) DME respondente avalia o material em uma escala que vai de “ótimo” até “ruim”, respondendo questões sobre a utilidade do material, a qualidade gráfica, capítulos que mais ajudaram, os temas considerados mais importantes. Consideramos que uma pesquisa com entrevistas semiestruturadas com os(as) DMEs poderia revelar bem mais que uma pesquisa de opinião no formato estruturado pela Undime, buscando compreender de forma esses textos são consumidos em contextos de ação específicos.

Mas, cabe ainda destacar que o protagonismo da Undime no que diz respeito à organização, mobilização e formação dos(as) DMEs é justificado dada sua importância e abrangência territorial. É devido, também, à carência de espaços formativos que possibilitem aos(as) dirigentes terem acesso a um conjunto de saberes já sistematizados sobre a condução dos sistemas ou redes municipais de educação.

Listamos algumas falas capturadas nas entrevistas com os(as) DMEs de diferentes mesorregiões de Minas Gerais sobre o material enviado pela Undime, buscando demonstrar os efeitos dos processos de distribuição desse conjunto de textos:

Olha, tanto o material que eles disponibilizam, acho que é “os cem primeiros dias”, ela tem, a gente tem uma noção muito boa e também durante os seminários que ela proporciona, sempre tem palestras que, pelo menos para mim, me auxiliou para enxergar muita coisa que às vezes eu não sabia, que eu não estava entendendo (MBH/PP/F).

No momento que você busca esse aparato que a Undime dá, ela te dá toda orientação, todo preparo para você lidar com essas questões, inclusive nós temos um manual dos cem primeiros dias para o secretário. O secretário recebe o que ele tem de fazer, que providências ele tem de tomar, onde estão as coisas. Esse manual, eu acho que assim, foi uma iniciativa muito boa, porque o que a gente vê, todo

secretário se sente perdido, acho que não há quem possa dizer que está preparado, porque como que você sente em algo que é inusitado, para você se sentir preparado? Eu acho que seria até prepotência, né?!, é despreparado, despreparado (OM/MP/F).

Nós tínhamos um quadro um pouco desorganizado, não havia quadro de escola, escolas superlotadas de profissionais, escolas esvaziadas, entendeu?! Nós tivemos que fazer isso, eu, na verdade, eu estudei, eu fiz o Pradime a distância, completei todo, até o final. Eu li aquele “cem primeiras ações do dirigente” como se fosse uma cartilha mesmo (VJ/MP/F).

Por fim, é preciso destacar o papel da Undime na parceria estabelecida com o MEC, a Unicef e a Unesco, para a construção do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime). O Pradime é um programa de formação direcionado aos(às) DMEs. De acordo com publicação da Undime (2012c), o curso foi criado com o objetivo de apoiar os(as) dirigentes na gestão dos sistemas de ensino e em relação às políticas educacionais. Além de ser especificamente um espaço de formação, é, também, de troca de experiências, de “acesso a informações sistematizadas e à legislação pertinente” (UNDIME, 2012, p. 180). O fato de a Undime ser uma das parceiras na construção do curso faz com que muitos dos temas tratados estejam também presentes nas orientações que a associação leva aos(às) DMEs.

A Undime tem uma contribuição importante na construção de subjetividades dos(as) DMEs. Sua atuação, como um ator coletivo, visa conformar valores, conduzir escolhas, busca estruturar o eventual campo de ação dos(as) DMEs. O que a Undime procura instituir através de seus documentos, apoiado sobre um suporte e uma distribuição institucional, seria uma espécie de pressão sobre os demais discursos que circulam sobre os modos de gestão, procurando suas justificativas e formas de legitimação em um saber técnico, portanto, com a pretensão de ser imparcial. As formas como são consumidas pelos(as) dirigentes as informações transmitidas pela Undime em seus materiais de formação serão foco de análise do Capítulo 5.

4.2 Modos de regulação dos sistemas educacionais e a atuação dos(as) DMEs

A construção de subjetividades a partir de uma dimensão coletiva, o *nós*, além dos processos formativos, da difusão dos saberes prescritivos, analisados anteriormente, tem na emergência de novos modos de regulação dos sistemas educacionais outra fonte de constituição. As práticas disseminadas, as lógicas de ação partilhadas sustentam modos de subjetivação próprios. Este tópico visa analisar, a partir das entrevistas realizadas com os(as) DMEs, como determinadas características desses modos de regulação estão presentes nas narrativas que os(as) dirigentes fazem sobre suas ações e de que maneira são assimilados e

interiorizados a ponto de se constituírem como valores próprios, como expressões de subjetividades.

4.2.1 Uma dinâmica multiatores

Com base nos referenciais teóricos e na literatura analisada (Capítulo 1), passaremos à análise das entrevistas realizadas com os (as)DMEs. Inicialmente, procuramos identificar a multiplicidade de atores, individuais ou coletivos, que interagem e participam da construção das agendas políticas relacionadas à educação nos municípios e que, dessa forma, podem influenciar a construção de lógicas de ação desses(as) dirigentes. Buscamos capturar as evidências de uma dinâmica multiatores (LASCOURMES; LES GALÈS, 2009) em seus enunciados, nas formas como descrevem suas ações, para que possamos recolher indícios que nos permitam capturar a constituição de suas subjetividades.

Uma dirigente de um município de grande porte deixa clara a necessidade de articular – chamaríamos de coordenar – uma série de atores para efetivar a implementação de um projeto de educação em tempo integral no município:

Tem alguns fóruns que eu necessariamente tenho que participar porque é uma maneira da gente aglutinar e construir uma compreensão desses parceiros sobre o que é desenvolver um projeto de educação integral que pressupõe uma articulação de uma rede na cidade, uma rede de atores, então isso é outra coisa que se toma a agenda (MBH/GP/F).

Os “parceiros” aos quais se refere a dirigente são atores coletivos, e essa interlocução é feita diretamente pela própria secretária, tornando-se parte de sua rotina. A dinâmica de construção dessas parcerias torna-se um elemento disseminado entre outros(as) DMEs entrevistados(as), independente do porte do município, o que pode ser considerado um indício da construção de determinadas lógicas partilhadas de ação, de constituição de subjetividades coletivas.

A mesma dirigente citada anteriormente afirma que as relações que são estabelecidas nos processos educacionais ganham uma nova dimensão na contemporaneidade, evidenciando que a necessidade de coordenação e orientação de múltiplos atores é uma realidade para a qual o(a) DME deva estar preparado para lidar, sendo constituinte de novas dinâmicas, de modo que suas condutas passam a ser orientadas por essa nova dimensão. Ele(a) próprio(a), portanto, deve se transformar:

É porque hoje na relação do educar que a gente estabelece na escola não é somente uma relação entre a escola e família, há anos atrás essas coisas estavam mais, os papéis e os lugares estavam mais definidos, a gente vive um momento que esses lugares não são assim definidos e nós tivemos uma série de mudanças inclusive no ponto de vista da legislação (MBH/GP/F).

A diversidade de atores que compõem a configuração da educação não se restringe aos grandes municípios; mesmo naqueles de pequeno e médio porte, a presença de atores coletivos, das mais diversas áreas, é evidente, como exemplificado nas duas falas transcritas a seguir, a primeira de um dirigente de um município de médio porte e a segunda de uma pequena cidade:

É claro, evidentemente, que nós temos parceiros, projetos grandes, o Sebrae é um dos maiores deles, posso dizer assim, temos outro que é o projeto da cultura empreendedora, com o empreendedorismo, capacitação de nossos professores, de nossa equipe, a minha própria capacitação o Sebrae dá. Com Vallourec & Mannesmann do Brasil, com um projeto voltado à educação ambiental, que nós também temos um projeto muito bom. E com o grupo Votorantim também que a gente tem outro na questão da capacitação também voltado ao ambiental e ao cooperativismo (NO/MP/M).

A gente fez uma parceria com o Senac, implantamos aqui um polozinho pequeno do Pronatec, onde a gente está soltando cursos para eles [os alunos], mostrando a importância deles ficarem aqui (CV/PP/M).

A forma como o primeiro dirigente se refere aos “parceiros” é reveladora de como essa dinâmica se dissemina – “é claro”, “evidentemente” – e se torna naturalizada, não sendo considerada pelo entrevistado como algo extraordinário, mas como parte de uma dinâmica já assente.

Os(as) DMEs têm uma participação importante no sentido de firmar essas parcerias, o que evidencia seu papel pró-ativo na condução das políticas públicas educacionais nos municípios onde atuam. Na maioria das vezes, são eles(as) que tomam a iniciativa e fazem a intermediação; no entanto, eles(as) também são assediados(as) por empresas que oferecem serviços diversificados, a ponto de um entrevistado se queixar dessa investida:

A secretaria é muito assediada com isso [por instituições privadas], na questão de formação, porque aqui, acham que [nome do município] tem muito dinheiro. Tem muito dinheiro, mas tem muita despesa e muita gente para poder investir (MBH/MP/M).

Outros dois dirigentes apontam as instituições que os procuram para firmar parcerias:

O Sebrae agora, como eu falei, querendo colocar, capacitar os professores para trabalhar nessa questão do empreendedorismo, dá o material. O Senac de São Paulo já nos procurou, quer promover um fórum de educação aqui em agosto para 700 professores (SSO/GP/F).

Nós tivemos aqui também a visita do Sebrae, querendo trazer capacitação para nossos professores, estamos também já fechando um convênio com o Sebrae para poder capacitar nossos professores da rede pública e mais outra entidade, a gente procura sempre estar bem relacionado, graças a Deus, portas abertas não faltam para gente (CV/GP/M).

Percebemos, nas falas transcritas, em três municípios diferentes, territorialmente dispersos, uma presença ostensiva de atores coletivos, no caso, de entidades privadas como o Senac e o Sebrae, que oferecem seus serviços aos(às) DMEs, que os recebem procurando, como declarado na fala do último dirigente, estar bem relacionados, de “portas abertas”. Há, segundo nossa hipótese, a construção de uma necessidade, orientada pelo princípio da eficácia, de o município firmar parcerias para suprir possíveis necessidades na condução das políticas educacionais. Essa ideia se dissemina em circunstâncias de ação diferenciadas, contribuindo para que o(a) DME assimile essa prática como um valor, um valor próprio.

Dentre os atores que atuam no cenário educacional nos municípios selecionados para a pesquisa, destacam-se as universidades, tanto públicas quanto privadas, especialmente oferecendo cursos de formação continuada para os(as) professores(as). Essa presença pôde ser constatada quando os(as) dirigentes eram arguidos sobre suas prioridades à frente das secretarias municipais de educação, sublinhando, entre elas, a formação dos docentes, o que lhes exigia firmar parcerias para esse fim. No entanto, a participação desses atores não se restringe à prestação de serviços com vistas à formação. Participam, também, diretamente de projetos desenvolvidos pelas secretarias de educação, como salientado na fala a seguir:

Você tem que pensar alternativas e construir alternativas institucionais para viabilizar que os projetos possam ser efetivados. A escola [nome do projeto] é um projeto que me demanda, por exemplo, a secretaria tem que construir uma série de parcerias na cidade, tem uma rede de parceiros que eu tenho que fazer intervenção, instituições de ensino superior, são onze instituições de ensino superior, hoje menos, mas há dois anos, 2009, por exemplo, eu tinha uma agenda mensal com as coordenações desse programa das onze instituições de ensino superior, demandava a minha presença na interlocução direta com esses parceiros que faziam isso, que são nossos parceiros. Só para dar exemplo da universidade (MBH/GP/F).

Um dirigente de um município de pequeno porte destaca as parcerias realizadas com duas instituições de ensino superior privadas para a realização de formação de professores, tanto graduação quanto pós-graduação *lato sensu*, revelando, também, os problemas advindos com uma dessas instituições:

Nós recebemos convite primeiramente com as primeiras turmas nós fizemos em parceria com a Ulbra [Universidade Luterana do Brasil], do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, e hoje, no decorrer do tempo foi desgastando, parece que a Ulbra acabou absorvendo mais alunos do que eles estavam preparados para receber, isso

nos causou muitos transtornos com os alunos. Hoje nós temos uma parceria com a Unimes [Universidade Metropolitana de Santos], de Santos (CM/PP/M).

Nesse município, essas parceiras foram firmadas para oferecer cursos de graduação e pós-graduação, abertos a toda comunidade, mas com foco nos profissionais da educação. A parceria com essas entidades consistia em oferecer a infraestrutura para que pudessem ser criadas as turmas, a cessão de salas, o fornecimento de merenda, o custeio de parte da mensalidade para os profissionais da educação do município, como explica o próprio dirigente:

Desde a primeira turma de graduação a prefeitura arca com 50% da mensalidade, para todos os alunos que têm residência fixa no município, certo, os que não tem residência fixa no município eles não deixam de se beneficiar, porque é a prefeitura que arca com as despesas de uma merenda escolar para eles e também do professor que está auxiliando eles dentro de sala de aula, dos prédios, das instalações, dos computadores, de tudo, então é tudo pela prefeitura. Agora, quando se trata da pós-graduação, que hoje a gente faz uma pós-graduação aqui em torno de R\$159,00 mensais, a prefeitura, ela não arca com o pagamento de mensalidade para os alunos. Por quê? Porque a prefeitura, nós entendemos o seguinte, a pós-graduação para aqueles funcionários que são efetivos do município ela dá direito a mais 10% no salário deles, podendo acumular até três, ou seja, por cargo pode chegar até 30% a mais do seu salário. Então a prefeitura arca com todas as outras despesas, que é do tutor, que é da parte de mídia, de tudo, tudo, inclusive apostilas, se for o caso, o aluno arca somente com a mensalidade dele (CM/PP/M).

Uma questão pouco comum é revelada por essa entrevista, o fato de um município, de pequeno porte, oferecer, com recursos próprios da prefeitura, fora, portanto, dos 25% dos repasses constitucionais, a modalidade de ensino superior, mesmo que seja em parceria com entidades privadas. Esta modalidade de ensino oferecida é motivo de orgulho e satisfação para o DME dessa localidade, o que foi revelado quando o questionamos a respeito dos momentos mais gratificantes frente à Secretaria Municipal de Educação:

Quando eu consegui formar a primeira turma de ensino superior, com diversas pessoas dizendo que isso não daria certo aqui, não iria funcionar, nunca funcionou, sempre começa uma coisa e para no meio do caminho. Quando eu consegui, eu fiz parte dessa turma, que nós chegamos ao final e que nós estávamos colando grau dentro do município. Eu posso te dizer que foi um momento de extrema felicidade, por um dever cumprido, quando eu comecei o curso de pós-graduação em que novamente, “você está é louco, pós-graduação hoje é pra Batatais, é para outras cidades que nem fazem parte de nossa realidade”, mas eu vou encarar e eu consegui formar uma turma com 45 alunos que foram até o final do curso e nós chegamos e conseguimos. Foi outro momento de satisfação. Desde que eu entrei, nós não ficamos nem um ano sem ter um curso superior dentro do município (CM/PP/M).

A partir de valores próprios, tal dirigente, a despeito da descrença de várias pessoas, como indica em sua fala, consegue instalar cursos de graduação e pós-graduação no município. O que se destaca, nesse caso, é o fato de que os(as) DMEs orientam suas condutas

guiados por valores e têm um papel preponderante nas escolhas realizadas. Tais escolhas são orientadas também por práticas disseminadas e assimiladas por eles(as), mas que se devem, igualmente, a pressões locais, como, por exemplo, por possíveis ganhos eleitorais que a instalação de cursos de ensino superior pode trazer para a administração municipal. O que podemos perceber é que firmar parcerias, mesmo que seja uma prática disseminada, valorizada, está relacionada a contextos próprios de ação.

Mesmo empresas dos setores industrial e comercial são procuradas para firmar parcerias, como a Vallourec & Mannesmann e o Grupo Votorantim, citados anteriormente, apesar de a forma como atuam e a própria natureza dessas parcerias não serem explicitadas, nem mesmo como procedem nesses municípios:

Parcerias temos, com a universidade, aqui com a Funed [Fundação Ezequiel Dias], temos com todas universidades a gente tem, um relacionamento muito estreito com a Fiemg [Federação das Indústrias de Minas Gerais], temos algumas empresas que apoiam a educação no município, temos a Gerdau aqui em [nome do município], que é uma ótima parceira do município, que apoia a educação municipal, e com todas as universidades (OM/GP/F).

A Usina, que é a Bioceres, que atua aqui em [nome do município], ela está nos oferecendo uma parceria no sentido de uso dos laboratórios do Instituto Federal, só isso, a gente não tem mais nenhum tipo de parceria (CM/MP/F).

Aqui mesmo as capacitações que a gente faz, eu agora estou inclusive pagando uma nas férias, a gente ganhou um curso de uma empresa de café que tem aqui em [nome do município], está patrocinando o curso para o professor, para o meu educador, está dando esse curso. O foco do curso é a pessoa mesmo, não é conteúdo, não é pra trabalhar com aluno, é pra trabalhar a pessoa, motivação. Depois tivemos esse curso que agora está acontecendo, que é também um curso voltado pra motivação da pessoa, da responsabilidade, do compromisso em relação ao trabalho, da mediação de conflitos que é o que trabalha basicamente esse curso, esse com a empresa privada (SSO/GP/F).

As parcerias firmadas por alguns(mas) DMEs entrevistados(as) têm implicações em setores diversos da educação, insinuam-se trazendo seus valores e visões de mundo, transmitido-os através de cursos de formação continuada para docentes ou de forma genérica (“apoia a educação municipal”), como frisa uma das dirigentes supracitadas. Nesse sentido, é um elemento constituinte de subjetividades.

Conceber a educação nos municípios conduzida exclusivamente pelo Estado, mesmo que este ainda seja o elemento central de coordenação, não se sustenta na realidade vivida e comentada pelos(as) dirigentes entrevistados(as). A multiplicidade de atores que participam dos processos de discussão e implementação de agendas político-educacionais envolve também processos de intersetorialidade, que abrange outros órgãos administrativos municipais, como explicitado nas duas falas a seguir:

A gente trabalhou na aula o Estatuto da Criança e do Adolescente, só que no dia a dia operar isso nem sempre é simples, a nossa perspectiva ao dizer, olha, vem o Conselho Tutelar, vem o Conselho da Criança e do Adolescente, vem a Promotoria da Infância e da Juventude, vamos discutir família e professores e vamos construir algumas normas é porque algumas questões têm que ser pactuadas e, uma vez construídas, elas precisam ser aceitas por todos, não é uma construção unilateral. O que a gente pode pensar é que há tempos atrás o secretário de educação sentava e escrevia o regimento e falava, esse é o regimento da rede (MBH/GP/F).

Acho que agora vai estar fazendo só a Portaria para a gente estar levando as pessoas a participar, vai ser uma coisa aberta, porque eu tenho que convidar as associações, Emater, Associação de [nome do distrito próximo], agricultura familiar, sindicato, professores, todas as secretarias, Executivo, Legislativo, todos para participarem para gente estar fazendo essa portaria das pessoas que vão estar, que é uma coisa aberta ao público, para gente colocar a mão na massa mesmo e construir o Plano Decenal, que é o Plano Municipal Educação que vai valer por dez anos (VJ/PP/F).

Ainda na perspectiva de analisarmos a presença de uma dinâmica multiatores nos municípios selecionados, passaremos à demonstração de uma forma mais incisiva dessa presença, que são também chamadas de parcerias pelos(as) DMEs e que consistem na prestação de serviços por entidades privadas às prefeituras municipais, especialmente às secretarias de educação. O papel desempenhado por esses atores nos remete, também, à compreensão dos quadros cognitivos que dão sentido às ações dos(as) DMEs, de como essas relações lhes conformam valores e entendimentos sobre como conduzir a gestão dos sistemas ou redes de ensino nos municípios, produzindo, dessa maneira, possíveis lógicas de ação compartilhadas.

Em outro sentido do que nos aponta Adrião *et al.* (2009), em nossa amostra, a contratação de empresas privadas para gerir os sistemas ou redes públicas municipais de ensino não está concentrada nos municípios de pequeno porte. Dos 21 municípios visitados, apenas 3 dos(as) DMEs entrevistados não mencionaram em suas falas possuírem parcerias com o setor privado, sendo dois deles de pequeno porte e um de grande porte. O que pudemos observar no trabalho de campo foi que, na realidade, os(as) dirigentes de municípios de pequeno porte lamentam não as condições adversas do ponto de vista político e operacional para optarem por sistemas privados de gestão de ensino, mas a falta de recursos financeiros, como fica bem claro na entrevista de uma dirigente de um desses municípios:

Eu tenho vontade de adotar um sistema de ensino para o município, tenho vontade, isso aí pra mim eu acho que é gratificante também, já que eu estou com uma linha bem definida da educação. É porque eles, quando eles, por exemplo, se eu adotar o sistema de ensino no município, porque na época que eu tenho contato com o pessoal, ia ficar no valor alto de R\$140.000,00, quando eu fui para comprar o material todo para os alunos, mesmo por ano. Então tive essa dificuldade. Tem formação para os alunos, eles vêm, dão uma formação para os alunos, para os professores, capacitação para os pais, participam de conferência, vêm, aplicam os

testes para os alunos, sabem porque o aluno errou, porque o aluno não sabe, então isso ia ser um ganho para os alunos. Eu não estou focando pais não, porque eu sei que às vezes nós temos pais que têm condições, mas a minha comunidade é de alunos carentes, e para comprar um material desse é muito caro, então eu, para mim, se tivesse sistema de ensino que eu já conheço há muitos anos e sei que é de alto nível de conhecimento para os alunos, o foco é o aluno, eu foco no aluno, então eu sinto essa dificuldade, eu queria que tivesse, mas até hoje não teve condições financeiras ainda (VJ/PP/F).

O trecho selecionado da entrevista é revelador de como a ideia de se firmarem parcerias está disseminada. A dirigente lamenta o fato de o município não ter condições financeiras para adquirir um sistema de ensino de uma empresa privada. Sem fornecer argumentos, considera que os alunos seriam beneficiados com esse sistema. Em outros momentos da entrevista com essa mesma dirigente, no entanto, ela considera que o ensino no município vai muito bem. Se tomarmos como referencial de qualidade o Ideb, por ela mencionado, a cidade está com os índices acima da meta prevista pelo MEC (QUADRO 4).

As justificativas apresentadas para a escolha de sistemas privados de gerenciamento de sistemas ou redes de ensino nos municípios apresentadas pelos(as) DMEs entrevistados(as) se baseiam em processos cognitivos de racionalização da ação pública, em uma gestão centrada em metas e resultados, e também na crença da superioridade de gerenciamento do setor privado sobre o setor público. Nas vozes dos próprios(as) DMEs esses postulados ficam claros:

Para a Educação Infantil nós temos uma parceria com o [Grupo] Positivo,⁴⁸ porque o Estado não dá assistência, a União não dá assistência, então para você ter um segmento de trabalho que não deixasse nenhuma fase da criança descoberta, você precisa de material, aí nós temos uma parceria, nós usamos o material do Positivo (OM/MP/F).

A gente adquiriu também um sistema de ensino, que vai nos ajudar muito no [Ensino] Fundamental, já que a Educação Infantil não gosta de trabalhar com sistema de ensino, é uma equipe bem fechada que optou por não trabalhar. Sistema de ensino do 1º ao 6º [anos]. Funciona bem, o sistema de ensino é o NAME,⁴⁹ nós optamos pelo NAME. Eu não vi ainda o resultado, a gente implantou há pouco tempo, recente, mas eu acredito que, até pelo custo, que é um custo bem acima dos outros, eu acho que é bom. Eu conheci a marca em Belo Horizonte em um congresso, me interessei e tudo e comecei a junto com a equipe pedagógica estudar o trabalho deles, porque, na verdade, o que eles fazem é vir ao município e dar uma assessoria direta na sala de aula, o diferencial deles é esse. E o meu grande problema

⁴⁸ O Grupo Positivo foi fundado em Curitiba no ano de 1972, atua nas áreas de ensino, soluções educacionais, tecnologia, gráfica, cultura e entretenimento. O sistema de ensino oferecido pelo grupo à rede pública de educação, denominado “Aprende Brasil”, compreende o fornecimento de material didático, assessoria pedagógica, ferramentas de gestão pedagógica, sistema de avaliação dos(as) alunos(as) e cursos para implantação do sistema. Atualmente, segundo dados obtidos no *site* da entidade, 19 dos 27 estados brasileiros utilizam o Sistema de Ensino Aprende Brasil. Ao todo, são mais de 236 municípios. Ver: POSITIVO, 2014.

⁴⁹ O Sistema de Ensino do NAME (Núcleo de Apoio a Municípios e Estados), oferecido ao setor público educacional, consiste na utilização de material didático juntamente com acompanhamento pedagógico, cursos de formação continuada e tecnologias educacionais. De acordo com o *site* da instituição, esse sistema já está presente em 140 municípios brasileiros, atingindo mais de 200 mil alunos. Ver: NETNAME, 2014.

é não ter pessoal. Porque eu tenho um acervo excelente e o meu profissional não sabe como trabalhar, é insuficiente, a gente sabe que é uma questão de apoio (CM/MP/F).

Estamos ainda na perspectiva de estar entregando um sistema de ensino de qualidade, para padronizar o trabalho dos professores (NM/GP/F).

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) apontam que muitos municípios recorrem a instituições privadas para suprir deficiências no campo educacional. No entanto, observamos, a partir dos dados obtidos com as entrevistas realizadas, que não são apenas “deficiências” que levam os(as) dirigentes a recorrerem a esse tipo de parceria, mas escolhas guiadas por valores, concepções educacionais, e as formas como esses valores se constituem são parte da subjetividade dos(as) DMEs, são opções axiológicas calcadas em relações sociais, em padrões de gestão educacional que circulam em diversos espaços, até mesmo como forma de *marketing* das empresas fornecedoras desses serviços, como apontado por uma dirigente que também era membro da diretoria estadual da Undime e optou por um sistema de ensino oferecido por um grupo privado:

O conhecimento do [Grupo] Positivo foi através da Undime que a gente, em todos nossos eventos nós abrimos para todas as instituições, empresas na área de ensino, para poder ir fazer apresentação do seu material, então fica exposto em *stands*. E daí cada um tem oportunidade de vender o seu produto, dentre alguns sistemas, nós escolhemos esse. E foi uma parceira que deu certo (OM/MP/F).

A fala da dirigente revela uma lógica de mercado presente nas formas como essas parcerias são estabelecidas; há uma concorrência entre as empresas que oferecem esses serviços, as quais, como em uma feira, expõem seus produtos para que os clientes, os(as) DMEs, possam escolher entre aqueles o que mais lhe agrada. Às vezes, o critério de escolha pode mesmo ser baseado no preço da mercadoria ofertada, como a dirigente afirmou em sua fala: “eu não vi ainda o resultado, a gente implantou há pouco tempo, recente, mas eu acredito que, até pelo custo, que é um custo bem acima dos outros, eu acho que é bom” (CM/MP/F).

As parcerias firmadas pelos(as) DMEs influenciam não somente a organização do trabalho administrativo da própria secretaria, mas também a organização do trabalho docente desenvolvido nas escolas, pois incidem até mesmo sobre a organização curricular, além da formação que é oferecida aos profissionais da educação. Um elemento que ressalta entre as formas como essas parcerias formatam determinadas lógicas de ação dos(as) DMEs, e são constituintes de suas subjetividades, é a chamada cultura empreendedora, ou empreendedorismo. Esse elemento, marcadamente característico das práticas próprias do *New*

Public Management, chega a compor a grade curricular das escolas de um dos municípios visitados, como marca um dirigente a seguir:

E a gente vê automaticamente com os projetos novos, cultura empreendedora, em parceria com o Sebrae, bem como a disciplina cultura empreendedora na grade curricular foi uma inovação, está sendo uma inovação, inclusive já demonstrando modelo para os demais municípios do Noroeste [de Minas]. Com essa visão de que a gente tem de sair da caixinha e fazer mais do que ensinar dois mais dois (NO/MP/M).

Ao ser questionado sobre as prioridades da gestão, esse mesmo dirigente reforça o elemento empreendedorismo, agregando o cooperativismo como uma estratégia de inovação das formas de ensinar no município em que atua:

Eu vou repetir a ousadia de ter colocado na grade curricular a cultura empreendedora e o cooperativismo. Na grade em todas as séries, desde a Educação Infantil, tramitando ali pelo Ensino Fundamental I e II, chegando ao EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Então todos os nossos alunos hoje recebem aula de educação empreendedora e cooperativista. Trabalhado do ponto de vista transversal nas demais disciplinas, Matemática, Português, Ciências, Biologia, mas tem o conteúdo, tem aula, tem a disciplina de cooperativismo e empreendedorismo (NO/MP/M).

Outra dirigente, essa agora de um município de grande porte, negociava, também com o Sebrae, uma parceria, visando levar ao município formação sobre a implementação da cultura empreendedora:

A gente promove cursos de capacitação, nós temos agora o Sebrae nos procurando com uma ótima oportunidade para gente capacitar os professores para trabalhar na questão do empreendedorismo (SSO/GP/F).

Outro exemplo de como o(a) DME desempenha um papel importante na formatação da organização do trabalho escolar nos municípios em que atua, operando modificações no currículo que é desenvolvido, tendo por referência suas visões de mundo, suas concepções político-pedagógicas e ancorando-se em parcerias com empresas privadas, é-nos apresentado pela entrevistada a seguir. A parceria, firmada com o Instituto EcoSocial,⁵⁰ é direcionada à formação de professores, mas sua linha educacional contribuiu para que fosse fundada no município em que a DME atua. Segundo suas próprias palavras, trata-se da primeira Escola Waldorf⁵¹ do estado de Minas Gerais:

⁵⁰ O Instituto EcoSocial é uma instituição sem fins lucrativos fundada em outubro de 2001 a partir da experiência organizacional de alguns consultores. Sua atuação está pautada em conceitos e práticas da Antroposofia e da Ecologia Social. Ver: ECOSOCIAL, 2014.

⁵¹ A Pedagogia Waldorf foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha, inicialmente em de uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (daí seu nome), a pedido deles. Nas escolas Waldorf, não há repetições de ano e nem atribuição de notas no sentido usual. Uma das principais características dessa pedagogia é o seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Rudolf Steiner, que leva em conta as diferentes características das crianças e adolescentes

Firmamos um convênio com o Instituto EcoSocial, de São Paulo, que tem um projeto chamado “Germinar” e que ele cuida da alma desse professor. Aí começamos a fazer esse trabalho com esses professores. Mas daí, daí desse primeiro pulo, nós descobrimos que é isso, nós conhecemos, começamos a, eu, particularmente, depois o grupo, começamos a ver um pouco da Antroposofia. Caindo na Antroposofia, eu precisava de uma pedagogia que desse conta desse professor e dessa criança, porque uma outra coisa que nós observamos aqui é que o professor que estava mais doente da alma era aquele professor onde as crianças tinham mais doença (*sic*). Sabe, assim, adoecia mais, faltava muito, ele estava mais doente, então, nós, “bom, tem alguma relação isso”, e aí eu fui encontrar na Pedagogia Waldorf, através do Germinar, que me levou à Antroposofia, que me levou à Pedagogia Waldorf. E aí nós estamos, vamos inaugurar agora esse ano a primeira escola Waldorf aqui da região, no estado de Minas, pública, no estado de Minas eu não sei se tem alguma, acho que não (ZM/GP/F).

Mesmo em uma linha diversa do Sebrae, essa parceria é reveladora de como as políticas públicas são atravessadas por atores diversos que têm o poder de influenciar na construção de agendas políticas, na organização administrativa e do trabalho escolar, na determinação de prioridades educacionais dos municípios, sempre sob a coordenação dos(as) DMEs. Nosso foco na pesquisa é como essas parcerias, além serem orientadoras de condutas, contribuem para a constituição de subjetividades dos(as) DMEs, não os propósitos e os objetivos dessas empresas que firmam parcerias com os municípios, o que mereceria um estudo específico, que certamente revelaria uma dimensão de grande relevância para a compreensão de como são formatadas as políticas públicas educacionais nos municípios brasileiros.

As parcerias estabelecidas nos municípios podem apontar um caminho no sentido de uma maior participação do setor privado na condução de seus sistemas educacionais. Em uma das cidades visitadas para a pesquisa, a dirigente relatou os estudos realizados para a implantação das chamadas Parcerias Público-Privadas (PPP):

Nós constituímos na verdade um grupo de trabalho, esse grupo de trabalho se reúne duas vezes por semana, esse grupo hoje ele tem uma consultoria de uma instituição indicada pelo BNDES que está acompanhando esse estudo, na verdade, nós estamos fazendo esse estudo para verificar a viabilidade de fazer uma PPP [Parceria Público-Privada] para a construção de trinta novos equipamentos de Educação Infantil (MBH/GP/F).

A entrevista acima foi realizada em 2011; ao final de 2014, foi inaugurada, com grande divulgação na mídia, a primeira unidade de Educação Infantil feita através de uma

Parceria Público-Privada, e foram alardeadas as vantagens desse modelo para o desenvolvimento da educação no município.

As parcerias firmadas pelos(as) DMEs em seus municípios revelam um outro nível de formatação das políticas públicas, direcionadas ao que Lascoumes e Les Galès (2009) denominam processos de “mundialização”. De acordo com Dale (2010), teríamos uma governança educacional multiescalar, e esse aspecto se situa em uma escala de governança supranacional, que seria marcada pela presença de grandes empresas, de capital estrangeiro, no caso em questão, do campo educacional. Dois grupos educacionais privados, o Name, mencionado anteriormente, e a Fundação Pitágoras, parceira de um dos municípios pesquisados na elaboração de seu planejamento estratégico, são grupos controlados por empresas com sede em outros países. O Name foi adquirido em 2010 pelo Grupo Pearson,⁵² empresa britânica do segmento editorial e de informação digital que controla o jornal *Financial Times*. A Fundação Pitágoras, controlada pelo grupo Kroton, em 2007, abriu o seu capital na Bolsa de Valores, e em 2008, a Advent⁵³ adquiriu o controle acionário da empresa. Isso demonstra a interconexão dos(as) DMEs com outros processos de governança, revela-se, dessa forma, uma dinâmica multiautores que envolve atores cujas bases se situam para além das fronteiras nacionais.

A diversidade e a quantidade de parcerias firmadas com instituições privadas pelos(as) DMEs em seus municípios, demonstradas previamente, é um dado relevante, que deve ser levado em consideração nas análises sobre as formas como se constituem seus sistemas educacionais. Independente do porte populacional do município, a presença dessas instituições privadas, nas mais variadas formas – seja para prestação de consultoria para elaboração do PAR, para assuntos relacionados à contabilidade, seja para formação de professores, fornecimento de sistemas de ensino, chegando à formação de parcerias público-privadas –, é reveladora das formas como o Estado vem se reconfigurando em consonância com as crescentes demandas do público atingido pelas políticas públicas. As análises das entrevistas com os(as) DMEs revelam uma dinâmica multiautores (LASCOURMES; LES

⁵² Presente no país desde 1996, com soluções educacionais para o ensino superior e a área de idiomas, a companhia consolidou-se no mercado brasileiro de livros universitários e profissionais com a compra, no ano de 2000, da Makron Books. Em 2010, a empresa expandiu a atuação e fortaleceu o portfólio para Educação Básica no Brasil, ao adquirir os sistemas de ensino COC, Dom Bosco, Pueri Domus, no ensino privado, e Name, no ensino público. De acordo com as informações prestadas pelo CEO da Pearson América Latina e presidente interino da Pearson Brasil, no *site* do Name, “tendo em vista as perspectivas do setor de educação, o Brasil tem sido um foco da Pearson há algum tempo. É um dos atuais quatro mercados prioritários para novos investimentos, ao lado de China, Índia e África do Sul” (NETNAME, 2014).

⁵³ Fundo particular de investimentos fundado em Boston, Estados Unidos da América, em 1984, presente na América Latina há 15 anos, onde já investiu em 40 empresas, possui parcerias com várias empresas brasileiras. Ver: FACULDADE PITÁGORAS, 2014.

GALÈS, 2009), na qual o Estado não possui o monopólio das competências necessárias à elaboração e implementação de políticas públicas, sendo, portanto, visível a presença de vários atores no sentido de conformação da ação pública. A generalização de um discurso, e de uma prática, que destaca a necessidade de parceiros da iniciativa privada para a condução das políticas públicas educacionais nos municípios, legitima as ações dos(as) DMEs, dá-lhes instrumentos que possibilitam dialogar com os diversos segmentos da sociedade, especialmente com aqueles que são usuários dos serviços oferecidos.

4.2.2 Disseminação das práticas advindas do *New Public Management*

A dinâmica multiatores acarreta mudanças nas formas de coordenação das ações, especialmente com a introdução de novos instrumentos de ação pública,⁵⁴ que seriam as técnicas e as práticas que conformam as políticas públicas. Sendo esses instrumentos de ação pública portadores de valores, trazem consigo concepções e representações acerca do papel do Estado em sua relação com a sociedade, formatando-se, dessa maneira, um elemento constituinte de subjetividades. Um desses instrumentos de ação pública investigados na pesquisa é o chamado *New Public Management* (NPM), que tem como uma de suas orientações a adoção de métodos de gestão corporativos, advindos da iniciativa privada, para a gestão de serviços públicos, na análise em questão, na prestação de serviços educacionais. Por meio da análise das entrevistas realizadas com os(as) DMEs, procuramos identificar elementos que possam revelar a presença desse ideário na gestão da educação nos municípios visitados.

Iniciamos esse aspecto da investigação através da análise do vocabulário utilizado pelos(as) DMEs, da incidência de termos relacionados ao universo do NPM, vocábulos que apontam, por um lado, a interiorização de valores, e, por outro, formas de como são “lidos” à luz da realidade em que esses(as) DMEs atuam. O termo mais recorrente desse universo semântico produzido pelos(as) DMEs é “meta”; em todas as entrevistas, alcançar as metas, sejam elas estabelecidas pelo Governo Federal em relação do Ideb ou por meio da criação de planejamentos estratégicos pelas próprias secretarias municipais de educação, é um dos objetivos centrais da gestão do(a) DME, como podemos destacar nos trechos das entrevistas a seguir, de municípios de pequeno, médio e grande porte:

⁵⁴ Um instrumento de ação pública “constitui um dispositivo tanto técnico quanto social, que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função de representações e de significações de que ele é portador” (LASCOURMES; LE GALÈS, 2009, p. 104, trad. nossa).

O nosso Ideb ele era 6.1, ele veio para 5.9, dentro da meta, nós estamos conseguindo as metas direitinho (OM/PP/F).

E quando a gente assume a secretaria de educação, a gente tem de ter metas, metas e objetivos, senão você não vai não, você fica apagando fogo, o tempo passa, você trabalha muito com datas, com leis, com legislação, com períodos, e se você não tiver um planejamento você não vai não (VRD/PP/F).

Então nós abrimos um leque de metas e diretrizes traçadas que tinham de ser trabalhadas, então eu sou o instrumento para fazer com que as coisas aconteçam. A partir das diretrizes traçadas das metas que a gente tem que alcançar, nós temos que persegui-las (OM/MP/F).

Essas escolas foram apontando em que medida elas poderiam contribuir para que a gente de fato desse conta de implementar as metas que a gente está organizando no Plano, que inclusive vão ser incorporadas no próprio Plano Municipal de Educação, que a gente está também em processo de discussão (VRD/GP/F).

Nós criamos o nosso plano de metas, ele é pautado, mensurado em números, em datas, quem vai fazer, quando, como. Então a gente tem conquistado (CM/MP/F).

Pela incidência em nossa amostra, podemos afirmar que o “atingir metas” é uma prática disseminada entre os(as) DMEs entrevistados(as). Na primeira fala transcrita, o uso do diminutivo para definir o modo como as metas estão sendo atingidas – “direitinho” – remete-nos a um sentido de obediência, à maneira como alguns pais se dirigem a seus filhos quando desejam determinado comportamento. Revela um aspecto de subserviência às determinações oriundas, por exemplo, do Inep/MEC, que determinam as metas para o Ideb. São processos atravessados por duas dimensões, uma de assujeitamento, determinada por relações de poder hierarquizadas, pelo MEC e pela Secretaria Municipal de Educação, e outra referente aos processos de construção de si, de uma transformação nas formas de assimilação de determinadas condutas, por exemplo, quando a dirigente se coloca como “o instrumento para fazer com que as coisas aconteçam” (OM/MP/F), ou ainda quando outra dirigente destaca a criação do próprio plano de metas.

No entanto, a partir da pesquisa de recorrência de palavras, realizada por meio do *Software NVivo*, concluímos que os termos mais relacionados a esse instrumento de ação pública – metas, índices, resultados, estratégias, clientes, eficácia, missão, *performance* – não se destacam. Isso pode nos levar a afirmar que não há uma hegemonia, em nível discursivo, de elementos ligados ao NPM, mas na realidade, a penetração de elementos desse universo que se mesclam ao que já existe, que se insinuam mais nas práticas que propriamente nas concepções e valores dos(as) DMEs. Esse hibridismo revela que não se pode conceber a introdução dessas novas tecnologias de gestão de forma linear, sem traduções locais. De fato há, também, ações que concorrem com essas práticas, que trazem concepções e valores

opostos, reforçando a tensão entre valores já existentes e outros advindos dos novos instrumentos de ação pública.

Destacamos no trecho a seguir a crítica feita pela DME de um município de grande porte a respeito de uma visão de educação meramente técnica, apontando, portanto, outros valores que concorrem com essa natureza racionalista trazida pelo NPM:

Primeiro o professor, e eu hoje tenho convicção que, ou eu gasto muito dinheiro e muito esforço e muita vontade, nesse acompanhamento e capacitação do trabalho docente, entendendo o professor não só como técnico, a competência técnica, mas também a competência política, mas também a competência humana, ou eu não consigo nada. Isso aí eu tenho certeza absoluta, hoje eu tenho certeza absoluta. A competência política no fato dele entender quem é ele e qual o papel dele na sociedade, que é preciso trabalhar, porque ele está fragilizado, virou “Gata Borralheira” aí nessa competência política. E a competência humana, os traumas, as vontades, os desejos, as emoções, eu não gosto de falar autoestima porque eu detesto essa palavra, mas assim, ele, quem sou eu, a sua consciência, isso tem de ser atendido. E a parte técnica, o problema é que a grande maioria das políticas públicas está muito em cima só da parte técnica, por exemplo, Pacto Nacional pela Alfabetização, técnico, né?!, as universidades todas, técnico, isso só fica canhoto (ZM/GP/F).

Nos dois trechos de entrevistas destacados a seguir, os entrevistados revelam mecanismos tipicamente clientelistas para a obtenção de algum benefício para o município, revelando que tais práticas não estão superadas, mas, antes, convivem com elementos de gestão centrados na racionalidade na tomada de decisões:

Sim, eu que intermediei a negociação [de instalar um polo do Instituto Federal no município], foi através de um deputado, essas coisas têm que ser, né?! Uma ajuda, aí eu consegui (CM/MP/F).

Os ônibus nossos aqui até que são novos, o ano passado a gente conseguiu receber dois e com previsão de mais dois esse ano, um foi através do PAR, com uma emenda do deputado, né?!, e o outro foi do Estado, através também do deputado. Porque se a gente não tiver esses contatos não sai, infelizmente não sai (CV/PP/M).

Um aspecto de caráter discursivo deve ser grifado: os dois dirigentes, nos trechos selecionados, utilizam a interjeição “né?!”, uma corruptela da expressão “não é?!” para justificar o uso do referido artifício (intervenção do deputado) de maneira a conseguir benefícios para o município. Trata-se de uma forma de obter a adesão do interlocutor ao enunciado, ao valor que está sendo transmitido. O que percebemos é que a troca de favores é uma prática recorrente, que convive em tensão com os aspectos técnicos, impessoais de uma gestão. Em sua fala, o dirigente revela dois procedimentos para obtenção dos recursos para o município: um por meio do PAR, um mecanismo técnico; e outro através do deputado, um

mecanismo político-partidário, com vistas a ganhos eleitorais. Dois mecanismos que convivem, os quais os(as) dirigentes entrevistados(as) consideram normais e necessários.

Destacaremos a seguir outros elementos que nos informam como práticas advindas do NPM podem estar presentes nas formas como os(as) DMEs entrevistados(as) descrevem suas ações. Sem pretensão de fazer generalizações, as evidências encontradas são indícios das transformações que podem ser relacionadas às práticas do NPM, mas sempre relacionadas aos contextos de ação desses(as) dirigentes. Buscando, portanto, capturar esses elementos, elegeremos como guias as dimensões analisadas por Lascoumes e Les Galès (2009) quanto à natureza dos instrumentos de ação pública, cotejando com os apontamentos de E. Carvalho (2009) sobre as estratégias da Administração Pública Gerencial e, também, com as dimensões das reformas de caráter gerencialista listadas por Lima (2011).

Uma das características do NPM é a tendência à tecnicização da gestão, acarretando o que Lascoumes e Les Galès (2009) denominam despolíticação da ação pública. Essa tecnicização teria como consequência afastar as responsabilidades dos(as) dirigentes, pois, a partir de processos racionais e condições de operacionalização oferecidas por esses(as) dirigentes, a responsabilização pelos resultados, por exemplo, transfere-se para as unidades escolares e, como em uma linha de transmissão, para os docentes em seu cotidiano.

Nas entrevistas realizadas, tecnicização aparece mesmo como oposto de politização; os(as) dirigentes fazem questão de frisar, ao serem questionados sobre a forma como chegaram à função de DMEs, que seus cargos são técnicos, não políticos. Estes últimos são vistos por eles, muitas vezes, como empecilho a uma gestão eficaz da educação nos municípios:

Eu acho que aqui era uma oportunidade, já que no meu caso eu fui a única dos secretários que foi escolhida, foi uma questão de currículo. O prefeito convocou todas as pessoas da secretaria de educação no auditório e pediu sugestões, e aí eu fui uma das indicadas dentre outras três e aí foi uma seleção de currículo. A secretaria de educação é a única secretaria que não é ligada a nenhum, assim, a secretária não tem partido, não trabalhei na campanha (SSO/GP/F).

A escolha pelo meu nome foi uma indicação da comunidade, da escola, eu dirigi uma escola grande, que é conhecida na cidade. Então houve também uma questão de indicação de boca a boca dos pais, certo? Em momento nenhum foi por causa de partido político, foi uma questão técnica, segundo a própria fala do prefeito, é por uma questão técnica, até porque eu não me envolvo muito, eu acho que foi o trabalho que eu fiz à frente da escola (VJ/MP/F).

Eu acho que única e exclusivamente pela minha trajetória mesmo como profissional da rede municipal, porque como eu disse para você eu não tenho filiação partidária, eu não me envolvo em política, é um cargo que está muito relacionado a isso, lógico, e na verdade eu não conhecia o prefeito, conheci depois (CM/MP/F).

Lá eu trabalhei com gestão administrativa, mas assim, também com o foco bem grande no pedagógico, mas aí quando hoje um dos donos dessa rede [nome da rede

privada de ensino], que foi eleito prefeito de [nome do município], o atual prefeito, e aí como lá uma pessoa de muita confiança e ele conhecendo meu perfil me convidou para assumir a secretaria de educação. Então eu não tenho muita história de política, eu não tenho história de filiação partidária, eu tenho história de educadora, de alguém, assim, que acredita na educação e que acredita que as coisas podem mudar a partir da educação (NM/GP/F).

A fala da última dirigente sinaliza a tensão entre a dimensão técnica, experiência que a credencia para o cargo, e a dimensão político-partidária, que a dirigente valora em outra escala, abaixo de sua competência técnica.

A tecnicização da gestão é marcada por uma planificação exaustiva da ação pública, por processos de racionalização, geralmente herdados de modelos de gestão da iniciativa privada. Esses elementos podem ser exemplificados nas falas das DMEs entrevistadas, citadas a seguir:

Foi feita [a elaboração do PAR] pela equipe técnica, mas na verdade tem no ponto de vista de definições que áreas que nós vamos priorizar, mas a equipe elabora, por exemplo, formação de professores, mas formação de professores em quais áreas, quais são as áreas prioritárias? Isso tem haver com diagnóstico, porque já temos uma dinâmica de ter diagnóstico, avaliação, já ter milhares de pesquisas, então é claro que isso tudo ajuda na hora da formulação (MBH/GP/F).

E a gente, era gerenciamento da rotina, gerenciamento e gerenciamento e a gente estudou muito gerenciamento em educação para tratar a educação, tratar a escola como se ela fosse uma empresa, então, e essa experiência, durante todo o meu treinamento que eu participei, nós éramos nove pessoas de [nome do município] que participavam no princípio, me ajudou muito, muito. Eu só trabalho com planilha. O orçamento municipal, eu tenho um orçamento de 103 milhões e eu não posso deixar que qualquer pessoa, meu gerente simplesmente fala assim, vem, assina isso aqui, já gastamos isso, ou não gastamos, eu quero ver o meu orçamento, eu quero saber o que gastei (OM/GP/F).

Eu sempre falo que é um trabalho já, bastante, caminhando para um cunho científico que você faz a diagnose das crianças, ali você tem qual é o nível de desenvolvimento que ela se encontra, qual é a deficiência que você tem que trabalhar para que ela desenvolva. Nós trabalhamos isso através de gráficos e você passa para o professor através da equipe pedagógica. Eu tenho uma equipe de pedagogos que acompanha os pedagogos da escola, né?!, Para o professor, e é só ele dar o remédio, é só administrar o antídoto para criança desenvolver, porque não é aquele planejamento em massa que você faz para todo mundo, que você faz para atingir todo mundo, e isso eu acho que dá um *feeling* diferencial na caminhada (OM/MP/F).

A prática de se fazer uma série de diagnósticos caracteriza uma intensa planificação; as decisões são tomadas com base em pesquisas que, segundo a fala da primeira dirigente, é um elemento definidor das prioridades do município em relação à educação. Na segunda fala transcrita, a dirigente afirma trazer para sua prática os princípios adquiridos em sua formação, quando sustenta ter estudado muito “gerenciamento” e que a experiência que traz para a secretaria de educação é a de tratar a escola “como se ela fosse uma empresa”, realizando uma transposição de princípios de gestão oriundos da iniciativa privada para o setor público. A

terceira e última fala transcrita revela processos de racionalização da gestão com base em conhecimentos científicos, o que legitimaria as ações da dirigente. Os princípios evocados pela entrevistada se baseiam na crença de que racionalidades assentadas sobre a técnica seriam suficientes para solucionar os problemas relacionados à educação no município; sua equipe teria o “remédio”, e bastaria o(a) professor(a) administrá-lo aos(as) alunos(as). A dirigente evoca princípios de natureza taylorista para tratar a educação, estabelecendo processos hierárquicos, visando controlar ações e procedimentos.

A planificação da gestão se materializa, em alguns dos municípios visitados, na forma de estruturação de planejamentos estratégicos, em elaboração de organogramas que divulgam as diretrizes estratégicas, a missão da secretaria, as medidas operacionais e as metas e objetivos a serem alcançados. Essa forma de ação teria como objetivo “eliminar entraves burocráticos, orientando-se por projetos, missões ou tarefas, focalizando os resultados/fins desejados ao invés de se concentrar no processo/meios e na obediência a regras e regulamentos” (CARVALHO, E., 2009, p. 1146). Esses organogramas, em três das secretarias municipais de educação visitadas, ficam expostos na recepção, logo à entrada e nas salas dos dirigentes (FIG. 3), o que demonstra a relevância dada a esse elemento de divulgação do planejamento estratégico. Em um dos municípios, esse planejamento contou com a parceria da Fundação Pitágoras⁵⁵ para a construção de um “Sistema de Gestão Integrado”, o que talvez explique que a primeira das “estratégias, metas e medidas operacionais” seja justamente a constituição de parcerias (ver ANEXO E). O segundo município que trabalha com esse tipo de organização contou com a assessoria do Sebrae para a elaboração de seu organograma. No terceiro município, a secretária argumentou que o organograma foi feito por sua própria equipe (FIG. 4).

⁵⁵ Criada em 1999, com sede em Belo Horizonte, a Fundação Pitágoras atua provendo serviços de educação, tecnologia de ensino e material didático para a Educação Básica. Braço social da Kroton, tem como missão, de acordo com informações obtidas em seu *site* oficial, melhorar os níveis de aprendizagem de instituições educacionais mediante o fortalecimento de sua gestão e outras formas de apoio técnico. São 85 municípios participantes, 16 parceiros empresariais e 485.725 alunos beneficiados. Ver: FACULDADE PITÁGORAS, 2014.

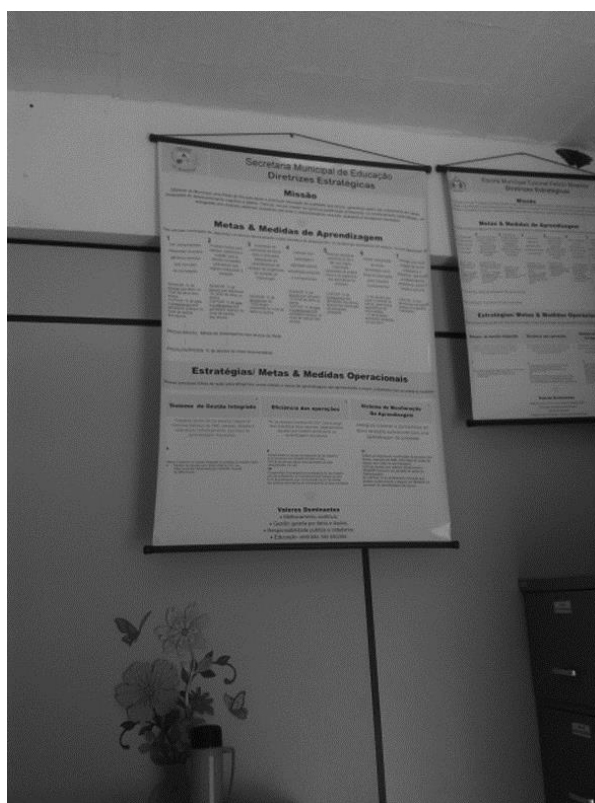
Figura 3 - *Folder* da missão da Secretaria Municipal de Educação (VJ/PP/F)



Fonte: Arquivo do autor, 2014.

Nota: A imagem foi alterada visando não revelar o nome do município.

Figura 4 – Organograma de diretrizes estratégicas do município (VRD/PP/F)



Fonte: Arquivo do autor, 2014.

Apesar de serem elaborados em municípios distintos, por assessorias distintas, ou mesmo pela própria secretaria, os organogramas apresentam o mesmo padrão, tanto de

conteúdo quanto gráfico, sendo, portanto, factível argumentarmos que é uma prática que vem se difundindo a partir de determinado modelo, sempre tendo como base padrões de organização advindos da iniciativa privada, inclusive com seus termos e sua visão de planejamento estratégico. A busca de soluções fora do setor público, através da presença de assessorias privadas, além da Fundação Pitágoras e do Sebrae, já mencionadas, para a construção dessa forma de planejamento, é evidenciada nas falas dos(as) seguintes DMEs:

Nós inclusive tivemos um “chapéu” com eles [Sebrae] que foi com todas as secretarias em primeira instância, formação do planejamento estratégico da prefeitura que envolveu todas as secretarias, mas o braço maior, talvez até pelo meu *link* com o Sebrae, é mais com a educação (NO/MP/M).

Nós temos aqui no nosso caso uma assessoria que faz um trabalho de assessoria, consultoria, nós temos a Consultoria Atena,⁵⁶ que trabalha conosco, que faz um trabalho, com os diretores e supervisores, de capacitação, montando o planejamento estratégico da secretaria de educação e das escolas (NM/GP/F).

Esse modelo de gestão exige, por sua vez, um(a) novo(a) profissional, com uma nova visão dos processos educacionais e do seu papel em tais processos, como protagonista de uma nova governabilidade. Nesse modelo, de acordo com Evangelista e Shiroma (2007), os docentes, por exemplo, devem abandonar sua cultura corporativa e tornarem-se, nesses novos tempos, empreendedores. Essa visão é claramente exposta na fala de um dirigente de um município cujo principal parceiro é o Sebrae, e na de outra dirigente, que, à época da entrevista, estava negociando com essa instituição o estabelecimento de uma parceria:

Semana passada mesmo, na quinta e na sexta, tivemos 16 horas de treinamento com consultor do Sebrae, treinamento mesmo, voltado para a cultura empreendedora com os nossos diretores. Olha, eu acho que a visão maior que a gente tem aqui hoje é um profissional empreendedor, eu digo empreendedor no mais ênfase (*sic*) da palavra e do conceito possível, porque a pessoa tem de acreditar que ela é capaz de fazer as coisas, né?!, capaz de fazer a mudança, por isso é que nós ousadamente implantamos a cultura empreendedora, empreendedorismo na escola, visando abrir um pouco mais esse leque (NP/MP/M).

A maior dificuldade como gestora é o recurso humano, serviço público, é a questão da estabilidade, de você achar, o funcionário público achar que ele não precisa trabalhar de acordo com suas atribuições, porque ele já está estável, então essa é a dificuldade. Então as pessoas, mesmo quando a gente promove cursos de capacitação, nós temos agora o Sebrae nos procurando com uma ótima oportunidade para gente capacitar os professores para trabalhar na questão do empreendedorismo (SSO/GP/F).

⁵⁶ A Atena Educacional é uma empresa de São Paulo que, em seu *site* de divulgação, afirma ser uma equipe formada por educadores e especialistas no mercado de educação, a qual atua na assessoria de vendas e promoção de produtos e serviços para o mercado educacional. O lema da empresa é justamente alinhar, em uma mesma ação, especialistas de mercado e educadores: “O *Know-how* de especialistas do mercado + a experiência de educadores em um único local”. Ver: ATENA EDUCACIONAL, 2014.

A visão da ineficiência do serviço público é marcada na fala da segunda dirigente, portanto, da superioridade dos modelos de gestão próprios da iniciativa privada, tanto que, para buscar soluções para esse problema, a DME recorre a uma instituição que divulga como valor o empreendedorismo, a iniciativa pessoal como forma de gerir a educação.

Para que esse(a) novo(a) profissional seja motivado(a), estabelece-se a difusão de normas de referências, a divulgação das “boas práticas”, o que gera uma premiação por resultados, instituindo-se, dessa forma, novos procedimentos político-administrativos nos municípios. Essa prática se estende para o(a) próprio(a) Dirigente Municipal de Educação, que, segundo Ball (2005), contribui para “incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545):

Ganhamos até um prêmio que foi um troféu de boas práticas de gestão municipal lá no Expominas, no Congresso Mineiro de Municípios, aí eu levei a cópia, então nós ganhamos. Então isso aí foi um realce muito grande. E eu estava à frente do projeto, porque na época fui eu que escrevi. Já foi sorteado... A premiação já deve ter uns três anos, o troféu está até na prefeitura (VJ/PP/F).

Nós teríamos de procurar outras maneiras de motivá-los [os professores], então nós lançamos esse ano, além da gente estar investindo muito na questão da infraestrutura, trocamos o mobiliário de quase todas as escolas, estamos comprando, licitando mais, mas estamos investindo nas pessoas, então fizemos, estamos lançando o concurso experiências exitosas, são as experiências, as melhores experiências de sala de aula, elas vão ter um artigo publicado, nós estamos fazendo como vai ser esse artigo, vai ser premiado, nós estamos fazendo uma parceria com a UFLA, que é a Universidade Federal de Lavras, para ver se eles publicam esses artigos, se a gente joga a própria prefeitura, vai colocar os dez melhores artigos, nós vamos montar uma revista para ser publicada, vai ganhar prêmio em dinheiro, nós estamos correndo atrás de viagem, então para ver se movimenta (SSO/GP/F).

Uma coisa que eu achei bacana, se você quiser registrar, nós recebemos um prêmio muito importante pela AMM, Associação Mineira dos Municípios. Através de um projeto que nós desenvolvemos nas escolas, o nome do projeto é [nome do projeto]. Então a gente desenvolveu esse projeto, na verdade, esse projeto não foi criado por mim, ele foi só, ele já veio de outra gestão, mas eu realmente assumi esse projeto e ampliei, realmente envolvi. Foi esse ano [a premiação] no Congresso Mineiro de Municípios deste ano [2014]. Então nós conquistamos o primeiro lugar no eixo educação com esse projeto, ele é um projeto que tem transformado realmente a realidade das crianças da periferia. Tudo muito estruturado, quando a equipe de avaliadores veio nos visitar, eles ficaram surpresos de ter tudo registrado, a gente registra diariamente, na sala de aula, professor registra, fica visível para os alunos. É um projeto muito bacana. O material do projeto fica lá na associação. É muito bacana. Até o troféu que nós ganhamos está lá. Mas são projetos que nos dão combustível para continuar, para ver que a gente está fazendo a diferença, está no caminho (CM/MP/F).

A difusão de normas de referência estaria relacionada, como nos mostra Maroy (2011a), às mudanças nos modos de coordenação e de controle com vistas a orientar as condutas, que “não se fundamentam mais somente no controle de conformidade dos atos às regras e procedimentos” (MAROY, 2011b, p. 33). Isso fica expresso na fala da segunda

dirigente, que se vê, como em uma fala sua reproduzida anteriormente, limitada em suas ações por uma cultura relacionada ao serviço público, de estabilidade, de acomodação dos docentes, e que, para vencer essa barreira, institui premiação para práticas “exitosas”, buscando, portanto, o controle desse profissional para além da regra. O próprio nome da premiação, instituída pela Associação Mineira de Municípios (AMM),⁵⁷ *Prêmio Mineiro de Boas Práticas na Gestão Municipal*, ganho por duas dirigentes citadas, não deixa dúvidas quanto aos seus propósitos.

Outro componente relacionado à racionalização da gestão é o recurso que lança mão de uma “expertocracia”, de um conhecimento advindo de uma *expertise* relacionada à área educacional. A adoção de “parcerias”, como as denominam os(as) DMEs, as quais prestam serviços de consultorias especificamente educacionais, seja na área de currículo, seja promovendo eventos educacionais nos municípios, é um exemplo de como essa *expertise* é um instrumento gerador de um conhecimento que participa da coordenação da ação pública nessas localidades. Nas falas dos(as) DMEs transcritas a seguir, notamos como esse conhecimento é valorizado, até mesmo em detrimento de outros saberes:

Nós contratamos uma assessoria, uma empresa para nos assessorar, porque há dois anos atrás algumas professoras se reuniram e de forma, vamos dizer, amadora, elaboraram um Projeto de Lei sem auxílio de profissionais e esse projeto ele foi rejeitado, reprovado pelo TJ [Tribunal de Justiça], porque ele tinha mais de 60 emendas inconstitucionais, então ele não tinha como ser efetivado. Então o que aconteceu: porque se nós não tivermos profissionais para nos auxiliar a resolver as questões, as demandas legais e tudo, nós vamos cair no mesmo problema de antes (CM/MP/F).

Nós temos alguns consultores, alguém trabalhando com a gente desde 2005. Implantações de novas metodologias, por exemplo, vou citar aqui a implantação do currículo da Educação Infantil (MBH/MP/M).

Os(as) DMEs não detalharam nas entrevistas a natureza dessas assessorias, nem as formas como são escolhidas e contratadas pelo município, mas, pelas falas transcritas anteriormente, podemos perceber que é um saber valorizado e um fator de legitimação de suas ações, pois buscam transmitir uma imagem de profissionalismo na condução das secretarias municipais de educação.

A realização de grandes eventos educacionais, congressos (ver ANEXO D), uma das formas de expressão de um saber expertocrático, independente do porte populacional do

⁵⁷ A Associação Mineira de Municípios (AMM) é uma entidade política, que congrega todas as prefeituras do estado de Minas Gerais, totalizando 853 cidades. De acordo com informações colhidas em seu *site*, “sua missão é defender os interesses e os direitos dos municípios, a fim de capacitá-los para uma gestão eficiente, tornando-os independentes” (AMM, 2015).

município, é motivo para ser listado entre as grandes realizações político-educacionais da gestão de alguns(mas) DMEs entrevistados(as):

Por exemplo, algo que vai acontecer na escola, os resultados sobre o seminário de educação que nós fazemos anualmente. Eu vou até te mostrar o material. Em agosto, são três dias. E chamamos a região toda. Já vieram cerca de 800 pessoas aqui em anos anteriores. Esse ano a gente espera cerca de 700. Ele é custeado com a verba de capacitação de professores, que podem pagar, e também as inscrições são pagas pelos municípios vizinhos. Só para os professores daqui que não. Então os municípios pagam uma taxa. Esse é o nosso desafio, porque não tem hospedagem o suficiente. Vai ser em agosto. E eles pagam a taxa, a prefeitura paga a taxa normalmente, para eles estarem vindo aqui (SSO/PP/F).

Começamos a realizar congressos internacionais de educação em [nome do município], de dois em dois anos a gente tem um congresso (ZM/GP/F).

Hoje nós estamos contratando o Conexa,⁵⁸ não sei se vocês já participaram de algum evento do Conexa, é uma instituição que organiza fóruns de educação pelo Brasil. E nós estamos com um fórum aqui para [nome do município], agora em junho que a gente vai contratar o Conexa, serão 900 professores que irão participar desse fórum, é uma formação de dois dias (MBH/MP/M).

As três falas transcritas são de municípios de pequeno, grande e médio porte, respectivamente, e apontam para a disseminação de um modelo de gestão educacional no qual o conhecimento sustentado por uma *expertise* se torna um elemento orientador das políticas públicas, tais como as de formação continuada de docentes. Não foram relatados pelos(as) dirigentes os efeitos da realização de tais eventos, nem o impacto financeiro da adoção de tal estratégia. Mas é significativo o fato de um município com cerca de 2.000 mil habitantes receber uma média de 700 pessoas anualmente para um seminário de educação. A forma como se dissemina esse modelo é um elemento que demonstra como determinados valores se sedimentam nos sujeitos, a ponto de estes considerarem valores que lhes são próprios. Claro que, nessa constituição, intromete-se a incisiva presença dos interesses de empresas promotoras desses eventos.

Esses elementos trazem novos valores na condução da gestão educacional nos municípios, os quais podem contribuir para a constituição das subjetividades dos(as) DMEs. Um desses valores que ressalta nas entrevistas realizadas, e que está relacionado ao quadro

⁵⁸ Desde 2004, a Conexa Eventos, com sede em Belo Horizonte, realiza congressos, seminários, simpósios e feiras de negócios em várias regiões do país. Seu foco está na capacitação, formação e atualização educacional de profissionais de diversos segmentos. De acordo com informações obtidas em seu *site* oficial, a empresa tem seu corpo dirigente composto por educadores e “entende como ninguém a importância da formação profissional em cada setor que atua, e sempre apresenta em seus congressos, seminários e simpósios os principais nomes do cenário nacional e internacional, de cada segmento, com os temas mais relevantes e inovadores e que garantem a presença de um público seletivo e formador de opinião”. Ainda de acordo com o *site*, mais de 15 mil profissionais participam por ano de seus eventos. Além de eventos próprios, realiza eventos em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação, além de entidades e instituições educacionais privadas. Ver: CONEXA EVENTOS, 2014.

cognitivo próprio do NPM, é o de que haveria uma supremacia das práticas de gestão da forma como são produzidas na iniciativa privada sobre aquelas realizadas no setor público, as quais, na visão de alguns(mas) DMEs, seriam marcadas pela lentidão dos processos, pelo excesso de burocracia, por uma cultura profissional não competitiva, o que as tornaria, portanto, ineficazes. Esses valores estão disseminados e são verbalizados em muitas das entrevistas realizadas, como pode ser percebido nos trechos a seguir:

Nosso prefeito tem uma visão muito boa, empresarial, e ele não concentra, ele te entregou, então está entregue, meu amigo, dê conta para mim (CV/GP/M).

Serviço público é muito diferente de quando a gente trabalha em instituição privada, aqui é tudo muito burocrático. A maior dificuldade como gestora é o recurso humano, serviço público, é a questão da estabilidade, de você achar, o funcionário público achar que ele não precisa trabalhar de acordo com suas atribuições, porque ele já está estável, então essa é a dificuldade. Diferente da gente que trabalha, eu trabalho na rede privada, lá você tem que apresentar um certificado que você tem tantas horas de capacitação anual, a faculdade oferece, mas se você não faz a dela, você pode pagar uma e a gente tem que apresentar a certificação. E lá a gente é avaliado, aqui, não. Porque a gente entendeu que quando a pessoa está no estágio probatório, ela ainda demonstra um maior interesse pelo trabalho, mas depois que ela realmente passa por esse estágio, aí o rendimento dela cai significativamente. Então são coisas que a gente vem percebendo, mas também que a gente tem que ter muito jogo de cintura para estar mexendo, porque isso é uma cultura de serviço público, infelizmente não sei se é só aqui. E o que é a escola? Escola é parede, é pessoa que tem de mudar, são as pessoas que têm de mudar, e aí é o nó da educação, e aí é o nó maior da educação pública, porque na escola particular se você não apresentar um bom trabalho não fica, você é contratado por semestre, te manda embora, então você tem que fazer por onde (SSO/GP/F).

E nós vimos a questão privada e viemos com essa expectativa de que, se pode fazer lá, porque eu não posso fazer aqui, e acaba que chegando aqui você encontra essa barreira, essa dificuldade para mim no primeiro ano foi muito difícil porque eu queria fazer com a mesma velocidade que fazia no [setor] privado, e eu esbarrei no público, na burocracia (NM/GP/F).

A visão de gestão valorizada, na primeira fala transcrita, é a empresarial; o mérito do prefeito, na perspectiva do dirigente, é ter essa característica, transferir para o serviço público suas habilidades adquiridas no setor privado. A argumentação apresentada pela segunda DME para explicar a ineficiência do setor público se volta para o que denomina “cultura do serviço público”, na qual o servidor, com a estabilidade adquirida, não tem mais interesse em se qualificar, não é avaliado, não se comporta, portanto, como um trabalhador da iniciativa privada.

A partir das análises realizadas neste tópico, podemos perceber uma série de elementos presentes nas ações dos(as) dirigentes dos municípios selecionados que compõem um quadro com características típicas do NPM, dentre as quais destacamos: a circulação de um vocabulário nos enunciados dos(as) dirigentes que remetem a um universo semântico

próprio de setores produtivos da economia; uma crescente tecnicização e racionalização dos processos relacionados à gestão dos sistemas ou redes de ensino, materializadas em exaustiva planificação, auxiliada por assessorias externas; a difusão de normas de referência, as “boas práticas”, com o objetivo de orientar condutas; a valorização de um conhecimento advindo de uma *expertise*; e, por fim, como corolário dessas práticas, a ideia da supremacia dos processos de gestão próprios da iniciativa privada em detrimento da burocracia pública. Esses elementos encontram-se disseminados nas práticas dos(as) DMEs entrevistados(as), mas não de uma forma pura, como num molde, mas submetidos a traduções locais, readaptações a situações e interesses, que são particularizados, porém constituem um quadro cognitivo que contribuiu para as mudanças nos modos de regulação dos sistemas educacionais.

4.2.3 Governança educacional: a emergência de um modelo?

Esse instrumento de ação pública, baseado em práticas gestadas sob a lógica do *New Public Management*, analisado anteriormente, leva-nos a considerar que os processos de governança educacional vêm se alterando significativamente. Governança educacional, segundo Dale (2010), pode ser definida como “as combinações e a coordenação de atividades, atores/agentes, e escalas através das quais a ‘educação’ é construída e ministrada nas sociedades nacionais” (DALE, 2010, p. 1111). Para Maroy (2011a), haveria a emergência de um modelo de governança, de matriz pós-burocrática, baseado em resultados, uma “governança por resultados”, na qual as avaliações dos sistemas organizacionais, com base em objetivos e metas traçados previamente, ocupam um lugar de destaque. A partir das entrevistas realizadas com os(as) DMEs, buscamos indícios de como algumas características desse modelo podem estar presentes nas ações narradas por eles(as), pois as formas de governança se desenvolvem nas práticas adotadas (LASCOURMES; LES GALÈS, 2009).

De acordo com uma primeira característica desse modelo analítico, apresentado por Maroy e Voisin (2013), vem ocorrendo a emergência de um novo paradigma político,⁵⁹ que considera a escola como um sistema de produção, com todas as implicações que tal concepção acarreta na gestão dos sistemas educacionais nos municípios aqui analisados. Nas falas transcritas a seguir, há indícios dessa emergência:

⁵⁹ Paradigma político é entendido pelos autores como “uma matriz normativa e cognitiva na qual se constrói o ‘pensável’ e o ‘desejável’ em termos de política educacional. Assim, este paradigma informa o conceito de escola, mas também a abordagem das políticas educacionais, seus valores de referência e seus objetivos” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 897-898).

Eu quero, na verdade, a minha meta aqui é deixar o sistema educacional municipal mais organizado e mais produtivo (VJ/MP/F).

Todo fim de ano faz a avaliação. Isso foi uma forma de incentivar ele [o professor] a trabalhar, a produzir, ou seja, na hora da avaliação a gente tem todo um critério técnico na forma de avaliar, chama, se ele conseguir 75% ele ganha, se não, ele perde, então todos vão correr atrás. É um incentivo mesmo à docência a questão da produtividade (VRD/PP/F).

Quando eu era membro ainda da Secretaria Municipal de Educação, em 1993, mais ou menos, 1993, 1995, eu participei do programa que se intitulava Programa Municipal de Qualidade Total em Educação, da Secretaria de Estado da Educação. Eram oito municípios de Minas Gerais que fizeram parte desse programa de qualidade, na época, o secretário de educação, salvo melhor juízo, não sei se era o Walfrido dos Mares Guia, e a Fundação Christiano Ottoni é que, e o, como que chamava o que escrevia os livros lá, de qualidade total, me fugiu o nome, mas eu vou lembrar. Eu fiz esse treinamento, foi um curso de 40 [horas], gestão de qualidade total em educação. E a gente, era gerenciamento da rotina, gerenciamento e gerenciamento, e a gente estudou muito gerenciamento em educação para tratar a educação, tratar a escola como se ela fosse uma empresa, então, e essa experiência, durante todo o meu treinamento que eu participei, nós éramos nove pessoas de [nome do município] que participavam no princípio, me ajudou muito, muito (OM/GP/F).

A gente trabalha [com metas], já saiu, que a gente vai fazer agora, dia 13, o dia D, que a escola para, analisa os resultados, coloca o que melhorou, o que não melhorou, para poder reformular a intervenção pedagógica diante dos resultados (MBH/PP/F).

Agora em agosto nós estamos implantando também a avaliação de desempenho, nós vamos pagar o professor por produtividade e essa produtividade atrelada também ao Ideb da escola, aquela que tem o melhor Ideb (NM/GP/F).

Um aspecto a ser destacado é o repertório de termos utilizados nas falas dos(as) DMEs citados: “metas”, “produtivo”, “produzir”, “produtividade”, “resultados”, “desempenhos”. Esses termos nos remetem a um universo semântico relacionado a matrizes cognitivas de setores produtivos da economia. Essa referência léxica é carregada de sentido e volta-se para determinada concepção de gestão dos(as) DMEs entrevistados(as) – a da intenção de uma busca por mecanismos que produzam eficácia e eficiência nos sistemas ou redes de ensino que coordenam.

Em uma das falas reproduzidas, notamos a importância dos momentos de formação de uma dirigente, que traz para sua prática modelos de educação inspirados na chamada “qualidade total”,⁶⁰ que tem por princípio a crença de que os problemas da educação seriam de natureza técnico-gerenciais e que a adoção de modernos métodos de gestão seria a solução

⁶⁰ O Plano de Qualidade Total em Educação foi elaborado pela Fundação Christiano Ottoni em 1991, a pedido da Secretaria de Educação de Minas Gerais, tendo sido implementado um projeto piloto no ano de 1992, durante a gestão de Walfrido dos Mares Guia à frente dessa secretaria, citado pela entrevistada. O programa, segundo Oliveira (1997), foi implementado a partir da ideia difundida de uma crise de eficiência e produtividade das escolas brasileiras, causada por gestões administrativas inadequadas, o que justificou a proposição de um modelo de gestão baseado em princípios aplicados em setores produtivos da economia.

para tais problemas. O curso é da primeira metade da década de 1990, o que revela que valores próprios do *New Public Management* já se difundem há um período considerável de tempo no Brasil.

Uma segunda característica desse modelo de governança, assinalada por Maroy e Voisin (2013), diz respeito ao “governar por números”, isto é, os objetivos operacionais são expressos por dados quantitativos, por indicadores. Essa dimensão está presente nas falas de alguns(mas) DMEs entrevistados(as), especialmente quanto ao tratamento e à utilização de dados obtidos em avaliações externas. Haveria, nesse caso, uma busca de legitimidade através da utilização de um saber específico, formalizado em indicadores, que é um elemento indutor da ação de alguns(mas) dirigentes entrevistados(as), servindo como parâmetro para a tomada de decisões:

Nós criamos o nosso plano de metas; ele é pautado, mensurado em números, em datas, quem vai fazer, quando, como. Então a gente tem conquistado (NO/MP/M).

Nós criamos essa gerência de avaliação educacional e criamos um informativo para escola, que chama informativo de contexto e desempenho, então nós elencamos uma série de informações sobre a escola para devolvê-la não só o dado do desempenho sobre leitura e escrita, mas outros dados sobre a escola que muitas vezes a secretaria tem, mas a escola não tem esse dado sistematizado, desde o percentual de alunos que são beneficiados por programas de transferências de renda, dados sobre a própria formação dos seus profissionais, dados sobre os recursos, quanto é disponibilizado, quantia final e percentual aplicado dos recursos financeiros que são disponibilizados (MBH/GP/F).

As duas falas transcritas acima têm uma estrutura narrativa semelhante, começam com os(as) dirigentes utilizando uma enunciação elocutiva (CHARAUDEAU, 2006), marcada pelo uso do pronome pessoal de primeira pessoa no plural (“nós”) acompanhado do verbo “criar”, que expressa atitude, o que revela a implicação do(a) dirigente na ação, bem como demonstra seu ponto de vista pessoal. Essa forma de modalidade, elocutiva, utilizada pelos(as) DMEs entrevistados(as), contribui, também, para a construção de um *ethos* relacionado à convicção, portanto, a uma forma de se posicionar frente à prática de “governar por números”.

A fala da segunda dirigente demonstra, ainda, uma lógica que, em seu modelo, deveria espelhar formas pós-burocráticas de coordenação das ações, mas que, no entanto, acabam por reforçar uma série de controles burocráticos suplementares a partir das formas de tratamentos dos dados obtidos com as avaliações.

As falas transcritas dirigem, também, para uma terceira dimensão do modelo de governança por resultados, que é a da centralidade dos instrumentos de avaliação de desempenho dos(as) alunos(as), com destaque para o Ideb, instrumento que possibilita ao Governo Federal, através do MEC, um controle a distância sobre as atividades educacionais

que são desenvolvidas nos municípios. Mas a centralidade desse instrumento de gestão pode ser verificada, também, pelo fato de muitos municípios pesquisados terem criado, ou estarem em processo de criação, à época da entrevista, de sistemas próprios de avaliação, o que pode ser revelador de dois aspectos: primeiro, que as avaliações são, de fato, utilizadas como meio de organização da própria gestão, como referência para se traçarem as metas e as ações a serem adotadas; segundo, que esses sistemas próprios de avaliação são criados para serem um “preparatório” para que os(as) alunos(as) tenham bom desempenho nas avaliações externas, como a Prova Brasil. Nos trechos das entrevistas a seguir, reproduziremos as justificativas elencadas pelos(as) DMEs para a criação de seus sistemas de avaliação:

Nós vamos fazer agora uma avaliação dos nossos alunos, nós estamos montando um “provão” para eles, avaliação municipal, para que nós possamos trabalhar toda a parte do Fundamental II. Vai ser o primeiro ano dessa avaliação. Nós estamos regionalizando a nossa, fazendo a nossa, na nossa cozinha aqui, o que a nossa realidade exige de nós, o que nós temos que fazer para melhorar nossa qualidade, sempre com o comparativo com as de âmbito geral, com toda certeza, nós não podemos desprezar nenhuma informação que chega para nós, vamos consolidar toda essa informação para tentar trazer uma melhoria para a educação (CV/GP/M).

Com a avaliação que a escola tem, ela foi feita essa avaliação externa e com a avaliação que a gente fez aqui, tentando cruzar esses dados e ver onde que tem de enxergar melhor, onde que nós temos problemas e como a gente pode, sugestões que a gente teria para amenizar ou para resolvê-los de fato (VRD/GP/F).

Eu não persigo o Ideb, não é esse o nosso foco, nosso foco é o aluno aprender, é um indicador. Então, assim, a gente não fica também com essa neura. É um indicador para mim, de onde não está bom, onde tem de melhorar. E nós temos as nossas avaliações externas também, a gente também criou um sistema de avaliação externo com o objetivo de prevenir, do próprio município, nós temos um sistema de avaliação externa que a gente chama de [nome do programa] (ZM/GP/F).

Mesmo sendo destacada nas falas a necessidade de uma “regionalização” das avaliações, sem desconsiderar, contudo, as de “âmbito geral”, ou seja, aquelas produzidas pelo MEC (Saeb) e pela Secretaria Estadual de Educação (Simave), ou ainda, como enunciado na última fala, não ficar com “neura” em função do Ideb, os(as) dirigentes, como deixam transparecer, interiorizam a avaliação como uma norma e uma cultura (MAROY, 2011a), portanto, naturalizada e integrada aos processos de gestão dos sistemas ou redes de ensino que coordenam.

Mas essa interiorização passa por processos de readaptação, de traduções e de arranjos aos contextos locais, como manifesto na fala da dirigente a seguir, que marca a necessidade de se compreenderem as especificidades de cada escola do município:

Temos avaliações próprias. É elaborada em conjunto, a gente reúne com as especialistas escolares, diretoras e a gente monta uma avaliação de acordo com

aquela escola, que a gente tem dentro do município diversas realidades, então a gente monta essa avaliação de acordo com a escola, de acordo com suas peculiaridades, então a gente tem alcançado um resultado bom por isso, porque é voltado pra aquela escola especificamente, não adianta eu fazer uma avaliação que os alunos do Centro vão ter um excelente desempenho e às vezes aquele mais carente fica à margem (CM/MP/F).

No entanto, parte dos(as) entrevistados(as) traduz as formas como lidam com as avaliações externas, demonstrando em suas falas a disfuncionalidade que esse tipo de prática pode vir a acarretar, pois estrutura seus sistemas de avaliação com vistas a preparar para um outro sistema de avaliação, seja do governo estadual ou federal:

Nós criamos um modelo muito próprio que nós estamos chamando de [nome do programa de avaliação do município], que nós temos a medição de todas as fases, desde a Educação Infantil, passando pelo Fundamental I e II, chegando ao EJA. Isso é feito no início do ano, nós fazemos isso até março e fazemos isso no final, para não esperar as medições externas virem e nós nos prepararmos só para elas, ou seja, nós já nos preparamos com mais antecedência. Não esperar as avaliações externas, nós já fazemos avaliações com antecedência, para, inclusive, ir preparando para as avaliações externas (NO/MP/M).

Essa proliferação de avaliações contribui, ainda, para o crescimento da presença de assessorias privadas na gestão da educação pública municipal. Nas duas falas transcritas a seguir, as dirigentes recorrem a empresas para a construção de seus sistemas próprios de avaliação:

Em 2005 eu contratei uma empresa para poder fazer esse trabalho que hoje nós temos, ele público, que é a avaliação externa, fazer a avaliação externa para a gente realmente conhecer o perfil do município e abrir espaço para desenvolver políticas públicas que realmente pudessem trazer a melhoria da qualidade da educação para cá. Uma avaliação sistêmica, avaliando o funcionamento, os fracassos, os gargalos, que a gente poderia estar encontrando aqui, que deveriam ser trabalhados, então fizemos esse trabalho (OM/MP/F).

Então são várias ações hoje com esse trabalho que a gente tem, com essa assessoria que eu disse no início, a gente preocupa muito com isso, tem tratado essa questão. Nós estamos implantando aqui uma prova padronizada, nos modelos do Ideb mesmo, para que a gente tenha um diagnóstico da situação, elaborada aqui, a partir da proposta curricular, então nós temos a proposta curricular e a gente já trabalha. Nós queremos unificar o trabalho do professor, padronizar esse trabalho a partir dos mesmos conteúdos, claro que respeitando o ritmo próprio e o saber de cada aluno, o tempo de aprender de cada um. Mas a gente tem essa proposta a cada professor e depois a gente vai lá verificar, para nos dar oportunidade de intervir, antes de uma verificação de uma prova de avaliação externa, nós temos que implantar um sistema interno de avaliação, para intervenção imediata (NM/GP/F).

Nas falas transcritas, reproduzidas de forma necessariamente extensa, há indícios que nos permitem verificar o desenvolvimento de uma cultura da avaliação, disseminada e partilhada, mesmo que as formas em que essas avaliações sejam traduzidas nos municípios ganhem nuances diversas, formas diversificadas e concepções diferentes, modos variados de

utilização dos resultados pelos(as) dirigentes locais. As concepções, por exemplo, e a valoração que é dada às avaliações, podem ir de extremos de valorização e correlação com a avaliação realizada pelo Inep/MEC, com a explícita finalidade de preparar para a Prova Brasil, até a verbalização de que a avaliação não é o foco central de ação do(a) DME, como visto nas falas anteriores. Essa diversidade não impede, no entanto, que possamos identificar a construção de lógicas compartilhadas de ação quanto a esse elemento constituinte de uma governança por resultados. Dos 21 municípios visitados, 8 possuem sistemas próprios de avaliação, todos de médio ou grande porte, o que pode ser explicado pela hipótese de que os custos para realização dessas avaliações sejam proibitivos para os municípios de pequeno porte, com arrecadação menor. Apesar de não possuírem sistemas próprios de avaliação, nos municípios de pequeno porte, a preocupação com os indicadores produzidos pelo Ideb – a centralidade da avaliação – está presente, como destacado nos dois trechos a seguir:

O ideal são as metas mesmo do Ideb, que sempre a gente, igual esse ano, nós tivemos essa quedinha, aí a gente fica assim um pouco apreensiva, então o negócio é o pedagógico mesmo e sempre elevar essa meta (OM/PP/F).

Eu tenho uma preocupação muito com as atividades, com os resultados do Ideb, com o Proeb, com a Prova Brasil. O Ideb do município está na meta, agora vamos ver que vai sair em agosto o outro resultado e aí a gente vai ver como que está, espero que não caia, que a gente fica muito preocupado (VJ/PP/F).

A preocupação com os resultados do Ideb demonstrada pelas dirigentes evidencia processos de sedimentação de uma determinada cultura, a da avaliação, coordenada e disseminada por políticas cujo centro gerador é o Governo Federal, que, através de benefícios, aporte de recursos, apoio técnico, e também de sanções, aos municípios se instrumentaliza no sentido de difundir uma prática necessária e desejada, frente às crescentes demandas por resultados em relação aos sistemas educacionais.

Uma quarta característica do modelo de governança por resultados, de que nos apropriamos do texto de Maroy e Voisin (2013), analisada à luz das entrevistas realizadas, diz respeito às ferramentas de ação pública que são mobilizadas para a organização das consequências dos resultados das avaliações. De uma maneira geral, quando indagados sobre as ações que são desenvolvidas para manter ou melhorar os indicadores divulgados pelo Inep/MEC através do Ideb, foram apontadas pelos(as) DMEs o investimento em formação continuada dos docentes, através, principalmente, da adesão a programas federais e/ou estaduais:

Outra [ação] que foi feita pós-Simave [Sistema Mineiro de Avaliação Escolar], foi o projeto de ação pedagógica, um recurso que é descentralizado para as escolas, é uma média de oito milhões que descentraliza para as escolas, para investimento na

questão pedagógica que pode ser formação de professores, oficinas para os estudantes, aulas passeio e excursões para os alunos (MBH/GP/F).

Eu colocaria primeiro, seria o ideal, primeiro é a busca pela qualidade, você promover a escola pela qualidade, você promover a escola enquanto aquela que oferta uma educação de qualidade. Segundo, que eu acho que está ligado a esse, seria a formação continuada, se você não tem profissionais preparados, automaticamente você não consegue isso, e o restante do que está colocado aí se você quer promoção da educação de qualidade e formou o professor, aí automaticamente você vai trabalhar a questão da repetência, da evasão, dos resultados que vão melhorar (OM/MP/F).

O que eu pretendo trazer para a educação de [nome do município], ele tem que resultar no aprendizado da criança, não adianta eu fazer nada, então eu estou aqui reformando prédios escolares, mas, preocupada com o Ideb, mas o resultado de todo esse diagnóstico que a gente faz ele tem que chegar para o aluno, então ele vai chegar para o aluno como, eu tenho que investir no professor, no diretor, para que um bom professor com habilidade técnica para estar relacionando, lidando com aquele aluno (OM/GP/F).

Nós temos uma parceria forte com a [nome da Instituição de Ensino Superior] aqui, que a gente desenvolve projetos relacionados à formação de professores. Estagiários dentro das escolas, nós temos os analistas educacionais, analista curricular e cada um responde pela disciplina que acompanha, e propõe atividades, que acompanha o trabalho do professor. Nós temos aí o PIP, que é o Programa de Intervenção Pedagógica do estado, que os municípios são parceiros, nós temos o projeto que nós chamamos de PNAIC, que é o Plano Nacional de alfabetização na Idade Certa, que eu acho fantástico, eu acho que a gente tem replicar isso no 4º e 5º ano, defendendo isso, não por conta do estado, mas nós internamente fazer isso, porque eu acho que dá um bom resultado, a gente percebe um professor diferente hoje já, do 1º ao 3º ano, ele é um professor diferente porque ele tem uma formação, ele tem uma atenção específica para o trabalho dele (NM/GP/F).

Para Maroy (2011a), esse investimento na formação continuada estaria relacionado a um aumento do controle sobre o trabalho docente, com vistas a um “enquadramento de suas práticas” (MAROY, 2011a, p. 30), acarretando um enfraquecimento da autonomia profissional. Nas falas transcritas, a formação continuada é vista como o requisito necessário à eficácia do sistema, para a garantia da qualidade da educação ofertada no município.

Contudo, também pudemos observar a presença de instrumentos de *accountability* que visam organizar as consequências dos resultados dos indicadores de avaliação não somente como uma ferramenta pedagógica, mas como uma ferramenta de gestão, que, em última instância, visa ao controle dos atores, especialmente os(as) professores(as). De acordo com o que nos propõe Maroy e Voisin (2013), buscaram-se nas entrevistas realizadas com os(as) DMEs dos municípios selecionados não as justificativas político-ideológicas, mas as formas como essas ferramentas se apresentam, as formas como são utilizadas pelos(as) dirigentes em seus contextos de ação. Constatou-se que a ferramenta de implantação de políticas de *accountability* mais frequente está relacionada ao desenvolvimento de mecanismos de avaliação de desempenho, alguns deles condicionados à *performance* das unidades escolares

em relação ao Ideb. A partir dos elementos de análise propostos por Maroy e Voisin (2013), estabelecemos três formas em relação às maneiras como essas ferramentas são implementadas, cada uma delas sendo portadora de valores acerca da natureza dos processos educacionais.

A primeira forma diz respeito ao estabelecimento de controle e acompanhamento permanente dos(as) alunos(as) e das unidades escolares por parte das secretarias de educação, aspecto que compõe o leque de ações visando a uma maior planificação e racionalização da gestão, como visto anteriormente. As formas de controle são relatadas pelos(as) DMEs como a expressão mesma dessa racionalização, como processos necessários à gestão educacional nos municípios em que atuam, como percebido nas falas transcritas a seguir:

Hoje nós temos mapeado em todas as escolas o índice de proficiência desses alunos já esse ano, todas as escolas e se quiser perguntar até por sala, então a gente sabe qual é a criança, qual é o menino, qual é o adolescente, qual é o aluno que precisa receber a intervenção, a supervisora tem isso na mão (NO/MP/M).

Hoje nós temos um portal, o portal do [nome do programa de avaliação do município], fazendo um monitoramento da aprendizagem. Com minha senha, eu entro nesse portal e acesso todas as escolas, todas as turmas e aluno por aluno. Um trabalho grande que a gente fez na secretaria foi traduzir esses resultados para os diretores das escolas, de forma que eles possam se apropriar e usar isso na gestão (MBH/GP/F).

A forma como são construídas as narrativas para apresentar os meios de monitoramento da avaliação é idêntica nos dois depoimentos – “hoje nós temos...”. Esse é um procedimento enunciativo em que o advérbio “hoje”, seguido do pronome pessoal de primeira pessoa no plural, denota o posicionamento frente a esse processo, expressa a ideia de uma modernização, de oposição ao que se tinha no passado, de algo construído recentemente, como fruto de uma nova racionalização dos procedimentos de controle.

As duas falas transcritas apontam procedimentos que orientam as ações dos(as) dirigentes, descrevem uma explícita racionalidade do poder baseada no princípio da visibilidade. Não há como não evocar, diante desses enunciados, as elaborações de Michel Foucault (1989c, 2013) acerca dos procedimentos de poder, especialmente quando o filósofo descreve a figura arquitetural do “Panóptico de Bentham” (FOUCAULT, 2013, p. 190). Aqui, o(a) aluno(a) é tratado como objeto de uma informação, de maneira que a “torre central” do “panóptico” serve como alegoria de novos procedimentos informatizados, que fornecem aos(as) dirigentes um olhar e uma vigilância detalhados, compondo uma “coleção de individualidades separadas” (FOUCAULT, 2013, p. 190).

A segunda forma que pode ser percebida nas falas dos(as) DMEs, quando descrevem suas ações, é uma maneira mais branda de *accountability*. Seria a adoção de um modelo que faz apelo à reflexão, à autoavaliação dos atores envolvidos, não a sanções ou premiações: “Nesta *accountability* ‘suave’, trata-se de fazer evoluir pela formação, pelo acompanhamento, por diversos dispositivos que favorecem a mudança de prática ou a reflexão” (MAROY e VOISIN, 2013, p. 895). Podemos perceber essa forma através dos relatos seguintes:

Ela [avaliação de desempenho] foi criada na minha gestão. Então nós criamos uma comissão que discutiu quais seriam os critérios, o peso de cada um, como o professor vai também poder participar fazendo autoavaliação, projetando para o ano seguinte um plano de ação individual para que ele possa melhorar naquilo que for apontado como falha (VRD/GP/F).

A cada cinco anos, todo ano ele [o professor] passa por uma avaliação de desempenho, e essa avaliação gera uma nota que vai falar do desempenho dele enquanto profissional. Junto à avaliação nós temos um processo de formação também que conta pontuação, que vai juntar com a nota da avaliação. São quarenta horas no mínimo que a gente exige de formação para o professor anualmente. É um programa de formação continuada (MBH/MP/M).

Mesmo sendo uma forma de *accountability* “suave”, a responsabilidade pelo desempenho dos(as) alunos(as) é transferida para o(a) professor(a), que, individualmente, como destacado na fala transcrita da primeira entrevistada, deve buscar se aperfeiçoar, melhorar o que está falho, ou, como na segunda, que atrela a avaliação de desempenho à formação continuada.

Outra forma que podemos identificar por meio da análise das entrevistas com os(as) DMEs foi a utilização de incentivos/premiações para os profissionais que atingirem as metas projetadas, conseqüentemente, com sanções para aqueles que não atingirem. Essa é uma forma de *accountability* “dura”, que pode trazer conseqüências financeiras, bem como implicar na gestão da carreira do(a) professor(a):

Todo fim de ano a gente faz uma avaliação de desempenho, o profissional que conseguir acima de 75%, ele ganha uma gratificação de quase R\$300,00 por mês, isso que aumenta o salário dele. A avaliação, eu faço ela anual e ele recebe todo mês esse valor, essa gratificação. Então, se for contar o salário. Todo fim de ano faz a avaliação. Isso foi uma forma de incentivar ele a trabalhar, a produzir, ou seja, na hora da avaliação, a gente tem todo um critério técnico na forma de avaliar, chama, se ele conseguir 75% ele ganha, se não, ele perde, então todos vão correr atrás. É um incentivo mesmo à docência, a questão da produtividade (VRD/PP/F).

Agora em agosto nós estamos implantando também a avaliação de desempenho, nós vamos pagar o professor por produtividade e essa produtividade atrelada também ao Ideb da escola, aquela que tem o melhor Ideb (NM/GP/F).

Esse é o grande desafio, porque o processo de avaliação não é só para valorizar o servidor, ou para dar um benefício para o servidor. Ele tem que ser vinculado ao

resultado na educação do município, tem que ser vinculado lá no resultado do aluno. Então esse é o grande desafio que a gente tem que trabalhar (MBH/MP/M).

A ideia de produtividade está presente nas duas primeiras falas. Como em uma empresa do setor produtivo, o docente passa a ter seus rendimentos atrelados ao seu desempenho, ao resultado de sua produção. Este resultado, como deixa claro a segunda dirigente, seria mensurado a partir dos resultados obtidos no Ideb. Isso é um exemplo das variadas formas que esse indicador vem sendo utilizado nos municípios, de como sua utilização participa na orientação das condutas dos(as) dirigentes, afetando a organização dos sistemas e redes, bem como trazendo a *performance* como um elemento central na condução de suas políticas com relação à gestão de pessoal.

As três formas de *accountability* demonstradas nos levam a considerar que existe uma cultura de avaliação de desempenho já presente em alguns municípios e que o impacto dessas ferramentas de ação pública deve-se às configurações que cada uma delas assume em cada localidade. Relevante, em nossa pesquisa, é constatar, como nos indica Maroy e Voisin (2013), que “são na verdade as ferramentas que mudam as formas da regulação, muito mais que os referentes ideológicos ou políticos que são convocados para justificá-las” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 897). Nesse sentido, buscamos elucidar outras ferramentas de ação pública que possam nos levar a compreender de que forma os modos de regulação dos sistemas educacionais vêm se transformando, de que forma os(as) DMEs verbalizam sobre como transitam por novos arranjos institucionais.

4.2.4 Modos de regulação pós-burocráticos no Brasil?

As transformações nos modos de regulação institucional levam autores como Maroy (2006; 2011a) e Barroso (2005), dentre outros, a considerarem que haveria a emergência de um modelo pós-burocrático de regulação dos sistemas educacionais na realidade por eles analisada, a Europa, especificamente Portugal, França, Bélgica, Hungria e Inglaterra. Ambientando a análise para a nossa realidade educacional, especialmente dos municípios brasileiros, buscamos enumerar alguns elementos, a partir da análise dos relatos dos(as) DMEs entrevistados(as), que possam servir de evidências acerca da convergência ou não desses elementos com algumas das características levantadas por esses autores, que nos assegurem chegar a uma conclusão acerca da questão colocada como título deste tópico.

Consideramos, inicialmente, que a emergência de um determinado modelo de regulação dos sistemas educacionais não faz com que desapareça automaticamente o que já

existia anteriormente; na realidade, modelos diversos coexistem, de acordo com contextos específicos. Verifica-se, portanto, um caráter composto, híbrido desses modelos. As formas de transformação dos modos de regulação dos sistemas educacionais não seguem uma linearidade, não possuem um caráter sequencial, evolutivo, algo como se, para chegar a um modelo pós-burocrático de regulação, tivesse necessariamente de ter existido um modelo burocrático “clássico” (burocrático-profissional), nos moldes do tipo-ideal apresentado por Maroy (2006; 2011a) e Barroso (2005).

O processo de redemocratização do país, a partir da segunda metade da década de 1980, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011), traz consigo a mobilização de diversos setores da sociedade, dentre eles, os docentes organizados em sindicatos, pela democratização do ensino, especialmente na luta pela igualdade de acesso, pela universalização da Educação Básica. Essa mobilização acarreta a criação de um verdadeiro sistema educacional de massa; expande-se o atendimento sob a égide do Estado, que procura garantir esse crescente acesso através da criação de hierarquias de controle, definindo-se funções, papéis e competências específicas via regras escritas e precisas. Cria-se, dessa forma, apesar dos baixos níveis de institucionalização,⁶¹ uma regulação estatal, burocrática e administrativa. Apesar das mudanças promovidas pela Reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990, que tinha entre seus objetivos transformar o modelo de Administração Pública de então, incluindo a gestão educacional, muitos dos elementos próprios de um modelo burocrático ainda permanecem, como o grande número de leis, decretos, circulares e regulamentos que buscam o controle de ações e procedimentos dos atores envolvidos com os processos educacionais. Esse aspecto foi constatado em algumas falas dos(as) DMEs entrevistados(as):

É gestão. Aquilo ali [aponta para o organograma afixado na parede]. Nós criamos sistema, tipo assim, da secretaria de educação, circular, tudo manda da secretaria para todas as escolas, para a rede e trabalhando igualmente (VRD/PP/F).

A gente estava falando do plano de carreira, a gente está finalizando a versão que vai para Câmara agora e estamos colocando a avaliação de desempenho efetivamente como um elemento, porque ela já existe, só que até então não se tinha discutido um instrumento, pensado como sistematizar isso (VRD/GP/F).

⁶¹ Lascoumes e Le Galès (2009) definem o termo “institucionalização” como sendo aquele que “repousa sobre as dinâmicas pelas quais as regras e os procedimentos aparecem, se desenvolvem ao ponto de constituir um espaço social e produzem, em definitivo, os comportamentos dos atores que o gerou ou os integrou. De maneira mais precisa, os processos de institucionalização podem ser observados logo que as regras e os procedimentos são cada vez mais numerosos, ganham em precisão e tornam-se realmente prescritivos” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2009, p. 98, trad. nossa.). Ainda de acordo com esses autores, nos espaços políticos mais institucionalizados, pelo fato de os atores sociais conhecerem as regras do jogo e seus procedimentos, suas ações são mais previsíveis e orientadas por instituições.

Será aprovada [a avaliação de desempenho dos docentes], nós estamos finalizando a elaboração, ela vai entrar como portaria e aí ela passa a fazer parte do plano de carreira do professor e ele vai receber e vai ter suas progressões horizontais e verticais a partir do resultado do trabalho que ele desenvolve na escola (NM/GP/F).

Nós pegamos a secretaria de educação de [nome do município] sem lei, vou explicar: todos os nossos regulamentos, tudo que regia a educação era cópia fiel do estado, e não é assim que as coisas devem funcionar, você tem que criar sua própria. O que nós fizemos, debruçamos em cima dessa que era do Estado, da União e criamos as nossas. Hoje a nossa secretaria tem lei, nós temos um regimento interno da secretaria, criado por nós, uma série de regulações (NO/MP/M).

As falas transcritas revelam que a produção normativa está presente nas ações dos(as) DMEs, independente do porte do município. A “série de regulações”, mencionada na última fala, é um exemplo da permanência de um modelo que tem as regras – a normatividade – ainda como definidor de condutas.

No entanto, esse modelo burocrático vem passando por transformações, decorrentes de uma série de fatores e condições econômicas, sociais e políticas, dentre as quais, de acordo com Maroy (2011a), podemos enumerar as crescentes demandas por educação ocasionadas pelas transformações produtivas; um contexto político de expansão das políticas de caráter neoliberal; novas demandas gestadas pela emergência de grupos étnico-raciais, de afirmação de direitos, e a influência de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, na disseminação de novos modelos de regulação dos sistemas educacionais. Essas mudanças estruturais favorecem a emergência de modos de regulação baseados em novas racionalidades, alterando significativamente as formas como se estabelecem as relações entre Estado e sociedade. O alcance dessas transformações foram buscadas, em nossa pesquisa, nas práticas discursivas dos(as) DMEs, nas cenas da enunciação em que estão inseridos. Nesse sentido, faremos uma síntese dos elementos que podem ser indícios de um modelo pós-burocrático de regulação dos sistemas educacionais, a partir da análise dos instrumentos de ação pública mobilizados por esses(as) dirigentes.

A primeira das características convergentes do modelo pós-burocrático de regulação dos sistemas educacionais, apontadas por Maroy (2011a) e Barroso (2005), diz respeito à maior autonomia delegada aos estabelecimentos escolares. Em nossa pesquisa, constatamos que esta autonomia vem se efetivando especificamente na gestão financeira e na elaboração e condução de projetos. No campo da gestão financeira, é marcante a presença do Governo Federal, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).⁶² No entanto, para garantir

⁶² “Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, ou

o aporte desses recursos nas unidades escolares, é necessária uma série de adequações às prescrições determinadas pelo MEC, especialmente quanto à regularidade da prestação de contas pelo município, função perseguida por muitos(as) DMEs entrevistados(as). Essa autonomia das escolas é um processo que vem se naturalizando nas práticas dos(as) DMEs, a ponto de não mais ser considerada prioridade, como destacado na primeira fala transcrita a seguir:

Acho que ficaria por último aí [prioridades] a autonomia financeira porque já tem, nós fazemos uma transferência mensal para as escolas para elas administrarem, então isso não é preocupação. Todo insumo que a escola precisa ela recebe (OM/MP/F).

A escola, ela tem assim [autonomia], cai na conta da diretora um certo recurso dependendo do número de alunos que ela tem, pelo PDDE, através da Caixa Escolar. Existe todo direcionamento, diretrizes, um ordenamento, ou uma normatização de como usar esse recurso, o que pode comprar, o que não pode comprar, e nós temos aqui temos a equipe que assessora, a diretora a fazer uso desse recurso, um contador que a ajuda, que a orienta, e principalmente na prestação de contas pra que ela também se sinta segura e gaste esse dinheiro (NM/GP/F).

Estamos fazendo ajustes no PAR também, mas as prestações foram todas com o FNDE também, todas. O FNDE orientando, tem de fazer isso, tem de resolver isso, está faltando isso, conseguimos, as escolas todas receberam recursos esse ano. Isso foi pra mim o mais importante, quando você fala aqui o que foi para você o mais gratificante, foi ver as escolas recebendo os recursos de novo, ganhando essa gestão financeira que elas não tinham mais. O conselho escolar agora reunindo, para discutir o que nós vamos fazer com o PDDE (VJ/MP/F).

A questão da autonomia ela é bem-vinda, principalmente financeira, se resolve um tanto de problemas, por exemplo, colocar uma torneira numa escola, se você não tiver um planejamento bem feito, não consegue colocar uma torneira na escola. Apesar que hoje tem o PDDE, que é o Programa Dinheiro Direto na Escola do Governo Federal. Então recebe um recurso que, se a diretora souber gerenciar, ela vai ter um dinheirinho ali o ano todo para fazer algumas coisinhas que a secretaria demora para fazer (MBH/MP/M).

O repasse de verbas para as escolas torna-se para as administrações, como percebido nas falas transcritas, um elemento importante na gestão educacional, a ponto de uma dirigente entrevistada propor mudanças na composição da gestão escolar, incorporando um novo profissional exclusivamente para cuidar do controle dos recursos que são destinados à escola, o que pode ser visto como a emergência de um processo de “profissionalização do gestor”, apontado por Barroso (2009):

Assim como o FNDE faz com os municípios, nós fazemos com a caixa escolar nas escolas, tem um manual que orienta o uso da aplicação por aquele gestor. Qual é o

outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da Educação Básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse” (FNDE, 2014).

debate que a gente tem hoje, a escola municipal ela funciona de segunda a segunda, nas férias, com o orçamento de uma microempresa, média empresa, tem um orçamento alto, isso é uma questão hoje que tem provocado muito os diretores, então nós estamos fazendo um estudo tentando um redesenho da gestão das escolas, talvez a gente incorporaria um gestor administrativo financeiro na composição da gestão escolar (MBH/GP/F).

A autonomia dos estabelecimentos escolares alcança não apenas a gestão de recursos financeiros, mas até mesmo a possibilidade de o gestor escolar firmar parcerias com entidade privadas. Quando indagado sobre a existência de parcerias firmadas entre a secretaria de educação e outras entidades, o dirigente iniciou sua fala apontando essa possibilidade:

Ela é mais visível até do ponto de vista das unidades escolares, a gente deixou isso muito tranquilo, muito aberto para que a própria escola procure, que a própria empresa procure a escola, para desburocratizar (NO/MP/M).

Essa maior autonomia das escolas, por sua vez, é acompanhada pela exigência do cumprimento de metas estabelecidas pelo próprio Governo Federal, mensuradas a partir da disseminação de uma cultura de avaliação, através das avaliações externas. De acordo com Maroy (2011a) e Barroso (2005), essa seria mais uma característica dos modelos pós-burocráticos de regulação dos sistemas educacionais – o crescimento da avaliação externa dos estabelecimentos e do sistema escolar. Como analisado anteriormente, vimos que essa cultura da avaliação se dissemina e se multiplica pelos diversos níveis de governo, federal, através do Saeb; estadual, através do Simave; e até mesmo no nível municipal, através da criação de vários sistemas próprios de avaliação. O que pudemos perceber é que essas avaliações vêm sendo utilizadas, de fato, como instrumentos de “pilotagem”, base para construção de metas a serem alcançadas. No entanto, a centralidade e o peso desse processo na condução dos sistemas educacionais nos municípios possuem graus variados, indo da valorização do acúmulo de avaliações até a constatação de que há um número excessivo delas como nas duas falas contrastantes reproduzidas a seguir:

Nós não descartamos esses resultados [avaliações externas], a gente acha que eles são importantes também, mas que não podem ser únicos, a gente tem avaliação da própria escola, tem a avaliação da rede que a gente está construindo agora, então a gente está fazendo uma construção que não despreza a avaliação externa não, a considero, mas nesse conjunto (VRD/GP/F).

Não, não temos [sistema próprio de avaliação], nós integramos o Simave, porque já é muita coisa, é Prova Brasil, Simave. Aí se eu for institucionalizar uma nossa, aí é outro levantamento, outro quadro, outro estudo, outra intervenção, e a coisa, o trabalho é o mesmo, a gente aproveita muito isso (TAP/GP/F).

A publicização desses resultados também é um elemento que possui significativas variações entre os municípios pesquisados, de maneira que ocorre certa valorização da ideia de ranqueamento entre as escolas, ou entre os municípios, mas também uma recusa em tratar os resultados das avaliações externas sob essa ótica. Esses dois extremos podem, também, ser constatados nos trechos citados a seguir:

Nós éramos os últimos, aí nós trabalhamos incansavelmente de março a outubro, foi quando foi medido novamente o Proalfa, a nível de Estado (*sic*), o Simave, e que nós conseguimos sair do quinto colocado para o terceiro, então quer dizer, se nós crescemos, já crescemos bem e recebemos os parabéns por isso, mas ainda não é o que a gente precisa, nós temos potencial diante dos municípios [da Superintendência] que pertencem, apesar [de] que [nomes de dois municípios que pertencem à mesma Superintendência], que são os dois que estão na frente, têm muito mais recurso que nós, mas nós temos condições de ultrapassá-los, se Deus quiser, nesse ano (NO/MP/M).

Não existe *ranking*, não existe publicação disso [dos resultados da avaliação própria do município], de jeito nenhum tem placa falando que [é] a nossa, não é nossa tarefa. É outro foco, o foco é prevenir para aprender, para a criança chegar a aprender. O que a gente quer é que o aluno aprenda, aí todos os esforços necessários para que o aluno aprenda (ZM/GP/F).

Um elemento que surge com o progressivo crescimento e valorização das avaliações externas são os processos de *accountability*, também analisados anteriormente, que trazem consigo uma característica que diferencia o modelo pós-burocrático do modelo burocrático de regulação dos sistemas educacionais: a desconfiança em relação à capacidade dos(as) professores(as) na conduta individual ou coletiva das atividades de ensino, sendo a autonomia desse grupo fundada em seus saberes profissionais, gradativamente substituída por medições das proficiências adquiridas pelos alunos(as). Esse declínio da autonomia profissional dos docentes é marcado não só pela crescente oferta de uma formação continuada, definindo um maior controle sobre o trabalho de ensino, como visto, mas também pelo enfraquecimento de suas organizações sindicais. Dentre os 21 municípios entrevistados, em apenas 6 deles há um sindicato próprio dos(as) professores(as); no restante, os docentes estão agrupados em algum sindicato do funcionalismo municipal como um todo. E nos municípios onde atuam os sindicatos específicos dos(as) professores(as), há, por parte de alguns(mas) DMEs, uma grande desconfiança em seus métodos e até mesmo a constatação de seu declínio frente às novas formas de organização social:

O sindicato aumentou muito [o número de professores] e aí, esse viés ideológico não foi mantido, hoje eu acho que o sindicato está sofrendo uma das maiores crises, primeiro com a introdução do neoliberalismo, que fez isso, dentro do estado mínimo. E depois porque não foi capaz de manter o viés ideológico, que a pessoa age de acordo com as ideias, são sistemas de ideias que comandam sua ação, e que ideia você tem, é a ideia que a [Rede de Televisão] Globo passa, então, isso é uma

lacuna que o sindicato e os partidos políticos têm de começar a rever, a discutir (ZM/GP/F).

Às vezes as pessoas militam nos sindicatos sem buscar conhecer, sem ter essa formação [em relação às políticas públicas], sem buscar essa formação, aí é uma militância muito baseada num espontaneísmo, naquilo normalmente que a categoria, com corporativismo um tanto quanto exarcebado, ou seja, é uma atuação [em que] eu vejo isso, é uma atuação, às vezes, muito descolada da realidade que a gente tem enquanto política no município, no Brasil. Então acaba[m] sendo atuações que não favorecem, que não são necessariamente as de que tenha a qualidade que eu acho que a gente precisa para fazer o debate e fazer defesa das políticas educacionais (VRD/GP/F).

Tenho uma visão que o [nome do sindicato] tem uma orientação, que está ligada a quem está na gestão, uma visão partidária de que não há acordo com o governo, então qualquer proposta que a gente sentar e discutir *a priori* não tem acordo. É difícil fazer essa confissão, mas eu acho importante manter (MBH/PP/F).

Um dado importante a ser realçado nessas falas é que as três dirigentes mencionadas que fazem esses apontamentos sobre os sindicatos são ex-sindicalistas, relatam que tiveram boa parte de sua formação política dentro dessas instituições, e, também, as três são filiadas ao Partido dos Trabalhadores (PT), que tem suas origens no estado de Minas Gerais e entre cujas lideranças há notadamente a presença do movimento docente. Esse aspecto, por merecer uma melhor reflexão, será analisado no Capítulo 5, quando serão discutidos os elementos de constituição das subjetividades dos(as) DMEs.

Essa desconfiança, acompanhada da centralidade das avaliações externas, faz com que haja um reforço na preparação dos(as) alunos(as) para desenvolverem habilidades em determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras. A Prova Brasil, por exemplo, é centrada em dois conteúdos, Matemática e Língua Portuguesa, o que conduz ao desenvolvimento de uma política de definição de uniformização curricular, centrada nessas duas disciplinas. Esse aspecto vai de encontro a uma das características dos modelos de regulação pós-burocrática apontadas por Barroso (2005) e Maroy (2011a): a diversificação da oferta escolar.

Pela análise das entrevistas realizadas como os(as) DMEs dos municípios selecionados, não foi possível constatar essa diversidade da oferta escolar das unidades escolares na Educação Básica, tampouco foram observadas ofertas de cursos especializados, ou de escolas centradas em determinados domínios do conhecimento ou em cursos tecnológicos, ou escolas para categorias especiais de alunos(as) com necessidades especiais. Ao contrário, o que se postula é uma crescente preocupação com os processos de inclusão.

Outra característica, ou convergência, dos modelos pós-burocráticos de regulação dos sistemas educacionais, apontada por Maroy (2011a) e Barroso (2005) e que apresenta

similitudes com a realidade brasileira, a partir da análise das entrevistas realizadas nos municípios selecionados, diz respeito às tentativas de equilíbrio entre centralização e descentralização. A complexidade do modelo federativo brasileiro, definido a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011), torna essa questão em nossa realidade marcada por nuances que a diferenciam significativamente das realidades analisadas pelas pesquisas coordenadas pelos dois mencionados autores na Europa. Isso implica um regime altamente complexo de relações intergovernamentais, marcado por tensões e conflitos.

Constatamos, pelas entrevistas realizadas, que, apesar da retórica – e também da legislação –, acerca da autonomia dos municípios no que diz respeito à organização de sistemas de ensino, há uma primazia da União na formulação das políticas educacionais, notadamente através dos acordos que são firmados em torno da implementação de programas formulados pelo Governo Federal, por exemplo, o PAR, em prestação de apoio técnico, e pelo reforço de mecanismos de controle, como o Ideb. As falas transcritas a seguir nos possibilitam compreender a dimensão que assume a coordenação das políticas públicas educacionais sob a orientação do Governo Federal:

[Em] todos os nossos eventos nós temos parceria com o MEC e ele disponibiliza os técnicos de todos os programas federais gratuitamente para ir aos eventos onde for, é um apoio grande, e o mais interessante que eu percebi nessa minha caminhada como educadora [é] que o distanciamento entre aqui, o chão da escola, onde as coisas realmente acontecem, e na esfera federal, principalmente, era muito grande, hoje é mais fácil você falar no MEC, no FNDE que na Superintendência Estadual. Relação muito direta, muito cuidado, aquela atenção em que as coisas realmente fluam e que dê certo (OM/MP/F).

Nós temos muitos programas funcionando dentro das nossas escolas, tem PIP, tem PNAIC, tem o Mais Educação, são todos programas do Governo Federal, a gente traz, tem que se adaptar à nossa realidade para poder melhorar o ensino nosso. Nós temos de nos adaptar ao programa para recebê-lo. Na verdade nós fazemos adaptação a eles (CV/GP/M).

Nós temos o Plano Municipal de Educação, ele foi construído nessa gestão, em 2005, e ele é reavaliado, ficou um pouquinho para trás depois do PAR, porque o PAR já traça ações e diretrizes de acordo com o PDE, inclusive aquelas 28 diretrizes que nós temos que perseguir, porque todo prefeito dos 8.000 e tantos municípios brasileiros fizeram a adesão, então tem que correr atrás (OM/MP/F).

Com o Governo Federal a gente tem assim, facilitou bastante. Porque hoje eu tenho o sistema Simec, com o Simec a gente coloca o PAR. Então nós temos conseguido o que, com o Governo Federal, só através às vezes do sistema, né?!, da informática, a gente consegue um contato grande que é todos os benefícios, recursos do FNDE, que vai, não precisa, às vezes, de muita gente para conversar não, precisa mais você entrar no sistema e já simplificou bastante, então o PAR é todo feito pelo sistema (TAP/GP/F).

O PAR, pela primeira vez, a gente, o que eu sinto que é um diferencial, é que o PAR trouxe... Até o PAR, muitas demandas dos municípios elas eram encaminhadas pelo deputado da região, a forma do município conversar em Brasília, muitos

parlamentares, a ação parlamentar deles é serem quase que o despachante do município em Brasília, nos diferentes aspectos. O PAR é uma tentativa de dar essa possibilidade do município conseguir dialogar e estabelecer prioridades e falar direto com o Governo Federal (MBH/GP/F).

A primazia da União na condução das políticas públicas e a proximidade estabelecida com os municípios é destacada na fala transcrita da primeira dirigente, para quem se tornou mais fácil o contato com o MEC que com a Superintendência Regional de Ensino, geograficamente mais próxima.

Na última fala transcrita, a dirigente grifa o que na visão dela seria a grande inovação trazida pelo PAR, no entanto, a prática por ela apontada, de o deputado ser o intermediário do município em Brasília, é ainda presente, como pudemos constatar, quando da análise dos mecanismos de racionalização da gestão presentes no *New Public Management*.

Note-se que essa primazia não vem acompanhada do aumento de responsabilidades por parte da União. Segundo relatório lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), órgão ligado à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, houve, no período entre 1995-2009, em relação à “participação relativa dos gastos com educação por Unidade da Federação” (IPEA, 2013), uma redução dos gastos da União, passando de 23,8%, em 1995, para 19,7%, em 2009. O mesmo ocorre com os estados, nos quais houve uma redução de 48,3% para 41,2%. Em contrapartida, houve um aumento dos gastos do município, que saltou de 27,9%, em 1995, para 39,1%, em 2009 (IPEA, 2013). A análise desses dados nos revela o processo de descentralização de recursos, que se traduz em um aporte cada vez maior de recursos às esferas de governo subnacionais, bem como do grau de responsabilidade pela oferta educacional. Houve nitidamente uma diminuição da participação da União no aporte de recursos e também no que respeita às responsabilidades assumidas, mas não na centralidade da condução das políticas públicas educacionais (CARDOSO; OLIVEIRA; DUARTE, 2012).

Se formos estabelecer uma classificação para os níveis de governo no Brasil, enquadraríamos a União no nível central; os estados e o Distrito Federal, no intermediário; e os municípios, no local. Percebemos que, mesmo com a primazia da União, não há um esvaziamento de poder no nível intermediário. A maioria dos municípios visitados não se constitui enquanto sistema próprio de educação, estando, na realidade, subordinados às Superintendências Regionais de Ensino, coordenadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que exercem grande influência na condução das políticas públicas educacionais nos municípios.

Porque nós não temos sistema de ensino, então o sistema é estadual, então sempre que a gente [tem dúvidas] recorre mais à Superintendência [Regional de Ensino], ao superintendente; assim, as meninas que trabalham lá, todas conhecidas, muito amigas, então a gente não tem dificuldade de relacionamento (OM/PP/F).

Nós temos também a Superintendência [Regional de Ensino], nós temos também uma parceria, porque tem uma equipe que está nos ajudando na intervenção pedagógica (VJ/MP/F).

Olha, geralmente eu tenho que estar olhando (sic) os *e-mails* para ver as coisas ligadas à Superintendência [Regional de Ensino], se tem alguma coisa para enviar, de documento, de procedimento. Às vezes, a gente recebe *e-mails* com os *links*. Materiais mesmo. Por exemplo, chegaram esses do Proalfa para a gente. A Superintendência enviou. O Simave, para a gente estar realizando, mas é mais a diretora da escola quem faz reuniões com os professores. Dão os resultados, às vezes eu vou à reunião com ela, na entrega disso aqui. O da análise desses dados, na Superintendência. E depois, geralmente, a análise pedagógica, é ela quem faz (SSO/PP/F).

Nós temos muito apoio da Superintendência Regional de [nome do município sede da Superintendência], que nos dá apoio também no que se fizer necessário (VJ/PP/F).

Do que vem da secretaria direcionado ao município, e que eles [Governo Estadual] propõem, a gente tem uma parceria com o plano de intervenção pedagógica, que eles chamam de PIP, isso está acontecendo em todos os estados. E o estado, a Secretaria de Estado da Educação, lá de cima, sugeriu às Superintendências [Regionais de Ensino] que convidassem os municípios. Então aquilo [a] que a gente é convidado e que vem do estado nós integramos, porque vem só somar, né?!, é uma experiência, e a equipe, apesar de ser pequena, a gente vem a somar; por outro lado, a questão político-partidária, porque a gerência da Superintendência Regional de Ensino se ela tem uma política democrática a gente tem um bom trabalho, se não tem, a gente faz apenas aquilo que é realmente necessário de estar juntos, senão nós que somos sistema não precisamos deles (TAP/GP/F).

É nítida na última fala transcrita a tensão política que se estabelece nas relações entre as secretarias municipais de educação e as Superintendências Regionais de Ensino (SREs), e, no caso de o município ter sistema próprio de educação, fica posta a possibilidade de não se submeter às determinações vindas do governo estadual. Esse aspecto é revelador da complexidade das relações intergovernamentais construídas em decorrência de nosso modelo federativo; portanto, mais que apontar um equilíbrio entre processos de centralização e descentralização, o que a empiria nos indica é uma tensão entre os entes federados e relações verticalizadas de poder.

A última característica dos modelos pós-burocráticos de regulação dos sistemas educacionais que possui algum grau de convergência com as realidades analisadas por Maroy (2011a) e Barroso (2005) trata das políticas que tendem a construir um “quase mercado” escolar através da promoção da livre escolha da escola pelos pais. Se considerarmos em nossa análise apenas as escolas públicas – pois as escolas privadas são, por natureza, ligadas ao mercado, à concorrência entre estabelecimentos, e, devido a essa ligação, são produtoras de

segregação e desigualdades escolares –, constatamos, em nossa realidade, a partir da visita aos municípios selecionados, que o termo “mercado escolar”, à maneira como vem se construindo em países como a Inglaterra, não se enquadra nas formas como são organizados os sistemas ou redes educacionais nessas localidades. Se considerarmos, como nos sinalizam Felouzis, Maroy e Van Zanten (2013), o nível local, em nosso caso, os municípios, como a escala mais adequada para a análise das possibilidades de instalação de mecanismo de quase mercado pelas autoridades públicas, verificaremos que a baixa densidade de estabelecimentos escolares nos municípios de pequeno porte populacional é um fator inibidor de tais políticas. E mesmo nos municípios de grande porte, selecionados para a pesquisa, não foi possível retirar elementos que possam nos dar evidências da existência de políticas voltadas para a promoção de um quase mercado escolar. Há mercado quando a relação de troca entre escolas e usuários assume uma dimensão concorrencial, o que não foi constatado em nossa pesquisa.

As formas como alguns(mas) DMEs lidam com a organização das escolas, especialmente naqueles municípios em que existe uma extensa área rural, demonstra que não há espaço para que haja a possibilidade de desenvolvimento de processos de livre escolha pelos pais. Os processos de nucleação de escolas, fusão, ou mesmo extinção de escolas nas zonas rurais, demonstra o poder decisório dos(as) DMEs nos rumos educacionais dos municípios e sua capacidade em negociar com os pais de alunos determinados arranjos, como exemplificado a seguir:

Tínhamos as crianças das escolas rurais, onde eu visitava todas as escolas com frequência, durante a semana. Mas devido assim o número ter caído muito de alunos nas escolas rurais, aí nós trouxemos, fiz uma reunião com todos os pais, trouxemos os alunos para sede. Então todas as crianças estão estudando agora na sede (VJ/PP/F).

Faço visitas, são quatro escolas rurais, são vinte e duas e quatro na zona rural, e que outra opção nossa foi manter o aluno da zona rural na zona rural e dando a ele condições dignas, então todas escolas de zona rural têm computador, tem *xerox*, tudo que tem na zona urbana tem na zona rural, e a gente garante o transporte, nas reuniões a gente busca os pais de ônibus para eles virem para as reuniões na escola, a nossa opção na própria escola foi fortalecer, porque o que acontece, os governos anteriores trabalhavam muito na questão da nucleação de escolas, então chegava o ônibus, e fica muito mais barato, que uma escola de zona rural, ela é muito cara (ZM/GP/F).

Não [tem escolas rurais], eu nucleei todas as escolas, estão todas na sede, vamos buscar os meninos, o transporte escolar é terceirizado. Então foi através de muita conversa, porque a gente encontra resistências dos pais de tirar os meninos daquele local, mas depois, assim, da gente apresentar o lado bom eles concordaram. Ficaram duas para trás, uma tinha doze alunos, outra tinha nove, quer dizer, não tem como manter, então trouxemos todas para cá (OM/PP/F).

As decisões tomadas pelos(as) DMEs entrevistados(as) passam por escolhas, construídas por sua convicções, mas também por contingências próprias da realidade em que atuam, sua relação com as forças políticas, o poder de mobilização dos pais de alunos(as). São, portanto, expressões de um jogo de constituição de subjetividades, de se colocar frente a determinadas questões, de problematizar a realidade.

Pelo exposto neste tópico, é possível afirmar que nos aproximamos de um modelo de governança pós-burocrático mais análogo ao que Maroy (2011a) denomina modelo do Estado avaliador, de uma governança por resultados. Como demonstrado anteriormente, muitos elementos desse modelo de governança pós-burocrático encontram-se presentes nos municípios selecionados em Minas Gerais: a negociação do poder central, da União, com os poderes locais, os municípios, em torno do estabelecimento de metas a serem cumpridas, mensuradas em resultados educacionais por meio do estabelecimento de uma cultura de avaliação; esta cultura de avaliação, por sua vez, como explicitado, gera uma crescente preocupação com a qualidade, com a eficácia, e leva a processos de *accountability*, que favorecem os seguintes aspectos: o desenvolvimento de uma performatividade; o reforço da autonomia dos estabelecimentos; as escolas tomadas como sistemas de produção; o governar por números; a formação continuada dos docentes; a difusão de normas de referência centradas nas “boas práticas”. Esses elementos são evidências de que há uma transformação nos modos de regulação dos sistemas educacionais, de que há a emergência de um modelo pós-burocrático, mas que, no entanto, convive com elementos de um regime burocrático, em processos de superposição de lógicas, discursos e práticas, enfim, de hibridismo.

Deve-se levar em consideração que, com essas análises, não buscamos uma generalização, mas, antes, revelar como determinados instrumentos de ação pública se insinuam nas práticas dos(as) DMEs, como passam a fazer parte de suas lógicas de ação, como se disseminam em diferentes territorialidades, como trazem elementos que nos possibilitam identificar as mudanças nos modos de regulação dos sistemas educacionais e, dessa forma, como passam a constituir-se como substrato para a constituição de subjetividades desses(as) dirigentes.

4.2.5 Regulação situacional: as lógicas de ação dos(as) DMEs

Inseridos, como já abordamos, em modos de regulação dos sistemas educacionais marcados pelo seu caráter compósito, os(as) DMEs desenvolvem determinadas lógicas de ação, que podem resultar, também, de um comportamento estratégico frente a contextos

específicos, determinados pelas formas próprias que assumem tais modos de regulação. No entanto, as lógicas de ação dos(as) DMEs derivam, frequentemente, de esquemas cognitivos e normativos interiorizados, de modo que aqueles agem a partir de um “lógos razoável” (FOUCAULT, 2004) e também de situações em que lhes são impostas determinadas posturas e comportamentos, ou que se lhes apresentam como oportunidades (MAROY, 2006). Dessa forma, a orientação subjetiva desses(as) dirigentes, associada às relações estabelecidas com outros atores (DUBET, 1994), é o que constitui a base para a compreensão de suas lógicas de ação. A lógica de ação não se confunde com a ação vivida, pois o que ocorre é uma racionalização acerca dessa ação, construída *a posteriori* pelo(a) DME, através de seu discurso, materializado na entrevista que realizamos.

Pelo fato de adotarmos como unidade de análise o(a) DME, portanto, um ator individual, buscamos realçar os elementos discursivos sob os quais são configuradas lógicas de ação contrastantes. A coordenação de uma dinâmica multiatores leva os(as) DMEs a desempenharem formas de liderança variadas, a partir de contextos próprios de ação, na busca de uma congruência entre fatores externos e internos dos sistemas ou redes de ensino que dirigem.

Para compreender as lógicas de ação dos(as) DMEs, selecionamos, com inspiração em Sarmiento (2000), seus elementos constitutivos: princípios legitimadores, valores mobilizados e referentes de ação, ou seja, a quem está orientada essa ação. Estes últimos, por sua vez, orientaram a leitura e análise dos depoimentos mediante a AD, de modo a classificar os conteúdos dos enunciados. Com efeito, a análise capturou do material empírico duas categorias que denominamos: “lógica política” e “lógica tecno-gerencial”. Essas categorias foram mobilizadas como tipos-ideais, para fins explicativos de princípios e valores orientadores das condutas dos(as) DMEs, buscando-se compreender seus contextos de ação.

Ao serem indagados sobre sua atuação (pedimos que discorressem sobre sua semana típica de atividades), ou mesmo durante outros trechos das entrevistas, os(as) DMEs nos informavam sobre a inexistência de rotinas definidas; alguns(mas) destacavam a natureza contingente e multidimensional de suas atividades, como nas duas falas transcritas a seguir:

O secretário de educação, ele tem uma parte da gestão que é administrativa, uma parte da gestão que é financeira, uma parte da gestão que ela é pedagógica, eu poderia dizer, e uma parte da gestão que ela é política (MBH/GP/F).

Na nossa formação de pedagogo, a gente preocupa muito com o ato de ensinar, com a didática. Você como gestora, tem que entender, compreender toda situação legal, administrativa, de formação de quadros de escola – quantos professores precisa, visão de turma e aluno – e a parte pedagógica junto com a administrativa, elas têm

que caminhar, nenhuma mais importante que a outra, mas têm que caminhar juntas (TAP/GP/F).

Esses depoimentos revelam o reconhecimento dos(as) DMEs sobre a aparente divisão funcional de suas atividades e formação. A pesquisa comprovou a regularidade desses enunciados nas falas dos(as) entrevistados(as) e considera esse aspecto multidimensional como orientador para estabelecer duas lógicas de ação contrastantes (QUADRO 6).

Quadro 6 - Matrizes de lógicas de ação dos(as) DMEs

Lógicas	Subtipos	Princípios legitimadores	Valores mobilizados	Referentes
Política		Demandas do sistema político eleitoral	Participação Autoridade Autonomia	Cidadãos /Eleitores
Tecno-educacional	Gerencial	Profissionalidade	Eficácia Eficiência	Burocracia pública Agentes políticos subalternos Diretores escolares e docentes
	Pedagógica	Aprendizagens	Equidade Avaliação	Alunos

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2015.

A noção de lógicas contrastantes permitiu à pesquisa, ainda, operar com algumas de suas subdivisões (QUADRO 6), pois a ênfase posta nos princípios e valores mobilizados produz nuances com efeitos significativos na formação de subjetividades dos(as) DMEs.

Dos enunciados coletados decorreu como um dos elementos constitutivos o reconhecimento de subjetividades perpassadas por uma “lógica política”. Nossa hipótese da função de mediação do(a) DME entre o sistema educacional local/nacional e o sistema político-eleitoral foi confirmada, visto a educação mobilizar um grande número de pessoas e movimentar significativos recursos, o que confere a esse ator notória visibilidade e capacidade de intervenção na realidade. Em contrapartida, alguns dos enunciados colhidos desqualifica a supracitada hipótese. Essa aparente contradição é reveladora da tensão entre lógicas diferenciadas. Ao ser indagada sobre a que atribui sua escolha ao cargo de DME, uma entrevistada relata:

Eu acho que é, única e exclusivamente, a minha trajetória mesmo, como profissional da rede municipal, porque, como eu disse para você, eu não tenho filiação partidária, eu não me envolvo em política (CM/MP/F).

No entanto, essa mesma DME, já ao final da entrevista, expressou-se espontaneamente sobre a necessidade da articulação político-partidária para obter recursos para o município:

Outra coisa que eu quis muito e consegui foi trazer o Instituto Federal para [nome do município], não é ainda polo, mas a gente vai lutar para que seja, já é um braço. Eu que intermediei a negociação, foi através de um deputado, essas coisas têm que ser, né?! Uma ajuda, aí eu consegui (CM/MP/F).

Notamos a tensão entre princípios legitimadores da atuação e os valores orientadores da dirigente. Ela atribui à sua mobilização pessoal – “eu quis, consegui e intermediei” – os resultados alcançados. Para uma finalidade valorizada, a DME desloca o discurso em torno de valores tecno-profissionais, de que é portadora, e ressalta a “lógica política” condutora das ações. É nesse quadro cognitivo de lógicas que se contrapõem que transita o(a) DME, que, inserido(a) em relações de poder, faz escolhas a partir de condicionamentos, mas também a partir de seus valores próprios.

Há, no entanto, em alguns dos enunciados recolhidos, aqueles que qualificam a ação política, são militantes do partido a que são filiados(as), que consideram um elemento importante para sua atuação na Secretaria de Educação:

Como eu disse anteriormente, *eu gosto muito de política e assim, gosto desse envolvimento, às vezes em época de política, a gente acaba envolvendo mais que devia*. Eu criei aqui há alguns anos o PPS, depois, por ideologia, eu acabei afastando e criando o PV, porque eu acreditava naquela época e até hoje, que o PV não seria só um partido político, ele teria condições de estar trabalhando (*sic*), nos anos políticos, a própria política em si e fora dos anos políticos, ele [o partido] faria algum trabalho social, ambiental, de forma que ele estivesse contribuindo de alguma forma para o município (NO/PP/M, grifos nossos).

Sendo uma das fundadoras do PT na década de 1970 aqui em [nome do município], fui militante, fundamos também o Sind-UTE, em 1979. A partir daí fundamos muitas associações de bairro, ajudamos até a polícia a fundar o sindicato dos policiais e não só em [nome do município], mas em toda região. Então toda essa minha militância na área social me ajuda muito hoje como secretária (ZM/GP/F).

Os dois depoimentos têm, no valor atribuído à participação político-partidária pessoal, elementos discursivos partilhados. “Fazer política” é um valor da ordem de uma construção subjetiva pessoal, que orienta a conduta. Entretanto, o princípio legitimador das ações “políticas” é a qualificação atribuída à atuação na “área social”. O valor atribuído à experiência anterior (participação militante) – “eu gosto, eu acreditava naquela época e até hoje, fui militante” – constitui a competência necessária para o exercício do cargo.

A “lógica política” tem por princípio de legitimidade as demandas formuladas pelos cidadãos e/ou eleitores, respondidas nesses casos como militância e atuação na “área social”. Os(as) entrevistados(as) focaram suas ações com um olhar posto nas demandas sociais. Estas,

por sua vez, conforme os depoimentos colhidos, podem se manifestar diretamente em seus gabinetes e/ou pela vocalização de atores individuais e/ou coletivos inseridos no sistema político local.

Se essa lógica tem como um de seus valores a participação, seu referente de ação se volta para cidadãos/eleitores. A lógica de ação política é direcionada, nesse sentido, para o atendimento aos diversos atores sociais, tanto individuais quanto coletivos, reforçando a ideia de que o(a) DME é um importante elo entre o sistema político e o sistema socioeducacional. A proximidade com o cidadão/eleitor marca a construção dessa lógica, especialmente nos municípios de pequeno porte:

Os pais têm total liberdade de estar nos procurando (*sic*), não só aqui na secretaria, como todos os alunos no início de cada ano eles levam um cartãozinho do secretário para casa, para que os pais, se necessário for, liguem para gente. Então nós temos uma ligação direta com os pais (CM/PP/M).

Já nos municípios de grande porte, o atendimento é voltado para os atores organizados da sociedade. Nesse quadro, o(a) DME participa como um(a) interlocutor(a) que aproxima as demandas de grupos mobilizados às demandas próprias da educação:

Eu tenho fóruns regulares com as famílias, a gente faz pelo menos três fóruns centralizados com representantes de famílias de todas as escolas e fóruns regionalizados também de mobilização das famílias. Hoje a gente tem comitê social, o comitê de mobilização pela educação. Também é um comitê que articula na cidade, algumas agendas desse comitê eu acompanho, ações de mobilização desses comitês na cidade. [Participo] como aquela pessoa que chama à participação. É claro, está ligado a uma visão que eu tenho (MBH/GP/F).

Os enunciados aportam valores relacionados à importância da participação, seja de forma individualizada, quando os(as) DMEs relatam sua atuação – o atendimento a pais de alunos(as) diretamente nos gabinetes –, ou quando sua participação se dá como resposta a entidades e organizações não governamentais. Esse valor se manifesta, também, nos relatos sobre suas relações com conselhos gestores, seja ao considerá-los como espaços de manifestação da gestão democrática da educação, seja queixar-se deles, por sua falta de eficácia ou mesmo inexistência:

Tem o Conselho Municipal de Educação, Conselho do Fundeb, Conselho da Alimentação Escolar. E que a gente tem que ficar buscando eles, porque a participação, assim, aquelas que vêm, vêm mesmo, e as que não vêm, não vêm. Aí a gente tem que ficar motivando, levando convite, né?!, “vai que é importante, hoje vai ter prestação de contas, então preciso que esteja todo mundo”. Então tem de estar fazendo (*sic*) essa motivação, quase que entregando pessoalmente para poder estar fazendo (*sic*) com que eles participem (MBH/PP/F).

Os municípios têm uma dificuldade muito grande em estar mantendo (*sic*) os conselhos, são muitos conselhos que são exigidos por lei, para que ajude a administração pública. Eu pego pessoas praticamente no laço para pertencer a esses conselhos, porque eles têm que existir, mas são sem fins lucrativos, que a pessoa tem de largar seus afazeres para vir participar do conselho. Então a gente tem muita dificuldade em estar mantendo (*sic*) esses conselhos funcionando como deveria[m] funcionar (NO/PP/M).

Nos relatos anteriores, os conselhos são vistos como uma formalidade burocrática, sendo, por isso, espaços em que fazer com que as pessoas participem torna-se um desafio. Em outros contextos, são considerados elementos-chave na construção da educação. Na visão dos(as) entrevistados(as) a seguir, sua existência reforçaria os princípios da gestão democrática:

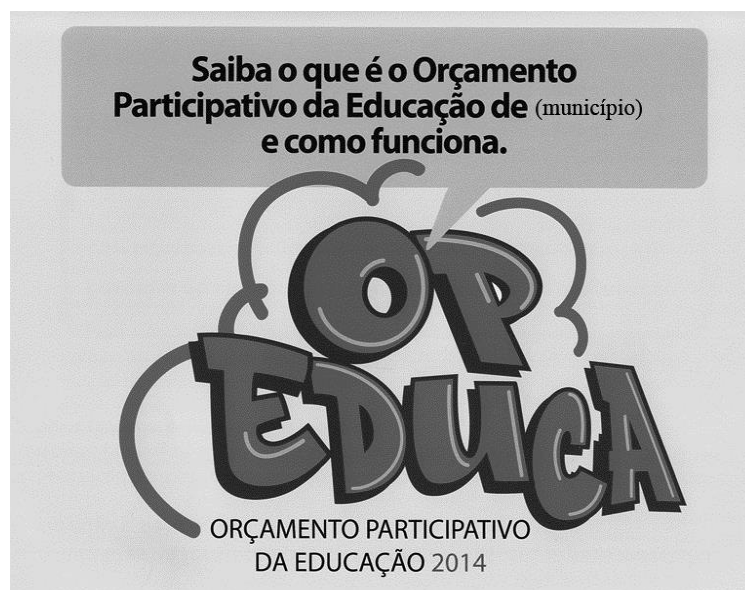
É, o Conselho Municipal de Educação, por exemplo, a participação da representação governamental no Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente é fundamental, porque o Conselho de Direito ele faz interface com uma série de políticas e é um conselho que demanda muito da nossa participação. A relação com os conselhos tutelares tem isso bem articulado, é muito estratégico para todas as escolas, então a gente precisa ter um bom diálogo com esses conselhos, então a gente coordena (MBH/GP/F).

O Conselho de Educação nosso é um dos mais atuantes conselhos que o município tem. Eu digo sempre na reunião deles que é o mais atuante. Porque tudo que nós normatizamos, ou buscamos normatizar dentro da secretaria, nós passamos pelo Conselho, para o Conselho homologar. O Conselho de Educação costumo dizer que é o apoio, o suporte que eu preciso para fazer a gestão da secretaria, porque de alguma forma aquilo que a gente está fazendo certo é aplaudido, mas aquilo que a gente está fazendo errado automaticamente é cobrado, e o Conselho nos faz isso com muita clareza no direcionamento de nossas ações, e sempre temos discutido e conversado automaticamente com o Conselho para fazer as coisas acontecerem da melhor forma possível (NO/MP/M).

Uma outra forma na qual o valor atribuído à participação se manifesta é através de experiências relacionadas a orçamentos participativos. Em um dos municípios visitados (VRD/GP/F), essa experiência foi aplicada especificamente para o setor educacional. O programa, denominado “OP Educa” (FIG. 5), estrutura-se a partir dos mesmos procedimentos relativos a orçamentos participativos, tais como definições de prioridades pela comunidade, elaboração de propostas, votação de delegados, plenárias regionalizadas e plenárias finais. Dessa forma, a dirigente descreve a implantação do programa, revelando o valor que atribui à iniciativa:

Implantamos, está mais no processo, mas já implantamos o orçamento participativo da educação, que pra nós é também um passo, que ano passado nós tivemos que, como eu falei, a gente fez uma distribuição de recursos muito à luz do que a gente conseguia ver da necessidade de uma ou de outra escola, em razão do que aconteceu, que vinha acontecendo, especialmente no ano de 2012, e esse ano a gente já conseguiu não só planejar melhor esses investimentos, mas como envolver, estamos finalizando agora um processo de envolvimento mesmo da comunidade na definição do que vai ser feito, porque vai ser feito (VRD/GP/F).

Figura 5 - Folder de divulgação do Orçamento Participativo da Educação (VRD/GP/F)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (VRD/GP/F), 2015.

Nota: A imagem foi alterada visando não identificar o município.

A autoridade é, também, um valor relacionado à lógica política e está direcionado à capacidade articuladora do(a) DME. Os depoimentos revelam que os(as) DMEs são instados a exercer seu poder de negociação, sua capacidade de articulação com diversos setores locais, seja com a Câmara Municipal, com os docentes e suas entidades representativas, com o chefe do Executivo Municipal, com as Superintendências Regionais de Ensino ou com outros órgãos públicos municipais. O princípio legitimador desse valor está diretamente relacionado ao grau de autonomia, tanto política quanto administrativa, conferido e conquistado pelos(as) dirigentes em suas relações. A autoridade está, também, relacionada ao princípio da liderança, à difusão da ideia da importância de um guia capaz de conduzir seus coordenados. O próprio termo “Dirigente Municipal de Educação”, adotado e difundido pela Undime, traz consigo uma construção identitária desse ator não ser “apenas um executor das políticas de governo, mas deve também assumir o papel de liderança na mobilização da sociedade local” (UNDIME, 2012, p. 7).

Esse *ethos* de líder é manifestado também na fala de um dirigente que se coloca como um administrador (lógica de ação “tecno-educacional”). O princípio legitimador enunciado é o saber advindo da ciência da Administração, que justifica sua liderança sobre seus liderados:

Eu mesmo fui para frente da sala de aula, diversas vezes, para passar para esses diretores o que é ser líder, o que é ser um gerente, o que é ser um administrativo de uma escola (NO/MP/M).

Destacamos, também, a partir das falas transcritas dos(as) DMEs, uma prática que pode estar relacionada à lógica política, que seria o clientelismo, já mencionado quando tratamos das práticas que concorrem com aquelas orientadas pelo *New Public Management*. Nessa prática, os(as) DMEs, a partir de suas atribuições, podem influenciar ou mesmo decidir sobre a distribuição de bens públicos como escolas, ou reforma de escolas, cursos de formação continuada para os docentes, transporte escolar, segundo critérios voltados para um potencial ganho eleitoral. Destacamos a seguir falas transcritas que versam sobre alguns desses itens, como elementos que podem sugerir que práticas de caráter clientelista podem permear a ação dos(as) DMEs:

Associações de bairros, elas sempre têm um olhar, um discurso muito focado mesmo na infraestrutura das escolas, reforma que quer fazer na escola, nova sala que quer construir, eles têm buscado fazer essa. Eu acho que é importante, as questões ligadas à condição laboral, à infraestrutura das escolas, nós reformamos todas as escolas da rede no ano de 2013 e estamos concluindo agora. As 37 unidades foram reformadas, estavam em condições muito precárias (VRD/GP/F).

Fazemos o transporte dos alunos do estado também. Temos um convênio, quer dizer, a gente nem chama de convênio, porque é uma migalha. É uma migalha, não dá para pagar um mês de transporte. E você recebe por ano, então não tem como. Mas deixar assim, os alunos na mão, não, não. Vai contra até os princípios que a gente mesmo, que quer evolução, quer o crescimento das crianças (CV/PP/M).

A principal demanda hoje que eu tenho, que estou pensando nisso e preocupada com isso, é a construção de prédios escolares em residenciais que estão inaugurando em [nome do município], que surgem com muita facilidade (NM/GP/F).

Dois dos temas tratados, a infraestrutura das escolas e o transporte escolar, são aqueles nos quais os(as) DMEs mais se delongam em suas falas durante as entrevistas. De forma espontânea, tratam de forma detalhada, devido, como exposto nos trechos citados, à grande visibilidade que adquirem junto à comunidade atendida. Podemos deduzir, portanto, devido aos possíveis ganhos eleitorais que a prestação desses serviços pode trazer aos ocupantes da administração municipal, que são práticas que trazem consigo elementos de caráter clientelista.

A lógica de ação política exige do(a) DME uma ação “articuladora”, aquela em que é instado(a) a exercer seu poder de negociação, articular-se com diversos setores da sociedade, com a Câmara Municipal, com os docentes, com o próprio Ministério da Educação. Essa prática pode ser percebida nos trechos de entrevistas seguintes:

Olha, o relacionamento com o Legislativo, hoje é bom, mas na primeira, no primeiro pleito. São nove vereadores, né?!, nove ou onze? Acho que são onze, mas nem é importante, vamos supor que são mais de nove, nove, sete opositores fazendo oposição à administração; foi um período muito difícil, no primeiro mandato, de muitas conquistas e nós tivemos dificuldade de aprovação de um plano de carreira

que foi referência nacional aqui. Como eu estou na Undime, todo mundo que pedia para poder ver para se pautar. Nós tivemos dificuldade, com esse salário que eu estou colocando à época. Mobilização com os professores [diante da oposição], de passeata, de manifestação na porta nos dias de estudo. Mas depois que passou, eles viram a bobagem que estavam fazendo, tudo isso porque, “ah isso dá visibilidade para a administração, nós não podemos aprovar”(OM/MP/F).

Eu participo diretamente da mesa de negociação, junto com a Secretaria de Administração, Fazenda e, às vezes, Planejamento. Mas Fazenda, Administração e Educação, a gente está sempre junto na mesa, na discussão com o Sind-UTE, é uma coisa que o próprio sindicato colocou como princípio, a defesa de que os secretários de educação estivessem à mesa, mas mesmo antes disso a gente já estava trabalhando dessa forma aqui em [nome do município] (VRD/GP/F).

Nós temos assim, as portas abertas, mas muito em função da nossa presença lá mesmo [com o MEC]. Eu acho que o gestor, ele tem que ter essa condição de se articular diretamente lá com as coordenações, com as secretarias, isso dá... Nós temos agenda marcada agora com o presidente do FNDE, para segunda-feira. Então, assim, o que é possível resolver nas coordenações a gente resolve, mas quando não é, também a gente busca a presidência do FNDE, e até o ministro, que a última vez que estive lá [em Brasília] foi com o ministro (VRD/GP/F).

Destacamos, no primeiro trecho transcrito, a capacidade de mobilização da dirigente, que, diante do impasse criado na Câmara dos Vereadores em torno da aprovação do projeto do Plano de Carreira dos docentes, chegou a coordenar manifestações de professores(as) com vistas a exercer pressão sobre os(as) vereadores(as). O papel de articulação política é marcante nas outras falas transcritas, ambas da mesma dirigente, que evidencia o seu papel, marcando presença nas mesas de negociações com o sindicato e como interlocutora com o MEC.

A segunda lógica de ação a ser observada, dentro da tipologia estabelecida, é a que denominamos “teco-educacional”, que pode ser subdividida em gerencial e pedagógica. A “lógica gerencial” tem por foco questões administrativas. O(a) DME se coloca como um(a) gestor(a), um(a) profissional voltado(a) à prestação de serviços de modo eficiente e eficaz. Sua construção discursiva expõe as formas como lida com a burocracia, enfatiza questões operacionais, como a ordenação de despesas, gestão de pessoal, a organização e o controle do ensino. Expõe, também, as tensões que perpassam essa lógica:

Eu tenho duas alternativas, ou eu cuido do pedagógico, da escola, para o aluno aprender, ou eu fico no burocrático. O secretário que fala que faz as duas coisas, ele tem alguma coisa aí quebrado. Na verdade, eu tenho que entender, porque sou eu que assino, mas eu não posso mergulhar nisso (ZM/GP/F).

A maior dificuldade que eu vejo aqui, o que realmente traz uma angústia muito grande, é que a gente concebe que pode fazer muita coisa na educação, mas a burocracia do serviço público te impede de realizar. E nós vimos a questão no setor privado e viemos com essa expectativa de que se pode fazer lá, porque eu não posso fazer aqui? (NM/GP/F).

Porque o serviço burocrático ele me consome, ele me consome, então é essa parte que eu gostaria de ir à escola, de ouvir, eu não consigo fazer. É muito consumido esse trabalho burocrático. Essas questões burocráticas isso me toma muito tempo, e aí eu tenho de ficar indo de setor em setor da prefeitura, e isso é desgastante demais. Porque quando eu pensei que eu vim, porque essa não é minha praia, eu pensei em pedagógico, em subir Ideb, em trabalhar com outras questões, e que essas questões infelizmente burocráticas elas consomem a maior parte do meu tempo (SSO/GP/F).

A primeira e a terceira dirigente expõem a tensão entre essa lógica e outras dimensões, que disputam espaço e tempo com o que considera mais importante, que é a dimensão pedagógica da gestão. A segunda fala transcrita faz uma crítica à burocracia do serviço público, apontando sua ineficiência e ineficácia, a partir de valores trazidos da iniciativa privada, na qual a dirigente já havia atuado. Esse tipo de construção discursiva nos forneceu elementos para que subdividíssemos a “lógica tecno-educacional” em dois subtipos, a “lógica gerencial” e a “lógica pedagógica”.

O princípio legitimador que rege o subtipo gerencial é o da profissionalidade (LUDKE; BOING, 2010), que diz respeito à capacidade técnica de administrar com eficiência e eficácia os sistemas e redes municipais de ensino.

Essa capacidade técnica de conduzir a administração dos sistemas ou redes educacionais municipais é também atribuída pelos(as) DMEs à sua própria formação e/ou experiência. Quando questionado sobre os prováveis motivos que levaram o prefeito a escolher seu nome, um dirigente nos esclarece:

Eu acredito que é minha trajetória justamente administrativa. Me chamou atenção simplesmente o fato de saber que pela educação, pela porta da educação, eu poderia contribuir com a gama administrativa que tenho, com o conhecimento administrativo. E por ser apaixonado pela educação, entendi que eu poderia de alguma forma contribuir com a gestão e fazer uma administração dentro da Secretaria de Educação (NO/MP/M).

O entrevistado exerceu anteriormente, no mesmo município, a função de Secretário Municipal de Administração e Secretário Municipal de Desenvolvimento Econômico e sua graduação é em Administração. Dessa experiência e formação decorre sua capacidade técnica, que, em suas palavras, habilitou-lhe a ser escolhido para a função. Entretanto, menciona também ser “apaixonado pela educação”; essa associação lhe permite transitar para a administração educacional. Esse discurso amalgamou valores provenientes de uma concepção de educação como missão e sacerdócio, com valores relacionados à administração científica.

A lógica de ação gerencial tem como um de seus valores a busca pela eficácia, que se refere, de acordo com Felouzis, Maroy e Van Zanten (2013), à realização efetiva dos

objetivos a que as políticas públicas se propõem. Nas entrevistas com os(as) DMEs, a eficácia traduz-se em atingir as metas estabelecidas, seja pelo Executivo local, seja por programas e projetos, estadual ou federal, implementados localmente. A preocupação com a eficácia, segundo Chatel (2011), surge em um contexto de crescimento das despesas públicas, visando, portanto, ao uso otimizado de recursos na expectativa de resultados. Mesmo sendo uma noção que vem do campo econômico, a mensuração desses resultados não prevê vantagens monetárias, daí a proliferação de indicadores específicos para o campo educacional, como, no caso brasileiro, o Ideb:

Então nós abrimos um leque de metas e diretrizes traçadas que tinham de ser trabalhadas, então eu sou o instrumento para fazer com que as coisas aconteçam. A partir das diretrizes traçadas, das metas que a gente tem que alcançar, nós temos que persegui-las (OM/MP/F).

Entre as entrevistas realizadas, há um grupo de DMEs para os(as) quais a forma como se constitui o corpo técnico das secretarias de educação, um dos referentes de ação dessa lógica, é um entrave ao valor central da lógica de ação gerencial e, por isso, procura estabelecer arranjos que contornem essa tensão ou propõe soluções que visem dar um caráter mais técnico para os cargos no interior das secretarias, mesclando, dessa forma, princípios e valores de lógicas diversas para um mesmo referente:

As equipes aqui são montadas e desmontadas a cada gestão, e isso é uma coisa também que a gente busca através do plano de carreira agora alterar, com profissionais que vão atuar aqui em nível central, ligados ao corpo efetivo. Porque é inconcebível o que aconteceu, na realidade não ficou ninguém, nós tivemos uma pessoa que permaneceu aqui, mas, fora isso, são todos, todo mundo novato. Foram recrutados nas escolas, todo mundo professor, com sua experiência, aí é lógico que quando houve esse recrutamento se pensou em pessoas que tivessem perfil para atuar (VRD/GP/F).

O que a gente sente nesses municípios pequenos é que a gestão da Secretaria de Educação, até mesmo com a visão administrativa mesmo falando, o sistema educacional do município ele teria que ter uma gerência própria. O que eu quero dizer com isso? Os cargos administrativos de dentro da secretaria, normalmente você vai na unidade escolar e busca um profissional, quer seja um professor, quer seja um supervisor, e isso às vezes dá um choque, porque esse profissional saindo da sala de aula e vindo para o administrativo, primeiro que eu já mexo na vida dele, a aposentadoria dele muda, ele sai de 25 pra 30 anos, já dá um baque, outra coisa que é interessante que precisa de ser revista em todos os municípios, com a máxima urgência, é que esse profissionais normalmente trabalham quatro horas e vinte minutos, eu preciso dele dentro da secretaria oito horas, aí eu tenho de dar dobra, eu tenho que reinventar um modelo. Então quer dizer, os cargos administrativos de uma Secretaria de Educação têm de ser criados na estrutura do governo, ela não pode ficar à mercê, como a gente está aqui hoje. Então a gente precisa pensar isso com máxima urgência, acredito que não só o município de [nome], mas eu estou dizendo do nosso município, mas eu estou dizendo de outros municípios aí de Minas Gerais, porque não dizer, né?!, do Brasil, que teria que ter uma estrutura própria organizada. Nós estamos com uma discussão muito grande, já muito intensa junto a um consultor que a gente tem e junto ao nosso prefeito para sensibilizá-lo, até então ele

já está sensível a entender essa necessidade para que a gente possa criar esses cargos aqui dentro. Até porque se você, entra um secretário, entra um prefeito, entra outro, sai outro, aí você muda tudo, então você tira um projeto político pedagógico, né?!, que está acontecendo e vem uma nova estrutura. Então para você dar uma sequência, vamos dizer assim, é óbvio, um corpo técnico da secretaria, justamente (NO/MP/M).

O referente de ação da lógica gerencial se volta para a burocracia pública, para os agentes políticos subalternos, para os diretores escolares e docentes. Nos enunciados dos(as) DMEs, falas sobre a composição dos(as) funcionários(as) em atuação na gestão pública do município são recorrentes: se constituída por uma burocracia pública, recrutada através de concurso e/ou se constituído por agentes políticos, recrutados(as) a partir de indicações e arranjos políticos. Em alguns dos municípios visitados, essa estrutura técnica interna já existe, porém, os depoimentos coletados não lhes atribuem funções próprias, os enunciados são genéricos:

A estrutura da secretaria já estava toda montada, com uma equipe muito boa, muito diligente, realmente. E aí você faz uma adaptação ou outra, um ajuste ou outro, assim, muito a pedido das partes. Funciona muito bem, é uma estrutura muito boa (CV/GP/M).

A gente conta com o apoio do grupo que faz parte da secretaria, é um quadro efetivo e esse quadro efetivo ele é extremamente importante, porque a secretária de educação, cargo comissionado, é um “cometa *Halley*”, ela é passageira, então quer queira ou não, é um cargo que a gente assume sabendo que eu vou ser temporária aqui dentro, mas quem vai ser o suporte e me dar a base são os servidores efetivos do município, porque eles conhecem o sistema. Então eu fui neles e eles é que me fundamentaram mais para gente dentro de um período, para gente ter maior segurança, e a gente aprende todo dia (TAP/GP/F).

A título de comparação, sempre se levando em consideração a especificidade da organização dos sistemas escolares de cada país, a constituição de corpos técnicos para a condução dos sistemas educacionais, a discussão de sua natureza, não se restringe ao interior de nossas fronteiras. Na França, por exemplo, como nos demonstra Dutercq (2011), as funções de gestão e administração são ocupadas por funcionários com formação específica em Administração e Gestão e, em alguns casos, com formação jurídica. Já a função de organização e controle do ensino (gestão dos estabelecimentos de ensino e corpos de inspeção) é ocupada por funcionários que possuem formação nas disciplinas escolares, professores. O fato de termos um sistema federativo no qual a municipalidade constitui-se enquanto um ente federado torna as diferenças acentuadas em relação a esse modelo, pois os municípios têm a prerrogativa de organizarem seus sistemas de ensino, especialmente a autonomia na gestão de pessoal.

A liderança é uma dimensão relacionada à lógica de ação gerencial, a difusão da ideia da importância de um guia, que sabe conduzir seus(suas) coordenados(as) por caminhos que

possam levar à eficácia, estabelecendo diretrizes claras que conduzirão à conquista das metas estabelecidas. Essa lógica da liderança pode ser percebida nas falas transcritas abaixo, que apontam o papel estratégico do(a) DME em seus municípios:

O corpo técnico, eu diria que ele é operacional, está mais no campo da operação e o secretário da estratégia. Desde a ideia do convencimento, a ajudar a construir as formulações para que a operação funcione. Então essa área, quer dizer, a ação estratégica da secretaria ela é muito levada pelo secretário, isso vale para as relações internas na prefeitura, e uma série de agendas da educação elas estão vinculadas a vários outros setores na prefeitura (MBH/GP/F).

Essa reunião do “bom dia” que eu faço com a minha equipe, eu faço, eu acho que é o líder, ele não tem que saber tudo, não tem que fazer tudo. Então assim, é equipe. A minha forma de fazer gestão é essa, e a relação também desse líder com o grupo de trabalho também tem que ser uma relação de respeito, como eu te disse, e eu aprendi nos Estados Unidos, quando eu estava lá, eu não esqueço de jeito nenhum, na faculdade, fazendo, nós tivemos uma palestra sobre liderança, e nessa palestra eu não me esqueço que foi projetado lá uma lâmina em que a pessoa, o líder, ele tem que saber para onde as pessoas, as pessoas têm que saber para onde o líder está guiando. Então teve um cavalo, com um bloco de pedra muito grande, parecia um quadrado, desse do pessoal que transporta granito, aquele bloco, uma carroça muito grande com um granito na frente. Aí a carroça, e duas ou três pessoas lá atrás empurrando a carroça, com aquele bloco de granito imenso na frente e um lá na frente, que era o chefe, e lá na frente batendo no cavalo com chicote para o cavalo ir; e as pessoas, qual era a visão que elas tinham, a visão que elas tinham era de suas próprias mãos no granito empurrando a carroça para a carroça subir. Esse era o chefe, o chefe, qual era a visão do chefe, ele tinha a visão do horizonte, linda, para onde ele estava indo, mas os seus liderados tinham só das mãos. E eu nunca esqueci disso. E depois mostraram também, aí mostraram o líder. É aquele que mostra [a]onde ele está indo, aonde ele quer chegar, e ele mostra isso para os seus liderados, então assim era o bloco de granito, mais ou menos para ilustrar com um buraco nele em que as pessoas empurravam, mas elas viam onde que estavam chegando, muito interessante essa lâmina e eu nunca mais esqueci disso, então assim, todas as vezes que eu estive na gestão e em todas as secretarias que eu estive, eu sempre procurei fazer gestão dessa forma, de mostrar para as pessoas aonde queremos chegar (OM/GP/F).

A delongada citação é reveladora de como a mobilização de determinados saberes é primordial para a construção das lógicas de ação dos(as) DMEs. A dirigente recorre a um período de sua formação, nos Estados Unidos, para justificar e também legitimar a forma como exerce sua liderança, associando seu *ethos* à metáfora da diferença entre o(a) chefe e o(a) líder, colocando-se como a última, procurando exercer uma liderança acessível aos(às) liderados(as), transparente em seus objetivos e de forma a partilhar responsabilidades.

O subtipo “lógica pedagógica” (QUADRO 6) tem como princípio legitimador as aprendizagens. Esse princípio é apreendido pelos(as) DMES como sua capacidade de gerir o sistema educacional, de modo a formar alunos com habilidades e competências vistas como necessárias. Esse discurso perpassa os enunciados dos(as) DMEs, mesmo quando tratam de assuntos relacionados exclusivamente à gestão, pois essa é naturalmente a função desses

sistemas educacionais. O que varia é o grau de intensidade, ou a ênfase posta nesse processo, e os caminhos e diretrizes traçadas para alcançá-lo. Selecionamos alguns exemplos de como esse princípio está presente nas falas dos(as) dirigentes entrevistados(as). Estas respostas foram obtidas quando os(as) DMEs foram indagados sobre suas prioridades:

O aluno aprendendo, o aluno aprendendo. Acho que não tem outra [prioridade], então a gente tem buscado estratégias para fazer isso acontecer (CM/MP/F).

O que a gente quer é que o aluno aprenda, aí todos os esforços necessários pra que o aluno aprenda (ZM/GP/F).

Eu priorizei o pedagógico, então foi onde eu tive um olhar mais cuidadoso, falei olha, eu preciso de mais uma pessoa na equipe pedagógica, anteriormente era composta por duas pessoas, falei não, preciso de três pessoas, direcionei uma para o Fundamental, uma para Educação Infantil e uma para as creches. Então eu realmente, por conhecer todos os profissionais da rede, eu escolhi os melhores no seu setor. Nós temos um plano de metas bem traçado, voltado realmente para aprendizagem do aluno, e tem funcionado bem (CM/MP/F).

Nós montamos esse programa de recuperação paralela com o aluno, recuperação mesmo, hora nenhuma a gente mencionava a questão “nota”. “Nossos professores”, entre aspas [faz gesto com as mãos], são obrigados a não dizer a palavra “nota” dentro de sala de aula, e sim usar a palavra aprendizagem, necessidade de aprendizagem, o que a aprendizagem vai significar pra você no futuro e jamais nota, certo, não queremos isso, então foi aí (CM/PP/M).

O discurso dos(as) DMEs valora a equidade de resultados das aprendizagens, mesmo que para isso sua ação tenha que focar na justiça da distribuição dos recursos educacionais para alunos(as) socialmente diferentes e desiguais. Entretanto, não é explícita nos enunciados a proposição de ações afirmativas ou de discriminação positiva (SABBAGH, 2011). A forma como o valor da equidade se mostra nos municípios pesquisados aproxima-se, como nos aponta Meuret (2011), do termo *equity*, que reenvia a distância entre alunos “mais fracos” e “mais fortes”, relacionado, portanto, à assistência educacional de alunos(as) com dificuldades as mais diversas. Essa atribuição de valor está ainda relacionada à disseminação de discursos, construída a partir de demandas da comunidade e capacidade de vocalização de grupos organizados, em defesa da igualdade de oportunidades a pessoas com deficiências:

O ensino ideal pra mim é aquele ensino que não tem nenhuma criança a menos, todo mundo aprendendo junto, desempenhando, todo mundo desenvolvendo juntos, sem distorções. O ideal é ambicioso, todos aprendendo juntos, nenhum aluno ser considerado a menos, nenhum ficar pra trás. A minha meta aqui na verdade é reduzir as desigualdades, eu tenho escolas boas, com Ideb bom e tenho escolas com Ideb ruim, tem escolas com Ideb baixíssimo. É um desafio, eu quero é melhorar a educação de fato, mas na questão do desempenho dos alunos é uma questão (VJ/MP/F).

Nós temos muitas salas de recursos que tratam daqueles alunos com necessidades especiais, que têm de ser acompanhados de perto (CV/GP/M).

Nós melhoramos o visual da escola, pintamos, fizemos acessibilidade na escola, que foi possível a gente estar fazendo (*sic*), trocamos portas, o banheiro, fizemos uma sala acessível, implantamos uma sala de recursos, que foi o que consegui fazer (MBH/PP/F).

Já estamos recebendo verba da questão da adaptação das escolas, que a gente pode fazer, para deficientes. Recebemos verbas para a sala de recursos, que é uma sala especial para atender alunos com dificuldades (MBH/MP/M).

Tem a sala de recursos que eu não consegui, eu quero montar essa sala de recursos, porque eu tenho que atender esses alunos, porque quando eu vejo esses alunos com dificuldades, meu Deus, eu penso, se fosse meu filho? Então eu tenho que pensar neles, porque eles são prioridade para mim nesse caso (VJ/PP/F).

A construção de valor implicou uma série de medidas, tais como a adequação física dos espaços, como relatado na terceira fala transcrita. A última fala revela a demanda por atendimento a alunos(as) com necessidades especiais e a angústia da dirigente em não poder atendê-los(las).

A prática inclusiva associada a este valor, visando atender alunos(as) com “necessidades educativas particulares” – categoria classificada a partir de critérios transnacionais pela OCDE (PLAISANCE, 2011) –, exige, além da adequação física dos espaços, a contratação de profissionais de apoio. Mas a educação inclusiva exige, fundamentalmente, uma mudança mais profunda, que é o reconhecimento dos espaços escolares como locais em que “todos os educandos são acolhidos em função de seus direitos e segundo um princípio de igualdade” (PLAISANCE, 2011, p. 271), a partir, paradoxalmente, de um tratamento das diferenças. Essas questões estão presentes nas preocupações dos(as) DMEs, apresentadas em suas falas transcritas a seguir:

Nós temos uma sala de recursos em cada escola que atende os alunos com necessidades, dificuldades de aprendizagens ou com transtornos. Para cada aluno que tem transtorno, eu tenho dois professores por sala, um professor, no caso, ele é estagiário, mas um estagiário nosso não tem vínculo nenhum com a faculdade no sentido de bolsa nem nada, pago com recurso da educação, é um projeto que a gente tem aqui, ele dá assistência, é um trabalho junto com o professor na sala de aula, e ele tem de ser da área pedagógica (OM/MP/F).

Nós temos na rede municipal a figura do assistente educacional, para dar apoio ao professor, aos alunos de inclusão. Mas não temos concurso aberto para esse profissional, então eu fiz um processo seletivo simplificado e a gente está com em torno de 35, mais ou menos, profissionais. Foi um processo seletivo simplificado para profissionais. Então eles estão nas nossas escolas dando apoio ao professor, acompanhando os alunos de inclusão (OM/GP/F).

Outra solicitação são os monitores com formação acadêmica, formação mais eficiente, seria isso aí, porque eu tenho alunos com deficiência e eles querem que eu esteja mais, que eu coloque mais funcionários para estar trabalhando (*sic*) com essas crianças, essa é a grande demanda (VJ/PP/F).

Ressalta que as ações em torno da demanda por recursos suplementares encontra-se presente em municípios de pequeno, médio e grande porte, exigindo ações como a relatada pela segunda dirigente, que afirma ter sido necessária a realização de um processo seletivo simplificado para a contratação de profissionais de apoio aos docentes que trabalham com alunos(as) com “necessidades educativas particulares”. Esse fato demonstra como demandas orquestradas por grupos com forte capacidade de vocalização são influentes no sentido de orientar condutas dos(as) DMEs, contribuindo para a constituição de suas lógicas de ação e, conseqüentemente, de seus valores, de suas subjetividades.

No subtipo “lógica pedagógica”, o referente de ação é o aluno, mas não significado como cidadão eleitor, e sim como sujeito portador de múltiplas carências, que demanda fornecimento de transporte escolar, merenda, uniforme e material escolar, como também o atendimento à saúde e à assistência social:

Por isso nós trouxemos a Pedagogia Waldorf, para lidar com problemas de aprendizagem ligados à área comportamental, à área emocional, à área de transtorno, muitos assim, diagnosticados com transtorno de *déficit* de atenção, hiperatividade, que na verdade não têm, é mais é falta de carinho, aconchego, teve (*sic*) uma infância sem amparo, sem cuidado (ZM/GP/F).

Hoje nós temos nossos alunos, todos eles têm material escolar, que eles recebem da prefeitura, nós estamos entregando agora uniformes para os alunos, estamos entregando mochila para os alunos (NM/GP/F).

A participação, por exemplo, no Fórum da Saúde, hoje como nós temos um programa que é o “Saúde na Escola”, a gente tem uma agenda junto com a Secretaria de Saúde, porque a gente trabalha junto e em alguns casos a gente tem que ir para o Conselho Municipal de Saúde, para discutir, para conversar, para fazer acertos, nesse trabalho do atendimento a estudantes de escolas públicas pela área de saúde (MBH/GP/F).

A primeira fala transcrita revela a percepção da dirigente em relação às múltiplas carências dos(as) alunos(as), desde problemas relacionados à saúde até os afetivos. Já na segunda, a preocupação demonstrada pela dirigente é fornecer materiais e uniformes escolares. O enunciado da terceira dirigente revela as relações que são estabelecidas com outros setores e órgãos do município visando ao atendimento ao aluno, às suas necessidades, no caso citado, relacionadas à saúde.

Um elemento que se destaca em relação aos referentes da lógica pedagógica, constatado nas entrevistas realizadas com os(as) DMEs, é o atendimento à crescente demanda, reivindicada pela sociedade, quanto à etapa da Educação Infantil, o que vem orientando as ações de muitos(as) dirigentes nos municípios em que atuam. A universalização do atendimento a essa modalidade de ensino, 2016, é também estabelecida pelo MEC, entrando,

dessa maneira, na lista de prioridades descritas pelos(as) DMEs, especialmente nos municípios de grande porte, onde a demanda é maior, como verificado a seguir:

A demanda social nossa da educação hoje é a lista de zero a três [anos], nós temos quase 1.800 crianças esperando vagas (SSO/GP/F).

Hoje nós temos uma demanda enorme na cidade, a expansão da Educação Infantil, em uma visão de dez anos, nós teríamos que dobrar nossa capacidade em salário, nós estamos esperando sair o censo para fazer uma projeção, para termos dados para poder ver a questão do atendimento na Educação Infantil, mas, olha, nós fizemos nos últimos dois anos, nós já inauguramos dezenove escolas de Educação Infantil, a gente já tem em obras, nós temos seis (MBH/GP/F).

Vaga na creche é uma demanda crescente, a gente tem também uma demanda com relação à Educação Infantil de três anos, que é o maternal, também uma demanda (CM/MP/F).

Se o princípio legitimador da “lógica pedagógica” são as aprendizagens, a avaliação como um valor é mobilizada desde que aferida mediante indicadores impessoais. Ao analisarmos, neste mesmo capítulo, a atuação dos(as) DMEs, sublinhando como um dos elementos constitutivos do modelo de governança por resultados a centralidade do uso do Ideb como indicador de qualidade da gestão e da educação local, afirmamos haver uma cultura da avaliação em afirmação nos municípios pesquisados. A disseminação desse indicador vem alterando o planejamento e a relação que os(as) DMEs estabelecem com seus cidadãos/eleitores. O atendimento à demanda é respondido pelos resultados aferidos. Para Soares e Xavier (2013), o Ideb trouxe uma mudança significativa nas formas de avaliação dos próprios sistemas educacionais brasileiros, que passaram a “ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos(as) alunos(as). A valorização dos resultados estava ausente nas análises até então dominantes da Educação Básica brasileira” (SOARES; XAVIER, 2013, p.904). Essa mudança exigiu a adoção de novos procedimentos, de uma lógica de ação que tem como um de seus valores a avaliação.

Ao analisarmos entrevistas dos(as) DMEs, que relatam seu cotidiano, seus projetos, suas expectativas, suas conquistas e frustrações, suas escolhas, suas prioridades, enfim, as lógicas orientadoras de suas condutas, constatamos que um tipo não prevalece sobre outro, ou seja, são híbridas, contrastantes, porém não dicotômicas. Contêm elementos axiológicos ligados entre si, para além da estratégia, do cálculo racional, mesclados pela regulamentação nacional, pela busca de resultados, pela proximidade com os cidadãos eleitores e/ou relações com entidades e atores organizados. Na composição dessas lógicas, estão envolvidos tanto processos de constituição de subjetividades coletivas, mediante técnicas discursivas de

difusão de saberes, quanto processos nos quais o sujeito se autoconstitui em contextos próprios de ação, mediante escolhas, conscientes ou inconscientes, que lhes exigem operar com traduções, adaptações e orientações subjetivas.

A análise da empiria revelou lógicas diferentes, perpassadas por uma latente tensão: entre uma postura técnica, centrada no discurso das competências, da eficácia dos procedimentos, e uma postura política, insistentemente anunciada como um elemento que deveria estar fora do escopo da ação das secretarias de educação, entretanto, um fator facilitador de resultados, em tensão com os valores decorrentes da “lógica gerencial” e “pedagógica”.

Ao estabelecermos uma tipologia das lógicas, procuramos evidenciar o que há de comum nos quadros cognitivos orientadores das condutas desses atores. Entretanto, a empiria nos conduziu para os processos de amalgamento entre modos de assujeitamento e de construção de si. Essas lógicas de ação são constituídas e influenciadas por modos de regulação dos sistemas educacionais, que, por sua vez, constituem novas formas de articulação e coordenação dos atores, e estas, novos arranjos institucionais.

A análise realizada neste capítulo sobre a disseminação de uma série de práticas que interferem diretamente nas condutas dos(as) DMEs – o *New Public Management*, a presença de uma dinâmica multiatores, a utilização da avaliação como instrumento de pilotagem dos sistemas ou redes de ensino, os processos de *accountability*, os elementos que apontam a emergência de novos modos de regulação dos sistemas educacionais, a presença de lógicas de ação compartilhadas – levam-nos a considerar que há uma construção de subjetividades marcadas por “níveis de centramento” (DOMINGUES, 2004)⁶³ de natureza bastante variável, que podem apresentar-se de forma dispersa, atravessadas por particularidades nas formas como os(as) DMEs orientam suas condutas, ou apresentar um comportamento coletivo mais centrado, marcado pela normatização das políticas orquestradas pelo MEC, por demandas sociais, por quadros cognitivos construídos em outros espaços. Essa dimensão coletiva da construção de subjetividades é pontuada por processos de subjetivação, que buscam a construção de um determinado sujeito que se orienta por uma forma predominante de

⁶³ Domingues (2004) argumenta que uma subjetividade coletiva centrada não seria algo evidente e que seria necessário analisar os níveis de centramento e causalidade dessas subjetividades. Esses níveis de centramento dependeriam de duas variáveis, a identidade e a organização dos sistemas sociais. A primeira expressaria a “autopercepção e consciência, bem como a delimitação relativa dos sistemas sociais, ou seja, na medida em que eles são ‘cientes’ de si e demarcados em relação a outros sistemas” (DOMINGUES, 2004, p. 31); já a organização seria a própria articulação dos sistemas sociais. A partir dessas duas variáveis, poderia-se, segundo o autor, definir o nível de centramento das subjetividades coletivas, pois, quanto maiores a “autopercepção e consciência” e os níveis de organização, maiores os níveis de centramento e intencionalidade de um sistema social (DOMINGUES, 2004, p. 25-32).

estabelecer relações com as regras, as normas e as prescrições. Processos esses variáveis e contingentes, marcados por conflitos, tensões, rupturas e permanências.

5 A CONSTRUÇÃO DE SI E A SUBJETIVIDADE DOS(AS) DMES

A construção de lógicas de ação compartilhadas, a partir de práticas disseminadas sob a coordenação do MEC, ou a partir de espaços de formação, como os propiciados pela Undime, contribuem para a constituição de subjetividades dos(as) DMEs, definindo um lugar do *nós* como elemento constituinte dessas subjetividades. No entanto, há também o lugar do *eu* na formação da constituição das subjetividades desses(as) dirigentes, que, dialeticamente, torna-se mais um dos elementos constituintes de suas subjetividades, também definidor de suas lógicas de ação. Trata-se de processos de subjetivação, ou seja, a maneira particular como cada dirigente estabelece relação com as regras.

Mas, como nos alerta Martuccelli (2007), ao levantar-se contra os reducionismos acerca da constituição dessa subjetividade, não se trata de realizar uma leitura de caráter topográfico, opondo público *versus* privado, ou subjetividade pessoal e um *eu* público, ou, ainda, a intimidade *versus* a vida pública. Na realidade, segundo esse autor, a subjetividade seria o resultado de um conjunto de práticas sociais, de maneira que não se reduz a práticas íntimas. Seria um “estado social particular onde os indivíduos têm a sensação, trabalhados alternadamente por muitas representações sociais, de que sua intimidade não pode já ser anexada dentro de nenhuma representação totalizante” (MARTUCCELLI, 2007, p. 382). Sintetizando, o autor afirma que a subjetividade “quer ser um desprezo permanente frente ao mundo, mesmo que se descubra plena do mundo externo” (MARTUCCELLI, 2007, p. 392).

Tendo esse pressuposto como baliza para se analisar o lugar do *eu* na constituição de subjetividades dos(as) DMEs, consideramos, ainda, que, para se compreender essa dimensão do indivíduo, é preciso evitar o que Foucault denominou “universais antropológicos” (FOUCAULT, 2010h, p. 235), ou seja, conceber o sujeito como uma substância, atemporal. Deve-se, antes, concebê-lo em sua constituição histórica. Nesse sentido é que abordaremos os sujeitos de nossa pesquisa pelo viés de como narram suas ações, o que dizem sobre si mesmos.

Este capítulo, portanto, tem por objeto os processos que levam os(as) DMEs a uma construção de si, buscando compreender o lugar do *eu* na constituição de suas subjetividades. Visamos analisar a maneira particular como o(a) DME estabelece relações com as regras, através de processos de subjetivação. Objetivamos, nesse sentido, demonstrar que aquilo que o(a) dirigente é, ou demonstra ser, por meio de suas falas, determina suas condutas, contribui

para a construção de suas lógicas de ação e, por conseguinte, é constituinte de suas subjetividades.

5.1 Processos de subjetivação

Para capturar essa dimensão, a partir das falas transcritas dos(as) DMEs, buscamos evidências de como esses(as) dirigentes estabelecem relações com as regras e os valores que lhes são propostos. Tendo por referência os apontamentos de Foucault (1984) e Martuccelli (2007), foram estabelecidos seis níveis de fenômeno para a análise: i) a determinação da substância ética, ou seja, as formas como os(as) DMEs constituem a si mesmos(as), como procuram conhecer-se, transformar-se; ii) os modos de sujeição, as relações que os(as) DMEs estabelecem com as regras, quais delas reconhecem ser obrigados(as) a colocar em prática, a partir de seus valores; iii) a moralidade dos comportamentos, que seria a forma como lidam com as prescrições; iv) a teleologia do sujeito moral, a conduta moral do(a) DME no conjunto dos relatos de suas ações; v) os estados de consciência moral, ou seja, as razões de agir dos(as) DMEs, como os(as) dirigentes entrevistados(as) justificam o que fazem ou deixam de fazer, a tensão entre suas convicções e os relatos de suas ações; vi) a elaboração do trabalho ético, na qual o(a) dirigente busca transformar-se a si mesmo(a), a partir de uma moral construída tendo por referência sua conduta, bem como procura transmitir determinadas imagens em seus enunciados. Esses níveis de fenômeno serão analisados nos subtópicos a seguir.

5.1.1 Determinação da substância ética

No primeiro nível, adotamos a nomenclatura estabelecida por Foucault (1984), de modo a evidenciar a “determinação da substância ética”, ou seja, as formas como o(a) DME constitui a si mesmo(a), como ele(a) procura conhecer-se, aperfeiçoar-se, enfim, transformar-se. Na empiria, esse nível de fenômeno foi rastreado a partir da análise das formas como os(as) dirigentes constroem suas trajetórias profissionais, trazendo à luz sua formação acadêmica, os caminhos percorridos para se chegar a DME nos municípios em que atuam, as maneiras como se formaram para o exercício da função e os conhecimentos mobilizados para essa atuação, como transitam por outros espaços de formação e as formas como trazem para o seu cotidiano essas experiências.

5.1.1.1 Trajetórias

Como visto no Capítulo 2, a grande maioria dos(as) DMEs entrevistados(as) têm formação em Pedagogia, mas há, também, dirigentes com formação em áreas não relacionadas ao magistério, como Direito e Administração. O que procuramos agora analisar seriam as implicações dessas formações para a constituição de suas subjetividades.

Nas entrevistas transcritas, destaca-se, quanto à formação dos(as) DMEs, a ênfase posta na experiência em sala de aula, no valor que é atribuído a essa vivência para a legitimação da atuação como dirigente, verificado nas falas a seguir:

Na verdade eu sou professora da rede desde 1984, professora mesmo, professora, coordenadora e diretora de escola. Eu vim para a secretaria quando a [nome da secretária anterior] assumiu, vim compor a equipe ligada ao gabinete da [nome da secretária anterior] (MBH/GP/F).

Eu tenho 33 anos na área do magistério, eu comecei como professora primária, depois tive a trajetória de anos iniciais, dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, vice-diretora, diretora muitos anos, né?!, de escola na rede pública estadual. E por último, Secretária Municipal de Educação. Oito anos como Secretária Municipal de Educação. Dois pleitos. Sou funcionária pública estadual, que estou em adjunção, cedida pelo estado para prestar serviço ao município, no caso estou à disposição (OM/MP/F).

Eu sou professora da Educação Básica de [nome do município], eu tenho 32 anos de experiência em escola pública, e dentro dessa escola eu fui professora, fui vice-diretora e fui diretora por mais de 10 anos. Então quando eu fui convidada, eu estava na direção da escola (VJ/MP/F).

Eu tenho 25 anos que trabalho na rede municipal, sou professora da rede e também, durante a minha trajetória profissional, eu dividi a minha atuação na rede municipal e na rede privada, em uma escola privada aqui, trabalhei 20 anos nessa escola (VRD/GP/F).

Eu comecei a minha carreira como professora. Já iniciei com concurso da prefeitura de [nome do município], eu sou efetiva na rede municipal, eu tenho dois cargos efetivos. Então eu comecei a minha trajetória há 22 anos atrás como professora e fui também dirigente escolar por oito anos. Então a gente vai adquirindo uma experiência, um contato maior com o pessoal da rede e depois fui convidada para assumir o cargo de secretária, nessa gestão, a partir desse governo (CM/MP/F).

Eu sou estritamente da área de educação, a vida inteira, desde que me formei (TAP/GP/F).

Eu na verdade, assim, eu me formei pedagoga e sempre trabalhei na educação, minha história de vida toda foi fundada na educação. Eu fui supervisora, hoje eu posso dizer, pedagoga da rede pública estadual por muitos anos, me aposentei. Eu fiquei 27 anos aqui em uma escola grande de [nome do município], uma escola estadual. Lá eu acho que construí minha identidade enquanto pedagoga. Trabalhei lá com crianças desde o Ensino Fundamental, anos iniciais, até o Ensino Médio. Paralelo a isso, eu também fiz uma história bonita na escola [nome de escola particular], trabalhei lá 11 anos paralelo, sempre como pedagoga (NM/GP/F).

A última fala transcrita, de uma dirigente de uma cidade de grande porte, é reveladora da importância dada à formação, à trajetória de escolaridade, relacionada à área pedagógica. A DME afirma que construiu sua “identidade enquanto pedagoga” em uma grande escola do município, o que dá a conhecer uma “determinação ativamente reivindicada” (MARTUCCELLI, 2007, p. 390), uma afirmação de sua personalidade que confere legitimidade ao seu fazer.

Quando o(a) dirigente não é da área de Educação, o que legitima, em sua concepção, estar no cargo de DME é a sua “paixão” pela educação, ou seu vínculo com o magistério superior, mesmo não sendo formado em Pedagogia ou possuindo alguma outra licenciatura:

Eu sou administrador, formado em Administração e sou consultor de empresas, consultor empresarial em gestão de negócios e gestão de pessoas. Sou professor também em duas faculdades. Eu fui convidado pelo prefeito assim que teve a eleição e até na verdade, pra ser sincero, pensei até que eu não aceitaria, *a priori* não aceitaria. Me chamou atenção simplesmente o fato de saber que pela educação, pela porta da educação, eu poderia contribuir com a gama administrativa que tenho, com o conhecimento administrativo e por ser apaixonado pela educação, entendi que eu poderia de alguma forma contribuir com a gestão e fazer uma administração dentro da Secretaria de Educação. Claro, evidentemente, nunca esquecendo aquela parte principal que é o pedagógico, mas sinto que a secretaria tem de ser também administrada (NO/MP/M).

Eu sou formado em Direito e tenho meu escritório, onde atuo nele há dezoito anos. Sou consultor e procurador municipal, em outras gestões também eu já venho atuando, embora não seja efetivo, seja sistema comissionado, mas trabalhei nos últimos cinco governos. Estou trabalhando em todos eles na função de advogado e sou também professor há vinte anos, há vinte e dois anos como, mais precisamente, instrutor do Senac aqui em [nome do município]. Já fui também instrutor do Sebrae, e há dez anos sou professor de faculdade, da [nome da faculdade], do curso de Direito (CV/GP/M).

Cabe destacar que, entre os 21 entrevistados(as) para a pesquisa, os 2 supracitados são os únicos que não possuem formação em alguma área relacionada à Educação; o primeiro tem formação em Administração e o segundo, em Direito. Ambos são do sexo masculino. Esse aspecto nos remete à discussão em torno da relevância, ou não, da questão de gênero, relacionada à questão da formação do(a) DME, na condução político-administrativa de uma Secretaria Municipal de Educação. Quanto à questão de gênero, as conclusões apontadas por Souza e Castro (2003) diferem das apresentadas por Duarte e Cardoso (2013). Enquanto os primeiros demonstram que, apesar de a maioria dos(as) DMEs, analisando o caso do estado do Rio Grande do Sul, serem do sexo feminino, esse aspecto não interferiria na sua “performance profissional” (SOUZA; CASTRO, 2003, p.77). Já para Duarte e Cardoso (2013), o gênero é um elemento determinante na análise da ação dos(as) DMEs, e os autores afirmam que “as entrevistas realizadas para esta pesquisa relataram trajetórias de

escolarização e de atuação diferenciadas [em relação ao gênero], capazes de influenciar prioridades de gestão local (DUARTE; CARDOSO, 2013, p. 62). A influência por nós percebida foi em relação à ênfase posta no fazer pedagógico, o valor, como afirmado anteriormente, da experiência no magistério como fonte legitimadora de sua ação. Magistério, como demonstram inúmeras pesquisas, composto, em sua maioria, por mulheres.

Esse valor pode ser mais claramente percebido nas respostas dadas pelos(as) DMEs quando indagados(as) sobre os motivos que levaram à escolha de seus nomes para ocupar o cargo de Secretário(a) Municipal de Educação. Devemos rememorar que o cargo de DME é comissionado, de indicação direta do(a) prefeito(a), portanto, sujeito às vicissitudes próprias de um cargo de natureza política:

Eu acho que é pelo trabalho mesmo que a gente sempre, porque professor é missão, missão, infelizmente, porque não é compensativo. E eu sempre trabalhei com muito amor, muita atenção, muito compromisso com a educação aqui no [nome do município], sempre estive à frente das lideranças, no pedagógico, no financeiro. E acho que foi isso, pelo nome mesmo e trabalho, resultado da trajetória, resultado do trabalho (OM/PP/F).

A escolha pelo meu nome foi uma indicação da comunidade, da escola. Eu dirigi uma escola que é grande, que é conhecida na cidade. Então houve também uma questão de indicação, de boca a boca dos pais, certo? Em momento nenhum foi por causa de partido político, foi uma questão técnica, segundo a própria fala do prefeito, é por uma questão técnica, até porque eu não me envolvo muito, eu acho que foi o trabalho que eu fiz à frente da escola. Na gestão da escola que contribuiu, não só como diretora, mas como professora também. A escola que eu gerenciava tem o maior Ideb do município, foi uma questão também que chamou atenção, né?! Então, assim, a própria comunidade escolar, porque o Ideb lá foi alto, então foi o Ideb da minha escola também foi um propulsor para eu vir para cá (VJ/MP/F).

Passei a ser vice-diretora geral da rede [nome de uma rede privada de educação], que é uma escola onde a gente atende hoje aqui em [nome do município] em torno de 3000 alunos em cursos variados. Lá eu trabalhei com gestão administrativa, mas, assim, também com o foco bem grande no pedagógico. Mas aí quando hoje, um dos donos dessa rede, que foi eleito prefeito de [nome do município], o atual prefeito, e aí como lá, uma pessoa de muita confiança e ele conhecendo meu perfil, me convidou para assumir a Secretaria de Educação. Então eu não tenho muito história de política, eu não tenho história de filiação partidária, eu tenho história de educadora, de alguém, assim, que acredita na educação e que acredita que as coisas podem mudar a partir da educação (NM/GP/F).

A minha trajetória educacional, ela é conhecida por políticos, independente de partidos. E eles foram ao interesse pela trajetória e eu estando já no período de afastamento do Estado, estando disponibilizada a prestar um serviço para o município, foi apresentado esse convite. Eu aceitei, porque acho que a gente pode de alguma forma colocar a experiência que sabe e também aprender ao mesmo tempo (TAP/GP/F).

O fato de serem professoras da rede municipal onde atuam foi apontado por algumas dirigentes como o motivo de sua escolha para o cargo, novamente deixando em evidência que

a experiência e o conhecimento advindos de sua prática são fatores preponderantes para a escolha de seus nomes para DMEs:

Eu acho que o que mais contribuiu foi a minha participação mesmo, apesar de a gente ter uma história, a gente tem uma história que as pessoas reconhecem, do ponto de vista da condição que muitos apontavam, que reunia as condições para poder assumir. Era um momento desafiante, era desejado que fosse alguém da rede, que conhecesse a rede. Então existe esse reconhecimento em relação ao meu trabalho, a minha experiência em várias escolas e que seria interessante, eu estou falando de uma avaliação do entorno, do gesto das pessoas. Essa vontade das pessoas que a gente tivesse na Secretaria de Educação alguém que minimamente conhecesse a rede por dentro, que é uma coisa que aqui no município nunca tinha acontecido, sempre teve secretário que tinha experiência até muito significativa, experiência de gestão, mas que não conhecia bem a realidade, entre uma experiência maior na área de gestão e o conhecimento que a gente tem da rede em si, de como ela funciona, da estrutura, da história, nesse momento, a opção foi buscar uma pessoa que correspondesse a esse perfil (VRD/GP/F).

É a primeira vez que alguém da rede municipal é convidado a assumir esse cargo, sempre foi ocupado por pessoas de outras redes, ou pessoas aposentadas que não estão mais na ativa (CM/MP/F).

Outro elemento destacado por alguns(mas) entrevistados(as) ao referirem-se às razões que levaram o(a) chefe do Executivo municipal a escolherem seus nomes foi o fato de alguns(mas) já terem sido secretários(as) de outras pastas, na própria gestão atual, ou em gestões passadas, mesmo de outros(as) prefeitos(as), portanto, possuem uma experiência administrativa que lhes credenciava para o exercício do cargo:

Eu sou professor, fui professor em Minas aqui, não tenho nenhum cargo, não sou efetivo em nenhum cargo. Mas eu fui, dei aula aqui durante dez anos, no Estado, como contratado, e depois eu trabalhei por dois anos na Fundação em Brasília e no mandato do prefeito anterior, [nome do prefeito], eu fui convidado a trabalhar na administração. Aí em 2005 eu assumi a Secretaria de Administração e Planejamento. E como eu já era da área de Educação, logo em seguida eu fui convidado pra vir para a Secretaria de Educação e estou desde 2006 (NO/PP/M).

Cheguei a lecionar, mas foi pouco tempo, no Estado, foi em 2004, e desde 1997 que minha área de atuação, até 2012, é a área da Saúde. Fui Secretário de Saúde aqui no município, aqui no município foram oito anos, cinco anos em [nome do município vizinho], como gerente de UBS, Unidade Básica de Saúde, e quatro anos em [nome de outro município vizinho], também como Secretário de Saúde. Tenho uma experiência muito grande, porque de 1997 até 2002, dá mais ou menos quinze, dezesseis anos, atuando na área da saúde (CV/PP/M).

Fiquei desde 2005 fora da educação. Fui ser Procuradora Geral Adjunta do município, fui assessora jurídica da [empresa de trânsito], foi quando criou a municipalização do trânsito. Eu passei pela Secretaria Municipal de Trânsito, depois de assessora jurídica, era uma gerência lá no trânsito. Eu assumi depois a Secretaria de Trânsito, aí eu fui Secretária de Trânsito por um tempo, depois vim para a Secretaria Municipal de Administração da Prefeitura, fiquei como Secretária Municipal de Administração. Com a saída da então Secretária de Educação, que nós, desde, ela saiu daqui em fevereiro. Não era eu que era Secretária de Educação, era Secretária de Administração, fevereiro de 2014. Então quando ela saiu, ela ficou desde 2009 nesta secretaria, que ela estava nessa secretaria, com a gestão do nosso

prefeito. Então ele foi reeleito e desde 2009 ela ficou. Agora em fevereiro ela pediu para sair, ela estava com alguns problemas de saúde, pediu para sair, e o prefeito então, como ele sabe que eu sou da, o nascedouro meu é na área educacional, ele pediu para eu estar assumindo (*sic*) a Secretaria Municipal de Educação (OM/GP/F).

Eu já fui Secretário de Administração e Secretário de Desenvolvimento Econômico no município de [nome do município] mesmo. Eu venho da carreira administrativa mesmo (NO/MPM).

Um elemento presente nas formulações de duas DMEs entrevistadas sobre as circunstâncias ou processos que as levaram a ocupar o cargo diz respeito, ao contrário do que afirmam a maioria dos(as) entrevistados, ao seu engajamento político-partidário, a aspectos relacionados ao que denominam “postura ideológica”. Ambas são filiadas ao Partido dos Trabalhadores (PT), o mesmo partido do(a) prefeito(a). Também possuem uma trajetória de militância no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação, Sind-UTE/MG. Essa trajetória marca de forma indelével a constituição de suas subjetividades, sendo um elemento presente na construção de suas lógicas de ação à frente da Secretaria Municipal de Educação:

Eu tenho 25 anos que trabalho na rede municipal, sou professora da rede. E também, durante a minha trajetória profissional, eu dividi a minha atuação na rede municipal e na rede privada, em uma escola privada aqui. Trabalhei vinte anos nessa escola e a gente, e também tive, eu posso destacar no meu mérito profissional, uma atuação grande nas nossas organizações, no sindicato (VRD/GP/F).

No nível ideológico, que é um governo do PT, e eu também sou do PT, então a gente comunga, o prefeito comunga as mesmas ideias de educação, inclusive a gente tem um altíssimo desenvolvimento da educação em [nome do município], porque ele também acredita que a educação, ele tirou a educação do discurso, porque agora você vai ver muito discurso de que a educação e saúde são importantes, mas na prática... E ele fez isso, ele tirou do discurso, colocou na prática. Então primeiro por eu estar militando dentro do partido que hoje está no governo e por ser um dos quadros do partido que tem, que carrega a própria ideologia do partido (ZM/GP/F).

Questionadas sobre como essa militância partidária e, principalmente, sindical estaria presente na condução da sua gestão à frente da Secretaria Municipal de Educação, as dirigentes foram enfáticas e revelaram que essa trajetória constitui uma significativa base de apoio para essa atuação:

Bom, tem as questões, por exemplo, de conhecimento, porque na militância sindical eu sempre busquei muito é conhecer daquilo que a gente estava propondo, que a gente estava falando. Então, por exemplo, eu estudei muito financiamento da educação, acompanhei tudo, tudo não, mas grande parte, os movimentos que foram determinantes até agora na estruturação do financiamento mesmo, a lei do Fundef, Fundeb, Piso Nacional da Educação, enfim, eu sou uma pessoa, sempre fui muito estudiosa de como essas políticas se definem para que a gente pudesse ter uma atuação qualificada, do ponto de vista da nossa militância, então eu creio que isso colaborou muito (...). Então eu penso que isso, sim, tem me ajudado muito, é um diferencial, aí eu vejo como um diferencial (...). Isso tudo é um exercício que a gente já vem fazendo há mais tempo para conseguir fazer a discussão com as pessoas que

ocupavam esses lugares da gestão mesmo, então eu penso que isso tem sido muito favorável. Fora isso, tem a questão também da liderança que a gente consegue exercer junto aos profissionais, no meu caso, no campo político também. E as pessoas também que tem, ainda que politicamente não tenha uma afinidade do ponto de vista partidário, mas que reconhecem a seriedade do trabalho, que o que a gente está fazendo hoje está muito pautado naquilo que a gente sempre defendeu, que está tendo coerência, então isso tudo está sendo, eu vejo muito positivo no meu trabalho, é um facilitador do meu trabalho (VRD/GP/F).

Sendo filiada, sendo uma das fundadoras do Partido dos Trabalhadores (PT), na década de 1970, aqui em [nome do município], fui militante, fundamos também Sind-UTE [Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação] aqui em [nome do município] em 1979. A partir daí, fundamos muitas associações de bairro, ajudamos até a polícia a fundar o sindicato dos policiais, e não só em [nome do município], mas toda região. Então toda essa minha militância na área social me ajuda muito hoje como secretária, porque esse entendimento de que a educação não é um direito e o entendimento que a educação é um, eu entendo a educação como investimento social. Isso me ajuda muito na hora de nós planejarmos nossos projetos, o caminho que a gente vai levar. Então eu digo que a minha grande formação foi dentro do sindicato. Primeiro a garantia do debate franco, aberto, livre, sem represália, que dentro do sindicato a gente brigava junto e ninguém era repreendido, ninguém era expulso, e ali eu aprendi que um dos maiores legados que o homem tem de ter enquanto um ser social é a certeza de que ninguém tem a verdade, de que a verdade tem de ser debatida, debatida, e que a verdade não está pronta, não está acabada. Ali eu aprendi isso dentro do sindicato, ali eu aprendi a sonhar, o processo ideológico é muito forte. Uma outra coisa que me liga aqui no meu trabalho como secretária é o meu viés ideológico, esse sistema de ideias que quando eu saí, que quando eu entrei para o sindicato, eu estava saindo do ensino superior. Eu digo que quem me formou foi o sindicato, a minha formação intelectual. Fui conhecer Marx no sindicato, apesar de ter passado pela faculdade. Eu fui conhecer Gramsci no sindicato, a oportunidade daqueles debates que viravam noites, você defender uma tese dentro dos congressos, exaustivamente discutia-se. Isso me fortaleceu e me deu certeza e me ajuda muito aqui no meu trabalho (ZM/GP/F).

As dirigentes citadas expõem a importância da militância sindical em suas trajetórias. Além do conhecimento de questões diretamente relacionadas ao cargo, suas experiências lhe proporcionaram a base de exercício de uma liderança política. A segunda dirigente aponta que sua militância foi na “área social”, evidenciando sua concepção de educação como assistência. Ao relatar que sua formação militante ajuda na hora de “traçar o caminho”, temos uma evidência de como as trajetórias pessoais são determinantes na construção de suas lógicas de ação.

Por fim, uma realidade também presente entre os municípios selecionados para a pesquisa é a “prática” de a esposa do prefeito ser indicada para o cargo de DME. Prática essa denunciada por uma das entrevistadas, que, à época, era também dirigente da Undime:

Indo para esses municípios pequenininhos, principalmente Norte de Minas, a gente ainda vê muito esse perfil, secretário que está ali mesmo só emprestando o nome. Outra hora, outras vezes, assim, ferindo a legislação, a esposa do prefeito que é secretária. Ela não vai à secretaria. Você telefona, “ela vem aqui segunda, quarta e sexta, ou vem aqui só de tarde, ou vem aqui só dois dias da semana” (OM/MP/F).

Em nossa amostra, dois municípios, de pequeno porte, como destacado pela dirigente citada, vivem essa realidade. Mas, talvez por saberem das implicações, até mesmo para sua legitimidade no exercício da função, as entrevistadas não revelaram de imediato esse fato. Uma delas revelou ao final da entrevista, já com o gravador desligado, informalmente, portanto. Justificou, no entanto, que isso não influenciava em sua gestão, não gerava nenhum tipo de privilégio, benefício ou diferenciação de tratamento em relação aos demais secretários do município. A outra entrevistada não revelou ser esposa do prefeito. Esse fato foi descoberto a partir da observação de placas e galerias de fotos presentes no prédio da secretaria, que é o mesmo da prefeitura.

Como atestado pela referida observação, os elementos visuais presentes nas dependências dos prédios das secretarias municipais de educação dos municípios visitados são carregados de significados e revelam muito do funcionamento da instituição e dos posicionamentos dos atores que nela atuam.

As maneiras como os(as) DMEs verbalizam sobre os motivos que, a seu ver, levaram-os(as) a ocupar o cargo de dirigente, resgatando suas trajetórias profissionais, são reveladoras das formas como estes(as) enxergam suas próprias qualificações, habilidades e competências, operando um trabalho de si e sobre si. Ora valorizam seu saber pedagógico, ora sua habilidade de administrar, ambos adquiridos em suas experiências; já outros(as) destacam sua militância político-partidária. Essa operação de reflexão sobre suas experiências dá a ver as formas como a dimensão do *eu* está presente como um importante elemento constituinte de suas subjetividades.

5.1.1.2 Formação para o exercício da função

Ainda buscando compreender as maneiras como os(as) DMEs procuram se conduzir, se aperfeiçoar, a partir da determinação de sua substância ética, investigamos de que forma esses(as) dirigentes dos municípios selecionados se formaram para o exercício das funções que exercem.

São sublinhados, nas entrevistas, quando questionados(as) a respeito da maior dificuldade encontrada à frente das secretarias municipais de educação, o início da gestão, os primeiros meses, o desconhecimento de vários aspectos que compõem até mesmo a rotina da secretaria, o processamento de informações, os meios de lidar com os diversos programas do Governo Federal:

Uma das dificuldades que eu coloquei pra ele [o prefeito] foi justamente o fato de eu não ser pedagogo, não entender muito da parte de leis e de não ter nenhum conhecimento dentro da secretaria (NO/PP/M).

Eu acho que foi mesmo assumir o cargo, o momento de assumir, de entrar em contato, todas as responsabilidades que ele traz, e eu não tinha conhecimento nenhum, eu fui adquirindo esse conhecimento, buscando esse conhecimento, ainda estou buscando, estou longe de chegar, é processo. Mas quando eu assumi a secretaria, vamos dizer assim, foi no peito e na raça, porque eu não sabia o que me esperava. Nem conhecimento financeiro, é complexo, e assim, realmente foi um momento estressante, complicado (CM/MP/F).

Eu saí de uma sala de aula, tinha um conhecimento pedagógico enorme, de sala de aula, de conhecimento com os colegas, do conhecimento pedagógico mesmo, mas administrativo eu não tinha, então eu entrei como aquele “estranho no ninho” (CM/PP/F).

Acho que as maiores dificuldades é quando a gente chega, chegar é muito mais difícil, é uma seara que até então não tinha trabalhado nela. E a gente teve muito conhecimento teórico e agora estou vivenciando a prática, outro lado da mesa. Difícil responder, a chegada, o início, nós temos muitos programas que a educação nossa trabalha, então é muita sigla, muito programa, até adaptar, até conhecer cada um desses programas, na essência dele para gente poder trabalhar... Foi o momento mais difícil, momento de adaptação realmente, na nossa função, foi mais difícil (CV/GP/M).

O início da gestão apresenta-se como um momento problemático para os(as) DMEs entrevistados(as), que se veem frente a uma estrutura organizacional complexa, mesmo nos municípios de pequeno porte, muitas vezes desprovida de uma burocracia pública e de um corpo técnico permanente que deem sequência aos programas e projetos desenvolvidos, ou mesmo que garantam o funcionamento mínimo das rotinas administrativas das secretarias municipais de educação. Dois dirigentes deram sua versão para essa grande dificuldade enfrentada, e não pouparam críticas à administração anterior:

Acho que o maior desafio era fazer o grupo naquele momento, e até hoje a gente ainda fica, esbarra em algum ponto, era fazer a credibilidade. Nós pegamos uma gestão muito desacreditada, a educação nossa estava muito desacreditada, não a educação, mas eu acho que toda gestão, viemos de um governo, sem querer falar mal, mas muito caótico (NO/MP/M).

Nós chegamos aqui, numa situação assim, fornecedores não queriam entregar merenda, quem fornece para as escolas também não queria vender, tinha escola endividada, uma situação que não teve repasse nenhum para as escolas. A rede conveniada que atende cerca de quatro mil alunos estava toda fechada, paralisada desde meados do ano de 2012, porque não houve repasse também. Os trabalhadores sem receber, o município respondendo solidariamente no Ministério do Trabalho, junto à Justiça do Trabalho, já iniciado um processo de bloqueio de contas da prefeitura, de recursos que a prefeitura conta. Então, assim, era uma situação muito caótica e a gente nunca pensava [que] a cidade do porte de [nome do município] fosse viver aquela situação, foi muito difícil. Mas o grupo ele foi então, a gente não tem na secretaria, na realidade, uma base técnica, as equipes aqui são montadas e desmontadas a cada gestão, e isso é uma coisa também que a gente busca através do plano de carreira agora alterar, com profissionais que vão atuar aqui em nível central, ligados ao corpo efetivo. Porque é inconcebível o que aconteceu, na

realidade não ficou ninguém, nós tivemos uma pessoa que permaneceu aqui, que era controladora de despesa, permaneceu, também é da rede, é professora da rede, ela está aqui, mas fora isso, são todos, todo mundo novato. Foram recrutados nas escolas, todo mundo professor, com sua experiência. É lógico que quando houve esse recrutamento se pensou pessoas que tivessem perfil, não foi aleatório, mas quando chegou aqui, aí a coisa, a gente viu que as meninas não conseguiram nem as urgências aqui. Foi fazer com que todo mundo se embolasse para poder ver se começava o ano letivo, houve inclusive um atraso no início do ano letivo (VRD/GP/F).

Os meios de superar essas dificuldades assumem diversas formas, dando a conhecer as habilidades e os arranjos dos(as) DMEs para construírem sua própria formação, moldando seus saberes a outros, transformando-se, problematizando sua prática, apresentando respostas particularizadas a certos tipos de situações. A forma mais citada pelos(as) entrevistados(as) para se prepararem para o exercício da função é por meio de estudos, geralmente de forma autodidata, como nos relatos destacados a seguir:

Através de estudos, manuais. E nós temos uma equipe muito boa que trabalha aqui na secretaria de educação. Então cada programa desse é destinado a determinado setor nosso e em reunião constante com esse pessoal, indo ao gabinete ou indo procurá-los para que conhecesse cada programa desse. E as capacitações, que são apresentadas constantemente, nós temos capacitações, as Superintendências Regionais de Ensino fazem capacitações, a gente vai, participa delas, capacitação com gestores. E, assim, toda capacitação, mesmo que não seja com gestores, igual nós tivemos há uns 15 dias atrás, capacitação com o pessoal do PIP, e aí eu fui também, fui participar para inteirar, para conhecer espontaneamente. Essa gama que nós temos e as pessoas, igual a gente estava em reunião aqui antes da sua chegada, o pessoal passando informação, a gente trocando informações constantemente, a forma que a gente tem de procurar conhecer (CV/GP/M).

Mas é um desafio, é uma rotina de trabalho, porque se você buscar, você vence, não é nada que ninguém não consiga fazer, mas precisa de estudo, estudo, dedicação, conhecimento da legislação (OM/MP/F).

Pegando do início aqui, sozinho. É chegar aqui dentro do órgão municipal de educação e não saber onde que estava o programa, o Simec, um deles, o que é PNAT, o que é PNAE, o que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. É autodidata, pesquisei bastante, fui vendo como funcionava, através também dos contatos telefônicos que o MEC disponibiliza, perguntando, insistindo (CV/PP/M).

Tenho estudado muito. Eu recorro aos outros setores ou então na verdade eu estudo. Na verdade, o que eu tenho buscado, sempre que eu tenho uma dúvida, eu tenho estudado como resolver essa dúvida. Para operacionalizar os recursos financeiros, eu estudo. Eu baixo os manuais todos para estudar (VJ/MP/F).

A gente tem que estudar muito, tem que estudar muito, então, todos os cursos que a gente, na realidade nós temos muita oferta de curso pra poder ajudar os dirigentes ou os municípios (VRD/GP/F).

Estudar é uma maneira própria de consumo textual, formas particularizadas de lidar com o exposto nos manuais “baixados”, dos cursos frequentados. Mesmo que os formuladores dos manuais e os organizadores dos cursos tentem fixar um determinado sentido, não é fácil

orientar a leitura e o olhar do(a) dirigente, uma vez que entre a proposição e a recepção há distanciamentos; esta última sempre “inventa, desloca, distorce” (CHARTIER, 2002, p. 93). E essa operação é garantida pelos valores que os(as) dirigentes portam, uma marca de seus processos de subjetivação.

Um outro conjunto de ações construídas pelos(as) DMEs para superar as dificuldades e se prepararem para o desempenho de suas funções se dá através de cursos, promovidos pelo MEC ou não, e reuniões, tanto nas Superintendências Regionais de Ensino, quanto em seções da Undime, ou mesmo com outros Secretários Municipais de Educação da região. Essas informações foram obtidas quando os(as) entrevistados(as) foram arguidos sobre as situações que os(as) obrigam a saírem do município onde atuam. Foram selecionados alguns trechos das entrevistas transcritas que exemplificam essas ações:

Eu viajo quando eu sou convocada para cursos, né?! A Undime, a própria Secretaria de Estado da Educação, nós temos alguma convocação. Montes Claros também eu fui para cursos, vou mais para cursos (VJ/MP/F).

Na verdade, quando eu assumi, eu sou um tipo de profissional, o seguinte, o que eu pego eu vou até o fim. Quando eu assumi eu falei, eu vou dar o melhor que eu posso, busquei muito, pesquisei, ia para fora, ia em reuniões, ia em encontros em [nomes de municípios próximos] e Belo Horizonte, patrocinados pela Undime, pelo MEC, pelo FNDE, encontro dos secretários dos municípios, encontro de prefeitos, Superintendência Regional de Ensino, e fui caminhando (VRD/PP/F).

Outra coisa que eu procuro muito como dirigente, também, é me qualificar. Estar presente nas ações, nos encontros, que são organizados pela Undime, que são organizados pela Superintendência, por outras instâncias, quer seja a nível regional, quer seja a nível estadual (*sic*), e até fora do estado nós já estivemos buscando nos qualificar e aperfeiçoar (NO/MP/M).

Desde que eu assumi o cargo eu me dediquei muito a estudar, eu fui, participei de todos os cursos, congressos e fiz uma agenda, assim, realmente voltada para aprender. Fiz curso no IBRAP [Instituto Brasileiro de Administração Pública], todos os cursos que a Undime ofereceu eu estava lá (CM/MP/F).

Eu tive oportunidade de fazer cursos de gestão pela secretaria, já fiz vários cursos fora da secretaria, em Belo Horizonte. Encontros, discussões, fóruns, voltados para essa área da Educação. Fiz cursos de formação na área financeira, na questão dos recursos do Fundeb, Pnae, Pnad, prestação de contas. Essa área de Contabilidade Pública. Então eu tenho, a gente tem uma visão que é conseguir nesse período em que eu estive, nas oportunidades que eu tive, de fazer formação, eu fiz (MBH/MP/M).

Você vai percebendo que isso é importante, esse contato com outros secretários, “como é que faz, eu tenho esse problema, como é que você fez...” Tanto que o ano passado eu cheguei, inclusive, a promover algumas reuniões aqui no município com outros municípios. Simplesmente assim: “vamos marcar um dia tal, quais os seus maiores problemas”, e a partir disso daí eu levantei (SSO/GP/F).

Espaços formadores, que contribuem para a sedimentação de subjetividades dos(as) DMEs, oferecendo novos saberes, novos valores que se compõem, mesclam-se com aqueles

que os(as) dirigentes trazem de suas trajetórias político-profissionais, de suas crenças e pertencimentos sociais.

Os cursos e reuniões aos quais os(as) DMEs entrevistados(as) fazem menção dizem respeito a aspectos relacionados à gestão administrativa ou à gestão financeira. A gestão pedagógica não participa desse leque de opções, como apresentado pelo dirigente de uma cidade de médio porte na Região Metropolitana de Belo Horizonte:

A formação que eu não tive específica mesmo foi da questão pedagógica, essa formação eu não tive. Mas entendo também que essa questão pedagógica é uma questão muito técnica, que para a gente poder avançar não é que basta você ter uma boa assessoria técnica, você tem que ter assessoria técnica, mas você tem que defender um pouco do que você acredita (MBH/MP/M).

Na concepção do entrevistado, das áreas de atuação de um(a) dirigente, a única que exige concepções e crenças próprias seria a pedagógica; para as demais, como a administrativa, não seria necessário, pois estas seriam a expressão de um saber científico, neutro e universal, uma técnica pronta a ser aplicada em sua prática.

Duas dirigentes dos municípios selecionados apontaram o fato de terem sido secretárias adjuntas em gestões anteriores como fator determinante para o exercício da função. O depoimento de uma delas é significativo, pois esta se queixa da “burocracia” dos procedimentos administrativos e informa como se preparou para enfrentá-la:

Isso me adoece constantemente. Porque é muito burocrático. Então, na verdade eu não me preparei, eu fui me preparando, então como o ex-secretário, que é o [nome do ex-Secretário Municipal de Educação], tinha além das outras qualidades dele, ele tem muita facilidade nessa área. Eu fui vendo, eu era secretária adjunta, eu fui vendo ele fazendo e fui me formando aos poucos (ZM/GP/F).

O que poderia ser um importante meio de formação para os(as) DMEs se prepararem para o exercício da função seria a participação nas equipes de transição de governo. Dos(as) 21 entrevistados(as), 7 afirmaram terem participado desse momento na troca de governo. No entanto, uma dirigente, que se delongou no tema, listou os aspectos negativos ou improdutivos desses trabalhos:

Sinceramente? Eu acho que o período que eu estive aqui na secretaria, no período de transição, infelizmente eu até só fui entender depois, me pareceu uma mera burocracia, um mero protocolo. Porque aquilo que eu consegui perceber durante um mês, que essa comissão, nós iniciamos no início de novembro e terminamos no final de novembro, me lembro que 27 de novembro foi o dia de entregar o relatório, eu não consegui ter a mínima visão do que hoje passei a ver quando estava aqui, quando eu assumi. Acho que é muito normal, porque nada como você viver o problema do que você receber números, relatórios. Então aquilo ali que eu vi foi relatório, dados, que serviram para produzir, a partir daí, o parecer, o relatório. Não percebi, não me foi possível perceber durante a transição, não. Acho que foram

quinze dias que eu fiquei aqui, uma semana, eu consegui perceber muito mais o desafio que era, a realidade, do que durante o mês da comissão de transição (NM/GP/F).

5.1.1.3 Outros espaços de formação

Os(as) DMEs entrevistados(as) foram instados a discorrer a respeito de sua vida associativa para, além de exporem seus diferentes níveis de relacionamento, demonstrarem como transitam por, como consideramos, outros espaços de formação, que contribuem, também, para a própria atuação como DMEs e são elementos que participam da constituição de suas subjetividades. Desses espaços, sobressai a participação em grupos religiosos, ligados à Igreja, especialmente a católica, como exemplificado na fala transcrita a seguir de um dirigente de uma cidade de pequeno porte, onde, aliás, esse tipo de participação, de acordo com as entrevistas realizadas, é mais frequente:

Hoje a secretaria nos toma muito tempo, e as coisas de Deus são mais fáceis de você falar que está ocupado com outras coisas e às vezes acaba deixando de lado. Mas, mesmo assim, eu sou membro, aqui em [nome do município], são poucas cidades em Minas que tem, da Irmandade do Santíssimo Sacramento do Altar. É um grupo formado só por homens que ajuda nos trabalhos da igreja. Ele não é uma pastoral, ele é um movimento da Igreja e que poucas cidades têm. Eu pertencço a ela há uns quinze anos, mais ou menos. E, assim, tenho muito orgulho de pertencer, que são pessoas indicadas pelo próprio padre para pertencer a este movimento da Igreja. E também sou vicentino proclamado. São os dois movimentos, que não são pastorais, mas que eu ativamente frequento. E eu ajudei a criar aqui também, que também não é uma pastoral, o grupo de adoração e devoção à Maria, eu sou um dos fundadores (NO/PP/M).

Como visto no Capítulo 2, 13 dos 21 entrevistados(as) possuem filiação partidária; nesse sentido, o partido político torna-se, também, outro espaço de formação e de orientação ideológica de alguns(mas) DMEs entrevistados(as). No entanto, a filiação não significa necessariamente uma efetiva participação, como visto anteriormente. Três entrevistadas não souberam dizer o nome das legendas às quais eram filiadas, sabiam apenas que era a mesma do(a) prefeito(a). Em alguns casos, a filiação partidária ocorre em decorrência do relacionamento com o chefe do Executivo local. Dos 13 DMEs que possuem filiação partidária, 8 são filiados(as) ao mesmo partido do(a) prefeito(a). A fala transcrita a seguir demonstra o extremo dessa relação, na qual a dirigente não possui nenhuma identificação partidária, mas é filiada por ter sido convidada:

Eu tenho uma experiência grande em gestão escolar, nunca pertenci a partido político, eu me inscrevi até por ética, sabe, porque se eu fui convidada, eu achei que

eu tinha que ter tido algum conhecimento, mas não tenho nenhuma influência política, não sou político-partidária (VJ/MP/F).

Mas, entre os(as) entrevistados(as), há relatos de efetiva participação no partido ao qual são filiados(as), o que constitui em um elemento importante para sua formação política e para sua atuação à frente das secretarias municipais de educação:

Toda vida eu gostei muito de política, mas só nos bastidores mesmo, no partido, apresentar alguns candidatos, ajudar assim, mas não eu mesmo à frente não tive vontade. Eu gosto muito de política e, assim, gosto desse envolvimento, às vezes em época de política a gente acaba envolvendo mais que deveria. E política é outra situação que tem deixado a gente muito frustrado ultimamente, claro que toda regra tem exceção, mas com determinados políticos que a gente vê que os interesses são mais interesses próprios que de uma coletividade. E a gente fica muito preocupado, e para que você não fique preocupado só criticando, sem fazer nada, é melhor você estar envolvido para ver ali o que você pode estar conseguindo (*sic*) mudar aquilo que você, às vezes, não concorda. E eu como criei aqui há alguns anos PPS, depois, por própria ideologia dentro do próprio partido, eu acabei afastando e criando o PV, porque eu acreditava, eu acreditava naquela época e até hoje ainda dá para se fazer. Que o PV seria só um partido político, ele teria condições de estar trabalhando nos anos políticos a própria política em si, e fora dos anos políticos, ele fazer algum trabalho social, ambiental de forma que ele pudesse, que ele estivesse contribuindo (*sic*) de alguma forma para o município (NO/PP/M).

Então, primeiro, por eu estar militando (*sic*) dentro do partido que hoje está no governo e por ser um dos quadros do partido que tem, que carrega a própria ideologia do partido (ZM/GP/F).

No ano de 2012, eu fui convidada para organizar, fazer o planejamento das plenárias, assembleias que nós fizemos para organizar o programa de governo do Partido dos Trabalhadores. Então a gente fez, buscamos dar *quorum* para construir o programa com certo nível de detalhamento, envolvendo a população à participação, garantindo a participação dos segmentos, e eu coordenei a construção do programa de governo, não só da área de Educação, mas em todas as áreas, e daí conseguimos a eleição (VRD/GP/F).

Na fala transcrita da última dirigente, ela traz uma concepção de um modelo de democracia no qual se garante a participação de segmentos da sociedade na construção do planejamento, o que, em suas palavras, garantiu o resultado nas eleições municipais. Essa mesma dirigente, como analisado anteriormente, implantou em sua gestão um “orçamento participativo da educação” (FIG. 5), o que reforça a ideia de que os valores cultivados pelos(as) dirigentes, suas concepções, são elementos orientadores de suas condutas e constituem, portanto, suas subjetividades.

No geral, os(as) entrevistados(as) queixam-se do pouco tempo que lhes resta para ter uma vida associativa mais intensa ou mesmo momentos de lazer, devido à intensidade de trabalho no cargo que ocupam. O cultivo do convívio com a família aparece como uma das formas mais constantes de uso do tempo livre:

Fico em casa, eu tenho essa fragilidade, eu não sou uma pessoa que participa muito de vida social, eu fiquei viúva muito cedo, também, acho que essa questão familiar também eu fico mais recatada, eu é Igreja, trabalho, família, é só esse círculo, não tenho uma vida social tão ativa (VJ/MP/F).

Depois das quatro horas que eu saio daqui, é dedicado à minha família, é dedicado aos meus filhos; e final de semana, o meu sitiozinho, vou para lá, vou descansar (CM/PP/M).

Arguidos(as) sobre como ocupam o tempo livre, apenas uma dirigente menciona a leitura e o cinema como formas de lazer. As tradicionais formas de expressão da cultura, como teatro, música, literatura, exposições etc., não fazem parte das atividades frequentadas pelos(as) entrevistados(as), o que não deixa de ser um elemento revelador de como as subjetividades se constituem.

5.1.1.4 Mobilização de conhecimentos

Os diversos espaços de formação pelos quais transitam os(as) DMEs são a base para a aquisição de conhecimentos, que, direta ou indiretamente, servirão de apoio para a tomada de decisões à frente das secretarias municipais de educação. Compreender de que maneira esses conhecimentos são mobilizados pode ser revelador de formas de constituição de subjetividades desses(as) dirigentes. Mesmo que, como nos alerta Barroso (2009b), a influência do conhecimento nas políticas públicas seja mais simbólica que real, que ele seja utilizado, muitas vezes, como legitimador de determinadas ações, não se pode desprezar sua importância para a formação dos(as) dirigentes, pois atua como um elemento de reflexão para os(as) dirigentes sobre suas próprias práticas.

Pelas entrevistas, percebemos que os conhecimentos mobilizados pelos(as) DMEs são predominantemente de natureza prática, advindos da experiência adquirida em diferentes espaços institucionais, como evidenciado no relato a seguir:

Eu falo que a educação, o Dirigente Municipal ele tem que ser polivalente, ele tem que ter múltiplos conhecimentos, porque nós temos aqui o financeiro, a gestão financeira da educação, então eu tenho que obrigatoriamente conhecer de orçamento municipal, que é bem complexo. E eu tenho essa bagagem de conhecimento, pois trabalhei como Secretária de Administração, o orçamento, o Plano Plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias passavam pela minha mão. Então eu domino esse conhecimento. A gestão de pessoas, como Secretária de Administração, eu fazia gestão de RH de toda a prefeitura, a prefeitura como um todo. Então gestão financeira, gestão de pessoas. Eu tenho aqui o transporte escolar, que requer conhecimento na área de trânsito, fui Secretária de Trânsito, então conheço muito bem o Código de Trânsito Brasileiro, as exigências do transporte escolar (OM/GP/F).

Mas, em sua maioria, os conhecimentos práticos foram adquiridos no fazer pedagógico, nas trajetórias vivenciadas nas escolas, mesmo que esse conhecimento não esteja diretamente relacionado à gestão administrativa das secretarias, mas compõe um arcabouço que é valorizado pelos(as) DMEs entrevistados(as):

Eu tenho 33 anos na área do magistério, eu comecei como professora primária, depois tive a trajetória de anos iniciais, dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, vice-diretora, diretora muitos anos de escola na rede pública estadual. E, por último, Secretária Municipal de Educação. Oito anos como Secretária Municipal de Educação, dois pleitos. Sou funcionária pública estadual, que estou em adjunção, cedida pelo Estado para prestar serviço ao município, no caso estou à disposição. Meu concurso é oriundo do Estado. Meu concurso é de 1982. Eu tenho uma experiência de trabalho em zona rural, de implantação do sexto ao nono anos, anos finais nessas regiões, distrito, zonas rurais aqui de [nome do município]. Então eu que fui abrir essa escola, esses espaços, e como professora também, professora nesses diversos segmentos. E percorri essa trajetória toda, acho que dá uma visão boa para que a gente possa, quando oportunizada promover políticas públicas que realmente venham melhorar a qualidade da educação. É um trabalho que você não faz assim no vazio (OM/MP/F).

Nessa fala transcrita, a secretária sublinha que o conhecimento adquirido ao curso de sua trajetória, é que sustenta sua ação frente à Secretária Municipal de Educação. A seguir, transcrevemos outra fala de uma dirigente, que deixa claro a sua capacitação através do conhecimento adquirido na prática, mesmo apontando as dificuldades enfrentadas na gestão municipal, relativas a aspectos não relacionados às questões pedagógicas:

Na verdade, para assumir a questão da gestão municipal eu não tive preocupação nenhuma, justamente porque a base de conhecimento geral eu já possuía. Mas aqui eu tive que aprender muita coisa realmente nova, por essa diferença que nós já colocamos anteriormente, por ser sistema e aqui sendo municipal, a gestão ela é muito mais ampla do que apenas dirigir escolas. Claro que na questão pedagógica e formação de pessoal e tudo mais, então o preparo ele vem da aplicação, às vezes eles falam que, é o ditado que fala que a gente tem que “dar pulos pequenos”, conforme o aperto, você tem que correr e dar conta, então um aprendizado, assim, que foi rápido (TAP/GP/F).

Mas, o conhecimento mobilizado pelos(as) DMEs para conduzir suas ações não é apenas de natureza prática, é também de natureza teórica, que exige, para sua produção, o apoio de especialistas e investigadores:

Nós iniciamos também uma organização do sistema, por isso que a gente está, inclusive, sentimos muito a necessidade de ter uma pesquisa mais científica, para que a gente, com referenciais teóricos mais, para que a gente possa melhorar esse sistema que a gente está criando (VRD/GP/F).

Nós descobrimos que é isso, nós conhecemos, começamos, eu, particularmente, depois o grupo, começamos a ver um pouco da Antroposofia. Caindo na Antroposofia, eu precisava de uma pedagogia que desse conta desse professor e dessa criança, porque uma outra coisa que nós observamos aqui é que o professor

que estava mais doente da alma, era aquele professor onde as crianças tinham mais doença (*sic*). Sabe, assim, adoeciam mais, faltavam muito, ele estava mais doente, então, nós, “bom tem algumas relação isso”, e aí eu fui encontrar na Pedagogia Waldorf, através do Germinar, que me levou à Antroposofia, que me levou à Pedagogia Waldorf (ZM/GP/F).

A partir da análise das entrevistas, constatamos que as trajetórias pessoais são determinantes na construção de lógicas de ação, que, além de serem compartilhadas a partir de um mínimo de consenso, são construções marcadas por processos individualizados, portanto, são expressões de subjetividades. As experiências dos(as) DMEs, relatadas a partir de uma operação de reflexão sobre suas trajetórias, confere-lhes a legitimidade do fazer, tanto do fazer administrativo quanto do político e do pedagógico, este último destacadamente entre as dirigentes do sexo feminino, constituindo-se como uma “determinação ativamente reivindicada” (MARTUCCELLI, 2007, p. 390) pelas DMEs entrevistadas.

Entendemos que todos os elementos analisados a respeito da determinação da substância ética dos(as) DMEs, suas trajetórias político-profissionais, as formas como se preparam para o exercício da função, a inserção em outros espaços de formação, relacionados à sua vida associativa, e as maneiras como mobilizam os conhecimentos que direta ou indiretamente orientam suas práticas, são fatores que contribuem para as formas como os indivíduos se constituem a si mesmos, para que se aperfeiçoem, transformem-se, sendo, dessa forma, fatores de sedimentação de suas subjetividades.

5.1.2 Modos de sujeição

O segundo nível de fenômeno analisado diz respeito aos modos de sujeição, ou seja, à relação que o(a) DME estabelece com as regras e quais delas reconhecem ser obrigados(as) a colocar em prática. Para a análise desse nível, buscamos investigar, inicialmente, a partir das falas transcritas dos(as) dirigentes, os processos em que se veem sujeitos a determinadas práticas e, em seguida, os valores que orientam suas ações. Procuramos destacar os processos de “conversão” pelos quais passam os(as) DMEs em relação às concepções de gestão dos sistemas ou redes municipais de educação. Buscamos, ainda, elucidar seus posicionamentos quanto aos processos de avaliação da aprendizagem, especialmente em relação às avaliações externas.

A hipótese que direciona a análise deste tópico é a de que os(as) DMEs assumem, e acabam por considerarem como valor próprio, a centralidade dos instrumentos de avaliação como orientadores de suas ações. De fato, o imperativo das avaliações externas é uma

dimensão socialmente construída e normatizada pelo MEC, mas que, em suas falas, os(as) DMEs assumem como oriunda de deliberações próprias, tanto que chegam, como visto anteriormente, a criar sistemas próprios de avaliação em seus municípios.

O primeiro desses modos de sujeição apresenta-se de uma maneira objetiva; são as regras impostas, especialmente pela esfera estadual de governo, àqueles municípios que não possuem sistema próprio de educação, que se constituem como rede, portanto, subordinados a uma série de determinações e normalizações que têm como ponto de irradiação as Superintendências Regionais de Ensino. Alguns(mas) DMEs entrevistados(as) acatam determinadas normas, mas não sem apresentar suas queixas:

O que a comunidade anseia, eu acho, no geral, é que a gente possa, por exemplo, fazer uma educação assim, como é que eu falo? Propagandas do governo retratam que a educação está tudo dez, está tudo bem, mas na verdade, a gente sabe que passar, por exemplo, um aluno sem saber, não é bom para o aluno, não é bom nem para nossa comunidade, só que a gente não tem o poder de não seguir essa legislação, a gente segue a do Estado (MBH/PP/F).

Tem essa lei também do Estado que, infelizmente, hoje se o aluno não faltar, ele não precisa fazer nada praticamente, ele está aprovado. Então não estão pensando na qualidade do ensino, o ensino, a qualidade de alcançar os índices, as metas, e para nós isso aí não foi legal, a gente não pactua muito com isso não (CV/PP/M).

Agora não pode mais reprovar, mas para aprovar tem que ter a sabedoria do menino, tem que ter conhecimento, não adianta aprovar se o aluno não tem conhecimento e isso é difícil (OM/PP/F).

As críticas dirigidas às formas como estão organizadas as redes de ensino sob a coordenação das Superintendências Regionais de Ensino, especialmente no que diz respeito à progressão automática dos(as) alunos(as), estão mais concentradas, de acordo com nossa amostra, nos pequenos municípios, que se ressentem da falta de autonomia quanto à condução dos processos pedagógicos. Os(as) dirigentes dessas localidades se submetem às determinações, mas não sem apresentarem sua insatisfação. Ao lado dela, paradoxalmente, apresentam certo grau de resignação ao que lhes é imposto.

As formas de sujeição atingem aspectos ligados a formas mais sutis, como através da imposição de uma determinada matriz curricular. Sem questionar a essência da questão, a dirigente entrevistada, no trecho destacado a seguir, naturaliza um processo que tem forte componente normativo e define relações de poder:

Não dá para, o direito à educação, se a gente não garantir que o sujeito dê conta do que está previsto naquela matriz de avaliação, nós não estamos cumprindo o nosso papel (MBH/GP/F).

O próprio modelo de governança por resultados, já analisado, pressupõe modos de sujeição a práticas centradas no cumprimento de metas, bem como a práticas relacionadas ao *New Public Management*.

Questões relacionadas ao Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos(as) docentes também são exemplos de modos de sujeição aos quais os(as) DMEs entrevistados(as) estão submetidos. O reconhecimento das condições pouco favoráveis à valorização dos profissionais da educação não impede que alguns(mas) desses(as) dirigentes tenham uma atitude de resignação frente a essa situação:

Há uma expectativa muito grande em torno do plano, e eu acredito que não vai ser uma coisa que vai mudar radicalmente a realidade da educação do município não, porque a educação tem dinheiro, tem, é fato, mas não pra pagamento de pessoal, porque na verdade nós estamos vinculados à prefeitura, então nós fazemos parte de uma única receita, então nós não podemos, tem a Lei de Responsabilidade Fiscal, então nós não podemos ter o nosso salário aumentado se os outros profissionais não tiverem também. Então eu acredito que essas expectativas, elas..., vai ter que ser realmente uma boa conversa, a gente já começou. Eu tenho tomado a frente dessa negociação (CM/MP/F).

Não é que, mesmo tendo o plano de carreira, mas eu acho assim, que os professores ganham muito pouco, né?!, você sabe disso, e os professores questionam, falam, mas assim são coisas que não dão para fazer, porque a gente olha a situação do município e não tem como estar pagando mais (VJ/PP/F).

Muitas vezes, os valores que os(as) DMEs carregam consigo são formas de sujeição a determinadas concepções, a determinadas visões de mundo, interiorizadas a partir tanto de processos de objetivação quanto de processos de subjetivação. A partir da análise das entrevistas transcritas, listamos alguns valores que circulam entre os(as) DMEs, como forma de capturar indícios de como se constituem suas subjetividades, aspecto que entendemos ser importante na forma como conduzem suas ações nas secretarias em que atuam.

O item 5 do roteiro de entrevista (ANEXO A) buscava apreender as formas pelas quais se dá o reconhecimento do outro a quem a ação é orientada, ou seja, como o(a) DME se relaciona com os diversos atores envolvidos com a educação no município: a comunidade escolar; pais e alunos(as); os(as) diretores(as) dos estabelecimentos escolares; os(as) profissionais da educação, especialmente os docentes; as entidades representativas desses(as) profissionais, o(a) prefeito(a), os(as) vereadores, os membros dos conselhos ligados à educação. Por meio das formas como os(as) DMEs indicam serem estabelecidas essas relações, pudemos perceber como esses(as) dirigentes deixam transparecer seus valores.

Um tema com maior frequência de abordagem e sobre o qual vários(as) entrevistados(as) se delongaram em suas falas é a relação com os docentes. Nesse ponto,

revelaram-se as concepções, julgamentos e posturas frente aos(às) profissionais da educação, nem sempre positivas, como atestado nas falas transcritas a seguir:

Nós temos de ter uma política que trata o professor também. Não é só, olha só a complexidade de uma secretaria, com o professor, que a gente fala muito do aluno, mas o grande nó está no professor (ZM/GP/F).

A entrevistada, em outras passagens, afirma que o(a) professor(a) está “doente da alma”; nesse sentido, precisa ser tratado(a). Mas considerá-lo(a) “o grande nó” é pressupor que ele(a) seria o fator que não deixa a educação avançar. Por outro lado, ao propor uma nova abordagem, baseada na Antroposofia, a dirigente se arvora a cura para essa doença, estabelecendo, mesmo que inconscientemente, uma relação com o(a) professor(a) semelhante à entre médico e paciente, em que aquele, pelo saber que domina, procura exercer um controle sobre este, pois, como nos lembra Foucault (1989b), o corpo é uma realidade biopolítica.

Outros(as) DMEs veem os(as) professores(as) de uma maneira bem mais negativa, como desprovidos até mesmo de competências básicas para o exercício da profissão, o que, em última instância, não permitiria que a educação do município avançasse e também dificultaria sobremaneira o próprio trabalho do(a) dirigente:

Acho que demanda a formação, por que a escola hoje ela tem uma série de desafios que não estava colocado no registro da docência há pelo menos 20 anos atrás. Não necessariamente eu acho que a dificuldade que os profissionais enfrentam é do ponto de vista dos conteúdos do conhecimento, não é que eles não sabem a área do conhecimento deles, às vezes eles podem não saber qual pedagogia adotar para tratar aquele conhecimento (MBH/GP/F).

Na minha trajetória profissional o que eu vejo é a questão da cultura dos docentes. A nossa classe, enquanto docente, é uma classe que estuda pouco, não é?! E a desmotivação para mim é só consequência, é falta de competência técnica mesmo, eu não acho que aja assim, baixo salário gerou desmotivação, eu não vejo esse fluxo, eu vejo falta de competência técnica, de estudo. É o que está gerando a desmotivação. E aí, a desvalorização é só consequência disso tudo. Eu acho que vem lá da formação, eu acho que vem da formação. E aí, e tem também essa questão que estudo culmina, de que não está atraindo também pessoas com o perfil que gostam de estudar, que têm desejo de crescer profissionalmente. Então nós temos hoje uma classe que não estuda, lê pouco, conhece pouco, não conhece nem os próprios direitos, não se organiza. Então eu acho que minha maior questão é a cultura que nós temos ainda na base da Educação Básica, da falta de competência técnica (VJ/MP/F).

Aí eu percebi nessa caminhada, como secretária, e como secretária adjunta, que além da carência técnica desse professor, de métodos e conteúdos, muito trazido por essa proletarização, tinha uma outra carência mais profunda, a maioria é de mulheres. Então tem a mulher escondida na professora, não aparece. Primeira questão, ela veste a capa de professora e ela é professora 24 horas, e essa essência do que é ser mulher, isso está escondido, é a mulher que está escondida na professora, ela não aparece. Depois, nisso, nessa caminhada, eu descobri uma outra coisa, que é a carência afetiva vinda da própria desvalorização da sociedade, do ser professor (ZM/GP/F).

Nas duas últimas falas, as dirigentes procuram explicar as razões da desvalorização do trabalho docente. A primeira aponta as deficiências na formação, a pouca atratividade da profissão, as quais, em sua visão, faria com que “pessoas que gostem de estudar” não ingressassem na profissão. Para a segunda dirigente, a desvalorização estaria relacionada a processos de proletarização do docente, aliado ao fato de ser uma profissão composta, em sua maioria, por mulheres. Ambas reproduzem, dessa forma, estereótipos que justificam os baixos salários percebidos pelos docentes.

Na visão do dirigente citado a seguir, os docentes seriam também desunidos. Mas, “desunido”, para esse DME, teria o sentido de não estar unido a ele, aos projetos que são propostos pela secretaria:

Professor hoje, infelizmente, hoje não, há vários anos, é... como vou te explicar, a gente não é uma classe unida, esse é o maior desafio, que é você manter os professores juntos com você, porque não adianta, eu enquanto dirigente, buscar recursos, te dar toda logística, todo apoio, mas eu não tenho você comigo (CV/PP/M).

As críticas aos docentes são direcionadas, geralmente, à falta de colaboração desses(as) profissionais, e, talvez, a não aceitação de forma imediata de determinações das secretarias municipais de educação, razões pelas quais a DME citada a seguir considere esse(a) professor(a) acomodado(a) e, muitas vezes, preso(a) a um corporativismo que impede o bom andamento dos trabalhos propostos:

Fazer essa disputa com quem vinha para as comissões ou para os fóruns que nós organizamos para discutir tudo isso e que vinham para fazer uma defesa muito do que já estava, da manutenção de um certo conforto. Professores criaram uma escola que não combina com aquilo que a gente quer, aliás que a maioria defende, inclusive. Às vezes, chega na escola uma informação ou uma mudança que a gente acha que tem que ser defendida, para que as coisas continuem, caminhem, nem sempre a gente conta com esse profissional, com a pessoa que está fazendo a gestão lá na escola, com esse espírito de defender, de até porque, às vezes, o lastro do corporativismo, ele acaba pesando mais do que a relação conosco (VRD/GP/F).

Um último exemplo a respeito dos valores que os(as) DMEs entrevistados(as) constroem sobre os docentes é o fato de considerá-los desmotivados e, para combater esse estado de ânimo, a dirigente não deixa dúvidas quanto a uma possível maneira – através do incentivo financeiro, da premiação:

Então essa questão de você se empolgar, você ser motivada com a educação, você querer o melhor para o seu aluno, isso é importante, e a gente não vê esse entusiasmo mais, muita gente está ali, burocrático, parece que está indo para a guerra, indo para a batalha, quer dizer, nós já estamos indo insatisfeitos. A gente tem

procurado, primeiramente, motivar os professores, e uma das formas é dinheiro mesmo, premiar (SSO/GP/F).

As críticas encontram-se disseminadas entre os(as) entrevistados(as), independente do porte dos municípios. Também não há distinção entre aqueles(as) que as produzem no que diz respeito ao gênero do(a) dirigente. Portanto, podemos considerar que essas imagens, cristalizadas nas falas dos(as) DMEs entrevistados(as), reenviam a um saber partilhado que circula em determinados espaços e em um dado momento histórico. São, segundo Maingueneau (2005), ligados aos lugares-comuns e a um conjunto de crenças e valores compartilhados. Esses estereótipos, além de serem elementos constituintes de subjetividades, serão decisivos para determinar as formas como esses(as) dirigentes se relacionam com os docentes, portanto, como conduzem suas ações no trato com esses atores.

As concepções acerca dos docentes se estendem para suas organizações de classe, os sindicatos, com visões sobre essa instituição nem sempre positivas, como atestado nas falas transcritas a seguir:

Tenho uma visão que o [nome do sindicato] tem uma orientação, que está ligada a quem está na gestão, uma visão partidária de que não há acordo com o governo, então qualquer proposta que a gente sentar e discutir *a priori* não tem acordo. É difícil fazer essa confissão, mas eu acho importante manter (MBH/GP/F).

Hoje eu acho que o sindicato está sofrendo uma das maiores crises, primeiro com a introdução do neoliberalismo, que fez isso, dentro do Estado mínimo, e depois porque não foi capaz de manter o viés ideológico, porque a pessoa age de acordo com as ideias, são sistemas de ideias que comandam sua ação, e que ideia você tem, é a ideia que a [Rede] Globo passa. Então, isso é uma lacuna que o sindicato e os partidos políticos têm de começar a rever, a discutir (ZM/GP/F).

Eu tenho uma filiação ao [nome do sindicato], há muitos anos, no começo de carreira. Se fosse hoje, não seria filiada. Acho, assim, que são ideais que tomam rumo diferentes, hoje o sindicato, ao invés de você, de trabalharem uma promoção de melhoria para o profissional da educação que ele representa, fica sendo assim mais trampolim para um espaço ou um cargo melhor. Então as pessoas têm feito esse uso e que eu não acho que é, não vou falar reprimir não, que é uma palavra forte, eu acho que o caminho não é por aí. Então assim, a defesa dos trabalhadores em educação fica praticamente em segundo plano, ela aparece só nos momentos políticos, então essa articulação ela quase se esvazia na maior parte do tempo (OM/MP/F).

No geral, porém, quando questionados(as) sobre as relações com os sindicatos, os(as) DMEs afirmavam serem boas, sem grandes atritos, mas com destaque para os diferentes lugares que ocupam no cenário educacional dos municípios. Mesmo aqueles(as) dirigentes que já tiveram uma militância no sindicato fazem questão de diferenciar os papéis vivenciados, no sindicato e na Secretaria Municipal de Educação:

Eu participo diretamente da mesa de negociação, junto com a Secretaria de Administração, Fazenda e, às vezes, Planejamento. Mas, Fazenda, Administração e Educação, a gente está sempre junto na mesa na discussão com o [nome do sindicato], é uma coisa que o próprio sindicato colocou como princípio, a defesa de que os secretários de educação estivessem à mesa, mas mesmo antes disso a gente já estava trabalhando dessa forma aqui em [nome do município]. E não tem, assim, não é uma relação, hoje, não é uma relação de atrito não, mas a gente busca mesmo separar essa atuação para que as pessoas também percebam que a gente está, a gente tem princípios comuns, concepção comum, muitas vezes, em relação a muita coisa, mas que são papéis diferentes (VRD/GP/F).

Por meio de questões colocadas para os(as) DMEs a respeito das relações que estabelecem com outros atores, foi possível, também, ressaltar o valor que dão à participação, especialmente à participação da comunidade escolar nas questões relativas à escola que seus filhos frequentam:

Eu observo muito, sou muito observadora e eu não faço sozinha, da minha cabeça não, eu tomo opiniões. A gente, às vezes, expõe os problemas até mesmo, que pode é lógico, assim para a comunidade (MBH/PP/F).

A concepção de participação exposta pela dirigente é carregada de uma visão de que essa participação deve ser tutelada, limitada pelos interesses estabelecidos pela própria secretaria, definindo o que pode e o que não pode ser dito, o que é passível de ser compartilhado e o que não é, estabelecendo uma relação que acaba por infantilizar o outro, considerá-lo incapaz para a participação em determinados níveis decisórios. A comunidade deve participar, mas a partir de um filtro estabelecido pela secretaria.

Questionada sobre os fóruns nos quais a presença da secretária seria imprescindível, outra entrevistada foi arguida se essa participação seria uma forma de mobilizar a comunidade, tal qual uma animadora social, ou se demandaria sua presença para deliberações, ao que respondeu: “Não, como mobilização. Como aquela pessoa que chama à participação. É claro está ligada a uma visão que eu tenho” (MBH/GP/F).

A visão a que faz referência a dirigente diz respeito a ter a participação como um valor, que ela procura aplicar em sua ação, como justificado a seguir:

Ano passado, nós começamos em [nome do município], vamos continuar esse ano, a construção do regimento escolar. Eu pensei, “meu Deus, agora vou ter que discutir regimento escolar”. Mas a discussão do regimento escolar é muito mais para criar um espaço onde as pessoas possam discutir a relação, mas nós temos que criar um espaço para que os profissionais, os estudantes e a família possam construir um entendimento (MBH/GP/F).

Entre as prioridades listadas pela dirigente entrevistada a seguir está o incremento da participação nos processos decisórios, demonstrando, portanto, ter a participação como um valor orientador de suas práticas:

Implantamos, está mais no processo, mas já implantamos o orçamento participativo da educação, que pra nós é também um passo. Que ano passado nós tivemos que, como eu falei, a gente fez uma distribuição de recursos muito à luz do que a gente conseguia ver da necessidade de uma ou de outra escola, em razão do que aconteceu, que vinha acontecendo, especialmente no ano de 2012. Esse ano a gente já conseguiu não só planejar melhor esses investimentos, mas como envolver, estamos finalizando agora um processo de envolvimento mesmo da comunidade na definição do que vai ser feito, porque vai ser feito (VRD/GP/F).

Ao solicitarmos que os(as) DMEs destacassem em suas falas as atuais prioridades de sua gestão, buscamos capturar suas concepções de educação, as formas como consideram o lugar social da educação. Nessa direção, os(as) dirigentes entrevistados(as) acabam por discorrer sobre o que consideram o ideal para a educação, no sentido de algo a se alcançar.

Quanto à função social da educação, destacamos duas falas de dirigentes que têm uma inserção em movimentos sociais; a primeira milita no Movimento Negro e tem também uma militância partidária; a segunda é ativa militante partidária. Ambas destacam a necessidade de ampliação do que chamam “função educação”:

O programa [nome do programa], que a prefeitura de [nome do município] desenvolve há anos, em uma visão muito estrita, ele não comportaria dentro dos 30%, se a gente ler 30% somente como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Esse é o debate que a gente tem enfrentado hoje em [nome do município]. A posição da prefeitura é que nós devemos flexibilizar, a gente deve manter 30% de investimento na educação, mas 25% nos termos que está dito na legislação, mas 5% o município ter a capacidade de definir onde ele quer investir. A gente quer flexibilizar com critérios, dentro da função educação, mas uma visão mais ampla que permitiria o município, na verdade é manter uma série de projetos que ele tem como a [nome do projeto], que é um investimento que a gente faz para a abertura das escolas nos finais de semana, que atende a estudantes. [nome do programa] que nós atendemos estudantes da própria escola no período de férias. Então tem uma série de ações que a gente precisa contemplar e que está dentro dessa visão que estamos trabalhando hoje de educação integral, que é uma visão mais ampla dessa ideia da função educação (MBH/GP/F).

Outra conclusão que eu cheguei, estando aqui, é que não deveria existir secretaria de educação, tinha que ser secretaria de social, por exemplo. Sei lá o nome, juntar tudo, porque, na verdade, não se separam. Eu preciso da cultura, eu preciso do desenvolvimento social, eu preciso da saúde. Teria que ser uma secretaria de desenvolvimento social que abarcasse todas as secretarias, a da educação, a da saúde, desenvolvimento social, da cultura, do meio ambiente, porque a gente não fala sozinha. Pedagogicamente a gente fez, se quiser levar em conta só um número que não me diz nada, mas é um número, que é um parâmetro, que é o Ideb, a gente mostra que fez (ZM/GP/F).

A ampliação das funções da escola é defendida pelas DMEs nas falas transcritas, de maneira que revelam considerar que a escola deva cumprir funções para além dos processos ensino/aprendizagem e socialização, reforçando que a assistência social deve estar incluída entre suas funções. Esse posicionamento tem um forte componente político de atendimento de

reivindicações de grandes camadas da população, que, sem políticas públicas que atendam as diversas áreas sociais, recorrem à escola como forma de canalização de suas demandas.

Ao criticar o afastamento da família em relação à educação dos filhos, uma dirigente, cuja fala foi transcrita a seguir, expõe sua concepção do papel social da escola que difere das expostas pelas duas dirigentes supracitadas:

Então nós precisamos resgatar os valores familiares. Escola é local de letramento, de formação educacional, a formação acadêmica, a formação do cidadão. A formação do ser humano é tarefa da família. Valores morais, o respeito, isso vem da família, então nós precisamos, nós estamos quase trocando, nós precisamos trazer os pais para dentro da escola, precisamos ter profissionais gabaritados que consigam trabalhar com esses pais, orientar esses pais na educação de seus filhos (OM/GP/F).

Além dos valores que os(as) DMEs trazem consigo sobre os docentes, expostos anteriormente, destacamos a seguir duas falas que remetem a representações construídas sobre o magistério, resultando em construções metafóricas oriundas de uma ordem simbólica (SARMENTO, 2000) que concebe a docência enquanto um sacerdócio, uma missão:

Professor é missão, missão infelizmente, porque não é compensativo. E eu sempre trabalhei com muito amor, muita atenção (OM/PP/F).

Goste, goste muito da profissão, seja missionário mesmo, porque nós somos missionários. Estar na frente cuidando hoje de 25, 30 crianças em uma sala de aula, isso não é para qualquer pai, porque pai não tolera dois, três filhos em casa, e o professor tolera 20, 25 crianças de toda faixa. E ali, além de transmitir a educação, ajuda na educação e ajuda no saber. Então deveria ser muito valorizado, mas eu acho assim, se a gente tem de ser valorizado, a gente tem que se valorizar primeiro, e que professor realmente goste do que faz. O educador, ele não pode de forma nenhuma, como professor, medir a sua responsabilidade pelo seu salário, porque senão ele não vai trabalhar (TAP/GP/F).

Por meio das referidas metáforas, ainda presentes e capazes de influenciar a ação desses sujeitos –“missionário”, “sacerdote” etc. –, esse tipo de construção social volta seu foco para as qualidades morais do desempenho dos(as) professores(as), para valores individuais, como nos aponta Sarmiento (2000). Ainda segundo esse autor, a docência, sob essa perspectiva, “não é considerada como uma atividade social, nem tão pouco como uma frente de luta, mas como um serviço, a que se adere por vocação, que se desempenha com fervor e cujos ganhos são de natureza espiritual” (SARMENTO, 2000, p. 217). Em decorrência desse discurso, que valoriza essa nobreza no desempenho da função, é que se exige que haja um desprendimento da parte do(a) profissional, pois, como afirma a dirigente citada, o(a) professor(a) não pode “medir sua responsabilidade pelo seu salário”.

Versando ainda sobre os docentes, duas dirigentes apontam o que seria, para elas, o ideal de educação:

Educação ideal vai ser uma educação que teria de ser todo professor trabalhando em uma única escola, não fazendo essa dobra, às vezes daqui, dali, mais de uma cidade. Até mesmo para ter uma maior dedicação, planejar melhor e fazer as intervenções de uma forma melhor. Eu acho que conseguir fazer com que esses profissionais também queiram melhorar, fazer esse trabalho de motivação (MBH/PP/F).

O ideal, educação de qualidade, formar cidadão. Isso não é ideal, isso é obrigatório! Então isso não é ideal, então o que seria? É que a gente tivesse uma educação que, a minha proposta, o meu desejo, é de chegar e ver, encontrar com o grupo de professores, onde eu vou reunir com professores e ter todo mundo ali de uma forma satisfeita com sua profissão, gostando do que faz (TAP/GP/F).

Notemos que se, considerarmos o termo “ideal” não apenas como sinonímia de modelo, mas como “a solução perfeita, mas com pouca probabilidade de acontecer” (HOUAISS, 2009), verificamos que as DMEs entrevistadas revelam que em seus cotidianos convivem com profissionais desmotivados(as) e insatisfeitos(as) e transferem a responsabilidade de se atingir um estágio ideal aos docentes.

Os(as) DMEs dos municípios selecionados, ao tratarem de concepções ideais de educação, não deixam de abordar o tema da qualidade do ensino. Mesmo que de forma superficial, sem definir claramente, apontam que a meta a se alcançar é, de fato, a melhoria da qualidade do ensino ofertada à comunidade:

Qualidade para mim dentro da educação é, primeiro, o professor passar o conhecimento para o aluno; segundo, o aluno conhecer, absorver esse conhecimento e mostrar para a gente que ele absorveu. Se ele não conseguiu naquele determinado momento consolidar a informação para ele, aí eu peço aos professores para repetirem na aula seguinte para fazer essa consolidação, se não fez, encaminhar para a gente (CV/PP/M).

O ideal primeiro é a busca pela qualidade, você promover a escola pela qualidade, você promover a escola enquanto aquela que oferta uma educação de qualidade (OM/MP/F).

A prioridade mesmo, para te falar assim, se eu puder dizer assim, que eu vou sair daqui em uma condição de achar que eu contribuí com alguma coisa de fato, é se a gente conseguir que essa, que tudo que a gente está fazendo se reverta em melhores resultados dos nossos alunos, melhor resultado do ponto de vista da qualidade mesmo do serviço que está sendo ofertado. Todas as ações que nós implementamos até agora, desde o início, elas buscam dialogar com o objetivo que é melhorar de fato a qualidade da educação de [nome do município] (VRD/GP/F).

A gente teve que fazer acontecer projetos, nós já os temos planejados para melhoria do trabalho do professor, tendo em vista a qualidade da educação. Sempre como ponto de referência o Ideb, que é o índice de desenvolvimento da educação. Então esse é o nosso ponto de referência, que a gente quer melhorar (NM/GP/F).

Mesmo que não especifiquem com qual concepção de qualidade operam, cabe destacar a primeira fala transcrita, de um dirigente de um município de pequeno porte. A sua concepção de qualidade da educação aproxima-se do que Paulo Freire denominava “educação

bancária”, aquela que considera os educandos como tábulas rasas, nos quais os conhecimentos são depositados sem reflexão e, portanto, de forma acrítica. A última fala transcrita deixa claro que o parâmetro de qualidade da dirigente é o Ideb, portanto, assimilando e difundindo um discurso que considera a mensuração da qualidade através de indicadores formulados a partir de avaliações externas, o que reforça uma cultura da avaliação.

A discussão acerca da questão do financiamento da educação é outro elemento que, quando abordado, foi motivo de certa exaltação por parte de alguns(mas) DMES, o qual pode revelar determinados valores que os(as) dirigentes trazem consigo. Nesse sentido, selecionamos algumas falas em momentos que o tema foi tratado. Cabe destacar que essa temática não fazia parte do roteiro de entrevista, portanto, foi abordada espontaneamente pelos(as) dirigentes entrevistados(as).

Agrupamos em um mesmo bloco falas de DMEs que reclamam da carência de recursos, entendendo que um dos grandes desafios do(a) dirigente é fazer uma gestão eficaz, mesmo diante dessa adversidade:

O que mais decepciona a gente é saber que nem a União e nem o Estado aplicam o que é de fato, que está na Constituição, no município. Isso aí não é só na educação, é em todos os setores. Isso aí que a gente fica muito decepcionado (CV/PP/M).

Educação, não se faz educação debaixo de uma árvore não, como eu aprendi no curso de magistério não, sabe!? Educação, ela requer dinheiro, ela requer financiamento (OM/GP/F).

A dificuldade é que nos últimos anos está muito difícil trabalhar, porque não tem dinheiro, não tem verba. Depois que passou esse Fundef, era melhor que o Fundeb, porque o Fundeb ele abrangia toda Educação Básica. E o dinheiro, ele vem junto com o Fundo de Participação do Município, então quando ele bate no Fundo de Participação do Município, eles fazem tanto desconto, tanta coisa, que ele chega pouquinho. Então a dificuldade está sendo essa, nós estamos gastando 100% do Fundeb com pagamento de professores (OM/PP/F).

Educação, a única coisa que a gente sente muito é não ter mais disponibilidade de verbas para gente poder trabalhar, é uma reclamação geral. Aliás, os municípios estão muito sufocados, não só na educação, a educação também, se nós tivéssemos mais recursos, se fosse disponibilizado mais recursos para nós, faríamos um trabalho muito melhor que nós estamos fazendo (CV/GP/M).

Em uma outra linha de raciocínio, os(as) DMEs a seguir foram agrupados em um mesmo bloco por não considerarem ser a questão de recursos o principal problema da educação. Estes chegam a afirmar que não falta dinheiro para a educação nos municípios que dirigem:

Não, estou trabalhando nisso [Plano de Carreira], é minha prioridade, não temos. É lei, né?! Mas, na verdade, é uma longa negociação e há uma expectativa muito grande em torno do plano, e eu acredito que não vai ser uma coisa que vai mudar

radicalmente a realidade da educação do município não, porque a educação tem dinheiro, tem, é fato, mas não para pagamento de pessoal (CM/MP/F).

Agora a secretaria é muito assediada com isso, na questão de formação, porque aqui, acham que [nome do município] tem muito dinheiro. Tem muito dinheiro, mas tem muita despesa e muita gente para poder investir (MBH/MP/M).

Eu tenho uma outra tese, que eu não sei se eu posso dizer que é tese, porque ainda não está. Que eu não acho que não falta dinheiro não, acho que falta é planejamento, falta planejamento, falta conhecer a realidade, falta. Lógico que eu precisava de mais dinheiro, muita coisa eu deixo de fazer porque não tem dinheiro, se tivesse mais dinheiro melhoraria, mas é que não falta dinheiro, é questão de planejamento. Eu não posso nem falar isso, porque senão vão falar que eu estou doida, 'está bom demais, então não precisa dar mais dinheiro'. Não é isso não, é lógico que precisa, mas eu acho que com o recurso que a gente recebe, nós estamos conseguindo fazer, priorizando o que é mais importante, onde eu vou gastar, onde eu não vou, o que eu tenho que atacar primeiro, o que eu não tenho (ZM/GP/F).

Cabe ressaltar que a primeira fala transcrita do bloco imediatamente anterior é de uma dirigente de um município que tem uma CIA abaixo da média do estado (ver Capítulo 3).

O que percebemos, quando analisamos as falas em blocos distintos, é que mesmo uma questão tão objetiva quanto o financiamento da educação é passível de sofrer interpretações que vão variar de acordo com concepções distintas sobre a função social da educação que cada dirigente traz consigo.

Um último aspecto a ser comentado quanto aos modos de sujeição diz respeito aos esquemas de experiência individual e subjetiva que consistiriam em uma possível “conversão” dos(as) DMEs a um modelo de governança por resultados, a uma cultura da avaliação. Alguns entrevistados(as) já interiorizaram essas práticas, tratando-as de forma naturalizada, como processos já instalados. No entanto, selecionamos as falas transcritas de dois dirigentes que apontam claramente como se deu essa passagem a uma nova prática discursiva, o que, segundo Foucault (2004), poderia ser considerado uma “conversão”. Detemo-nos na citação com o objetivo de deixar transparecer o processo, as dinâmicas e as transformações das práticas desses(as) dirigentes:

Deixa eu te contar, a primeira vez que a secretaria participou de uma avaliação externa foi em 2007 ou em 2005. Nós participamos do Simave. Porque até então a secretaria não participava de nenhuma avaliação externa, a gente estava em um momento de muita tensão e em [nome do município] estávamos em um debate muito forte sobre a melhoria da qualidade do ensino municipal. Então, em 2005, a secretaria tomou a decisão de participar pela primeira vez de uma avaliação externa, que foi o Simave, e na época participamos com o seguinte acerto, que nós iríamos participar, mas os resultados de [nome do município] não seriam entregues no formato de *ranking*. Então tudo bem, nós vamos avaliar, é importante, e não fazia mais sentido não participarmos, mas a gente não queria “ranquear” escolas, por que não fazia sentido fazer isso. Só que quem fez a avaliação, organizou os resultados e obviamente publicou. E a secretaria, na verdade a gente tomou um capote, por que esses dados... A gente recebeu esses dados um dia à noite e no outro dia estava no jornal, a melhor escola de [nome do município] e a pior escola de [nome do

município]. Foi um trauma, primeiro assim, a gente já tinha participado de avaliação externa, já estávamos acendendo uma vela para o diabo. E ainda tomar essa dos resultados, foi muito ruim essa abordagem. Mas o que aconteceu, quando nós optamos em participar das avaliações foi muito bom, ficou nítido para gente como a secretaria não tinha estrutura técnica para cuidar dessa questão da avaliação educacional. Então nós recebemos dados e aí o que a gente faz com isso, nós não tínhamos ferramenta técnica e isso provocou uma mudança, na reestruturação da secretaria quando o [nome do prefeito] foi eleito a gente criou uma gerência de planejamento e informação que essa secretaria não tinha e dentro dessa gerência criamos uma gerência de avaliação educacional (MBH/GP/F).

Há, ao longo da narrativa da dirigente, uma substancial mudança de conceito em relação às avaliações externas. Se, inicialmente, eram consideradas “acender uma vela para o diabo”, logo em seguida, a entrevistada pondera que foram muito boas, pois deram visibilidade a uma deficiência da secretaria e possibilitaram reestruturar sua organização.

Um dirigente, agora de um município de pequeno porte, mesmo sendo contrário às avaliações externas, de início, acaba, em seus termos, por aderir à prática:

Essa situação, como eu estou há muito tempo, eu não, no início eu não era muito adepto a ficar olhando índice não, eu achava assim, eu conversava com minhas pedagogas e falava assim: ‘o que eu quero é que nós tenhamos uma avaliação real, vocês não vão me iludir não, eu quero que na hora que fizer as provas lá, eu tenha esses resultados em mãos aqui, mas assim, vocês não deixem que aconteça uma lá que o professor ajudou o aluno, coisas desse tipo, para que eu tenha em mãos a realidade do município. Eu quero que seja, se tiver ruim, é porque está ruim mesmo, se falar, “ah! está bom” e ser de mentira, eu não quero isso, eu quero uma realidade mesmo do quadro de alunos que eu tenho no município’. Mas a gente acaba tendo que aderir, não tem como, você tem que trabalhar em cima dessas metas, em cima do quadro que você tem para poder estar observando. Aí eu assumi que seria a partir de, não me lembro em que ano, eu chamei todos aqui no início do ano e falei que a gente não iria implantar um sistema próprio de avaliação, mas que do Estado nós teríamos. Essas avaliações externas todas que vêm, nós teríamos o maior rigor em cima disso e que iríamos trabalhar em cima daquilo, e aquilo que tivesse defasado, nós iríamos trabalhar para que fosse recuperado, por isso é que eu acho que o Estado acabou nos ajudando muito nesse sentido também (NO/PP/M).

Devemos destacar que na passagem a uma nova prática discursiva ocorre uma mudança na própria estrutura e funcionamento das secretarias municipais de educação e nas ações dos(as) DMEs, portanto, como nos aponta Maingueneau (2008a), não seria apenas uma mudança de conteúdo, mas uma nova estruturação discursiva. Estruturação essa que demonstra que de fato há uma “conversão” a novas práticas, um reconhecimento da obrigação de colocar uma prescrição em prática, aderindo à própria ação moral do indivíduo.

Quando analisamos os modos de sujeição, a questão que emerge é: por que os(as) DMEs seguem as regras? O significado trabalhado nesse tópico para regras diz respeito à ação moral do indivíduo, pois, obviamente, algumas regras são definidas em lei, portanto, mais que

obrigação moral de segui-las, os(as) dirigentes têm obrigação legal. Outras regras, também, são inerentes ao cargo que ocupam; segui-las faz parte de um condicionamento institucional.

No entanto, outros motivos, de natureza moral, podem ser destacados, a partir das análises realizadas anteriormente, que nos apontam as razões que levam os(as) DMEs entrevistados(as) a seguirem determinadas regras. Dentre esses motivos, podemos citar a resignação, a crença de que determinadas estruturas são próprias da educação, ou fazem parte de sua natureza, de modo que não haveria como opor resistência a elas. Nesse quadro de resignação, por exemplo, encontram-se a questão da desvalorização do trabalho docente e a impossibilidade de superar essa situação.

As concepções construídas pelos(as) DMEs sobre a função social da escola também fazem com que sigam determinadas regras. Suas escolhas e deliberações são orientadas por essa visão que trazem sobre o valor da educação na sociedade.

Por fim, outra razão que leva os(as) DMEs a seguirem determinadas regras, do ponto de vista de sua ação moral, é a interiorização de valores cristalizados que circulam em uma determinada época, como os estereótipos sobre os docentes, vistos como corporativistas, acomodados, dentre outros. Os(as) dirigentes compartilham uma determinada ordem simbólica a partir de saberes que circulam no meio social, mas que atingem individualmente esses sujeitos e que são determinantes para a orientação de suas ações frente às secretarias municipais de educação.

A sujeição dos(as) DMEs a determinadas práticas pôde ser constatada a partir de seus posicionamentos quanto à chamada “cultura da avaliação”, na qual os instrumentos de avaliação, notadamente as avaliações externas, como orientadoras das ações, assumem um grande destaque. Os(as) DMEs assumem como valores próprios esse instrumento de governança educacional, haja vista a criação de sistemas próprios de avaliação em alguns dos municípios selecionados para a nossa amostra. A construção de valores por processos de objetivação e subjetivação se manifesta na forma como os(as) DMEs se relacionam com os docentes e suas instituições representativas, construindo imagens a partir de um conjunto de crenças e valores compartilhados. Foi possível constatar a ocorrência de um processo de conversão à mencionada cultura da avaliação, pois, a partir de uma nova prática discursiva, opera-se uma série de mudanças na estrutura e funcionamento das secretarias de educação, produzindo o reconhecimento da obrigação de colocar em prática uma prescrição, que se adere à própria ação moral do(a) dirigente.

5.1.3 Moralidade dos comportamentos

Se vimos no tópico anterior como os(as) DMEs se sentem obrigados a seguirem determinadas regras, tendo por referencial seu valores, aqui buscaremos compreender o comportamento real desses(as) dirigentes em relação a determinadas prescrições; como orientam suas ações ou resistem a tais determinações. Buscaremos em suas falas transcritas indícios que possam nos mostrar a relação que estabelecem com essas prescrições.

A partir do que foi analisado no Capítulo 4 a respeito dos “saberes prescritivos”, buscaremos neste tópico capturar elementos que possam reconstruir, mesmo que de forma parcial, as formas como os(as) DMEs consomem os textos produzidos, ou deixam entrever em suas falas esse consumo, especialmente os materiais elaborados pela Undime. Concebemos a recepção do texto na perspectiva daquele(a) que recebe uma mensagem e a interpreta, pois, como estamos tratando do comportamento real dos indivíduos frente a determinadas prescrições, não o imaginamos como o sujeito visado pelos produtores, a Undime. Essa perspectiva é tributária da teoria semiolinguística, desenvolvida por Charaudeau (2008). Para esse autor, todo ato de linguagem é um fenômeno psicossocial baseado em interações entre sujeitos inseridos, através de uma relação contratual, em uma instância situacional, na qual se definem o sujeito comunicante e o sujeito interpretante. Esses parceiros da comunicação, ainda segundo Charaudeau (2008), reconhecem-se a partir de estatutos construídos nos processos de interação, mas também a partir de concepções previamente constituídas.

A partir dessa base de análise, consideramos que os(as) DMEs possuem uma imagem prévia das instituições produtoras dos textos prescritivos que consomem. Nesse sentido, buscamos em suas falas, inicialmente, capturar como são construídas as imagens dessas instituições pelos(as) dirigentes entrevistados(as).

No geral, a imagem que os(as) DMEs entrevistados(as) constroem acerca da Undime são positivas; a maioria dos(as) entrevistados(as) aponta suas ações como um importante apoio, não só na formação e capacitação para o exercício de suas funções, mas também como um elemento político de defesa dos interesses dos municípios. A fala em destaque a seguir aponta, na visão de uma DME, o poder de aglutinação da Undime, no sentido justamente dessa defesa:

A Undime aglutina, é um fórum que a gente tem espaço para falar das grandes dificuldades que enfrentamos, no caso de Minas Gerais, eu sou da Undime e em Minas Gerais, tivemos que assumir um papel, de certa forma um papel que eu acho complexo. Muitas políticas direcionadas aos municípios, a Undime virou um braço

operacional do Ministério da Educação para efeito de execução de determinados convênios, essa forma é complicada. Assumiu-se isso, porque era a única forma do recurso chegar ao estado, uma vez que tinha uma questão política que na época a gestão do estado não fazia uma interlocução mais próxima com o ministério (MBH/GP/F).

Essa mesma dirigente constrói uma imagem da Undime na qual se ressalta a capacidade da entidade de transitar pelas diferenças existentes entre os municípios associados a ela, indiferentemente do fato de se tratar de uma metrópole ou um município com menos de mil habitantes, o que possibilita, inclusive, que os pequenos municípios sejam ouvidos em suas reivindicações:

A Undime nos ajuda a ter uma visão maior das diferenças entre os municípios, vou dar um exemplo, é muito diferente a forma como a prefeitura de [nome do município], a Secretaria Municipal de Educação de [nomes de três grandes capitais brasileiras] negocia com o Ministério da Educação ou mesmo com o governo do estado. É muito distinto do município de dez mil habitantes. A articulação da Undime permite, primeiro termos mais sensibilidade com as diferenças que a gente tem, no caso de Minas Gerais é impressionante as diferenças que temos no Estado, ter essa sensibilidade e pensar na hora de negociar, que também temos que considerar qual é a condição dos pequenos municípios. Então a Undime é muito importante nisso e é a voz dos secretários, que esse debate não é fácil. A Undime ajuda a fazer essa discussão e fazer essa leitura de dar voz para os pequenos municípios (MBH/GP/F).

Para alguns(mas) entrevistados(as), a Undime constitui-se como um fórum estratégico devido à sua capacidade e à sua disposição de orientar os(as) dirigentes, especialmente aqueles(as) que se encontram em sua primeira gestão frente à Secretaria Municipal de Educação:

A Undime é um fórum estratégico importante, a gente vê também a fragilidade dos pequenos municípios. A secretaria de educação é muito frágil diante dos prefeitos. Então as gestões oscilam, tem gente que não é da área da educação, não é que não é da área da educação, é que não é gestor, não é administrador e entende muito pouco de política pública, de educação e gestão pública, então fica muito frágil. A Undime tem esse papel de acolher esse secretário que chega, de orientar e fazer a formação do que é básico de um gestor de educação (MBH/GP/F).

A Undime é como uma instituição que representa o município, ela dá esse apoio, ela dá esse suporte para o secretário, que é orientar, é articular, mobilizar o secretário para que ele tenha uma gestão bem sucedida. No momento que você busca esse aparato que a Undime dá, ela te dá toda orientação, todo preparo para você lidar com essas questões (OM/MP/F).

Eu acho que a Undime, é quando eu conheci o trabalho deles através de folder, portfólios, que eles mandavam me convidando para encontro. Eu de início tive uma curiosidade muito grande através das palestras que iam ser desenvolvidas, dos temas, que eles falam lá, desde o Custo Aluno Qualidade, do PNAT, dos programas do MEC, do FNDE, isso me empolgou. Aí quando eu vi isso aí, eu falei, vou participar, e participando da primeira vez, a gente é associado à Undime, onde eu vi que eu aprendi demais. Eu fui a primeira vez, foram três dias, e eu fiquei, assim, encantada de ver, além da competência do povo, vários autores, escritores participando, então isso trouxe pra mim um gargalo muito grande onde eu pude

trazer e devolver para os meus funcionários, como que a gente pode fazer o melhor para a educação (VJ/PP/F).

Outro elemento que pôde ser percebido quanto às imagens que os(as) DMEs constroem sobre a Undime diz respeito à sua habilidade em estabelecer canais de comunicação com os(as) dirigentes, em mantê-los(as) informados(as), especialmente sobre aqueles assuntos que tratam das formas de conduzir a educação em seus municípios:

A gente fica muito inteirada dos assuntos, assuntos do FNDE, do MEC, de todos os assuntos das políticas educacionais (OM/PP/F).

É associado sim, só não sei se a prefeitura renovou sua filiação, mas eu continuo recebendo informações através de *e-mail* da Undime, ainda. A Undime até que repassa bastante coisa interessante para a gente, muita coisa interessante que ajuda bem (CV/PP/M).

Olha, a Undime ajuda muito, porque encaminha os *e-mails*, informações, a gente, às vezes, tem acesso mais rápido a algumas informações, temos reuniões (SSO/PP/F).

Mas, entre os(as) DMEs entrevistados(as), há uma voz discordante, que, mesmo reconhecendo a importância da instituição, a imagem que constrói dela traz um aspecto pouco positivo, associada, de forma pejorativa, a um determinado partido político, sem esclarecer, no entanto, as razões para tal associação:

Eu sou da, eu não sou filiada, quer dizer, o município não é filiado [à Undime], mas eu participo também, mas eu acho as reuniões muito, ela tem um viés político partidário muito forte, do PSDB, dessa turma. Acho que, eu participo, os congressos então são fantásticos, gosto muito, mas eu não tenho muita intimidade com a Undime, porque foge um pouco daquilo que eu..., mas é útil. No plano nacional, municipal de educação ela, essa parte burocrática ela é útil, mas a parte de filosofia, a parte política, não por eu ser do PT e ela ser do PSDB não, mas só que eu acho que quando eu falo política eu não estou falando política partidária, estou falando política mesmo da educação, como direito de todos, que eu acredito nela (ZM/GP/F).

As imagens previamente construídas são elementos que dizem muito sobre as formas como os textos produzidos pela Undime serão lidos, estabelecem os primeiros parâmetros do contrato comunicativo entre o sujeito comunicante e o sujeito interpretante. É o que forma a base para a interpretação dos conteúdos vinculados nos materiais produzidos pela instituição pelos(as) DMEs.

As poucas falas específicas sobre o material produzido pela Undime mencionam a importância desse trabalho para a formação dos(as) DMEs entrevistados(as), como atestado nos trechos a seguir:

Olha, tanto o material que eles disponibilizam, acho que é “os cem primeiros dias”, a gente tem uma noção muito boa e também durante os seminários que ela

proporciona, sempre tem palestras que nós, que pelo menos para mim, me auxiliou para enxergar muita coisa que, às vezes, eu não sabia, que eu não estava entendendo (MBH/PP/F).

A Undime ajuda demais, em janeiro teve uma capacitação sobre o plano de carreira e tudo. Foi quando eu me atentei para a situação, passei para o prefeito, mas não foi possível resolver na época (SSO/PP/F).

Então o que faz a secretária, também o apoio da Undime foi muito importante. Porque nós nos filiamos. Então fui fazendo todos os cursos que tinha, me inteirando, se é PNAT, quais os recursos. E aí nós fomos nos capacitando, fui criando uma equipe, preparando o trabalho, aí deu para caminhar. Ainda tem muita coisa, e que a gente também não tinha, no meu caso, não tinha nem competência para discutir, porque você não entendia o que era (SSO/GP/F).

No entanto, buscamos capturar em algumas falas dos(as) DMEs entrevistados(as) uma possível influência do conteúdo publicado pela Undime, especialmente no que diz respeito a posicionamentos político-ideológicos relacionados à gestão. Para além de ser um elemento que contribui para a formação de agendas políticas nos municípios, a Undime busca conformar determinados sujeitos. Na análise a seguir, buscamos capturar os reflexos dessa construção nas formas como os(as) DMEs relatam determinadas ações, considerando ser uma possível construção de sentido em relação ao que publica a Undime, ou seja, uma possível forma de consumo dos textos produzidos por essa entidade, ou, ainda, por se tratar de uma relação de comunicação, como nos aponta Foucault (2010g), pode vir a modificar o campo de atuação dos(as) dirigentes.

Essas possíveis leituras contribuem para a constituição de lógicas de ação por parte dos(as) DMEs (Capítulo 4). A título de ilustração da construção de uma moralidade dos comportamentos, contrastaremos, a partir de análise anterior, o sujeito visado pela Undime e a forma como essa construção é transposta para o município, sob a coordenação dos(as) DMEs.

A primeira construção do sujeito visada pela Undime, por nós salientada, diz respeito à formação de um(a) gestor(a) técnico(a), aquele(a) que domina um saber para a eficácia na condução da gestão frente à Secretaria Municipal de Educação. Um dirigente de um pequeno município relata essa capacidade, e mesmo que não mencione diretamente a formação recebida através do material produzido pela Undime, trata-se de um exemplo de que as prescrições da entidade atingem os DMEs e, portanto, são lidas por diversos(as) dirigentes(as) entre os municípios selecionados:

Quando a prefeita me fez o convite, eu aceitei na hora, falei assim, 'é um desafio, eu gosto de desafio, então vamos juntos. E só peço, assim, que você tenha um pouquinho de paciência para me inteirar dos programas, são programas novos'. A educação melhorou bastante com o Simec, com o PAR, sistema de monitoramento, melhorou bastante. Mas ainda os municípios pequenos são muito penalizados com esse Simec, porque eles não conseguem entender as necessidades do município.

Mas a gente aqui foi muito feliz, porque abriu, ano passado, final do ano, ele abriu uma brecha no Simec para gente reformular algumas coisas, e nessa reformulação a gente conseguiu. Então conseguimos colocar isso através de escrever, tirar foto, joga, quem é político não vê essa questão, eu vou escrever e vou pedir, pega o telefone e manda, não é muito assim. Igual eu falo com a prefeita, eu falo com ela o seguinte: que hoje um projeto bem feito é aquele que a gente escreve e quem está do outro lado, é como se fosse um livro, você pega e prende sua atenção, enxergar como se ele estivesse aqui *in loco*, observando. E com isso aí a gente conseguiu, assim, bastante coisinha (CV/PP/M).

Formatar um sujeito que tenha uma visão empresarial para conduzir a gestão frente às secretarias municipais de educação é outro dos objetivos da Undime ao produzir seus materiais de formação para os(as) DMEs. O gerente empresarial é aquele que trabalha com organogramas, nos quais se destacam a missão, os objetivos e as metas da secretaria, que busca assessorias externas para otimizar os processos de gestão. Esse aspecto foi visto neste trabalho quando tratamos da construção do que denominamos “lógica gerencial” (Capítulo 4). Novamente, como exemplo, transcrevemos a fala de uma dirigente de um pequeno município que incorpora essa visão, mesmo dentro das limitações impostas pelo seu contexto de atuação:

Um desafio é que a gente conseguiu e a meta que eu tinha para, aqui ela aqui ó [aponta o folder com a missão e as metas da secretaria afixadas na parede de sua sala e faz a leitura em voz alta da primeira meta]. Essa é a segunda, eu alcancei a primeira e fui para a segunda [lê a segunda meta]. É gestão aquilo ali. Nós criamos sistema, tipo assim, da secretaria de educação, circular, tudo manda da secretaria para todas as escolas, para a rede e trabalhando igualmente. Eu tenho uma equipe, eu dou sugestão, mas eu tenho uma equipe que trabalha comigo e nós conseguimos alinhar isso aí, porque as escolas, cada uma trabalhava de um jeito, de uma forma, aí alinhamos, fizemos um alinhamento. Os primeiros momentos foram difíceis, não foi fácil não, você pegar pessoas com “cabeça dura”, que era acostumada com outro tipo de trabalho (VRD/PP/F).

Um terceiro sujeito visado pela Undime, como visto, é aquele coordenador de atores e ações, claro exemplo de como a coordenação das políticas públicas vem se baseando em novos padrões de governança, como destacado nas duas falas transcritas a seguir:

Uma grande dificuldade quando eu cheguei aqui na secretaria, existia uma rixa muito grande, uma dificuldade muito grande em relação ao Conselho Municipal de Educação. Hoje nós somos sistema, desde 2012 [nome do município] é um sistema, tornou-se um sistema. Existia uma dificuldade muito grande de relacionamento da Secretaria Municipal de Educação com o Conselho Municipal de Educação, os maiores gestores do sistema, a educação no município de [nome do município] é uma gestão compartilhada de Conselho Municipal de Educação, principalmente, e Secretaria Municipal de Educação, cada um faz a sua parte, cada um tem a sua, o seu real valor, sua importância, e juntos fazem a gestão do sistema municipal de educação (OM/GP/F).

A consultoria vem nos ajudar na experiência que a gente não tinha, apesar da gente ter uma visão que era preciso a gente implantar um processo, um plano de carreira que tivesse a necessidade da avaliação de desempenho, que tivesse a necessidade de valorizar o professor. A gente precisava de saber no mercado o quanto que isso

oneraria a prefeitura, em vinte, trinta anos. Porque a gente não pode inviabilizar a prefeitura em vinte, trinta anos, por causa de um crescimento de folha estrondoso. Então a consultoria vem nos dar segurança em relação a isso, veio trazer experiência de outros municípios que já passaram. A consultoria é uma consultoria da UFMG. Eu esqueci o nome do professor no momento. Mas é uma consultoria da UFMG. E além de trabalhar com a gente aqui da educação, depois eles implantaram o plano de carreira no mesmo molde da educação, para o restante da prefeitura. Então nós entendemos que a consultoria foi uma base de apoio para a gente mesmo, para a gente desenvolver uma ideia que a gente já tinha pensado. Então veio a casar com isso (MBH/MP/M).

Para a Undime, o(a) DME também deveria ser o(a) educador(a) que determina os direcionamentos a serem adotados pelas escolas, que concilia teoria e prática em benefício da educação no município:

Essa proposta que tem hoje no município, do construtivismo, eu acredito nela, não só pela metodologia, mas pelos resultados que ela já vem dando para o município ao longo dos tempos. Não é uma proposta de 2005, é uma proposta anterior, de quando começamos. E a gente acredita que educação é continuidade, nós não podemos parar um processo e chegar ao final do ano e o prefeito dizer que tudo que foi construído, vamos encostar aqui e vamos começar a construção. Nós não podemos, tem que dar continuidade. Eu acho que nesse sentido, a gente fica bem tranquilo para poder estar à frente dessa gestão (MBH/MP/M).

Por fim, a Undime recomenda em seus documentos que o(a) DME seja um(a) ativo(a) agente político(a) em sua comunidade, prescrição declaradamente assumida por alguns(mas) dirigentes entrevistados(as), como, no primeiro exemplo, de um município de grande porte, que dialoga com os movimentos sociais organizados, ou, como na anedota registrada por um DME de um município de pequeno porte sobre a proximidade com os eleitores:

Eu tenho fóruns regulares com as famílias, a gente faz pelo menos três fóruns centralizados com representantes de famílias de todas as escolas e fóruns regionalizados, também de mobilização das famílias. Hoje a gente tem comitê social, o comitê de mobilização pela educação. Também é um comitê que articula na cidade, algumas agendas desse comitê eu acompanho, ações de mobilização desses comitês na cidade (MBH/GP/F).

Nós tivemos uma reunião em Belo Horizonte e um ex-Secretário Municipal de Educação de São Paulo, o Mário Sérgio Cortella, ele até nos disse uma coisa muito interessante, se dirigindo aos municípios de Minas Gerais e a maioria deles, a grande maioria, são municípios de pequeno porte. Ele nos disse, até quando ele ficou sabendo que lá estava presente o secretário de um dos menores municípios do Brasil, no caso nosso, a gente fica lá, você é o ponto central ali, aí ele disse para nós o seguinte, 'olha, eu com minha experiência de ex-secretário da cidade de São Paulo, eu prefiro continuar, que eu continuasse sendo secretário de São Paulo, ser secretário de São Paulo do que secretário de um município pequeno, porque o secretário de uma cidade igual São Paulo, ele tem a liberdade de ir a uma padaria, muitas vezes sem ser reconhecido, e o da cidade pequena ele está ali no corpo a corpo com os pais, com os alunos' (CM/PP/M).

A Undime desenvolve, a partir da análise feita, um papel importante na constituição das subjetividades dos(as) DMEs, ao estabelecer uma série de prescrições propostas a esses(as) dirigentes, valores que podem ser respeitados ou negligenciados, mas que remetem ao comportamento real dos indivíduos frente a eles, revelando uma moralidade dos comportamentos.

5.1.4 Teleologia do sujeito moral

Neste tópico, buscaremos compreender o modo de ser característico do sujeito moral, como ele age não somente em conformidade a regras ou valores que lhe são propostos, o que caracterizaria a constituição de uma conduta moral. Para essa dimensão da constituição de subjetividades, serão analisadas as maneiras como os(as) DMEs leem e concebem os programas do Governo Federal direcionados à educação nos municípios brasileiros, especialmente, que tipo de arranjos institucionais constroem para a viabilização desses programas, quais dificuldades enfrentam, que traduções operam para que eles se efetivem e tenham os retornos desejados, incluindo os ganhos políticos. Essas ações relatadas pelos(as) dirigentes se relacionam ao conjunto de suas condutas e estão diretamente relacionadas aos valores que cultivam.

Dois programas do Governo Federal de grande impacto para as políticas educacionais nos municípios, o PAR e o Pró-Infância, foram utilizados em nossas análises para a compreensão dessa dimensão da subjetividade dos(as) DMEs entrevistados(as). Esses programas, mesmo que não mencionados diretamente no roteiro de entrevista, foram tratados por todos(as) os(as) dirigentes dos municípios visitados, e constatamos que sua operacionalização exigia do(a) DME uma série de adaptações e arranjos institucionais para viabilizá-los, especialmente o Pró-infância, levando a uma atuação particularizada de cada dirigente. Esse modo próprio de agir, ou seja, essa margem de deliberação, é exposto pelos(as) dirigentes a seguir:.

Você tem que pensar alternativas e construir alternativas institucionais para viabilizar que os projetos possam ser efetivados (MBH/GP/F).

O bom do sistema é que eu recebo, posso receber a orientação nacional, a orientação estadual, mas eu posso ter uma certa liberdade, liberdade de algumas mudanças (TAP/GP/F).

A fala da segunda dirigente explicita a importância do(a) DME na cena educacional brasileira e aponta seu lugar nas relações federativas. Mesmo nos municípios que não se

constituem enquanto sistemas, como será visto adiante, é exigido do(a) dirigente uma habilidade de se adequar, de se adaptar aos programas que têm sua origem no Governo Federal.

A necessidade de adaptação aos programas do Governo Federal e a possibilidade de se considerarem as realidades dos municípios são traduzidas nas falas transcritas de dois dirigentes a seguir:

Nós fizemos uma reunião e nós três assumimos o compromisso de nós mesmos fazermos o PAR, porque nós íamos fazer dentro de nossa realidade. Eu não acreditava naquele momento que se nós contratássemos uma equipe para fazer, para montar o PAR, ele fugiria muito de nossa realidade, eles montam no papel ali e não era aquilo que nós gostaríamos. Olha, tem muita coisa no PAR que é meio contraditório, a gente acredita assim, foi um avanço, eu acredito que o PAR já deu assim, um norte bom para a educação. Porque, às vezes o MEC achava assim, que “ah! vou mandar isso para [nome do município] e para todos os outros oitocentos e tanto municípios do estado”. E esses são realidades diferentes. Eu acho que o PAR já era uma forma de você priorizar aquilo que é nossa realidade, aquilo que realmente nós necessitamos, então eu já acho que é por aí. E tem ainda algumas coisas que lá, por mais que a gente tenha feito, mas tem muita coisa lá que é o município que acaba sendo o responsável por aquela ação e aí ele acaba se perdendo. Muita coisa ali você coloca lá na hora que você está fazendo e depois aquela ação é praticamente toda o município que tem de fazer, e na hora que você chega no gestor acaba esbarrando ali e ficando (NO/PP/M).

Nós temos muitos programas funcionando dentro das nossas escolas, tem PIP, tem PNAIC, tem o Mais Educação, são todos (*sic*) programas do Governo Federal. A gente traz, tem que se adaptar à nossa realidade para poder melhorar o ensino nosso. Na verdade, é o contrário, nós temos de nos adaptar ao programa para recebê-lo. Na verdade nós fazemos adaptação a ele. O Mais Educação, nós temos que nos adaptar, nós temos dez escolas com o Mais Educação, então nós temos que ir até ao sistema e nos adaptar para que possamos receber esse benefício para nós aqui. Os prédios do Pró-infância, nós temos outros, adaptações do município ao sistema (CV/GP/M).

Note-se que há, na primeira fala transcrita, de um município de pequeno porte, a informação de que as ações propostas através do PAR muitas vezes se perdem por dependerem do município e pela falta de autonomia do(a) DME em relação ao chefe do Executivo municipal. Já a segunda fala transcrita expressa a dificuldade do dirigente em definir se é necessário que o município se adapte ao programa, ou mesmo que este passe por adaptações para que possa se adequar àquela realidade. Percebemos, portanto, que há uma tensão nas formas como esses programas são implementados nos municípios. Essa tensão evidencia a necessidade de o(a) DME fazer escolhas, trazer à tona seus valores, processo que contribui para a sedimentação de sua subjetividade.

A forma como é proposta aos municípios uma série de programas do Governo Federal exige um alinhamento, um enquadramento de conduta por parte dos(as) DMEs, portanto, é um dos elementos definidores de suas lógicas de ação, como atestado a seguir:

Essa pessoa responsável pelo financeiro é também responsável pelos projetos, então o PAR, a gente já conseguiu obras através do PAR, temos duas creches, Pró-infância, pelo PAR, os projetos, mais educação. Então a gente está sempre atento para conseguir os benefícios todos que o Governo Federal oferece. Tem que ter alguém capacitado para isso, senão você perde o prazo. O governo oferece, mas ele também exige (CM/MP/F).

E outros programas que tem do MEC, Escola Aberta, nós temos a Escola Aberta, Mais Educação. Hoje nós temos duas escolas que tem Mais Educação, vamos colocar mais duas a partir de junho, vamos ficar com quatro escolas. E outras, nós temos uma sala aqui de formação para professor, que veio através do recurso do MEC. Tudo depende de você estar articulado com o PAR, senão não vêm os recursos (MBH/MP/M).

Onde pôde ser percebido uma maior incidência de ações dos(as) DMEs, que lhes exigiu agir não somente conforme as regras, mas de uma forma que aponta um jeito característico de ser de cada um deles, de acordo com seus contextos de ação, foi por ocasião da implementação do Pró-infância, programa que dá grande visibilidade à administração municipal, devido à própria demanda da comunidade por vagas de Educação Infantil. A aplicação desse programa no município evidencia a estreita relação entre o sistema político e o sistema educacional, pois os ganhos obtidos com seus resultados costumam se traduzir em benefícios eleitorais. A dirigente entrevistada, quando elenca suas maiores realizações, não deixa dúvida quanto à importância do programa Pró-infância para a maioria dos municípios e, especialmente, para os(as) DMEs:

O que eu consegui na escola, e que foi plausível, foi o prédio do Pró-infância, que é um sonho de todo secretário e muito poucos, agora que eles estão correndo atrás, mas talvez não sei nem se eles vão estar conseguindo, porque está 'osso' para conseguir a liberação, por vários fatores. O prédio do Pró-infância, que para mim foi um espetáculo (VJ/PP/F).

A visibilidade do programa é apontada pela dirigente a seguir, quando instada a fazer um balanço de sua gestão, o que havia desejado no início de sua administração, o que conquistou e o que não conquistou:

Eu não consegui fazer grandes coisas, porque a comunidade, às vezes gosta de ver grandes coisas, obras, impactos. Isso ainda não consegui fazer, o tempo passou mais rápido que eu esperava. Mas eu consegui fazer pequenas coisas que à frente vão fazer diferença, pequenas coisas, pequenos ajustes, certo, de condutas, de organização, de planejamento, nós não tínhamos projeto político pedagógico, não é. Então são pequenas coisas, que às vezes não tem tanto impacto visual, né?! Mas... Muitas vezes as pessoas querem ver o prédio, querem ver as escolas arrumadas, pintadas, isso eu não consegui (VJ/MP/F).

Mas, para que se concretize, o Pró-infância exige do(a) DME um grande poder de adaptação e de habilidade política, de modo que tem o poder de trazer à tona as concepções e

a urgência das escolhas desse sujeito, elementos esses constituintes de sua subjetividade. A forma como a dirigente entrevistada a seguir apresenta a urgência da tomada de decisões sob sua responsabilidade, com relação ao Pró-infância, demonstra o grau de adaptabilidade que a função exige:

Hoje, [nome do município] tem onze escolas do Pró-infância aprovadas para Educação Infantil e nós estamos aí com essas obras sem iniciar. Estão aprovadas, mas não foram iniciadas ainda. Então tudo isso são problemas da secretária de educação, que de certa forma, às vezes, foge um pouco à nossa competência de fazer acontecer, mas é problema meu, faça você mesmo (NM/GP/F).

A fala transcrita a seguir revela uma fórmula para a resolução do problema da demanda em relação à Educação Infantil que traz consigo uma concepção da dirigente entrevistada quanto à relação público/privado, que, no município, seria capaz de viabilizar a construção de escolas de Educação Infantil:

Hoje nós temos uma demanda enorme na cidade, a expansão da Educação Infantil. Em uma visão de dez anos, nós teríamos que dobrar nossa capacidade em salário. Nós estamos esperando sair o censo para fazer uma projeção, para termos dados para poder ver a questão do atendimento na Educação Infantil. Mas, olha, nós fizemos nos últimos dois anos, nós já inauguramos dezenove escolas de Educação Infantil, a gente já tem em obras, nós temos seis unidades em construção, co-financiado pelo FNDE, que financia um milhão e cem por unidade de Educação Infantil. É o Pró-infância, ele financia um milhão e cem por equipamento. O nosso equipamento hoje ele custa dois milhões e quinhentos, nós temos previstos de conclusão para 2011, dez, vamos concluir dez em 2011 e iniciar mais treze, dez também cofinanciado pelo PAR. Só que nossa demanda é muito grande, então, por exemplo, hoje nós estamos estudando fazer uma Parceira Público Privado para a construção de trinta novos equipamentos de Educação Infantil (MBH/GP/F).

A opção por esse tipo de parceria entre o poder público e empresas do setor privado, analisada no Capítulo 4, é um elemento que demonstra escolhas baseadas em valores por parte dos(as) DMEs e, portanto, seria uma manifestação de suas subjetividades.

Uma queixa recorrente nas entrevistas realizadas diz respeito à questão dos recursos que o município tem de utilizar para complementar a verba enviada pelo Governo Federal para a construção de unidades de Educação Infantil, aspecto no qual a capacidade de negociação e articulação do(a) DME é relevante:

Nós estamos terminando o Pró-infância aqui na cidade também, que é uma obra do Governo Federal, e que está se arrastando há tempos, sem terminar. A empresa que pegou, ela pegou nove obras na região, e largou todas sem terminar. Então nós estamos terminando com recursos próprios, que até nessa administração é uma das prioridades nossa, ela vai gastar muita verba própria do município, porque o que o governo mandou há cinco, seis anos atrás não dá, fez o que teve que fazer e agora pronto, o que tem que terminar é com recurso próprio do município. Então a gente tem de deixar outras coisas sem fazer para priorizar o término do Pró-infância (NO/PP/M).

Quando eu cheguei, a primeira coisa que a gente deparou aqui foi com a creche, o Pró-infância, foi feito um convênio, isso em 2011 e até hoje não terminou de executar, mas não por falta de recursos, porque o convênio assinado já foi repassado o valor total, mas entraram com termo aditivo na gestão passada, tinha como se a escola, ali dentro do PAR, se era sapata, que é fundação, ou bate-estaca, para local úmido, e fizeram uma avaliação e colocaram sapata. Na hora que começaram a fazer tinha de ser bate-estaca e esse suplemento, essa diferença entre o que o MEC mandou e o que a obra executada é por parte do município. Aí o município teve que arcar com quase 180 mil reais, é pouco em relação ao que ganha os outros municípios, mas para gente aqui são três meses de folha de pagamento de professores. Então, aí e também não colocaram dotação orçamentária para a prefeita executar esses pagamentos. Então quer dizer, hoje a gente tem uma dívida com essa empresa que só está em 38 mil, pagou o que foi devido e está faltando somente 38 mil. Porque a gente tem uma dotação de 50 mil reais, estava devendo 88, pagou 50 esse ano e agora a gente está mandando um projeto para a Câmara Municipal para ela estar fazendo uma suplementação para gente pegar recursos de outras áreas que a gente economizou para pagar, terminar (CV/PP/M).

Eu consegui uma creche aqui do FNDE, pelo Pró-infância. Foi repassado lá pelos técnicos do FNDE, numa última reunião, que Minas Gerais conta com 370 creches prontas e nós estamos incluídos, nós demos conta, foi com muita luta, a prefeitura colocando dinheiro, que tem hora que eles atrasam lá para, manda as parcelas, mas nós conseguimos ter uma escola muito boa, está prontinha, já funcionando desde o ano passado. Então isso eu acho muito gratificante para nós (OM/PP/F).

Os(as) DMEs, nos casos referidos, têm de fazer escolhas, usar recursos próprios do município para a conclusão das obras e retirar de outras áreas. Isso, necessariamente, envolve valores, opções orientadas por questões políticas, pela visibilidade que essas obras dão à administração municipal. Destacamos, na última fala transcrita, a personalização do empreendimento, com a dirigente colocando-se como responsável direta pela conquista da unidade de Educação Infantil para o município.

A forma como lidar com as exigências e os trâmites burocráticos do Programa Pró-infância, aspecto que exige do(a) DME determinadas habilidades, pode vir a ser fundamental para a conquista desse benefício. O exemplo destacado a seguir evidencia a habilidade de uma dirigente em subverter determinadas exigências impostas pelo MEC e conseguir a construção da unidade de Educação Infantil no município, o que, também, deu grande visibilidade à administração local, que chegou a ser veiculada em propaganda como modelo:

Nós temos um prédio do Pró-infância, que é um programa do Governo Federal. Nós recebemos esse em 2007. Temos uma escola, pois o programa, inicialmente, ele direcionava para quem tinha o baixo Ideb, nós estamos com Ideb 6.9 no município, eu com muitas escolas com 7.4, 7.3. Nós éramos excluídos, mesmo tendo acesso lá no MEC, FNDE. Nós não conseguimos por causa do Ideb, já estava bem alto. Mas aí os municípios prioritários não conseguiram arrumar a documentação necessária e foi aonde a gente entrou, então começava. Principalmente a questão da dominialidade, os municípios não têm isso bem definido, está bem desorganizado, é do município, mas não tem escritura, a documentação não está *ok*. E daí nós começamos a funcionar, a capacidade da nossa escola é para 240 crianças e a Educação Infantil daqui, essa unidade, ela foi reconhecida nacionalmente como modelo na Educação Infantil, vocês estão vendo a propaganda na TV? As imagens

são de [nome do município], pelo trabalho pedagógico, porque nós não ficamos só, porque o prédio é bonito, é um prédio atraente, mas o que é mais importante, é um prédio que ele foi pensado para criança. E nós trabalhamos não só com a questão do prédio, mas com o pedagógico, nós iniciamos de maneira pioneira o projeto político pedagógico da Educação Infantil (OM/MP/F).

Trazemos, para complementar as análises acerca dessa capacidade de o(a) DME agir não somente em conformidade a regras, mas com um modo de ser característico de um sujeito moral, o exemplo de um arranjo institucional de uma dirigente de uma cidade de grande porte, de forma a viabilizar a universalização da oferta de vagas para a etapa da Educação Infantil. Essa questão foi posta pela entrevistada quando solicitada a elencar as principais demandas educacionais do município:

Atender o público de zero a três anos. Mas aqui nós ainda temos, eu consegui ainda fazer, que também trouxe um desgaste grande político, foi essa reorganização, porque dentro desse quadro de contratado que eu tenho que eu até já coloquei para eles, nós temos o cadastro, todo ano a gente faz o cadastro escolar e o que nós percebemos? Que nós temos escolas do estado ociosas, com salas ociosas e as nossas escolas lotadas, e a gente tem os professores, ainda temos, já pensei bastante, mas mesmo assim nós temos ainda 127 professores, nessa faixa, aproximadamente, que são contratados de Sexto ao Nono [anos], e eu estou fechando, terminando de fechar esse ano, gradativamente. Eu fechei três grandes escolas de Sexto ao Nono e fui passando. Aí, por exemplo, eu ofereci até Quinto e não ofereci Sexto, passei para o estado uma escola mais próxima, aí fiz isso por bairro, por enquanto, mapeando assim, o bairro tem uma escola próxima do estado que está ociosa, aí eu vou passando os meninos do Sexto ao Novo e em contrapartida eu vou abrindo Primeiro ao Quinto, passando [crianças de] quatro e cinco [anos] para escola, porque aqui [crianças de] quatro e cinco, são professores que atuam, só de zero a três que é educador. Então passamos [as crianças de] quatro e cinco para essas escolas, por isso eu consegui universalizar [o atendimento às crianças de] quatro e cinco já. E passamos Sexto ao Nono para o estado. Mas há uma resistência grande, muito grande dos professores, né?! Eu consegui fazer isso, o ano que vem eu vou conseguir fechar dois Sexto ao Nono, em duas escolas grandes e abrir oito salas de quatro e cinco [anos de idade]. Mas assim, é uma tendência mesmo, eu negocio com a Superintendência Regional de Ensino. Então porque, na verdade, o último senso nós estávamos atendendo quase 11 mil alunos e o estado atende 9 mil, então pensando que a gente tem de ter um equilíbrio e que, quando as escolas próximas há salas ociosas, a gente pelo cadastro a gente vai remanejando. Isso traz uma certa insatisfação para os pais, mais para os professores que para os pais, que começam a falar que não gostam de determinada escola, mas a demanda social nossa da educação hoje é a lista de zero a três [anos de idade], nós temos quase 1.800 crianças esperando vagas (SSO/GP/F).

A dirigente, nesse trecho transcrito, não capitaliza os benefícios advindos da entrega de um prédio próprio como unidade de Educação Infantil, não tem uma obra a inaugurar; tem, antes, o ônus de um desgaste político junto aos pais de alunos(as) e professores(as), os(as) primeiros por terem seus(as) filhos(as) transferidos(as) de escolas; os(as) segundos(as), por perderem seus cargos. No entanto, a dirigente, a serviço de uma demanda, impõe uma

solução, demonstrando sua capacidade de buscar caminhos próprios para a resolução de problemas que surgem em seu contexto de ação.

Ao relacionarmos a ação dos(as) DMEs entrevistados(as) ao conjunto de suas condutas, podemos perceber a importância desse ator como interlocutor entre o sistema educacional no município e o sistema político-eleitoral, dados os arranjos que são estabelecidos visando à implantação de unidades de Educação Infantil, através do Pró-infância, o que garante grande visibilidade às administrações municipais e, certamente, ganhos político-eleitorais.

Constatamos, ainda, especialmente quando os(as) DMEs tratam das relações com os programas gestados no Governo Federal, que suas ações exigem uma série de adaptações, arranjos institucionais e traduções que são construídas a partir da atuação particularizada de cada dirigente. Nesse sentido, seus valores são determinantes para a “costura” de tais arranjos, para a realização das escolhas a serem feitas, revelando as formas como suas subjetividades vão sendo construídas nessa complexa relação com suas lógicas de ação.

5.1.5 Estados de consciência moral

O quinto nível de fenômeno a ser analisado diz respeito ao que Martuccelli (2007) denomina “estados de consciência moral”, ou seja, as relações entre o indivíduo e suas razões de agir. Do ponto de vista discursivo, seriam as formas como os(as) DMEs justificam o que fazem ou deixam de fazer, os comentários que fazem sobre suas ações. Esses estados de consciência moral não são um recurso prático para a ação, mas comentários sobre essas ações evidenciam uma tensão entre convicções dos(as) DMEs e suas ações. Nas falas transcritas dos(as) DMEs, quanto a seu estado de consciência moral, buscamos identificar aquelas que apresentam essa tensão, pois evidenciam a manifestação de uma subjetividade.

A tensão entre convicção e ação, muitas vezes, transforma-se em frustração. Os limites de atuação e o tempo à frente da secretaria revelam um desgaste; pelo menos do ponto de vista da retórica, insinua-se um desejo de mudança, como destacado na fala de um dirigente que já estava em sua terceira gestão:

A educação é meio complexa, e a gente vai percebendo que vai perdendo as forças, vai fazendo muita coisa e hoje eu me sinto assim, me sinto até frustrado com algumas situações que a gente gostaria que tivesse melhor. Não que a gente em partes, parece que a gente teve até alguns avanços, não está onde gostaríamos, mas tivemos alguns avanços nesse período. Mas também já são oito anos que eu estou aqui, acho até que está quase na hora de sair e deixar uma cabeça nova entrar (NO/PP/M).

A realidade e as dificuldades impõem um sentimento claro das limitações, restringem possibilidades e fazem com que alguns(mas) DMEs vislumbrem a decepção que suas ações podem causar a outros atores do sistema educacional do município em que atuam. No exemplo a seguir, a dirigente trata da implantação do plano de carreira dos(as) servidores(as) da educação:

Olha, a assessoria como eu te falei, ela está como um coadjuvante para nos clarear em algumas questões, porque nós somos professores e não sabemos, mas todos segmentos estão participando, nós convidamos o sindicato, que é atuante na cidade, nós convidamos os vereadores para participar, nós convidamos representantes do judiciário, e todos segmentos da área educacional, professor, diretor, servente, enfim, todos que vão ser contemplados no plano. Então, assim, a gente está começando agora, as primeiras reuniões estão acontecendo, mas a gente percebe, assim, que há uma expectativa muito grande que aos poucos vai murchando, que as pessoas percebem que é pé no chão (CM/MP/F).

Ao ser indagada sobre a rotina de uma semana típica de trabalho de uma DME, a entrevistada a seguir revela sua dificuldade devido à grande burocracia que envolve suas funções, em tensão com sua concepção de que, no setor privado, tal burocracia inexistente:

Você pode perceber que é uma rotina bastante eclética, a gente não consegue focar nada, isso traz em nós uma angústia muito grande, porque são muitas demandas e de naturezas diferentes. A maior dificuldade que eu vejo aqui, o que realmente traz uma angústia muito grande é que a gente concebe que a gente pode fazer muita coisa na educação, mas a burocracia do serviço público te impede de realizar (NM/GP/F).

Uma questão recorrente quanto à tensão entre convicção e ação diz respeito aos salários pagos aos(as) professores(as); a grande maioria reconhece essa desvalorização do profissional, mas sente-se impossibilitada de transformar essa realidade, como exemplificado a seguir na fala transcrita de um dirigente:

Eu acho que apesar da gente já ter alcançado um objetivo primordial, que é a implantação do plano de carreira no município, eu acho que nossos profissionais ainda têm que ser mais valorizados financeiramente, mas principalmente, que a gente tenha uma condição melhor de pagar um salário melhor para esses profissionais da educação, porque eu como ex-professor, eu sei o que é um trabalho de um professor dentro de sala de aula, não só dentro de sala de aula, mas fora de sala de aula também (CM/PP/M).

Como os estados de consciência moral revelam as justificativas sobre o que os(as) DMEs fazem ou deixam de fazer, selecionamos das entrevistas transcritas cinco temas que revelam essa atitude. O primeiro refere-se ao porquê da desvalorização profissional dos docentes, revelando o posicionamento da dirigente, a sua compreensão desse fenômeno:

Que a desvalorização, ela passa também pelo comportamento, pela conduta nossa em relação aos pais; e que é uma possibilidade de reversão do quadro de desvalorização que a gente tem hoje junto à sociedade. Grande parte também está

nas nossas próprias mãos, não é só o governo implantar piso, ou pagar um salário melhor, mas pela atuação nossa junto a essas famílias e a esses alunos, ela tem um papel fundamental na valorização do profissional (VRD/GP/F).

A responsabilidade pela valorização do docente, segundo a dirigente, está nas mãos desse profissional, na forma como ele deve se relacionar com os pais e alunos(as). Dessa forma, a DME relega a segundo plano uma melhor remuneração, ou até mesmo o pagamento do piso salarial, o que, em última instância, revela estratégias discursivas para justificar uma conduta dessa dirigente em relação aos docentes.

O segundo tema selecionado para demonstrar essa dimensão da constituição de um estado de consciência moral, no qual os(as) DMEs justificam suas ações, diz respeito à concepção de qualidade. Nesse trecho, a entrevistada aponta que, mesmo enfrentando muita resistência por parte dos docentes, conseguiu ampliar o número de dias letivos no município, associando diretamente a qualidade à quantidade:

Nós implantamos, além do tempo integral em todas as escolas, nós temos em [nome do município], esqueci de me referir a isso, um calendário de 220 dias letivos. Então, assim, são 220 dias letivos aqui na rede municipal. Estamos ainda encontrando resistência de professor em relação a isso, que nós consideramos normal, porque são 20 dias a mais, praticamente um mês a mais de aula durante o ano, mas a gente espera, a gente já conseguiu perceber algumas, já um entendimento que isso é qualidade. Então nós estamos buscando agora garantir a qualidade com essa quantidade de dias a mais (NM/GP/F).

Um tema abordado nesta pesquisa no Capítulo 4, o estabelecimento de parcerias, é assim justificado por um DME de uma cidade de médio porte. A seguir, o dirigente foi arguido sobre os critérios estabelecidos para a escolha das instituições “parceiras”:

Eu acredito que primeiro pela experiência de participar de outros eventos já organizados por esses parceiros. Não é qualquer um que chega aqui e apresenta uma proposta de formação, que a gente diz que vai trabalhar com eles. Pela experiência que as pessoas, os gestores daqui da secretaria já participaram de evento. A secretaria já participou de três ou quatro eventos do Conexa, fora de [nome do município]. Já fizemos um evento aqui, no ano passado, que foi muito positivo. Não só pela organização, mas principalmente pelos temas tratados, os debates. Então a gente entende que é benéfico para o nosso grupo de professores que o Conexa retorne a [nome do município]. Então nós temos que ter um critério para escolher quem vai ser. E tem também outra coisa, nós não podemos escolher a dedo. A gente tem as questões de licitações, o processo que tem que passar, e as avaliações que depois que o processo passou, que se deu a formação, nós temos que avaliar se foi positivo, e eu acho que nós estamos no caminho certo, por causa dos nossos resultados que nós temos do Ideb (MBH/MP/M).

O dirigente referido, em sua fala transcrita, justifica sua escolha a partir dos seguintes critérios: o *Know-how* apresentado pela empresa; a qualidade do trabalho por ela desenvolvido, mensurada pela avaliação feita dos eventos já realizados; o preço do serviço

prestado, já que a escolha foi realizada, também, através de processo licitatório, e, como justificativa final, os indicadores positivos apontados pelo Ideb. O fato de apontar esse índice como legitimador do trabalho desenvolvido pela empresa “parceira” revela que o dirigente estabelece uma relação direta e imediata entre causa e consequência, centrando na formação docente, através do estabelecimento de parcerias, o fator preponderante para os bons resultados obtidos pela educação no município.

Ao definir um tema norteador da formação dos(as) professores(as) para o município, a dirigente a seguir apresenta seus argumentos, justificando, inclusive, a contratação do palestrante:

Esse ano nós fizemos um tema para ser trabalhado durante o ano inteiro, começamos com uma palestra para 770 pessoas, com o tema gestão em sala de aula. E porque nós escolhemos? Nós não escolhemos uma ou duas pessoas, foi o grupo inteiro que escolheu esse tema, gestão em sala de aula. Por quê? Nós temos que mudar a gestão nossa em sala de aula, porque senão nós não vamos dar conta. Porque você vê nas mídias toda hora como está difícil hoje ser professor, está difícil você ser o gestor de uma sala. Então nós trouxemos um palestrante muito bom e ele deu o pontapé inicial (TAP/GP/F).

A dirigente aponta que sua escolha foi realizada através de processos que envolveram ampla participação; no entanto, ao destacar a palestra que marcou o início do desenvolvimento do tema a ser trabalhado nas formações durante o ano, esse tema já estava dado, previamente definido por um grupo cuja natureza a dirigente não especifica.

O último tema selecionado para exemplificar essa dimensão da constituição das subjetividades diz respeito à forma como uma dirigente trabalha com os processos de nucleação de escolas da zona rural, sobre as escolhas entre levar os(as) alunos(as) para a sede do município ou deixá-los(as) em suas comunidades de origem:

A nossa opção na própria escola, foi fortalecer, porque o que acontece, os governos anteriores trabalhavam muito na questão da nucleação de escolas, então chegava o ônibus, e fica muito mais barato, que uma escola de zona rural ela é muito cara, porque a gente tem sala com cinco alunos, a média é de doze alunos. Então você paga um professor do mesmo jeito, tem o supervisor, tem o diretor, tudo lá dentro. E aí essa questão da zona rural foi uma coisa também que a gente teve como opção e aí nós conversamos com o prefeito, ‘olha, se eu trouxer esses meninos aqui fica em tanto, se eu deixar eles lá é quatro vezes mais, mas se eles ficarem lá é isso, isso, isso, então vamos deixar eles lá, gastamos mais dinheiro, vamos deixar eles lá’ (ZM/GP/F).

Por esse exemplo, podemos perceber que suas decisões são orientadas por valores, por concepções sobre a função social da escola. Mesmo tendo que negociar com o prefeito, pois envolve o dispêndio de mais recursos, a dirigente optou por não efetuar a nucleação.

Em suas razões de agir, foi constatada uma tensão entre as convicções dos(as) DMEs e suas ações, descritas em suas falas, nas quais, muitas vezes, queixam-se de frustrações, dos limites institucionais de sua atuação, da burocracia, da impotência frente aos processos de desvalorização dos(as) professores(as), da falta de autonomia etc.

De acordo com o analisado neste tópico, percebemos que, como nos aponta Martuccelli (2007), o que modifica a relação com a ação e contribui para os processos de sedimentação das subjetividades não seria a proliferação de situações inéditas que exigiriam grandes doses de reflexividade por parte dos(as) DMEs, mas uma “propensão dos indivíduos a explicar retrospectivamente suas condutas, em um movimento retórico no qual se mesclam, de maneira confusa, doses de racionalização e justificativas morais” (MARTUCCELLI, 2007, p. 433).

5.1.6 Elaboração do trabalho ético

A elaboração do trabalho ético, como proposto por Foucault (1984), é um nível de fenômeno no qual o sujeito busca transformar-se a si mesmo enraizado em uma moral construída a partir de sua conduta. Para a compreensão desse nível de fenômeno, inicialmente, buscamos nas falas transcritas dos(as) DMEs a forma como traduzem em seus enunciados o novo lugar de onde falam, em tensão com as posições ocupadas anteriormente ao cargo de dirigente. Um outro aspecto analisado, com o objetivo de compreender esse nível de fenômeno, diz respeito à construção da imagem que os(as) DMEs constroem de si mesmos, revelando aspectos constituintes de suas subjetividades.

Transformar-se a si mesmo, este é um condicionante pelo qual passam os(as) DMEs pela própria natureza da instituição da qual fazem parte, as exigências próprias do cargo, comissionado, e os compromissos políticos assumidos. A dimensão espacial desse lugar ocupado é exposta claramente pela DME entrevistada a seguir, que vai buscar justificar suas transformações em um tempo que era dirigente sindical e estava à mesa de negociação com os representantes de um “Estado patrão”:

Então agora, assim, eu estou do outro lado da mesa. A gente negociou muito lá em Belo Horizonte. Na mesa, eu me lembro até que o [Secretário de Educação] Otávio Elísio uma vez falou, nós sabíamos da posição ideológica do Otávio, que apesar de ser, na época, do PMDB, ele, como que o PMDB, todo partido tem as suas diversas correntes, ele era de uma corrente progressista do PMDB. Então no momento de discussão eu falei alguma coisa, ele falou: ‘mas calma, agora nós estamos do outro lado da mesa’. Então eu estou agora na mesma situação (ZM/GP/F).

A situação posicional apresentada pela dirigente é de opostos, e deixar suas convicções, ter outra visão do processo, é uma exigência à qual a entrevistada aderiu, necessariamente transformando-se. Uma outra dirigente, que também construiu sua trajetória no movimento sindical docente, explicita a tensão que perpassa a relação com o sindicato pela sua situação:

É uma relação que a gente procura, que é muito difícil, às vezes, a gente garantir que haja de fato uma, quem sabe até falar de fato o que é uma atuação do sindicato, como ele. Às vezes, você é cobrado por “ah!, mas quando você estava no sindicato...”. Existem essas falas, que a meu ver são falas de, elas vem mais, elas são mais oriundas de pessoas que fazem um discurso mais senso comum, “estava no sindicato tinha um discurso, ela falava uma coisa, agora está aqui na prefeitura, não...”. Mas as pessoas que conhecem, que acompanharam, que são também lideranças na escola, sabem, confrontam com esse discurso, e hoje a gente já consegue separar isso, mas não só separar, mas dizer também de uma coerência, porque mostrar para as pessoas que a gente pode estar em espaços diferentes, fazendo defesas que são as mesmas. E aí agora, eu acho que o desafio é, eu acho que todo mundo que tem origem no sindicato, no movimento sindical, ou que tem militância no movimento sindical, partidário, e que assume a gestão, porque quem se coloca na oposição, faz muito esse discurso esvaziado de conteúdo, que na realidade, “ah! você não defendia o piso, então implanta o piso, tem a caneta na mão, porque agora não faz?” Então essas coisas a gente tem enfrentado, mas eu tenho visto assim, eu tenho sentido que do ano passado para cá já amenizou muito e a relação com o sindicato também, a gente tem conseguido, tem conseguido uma relação de respeito, mas que não há uma mistura, que eu busco, reconheço mesmo como na condição que eu estou hoje de gestora, das responsabilidades que a gente tem nesse sentido (VRD/GP/F).

Mesmo argumentando a respeito da coerência quanto às ideias defendidas enquanto atuava no movimento sindical, com o momento atual, em que ocupa o cargo de DME, a entrevistada não deixa de evidenciar a tensão existente, as cobranças e, principalmente, de marcar seu novo lugar ocupado no sistema educacional no município.

Mas, esse aspecto posicional não se revela apenas nos casos em que o(a) dirigente teve uma militância sindical; ele se manifesta, também, na reafirmação da condição de professor(a), que agora ocupa outro espaço, portanto, que processou uma necessária transformação para o exercício do cargo. As falas transcritas na sequência nos apresentam uma amostra de como esse sentimento de estar do “outro lado” se manifesta nos(as) entrevistados(as):

Quando a gente vai tratar com professor, quer dizer, eu já fui professora, eu já estive desse lado, eu já sei quais são as dificuldades, as facilidades, o que a gente pode fazer ou não, como a gente pode estar intervindo ou ajudando o aluno. Já estive lá naquele lugar. Então eu acho que é isso que contribui (MBH/PP/M).

Serviço público é muito diferente de quando a gente trabalha em instituição privada, aqui é tudo muito burocrático. Então, assim, mesmo as percepções que eu tinha quando eu não estava secretária, que eu achava que deveria ser feito assim, assado, mas quando você está desse lado, você vê que não é tão fácil fazer as coisas acontecerem, então tem sido assim, uma experiência (SSO/GP/F).

O entrevistado cuja fala foi transcrita a seguir, ao descrever sua participação na elaboração e implantação do plano de carreira dos profissionais da educação, como DME, revela a tensão e a dificuldade de ocupar um outro lugar; em suas palavras, de agora ser “vidraça”:

No primeiro momento sim, em 2008. Depois na reformulação eu já fiquei mais alheio e deixei para que eles mesmos fizessem o trabalho. Agora, na implantação, como eu era um dos maiores interessados para que ele fosse implantado, aí eu fiquei, lidei mais diretamente. Quando foi na reformulação, eu até fiz questão de ficar de fora para que eles mudassem, que aí eu não poderia fazer lá um papel inverso. Eu ir lá como secretário brigar por um valor que fosse menos, então eu deixei para que eles, que eram os maiores interessados, brigassem com a administração, fiz questão de ficar de fora até para ajudá-los, ajudá-los, o professorado mesmo, fiquei até um pouco fazendo o papel inverso, ficando um pouco contrário. Eu tinha trabalhado como professor no município, também, sabia das situações. Mas como minha área era educação mesmo, formado, e era a única profissão reconhecida que eu tinha, eu imaginava que era um forma de eu estar indo e tentando fazer alguma coisa, deixar de ser o atirador de pedra para receber as pedradas, virar vidraça naquele momento. Eu como educador, como disse, dei aula dez anos, estou há oito anos na secretaria, na parte de cá, fazendo um papel meio inverso daquilo que eu fiz durante dez anos, que era cobrar. (NO/PP/M).

Ressaltamos, nessa fala transcrita, o posicionamento discursivo do entrevistado, que se refere aos professores como “eles”, não mais se colocando como um deles, mas marcando uma diferenciação clara com sua atual situação.

Um último exemplo de como se processa a elaboração do trabalho ético como elemento essencial na constituição de subjetividades dos(as) DMEs nos é oferecido por um dirigente que apresenta sua dificuldade em fazer a transição de um conhecimento teórico, que argumenta possuir, para a prática. Para ele, o “outro lado” não é mais a oposição em relação ao que ocupava anteriormente, visto ter trabalhado como consultor jurídico da prefeitura, mas a relação com o conhecimento:

Acho que as maiores dificuldades é quando a gente chega, chegar é muito mais difícil, é uma seara que até então não tinha trabalhado nela. E a gente teve muito conhecimento teórico e agora estou vivenciando a prática, outro lado da mesa (CV/GP/M).

Em sua elaboração do trabalho ético, ou seja, na construção moral a partir de sua conduta, o transformar-se a si mesmo é um movimento contínuo, um trabalho permanente de si e sobre si (MARTUCCELLI, 2007), no qual o(a) DME se posiciona em um outro lugar, não mais o de professor(a) ou sindicalista, mas construindo cenas de enunciação circunstanciais que procuram validar e legitimar suas ações, em um processo que contribui para a sedimentação de suas subjetividades. Processo esse que, mesmo que se mostre como um distanciamento, está pleno dos condicionantes institucionais nos quais estão inseridos

os(as) DMEs. O trabalho de si e sobre si incide, também, na construção de uma determinada imagem que o(a) dirigente constrói de si e que pretende que atinja seus interlocutores. Esse é um elemento central para a construção de um determinado *ethos*.

5.1.6.1 A construção do *ethos*

A construção do *ethos*, de acordo com Maingueneau (2005), participa de duas dimensões: a primeira seria o que esse autor denominar “*ethos* pré-discursivo”, e a segunda, “*ethos* discursivo”. Para compreendermos o fenômeno da constituição das subjetividades sob o aspecto da elaboração do trabalho ético, iniciaremos por buscar em que registros circulam as imagens pré-construídas sobre os(as) DMEs, os estereótipos, as representações coletivas cristalizadas que contribuem para a construção de seu próprio *ethos* discursivo.

A partir da documentação coletada na pesquisa, temos como elemento de análise para a compreensão da forma como é construído o *ethos* pré-discursivo o material produzido pela Undime, analisado no Capítulo 4. Nesse material, circulam imagens e representações que idealizam um(a) determinado(a) dirigente. Seria uma construção discursiva que visa formatar esse sujeito. A imagem que sobressai nessa documentação diz respeito à própria forma de denominar o(a) dirigente. Impresso na primeira página do corpo do texto, em uma caixa em destaque, assim é definido o termo:

Por que Dirigente Municipal de Educação? A Undime utiliza o termo Dirigente em vez de Secretário Municipal de Educação (ou outras denominações) para demonstrar o entendimento que tem quanto à importância do cargo. O responsável pela Educação no município não deve ser apenas um executor das políticas de governo, mas deve também assumir o papel de liderança na mobilização da sociedade local para a construção de políticas de Estado no âmbito municipal (UNDIME, 2012b, p. 7).

Como em outros trechos do documento, analisados no Capítulo 4, a explicação citada sobre o porquê da denominação DME é marcada pela utilização do verbo auxiliar modal “dever”, carregado de uma significação relacionada a uma obrigação moral. Esse aspecto reforça a ideia da construção de uma imagem idealizada.

No trecho citado, busca-se construir um *ethos* de identificação, relacionando o(a) DME a um líder, àquele(a) que consegue mobilizar pessoas, uma liderança não só no campo administrativo, mas também no campo político. Em outras passagens da *Agenda dos cem primeiros dias* (UNDIME, 2012b), mais imagens vão sendo construídas, como um *ethos* de credibilidade, que apresenta o(a) DME como aquele(a) que precisa ter “bom preparo pessoal e

sensibilidade” (UNDIME, 2012b, p. 8), ou um *ethos* relacionado à potência, pois o(a) dirigente deve ser capaz “de se posicionar com firmeza diante de pressões e tensionamentos políticos” (UNDIME, 2012b, p. 8).

Esse *ethos* pré-discursivo, como dito anteriormente, contribui para a construção da imagem que o(a) DME constrói de si mesmo(a), ou seja, para a construção de um *ethos* discursivo. Uma influência direta dessa construção pode ser atestada na fala de uma dirigente que assume a nomenclatura trabalhada pela Undime (Capítulo 4), também adotada neste trabalho, o que reforça a ideia da abrangência do poder de circulação de determinadas imagens.

5.1.6.1.1 O *ethos* discursivo

A cadeira girava de novo à posição primitiva; o livro da escrituração espalmava outra vez as páginas enormes; e a figura paternal do educador desmanchava-se, volvendo a simplificar-se na esperteza atenta e seca do gerente.

A este vai e vem de atitudes, feição dupla de uma mesma individualidade e contingência comum dos sacerdócios, estava tão habituado o nosso diretor, que nenhum esforço lhe custava a manobra. O especulador e o levita ficavam-lhe dentro em camaradagem íntima, bras dessus, bras dessous.

Sabiam, sem prejuízo da oportunidade, aparecer por alternativa ou simultaneamente; eram como duas almas incohas num só corpo.

Soldavam-se nele o educador e o empresário com uma perfeição rigorosa de acordo, dois lados da mesma medalha; opostos, mas justapostos.

Raul Pompéia, *O Ateneu*

Buscamos nas falas transcritas as imagens de si que os(as) DMEs entrevistados(as) constroem. Para tanto, estabelecemos uma tipologia que procura reunir essas imagens em agrupamentos, tornando mais didática a apresentação e possibilitando que sirvam de elemento de comparação com outros estudos sobre essa dimensão constitutiva das subjetividades dos(as) DMEs.

Iniciaremos pela análise da construção de determinadas cenas da enunciação pelos(as) DMEs. O discurso político, como demonstra Maingueneau (2005), é um campo fértil para a proliferação de cenografias, pois o sujeito tem por finalidade o convencimento de sua plateia; dessa maneira, constrói para si imagens que lhe sejam favoráveis. Entendemos que, ao traçarmos uma tipologia sobre as lógicas de ação desenvolvidas pelos(as) DMEs (ver Capítulo 4), já apontamos alguns elementos que contribuem para a construção de determinadas cenografias. No entanto, a perspectiva explorada agora diz respeito não propriamente à ação, mas à imagem que o(a) dirigente deseja passar, à impressão que deseja causar, mesmo que seu interlocutor naquela determinada cenografia seja o pesquisador que o entrevista. A

cenografia que aqui se reconstrói foi buscada nos conteúdos explícitos enunciados pelos(as) DMEs, pois

a cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquela de onde o discurso vem e aquela que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la (...) São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar a própria cena e o próprio *ethos*” (MAINGUENEAU, 2005, p. 77-78).

Nesse sentido é que, a partir do conteúdo capturado nas entrevistas, estabelecemos uma tipologia para as cenas da enunciação construídas pelos(as) DMEs. Como o discurso dos(as) DMEs é um tipo que não pode se autolegitimar, recorre a outros discursos como forma de assentar sua autoridade. O que buscamos evidenciar são modelos valorizados pelos(as) dirigentes, a partir dessa premissa, e nomeamos quatro cenas da enunciação: a sindical, a pedagógica, a política e a gerencial.

A cenografia sindical pressupõe que os(as) DMEs, mesmo em posições opostas, como visto anteriormente, procuram transmitir uma imagem valorizada dessa sua constituição política, construída em sua trajetória político-profissional. Imagem que resgata a mística de uma identidade, formulada pelas lideranças sindicais em fins da década de 1970, centrada em torno da ideia de “trabalhadores da educação” (CARDOSO, 2010). A construção dessa cenografia pelo(a) DME tem por objetivo legitimar e justificar suas formas de se relacionar com os docentes em seus municípios. Destacamos três falas transcritas das entrevistas com os(as) dirigentes que demonstram como essas imagens são evocadas:

Independente de estar na direção ou não, e talvez pela marca que a gente teve, deixou nesse momento que eu estive na direção e na coordenação lá [do Sind-UTE], as pessoas sempre me viam como uma referência no movimento sindical, mesmo a gente não estando diretamente na direção. Na militância sindical eu sempre busquei muito é conhecer daquilo que a gente estava propondo, que a gente estava falando (VRD/GP/F).

Nós fundamos o Sind-UTE aqui e aqui foi uma das primeiras subsedes do Sind-UTE. E era assim, ninguém queria participar de sindicato, que era em 1979, a gente ainda estava no período da ditadura e aí uma hora eu era presidente, outra hora era secretária, outra hora tesoureira, outra hora... Porque nós íamos nos revezando na diretoria, que ainda existia muito medo e preconceito e aí isso me ajudou. Eu digo que quem me formou foi o sindicato, a minha formação intelectual, fui conhecer Marx foi no sindicato, apesar de ter passado pela faculdade, eu fui conhecer Gramsci no sindicato, a oportunidade daqueles debates que viravam noites, que você defender uma tese dentro dos congressos, exaustivamente discutia-se. Isso me fortaleceu e me deu certeza e me ajuda muito aqui no meu trabalho, de que eu sou secretária, mas não sou dona da verdade e se eu quiser fazer um bom trabalho, eu tenho que ouvir principalmente aquele que é contra, porque ele tem contribuição pra me dar. Então, a minha grande formação foi dentro do sindicato (ZM/GP/F).

Nós temos aqui o sindicato. No momento de criação do plano de cargos e carreira ele esteve presente, nós convidamos para participar, né?! E nós temos uma relação boa. Essa opinião que coloquei anteriormente, é uma opinião mesmo particular em relação à instituição hoje, eu estou comparando com aquela visão de idealista que eu

tinha lá em 1979. O sindicato tinha atuação e pelo menos assim, eu acho que envolvia mais, eles, havia a preocupação real com a defesa do servidor. A situação era bacana, a gente tinha orgulho de participar, de opinar nas diversas ações. Quando da mobilização do estado mesmo para a realização de um plano decenal, então era muito importante a presença do sindicato. Hoje a gente não vê isso (OM/MP/F).

Mesmo construindo um cena sindical, valorizando essa trajetória, colocando-se ou como liderança, como nos casos das duas primeiras DMEs, ou como partícipe de um processo, não faltam críticas às formas atuais de atuação do sindicato, muito em decorrência do próprio cargo ocupado pelas dirigentes entrevistadas, da posição em que se encontram, como visto anteriormente.

Uma segunda cena da enunciação que pôde ser percebida nas falas transcritas dos(as) DMEs é a pedagógica, aquela que valoriza o “saber fazer”, o ofício de educador(a), prezada especialmente como passaporte para o acesso ao cargo de dirigente. As citações a seguir procuram reconstruir a formação desse universo discursivo:

Então eu não tenho muito historia de política, eu não tenho história de filiação partidária, eu tenho história de educadora, de alguém, assim, que acredita na educação e que acredita que as coisas podem mudar a partir da educação (NM/GP/F).

Eu acho que, de uma certa forma, ajuda [habilidade como professora]. Quando, por exemplo, a gente reúne com a parte pedagógica, eu tenho sugestão para estar oferecendo, tenho a disciplina que a gente acaba..., né?!, lidando, tendo de ser muito disciplinada, organizada, senão não dá conta de desenvolver e quando a gente vai tratar com professor, quer dizer, eu já fui professora (MBH/PP/F).

Eu percebi que a secretaria ela tem um perfil administrativo, e foi difícil garimpar alguém para o perfil pedagógico, e como eu venho de escola eu trago uma essência do pedagógico, que está muito latente em mim, eu gosto muito do pedagógico (VJ/MP/F).

Como eu sou psicopedagoga da rede como um todo, eu trabalhei em muitas escolas, então esse contato que eu já tinha com os diretores pode ter influenciado na questão de ter sido um nome apontado pelas diretoras de escola para ser uma possível secretária de educação, e pra mim foi uma oportunidade (SSO/GP/F).

Percebemos que essa é uma cena valorizada por dirigentes do sexo feminino; as quatro falas transcritas são de secretárias, reforçando o que apontam Duarte e Cardoso (2013) sobre a predominância do gênero feminino ligado a aspectos pedagógicos da gestão municipal dos sistemas ou redes de educação.

Uma terceira cena possível de ser elencada seria a política, apesar de muitos(as) DMEs entrevistados(as), como visto no Capítulo 4, contraporem-se a essa dimensão em prol de uma pretensa profissionalização. Dois dirigentes constroem essa cenografia; o primeiro, direcionado para a questão partidária, e a segunda, firmando sua postura ideológica:

Eu gosto muito de política e, assim, gosto desse envolvimento, às vezes em época de política a gente acaba envolvendo mais que deveria. O prefeito me ofereceu a Secretaria de Governo, por essa ligação política que eu já tenho com os partidos e tal, mas eu preferi ficar, não me vejo em outra secretaria (NO/PP/M).

Agora eu acho que o que eu descobri do lado de fora, comparando com aqui, com o lado de dentro, foi justamente ver uma coisa que a gente não enxergava lá e que eu acho que, é lógico que eu, com a minha opção ideológica, não aceitaria ser secretária de nenhum partido de direita, porque fere meus princípios ideológicos, que eu ainda sou de uma geração que ideologia conta. Você tem que fazer, porque tem de ter política pública para atender aquilo que você persegue, e aí a vantagem de você estar num governo que comunga as mesmas ideias (ZM/GP/F).

Essas falas revelam práticas e valores construídos pelos(as) dirigentes; o primeiro dirigente valoriza sua capacidade de articulação política, sua ligação com os partidos políticos; já a segunda dirigente demarca sua posição ideológica e circunscreve sua atuação às suas convicções políticas.

A própria negação da política enquanto elemento presente em suas ações, como também analisado anteriormente, descrita por alguns(mas) DMES, evidencia a ostensiva presença do fenômeno político como elemento definidor de suas condutas. A cena política, portanto, mostra-se, também, pela sua antítese.

O que denominamos cena gerencial, a última de nossa tipologia das cenas da enunciação, é aquela na qual os aspectos técnicos relacionados à gestão sobressaem, na qual o(a) dirigente busca transmitir uma imagem de que sua ação seria descolada da política partidária presente no município, como pode ser demonstrado nas falas transcritas a seguir:

Eu preferi manter o corpo técnico [da secretaria] e mostrar para eles que muitas coisas ali também não era do jeito que estava sendo feito, por isso que não conseguia, o município não conseguia avançar. Igual eu te falei, por ser muito mais técnico que político. Então por aí a gente consegue observar e ver outras coisas. Além disso, acrescentei aqui mais uma especialista, também era professora, já tem pós-graduação de pedagogia, e então assim, coloquei ela aqui e deu certo. É assim, a primeira coisa que a gente vê é a resistência, né?!, quando você tem uma coisa assim, para ser tomada de pulso, sempre há uma resistência, e aí você vem com a experiência técnica. Então eu chamo a pessoa e falo, “olha, você está fazendo assim, assim, assim, você já experimentou fazer dessa forma aqui, não, então vamos fazer, essa semana você experimenta desse jeito e depois você me fala o resultado e comunica, se professor comunica à diretora, ela também está ciente”. E a diretora faz esse acompanhamento e eu também faço, agora se for uma coisa que vem principalmente da prefeitura, aí vem todo mundo e fala, “gente, a partir de hoje a nossa metodologia de trabalho vai ser assim, assim, assim”. E não é uma coisa imposta, é claro que ela vem para tentar nos ajudar, então vamos experimentar, se der certo a gente amplia, se não funcionar a gente vai ver onde estão esses erros, para gente ver se é nós que estamos errando, se é quem fez que está errando, ou se é o sistema que não aceita. Porque eu faço assim? Porque aí eu os envolvo no processo administrativo, mostro para eles como funciona a coisa, então com isso aí está tendo assim, eles estão pegando com mais vontade (CV/PP/M).

Eu sempre fui muito focada na gestão, gestão eu acho que para mim, ela inclusive entra a gestão financeira. Então nós tínhamos 54 escolas e nós tínhamos 33 escolas que trabalhavam com ronda, que faziam ronda nas escolas, e aí pensa bem, o que é a folha de pagamento de 33 servidores já mais antigos na rede municipal e fazendo ronda, ganhando adicional noturno. Então o que eu fiz, eu tirei todos, eu coloquei câmeras, sistema, coloquei seguro, câmeras de monitoramento e alarme. Então isso tudo deve ter ficado para mim, alarme a escola já tinha, mas o seguro, isso tudo, um mês do salário do auxiliar do serviço que estava lá, ele paga o sistema de monitoramento da escola, então a gente fez um impacto aí, estamos economizando algo em torno de 100 mil reais por mês com esse sistema implantado na escola. E aí a educação está economizando, esses profissionais foram para outras secretarias, que às vezes tinha até carência de gente, estava precisando, mas a educação em si, a gente está economizando (OM/GP/F).

A segunda fala transcrita revela o valor que é dado pela dirigente à sua capacidade de administração, de gerenciar com eficiência os gastos referentes à educação no município. A imagem que se procura transmitir é a de que a dirigente é capaz de atuar em situações-problema e agir a partir de uma visão estratégica.

A cenografia construída é circunstancial; seu repertório varia de acordo com a imagem que se quer transmitir. As cenas da enunciação são evocadas para validar determinadas ações, determinadas posturas dos(as) DMEs.

Nas entrevistas realizadas, percebemos que os(as) dirigentes buscam uma gestão eficaz do *ethos*, procuram transmitir aspectos de sua personalidade com traços que supõem ser mais favoráveis à construção de sua imagem; buscam, enfim, fazer uma apresentação valorizada de si (MAINGUENEAU, 2010). Para tanto, recorrem em suas falas ao uso de certos significantes, que destacamos a seguir, pois demonstram valores que cultivam, que acreditam ser características que contribuem para o exercício da função, o que é um elemento revelador de suas subjetividades e orientador de suas condutas.

Um significante anotado em suas falas transcritas é aquele em que o(a) DME se apresenta com um(a) *observador(a)*, aspecto valorizado devido ao estereótipo que circula em determinados meios de que, para tomar boas decisões, essa seria uma qualidade imprescindível:

Eu tenho muita vontade, como se diz, de estar buscando (*sic*) as coisas. Eu observo muito, sou muito observadora e eu não faço sozinha da minha cabeça não, eu tomo opiniões (MBH/PP/F).

Eu sou muito de olhar, o pessoal que trabalha comigo, de ser assim, a prefeitura como um prédio, aqui da prefeitura, eu observo muito (NO/PP/M).

Há também aquele que revela ser *dinâmico(a)*, *inquieta(a)*, que dita o ritmo de sua equipe de trabalho:

Hoje está indo a todo vapor, acho que eles acostumaram com meu jeito de trabalhar, eu também não sou muito de ficar parado não (CV/PP/M).

Ser bem relacionado(a) é bem valorizado em um cargo essencialmente político, que exige uma habilidade de articular e coordenar atores:

Tenho um trânsito muito fácil, muito bom com todos, tanto a parte administrativa como pedagógica (CV/GP/M).

A *organização* é outro traço valorizado, e a dirigente que teve sua fala transcrita a seguir deixa claro essa sua qualidade:

Eu tenho um perfil mais da organização, eu gosto das coisas bem cumpridas, bem planejadas (VJ/MP/F).

A mesma dirigente, além de organizada, quer transmitir a imagem de ser *exigente*, característica necessária para quem coordena toda a educação no município:

Eu acho que houve, na minha chegada, e como eu já trouxe isso, né?!, já vim com esse estigma lá da escola pública, né?!, de que eu era uma profissional exigente, digamos assim, então na verdade houve uma expectativa, mas depois mostramos se não tiver organização não anda (VJ/MP/F).

Gostar de desafios é uma apresentação de si que se encaixa nas dificuldades próprias do cargo que ocupa o(a) DME; seria o pré-requisito para exercê-lo, a senha para que ele(a) fosse escolhido(a), independente do porte do município:

Eu sou uma pessoa muito desafiadora, sabe, muito desafiadora mesmo. Eu não tive momento de maior dificuldade ainda não (OM/GP/F).

Eu sou uma pessoa, que como eu disse, eu gosto de desafios, mas eu gosto que as pessoas me dêem a liberdade pra atuar nesses desafios (CM/PP/M).

Dadas as dificuldades de formação para o exercício do cargo de DME, um traço bem valorizado é ser *estudioso(a)*, ter as habilidades necessárias para ir buscar o conhecimento necessário para sua atuação:

Eu sou uma pessoa, sempre fui muito estudiosa de como essas políticas se definem, para que a gente pudesse ter uma atuação qualificada (VRD/GP/F).

Ser franco é outra qualidade valorizada, devido à sua estreita relação com a verdade, com a sinceridade, imagem que requer uma construção ao longo do tempo:

Por que eu falo muito com os funcionários, seu eu quisesse, sou muito positiva nas coisas, o que eu tenho de conversar em geral eu converso (VJ/PP/F).

Um traço presente nos pequenos municípios é a *proximidade* do(a) DME com a comunidade atendida pela escola. Essa disponibilidade traz consigo um valor ligado à participação, à horizontalidade das relações:

Eu dou muita liberdade para os pais estarem me procurando, eles me procuram muito, qualquer coisa que acontece eles me procuram. Mas também eu deixo livre, quando não tem as reuniões os pais me procuram, os funcionários me procuram na secretaria. Sou muito aberta, o que os pais precisam eles me procuram (VJ/PP/F).

O dirigente a seguir, para justificar o fato de ter implantado em seu pequeno município, com recursos próprios da prefeitura, cursos de graduação e pós-graduação, apresenta-se como *audacioso*. A audácia é definida como a “qualidade de quem ou do que se caracteriza pela inovação, pelo arrojo, em oposição ao já estabelecido e aceito” (HOUAISS, 2009). Dessa forma, portanto, apresenta-se o dirigente:

Eu sempre fui muito audacioso, às vezes audacioso além daquilo que o município poderia até ofertar, mas nós ofertamos assim mesmo (CM/PP/M).

Criterioso, eis outro quesito necessário para o exercício do cargo, especialmente para a montagem da equipe de trabalho. Um significante relacionado à capacidade do(a) dirigente em fazer boas escolhas:

Os professores efetivos já estavam, agora aqui na secretaria eu solicitei, e não foi fácil, eu fiquei seis meses, seis meses trabalhando assim. “Meu Deus, quem eu vou colocar pra trabalhar?” Porque eu sou muito criteriosa nas coisas, nas decisões, procurar uma pessoa que dê certo. Aí veio um rapaz para trabalhar comigo, que já saiu. Mas fiquei seis meses aqui sem ninguém (VJ/PP/F).

Por fim, uma dirigente utiliza-se do significante “bem-humorada”. Na realidade, o que a DME procura denunciar, mencionado em passagens anteriores de sua entrevista, é, segundo a dirigente, uma cultura enraizada entre os docentes de reclamar em excesso e não apresentar soluções:

Eu sou, eu sou muito bem-humorada, não gosto de fazer, de reclamação. Aqui no começo, agora não acontece mais isso, mas quando eu entrei aqui o pessoal resmungava o tempo todo, e aí uma coisa que eu instituí, é proibido resmungar, é proibido reclamar (SSO/GP/F).

O uso de significantes faz parte de uma construção discursiva em torno do *ethos*, ou seja, em torno da imagem que o(a) DME visa transmitir, mesmo que esse *ethos* visado não seja necessariamente o *ethos* alcançado. É um elemento inserido em um espaço sócio-histórico e que revela a complexa relação entre instâncias subjetivas e as relações sociais.

Para buscar revelar essa dimensão subjetiva do(a) DME, trabalhamos com a tipologia estabelecida por Charaudeau (2006), que aponta duas grandes categorias de *ethos*, diretamente relacionadas ao discurso político, o *ethos* de credibilidade e o *ethos* de identificação.

5.1.6.1.2 Credibilidade

Buscamos nas falas transcritas dos(as) DMEs elementos que deixam transparecer a construção de uma imagem que transmita a ideia de que ele(a) seja digno de crédito, um *ethos* que corresponda a essa qualidade. Visando capturar em seus enunciados esse *ethos* de credibilidade, buscamos identificar de que maneira, através do que ele(a) diz, constrói uma imagem relacionada à seriedade, à transparência de seus atos; de que maneira ele(a) anuncia sua capacidade de pôr em prática aquilo que defende, desenvolvendo um *ethos* de *performance*; e de que maneira o que ele(a) anuncia é seguido de fato, o que corresponde a um *ethos* de competência. Na realidade, a construção de um *ethos* de credibilidade visa transmitir uma imagem do poder de fazer do(a) dirigente. Estaria, portanto, relacionado à razão.

Para a construção desse *ethos* de credibilidade, é preciso que o(a) DME se mostre sério(a). A composição de uma imagem relacionada à seriedade pode ser construída a partir de diversos índices, como os corporais, na forma de, por exemplo, uma expressão raramente sorridente; ou comportamentais, como a capacidade de autocontrole; bem como através de índices verbais, a partir da utilização de um tom de voz firme e comedido e de falas a respeito de si mesmo sobre as ideias que guiam o sujeito. Em nossa análise, buscamos no conteúdo das entrevistas indícios que possam revelar como essa imagem busca ser construída através dos enunciados dos(as) dirigentes. Transcrevemos algumas falas que possam exemplificar a construção desse *ethos*:

E aí nós estamos tentando. Quando eu cheguei eu vim assim, eles pensavam assim: “Nossa, é muito exigente!”, sabe?! (VJ/MP/F).

Eu tenho que agradecer muito a Deus por ter conseguido chegar até aqui com muita luta, diálogo. Converso, oriento, tenho uma equipe que vai, entendeu. Hoje está mais tranquilo. Eu tinha uma visão muito ruim aqui, falavam que eu era muito brava. E aí fui mostrando que eu não era nada daquilo, o pessoal tinha medo. Nossa, não podia nem chegar próximo. E depois foi se aproximando, foi acolhendo (VRD/PP/F).

Eu tenho um nome a zelar, eu tenho prudência, eu sempre quis qualidade educacional, trabalhei muito (VJ/PP/F).

A imagem de seriedade que as falas das duas primeiras dirigentes busca transmitir está relacionada ao fato de se apresentarem exigentes e austeras, o que lhes garantiria o respeito do grupo com o qual trabalham. A última fala transcrita já relaciona a imagem de seriedade ao trabalho da dirigente, à trajetória, reconhecida na comunidade.

Um índice que pode transmitir uma imagem de seriedade é a *transparência*, o que revela que o(a) dirigente não tem nada a esconder, que seu trabalho pode ser visto e fiscalizado por todos:

Ser Dirigente Municipal de Educação não é uma tarefa fácil, eu faço minha gestão com portas abertas, eu vejo em alguns secretários que fazem gestão com a porta fechada, eles lá dentro no ar condicionado, e só chega para ele, tem lá os, só chega para ele os problemões, aquilo que... Não, eu faço uma gestão mais aberta, com a equipe toda, o pessoal vem traz, compartilha, a gente discute, decide junto (OM/GP/F).

Também eu fico atenta e cobro muito dos supervisores, da analista que trabalha com a gente, nós temos muito apoio da Superintendência Regional de Ensino, que nos dá apoio também no que se fizer necessário. E a gente faz esse trabalho aí com muita garra, com muita força, eu procuro ser bem transparente no trabalho, nos programas (VJ/PP/F).

Para se mostrar crível, o(a) DME deve se mostrar *virtuoso*, em uma condição de *performance*, isto é, deve deixar claro que possui as condições para pôr em prática suas ideias:

Todo mundo me conhece, sabe a minha linha de raciocínio, sabe o que eu quero. Como eu sou filho de [nome do município], eu procuro fazer, não só usar o meu papel de secretário, mas o meu papel de cidadão mesmo, para que as coisas aconteçam, para que a gente tenha dias melhores, para que tenha uma educação de qualidade (NO/PP/M).

É bom falar daquilo que a gente faz e que eu faço porque eu amo trabalhar, ainda estou trabalhando nessa idade por pirraça, e contra a vontade das minhas filhas, porque eu já deveria estar passeando, aproveitando minha vida, mas o trabalho é para mim uma satisfação pessoal, então eu acho que é assim que a gente deve trabalhar, enquanto eu tiver satisfeita pessoalmente vou estar trabalhando (TAP/GP/F).

Nós nos constituímos como grupo de professores que não tinha experiência em gestão, mas também são pessoas muito desejosas de aprender e isso é eu acho que fez a gente andar a passos bastante largos (VRD/GP/F).

Então eu penso que ainda assim precisa acontecer dessa forma, para que a gente não se veja metida num escândalo, aqui mesmo já foi protagonista, em [nome do município]. Então é um cuidado muito grande que tem para que a gente não esteja envolvida, até porque a gente só quer fazer o bem, nós não temos interesses pessoais nenhum, o nosso é extremamente profissional, deixar assim a contribuição nossa no sentido de ajudar a melhorar mesmo a qualidade do ensino e da vida dessas pessoas que estão dentro das escolas. E acima de tudo acho que muita seriedade, muita dedicação, muito empenho, muita responsabilidade (NM/GP/F).

Os(as) dirigentes citados apresentam suas qualidades morais particulares a partir de elementos diversos. Para o primeiro, de um pequeno município, a lógica da proximidade, o

fato de ser conhecido é o que lhe dá credibilidade. O amor ao trabalho é a forma encontrada pela segunda dirigente para apresentar suas virtudes, trazendo para seu enunciado elementos relacionados a já explorada metáfora do magistério enquanto sacerdócio. A virtude apresentada pela terceira dirigente está relacionada ao que ela classifica de “desejo de aprender”. Na última fala transcrita, fica claro como a dirigente procura se desvencilhar dos fatos ocorridos em gestões anteriores, e para isso se mostra através da virtude do *cuidado*, permeada pela sua capacidade profissional para conduzir a educação no município.

Uma imagem de credibilidade se constrói, também, a partir de uma condição de eficácia. O(a) DME deve mostrar que possui um conhecimento profundo da atividade que exerce, deve deixar claro que conhece os mecanismos próprios do sistema ou da rede de ensino que coordena. Dessa forma, se constrói um *ethos de competência*. Em vários trechos das entrevistas, os(as) DMEs procuram mostrar essa competência; em alguns casos, apontam a necessidade de serem reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem. Os exemplos a seguir demonstram essa face discursiva:

Era desejado que fosse alguém que fosse da rede, que conhecesse a rede, então existe esse reconhecimento em relação ao meu trabalho, à minha experiência em várias escolas (VRD/GP/F).

O que eu não consegui? Vou ser sincera com você, tudo que eu desejei eu consegui. Eu acho que tem muito, tenho que aprender muito, tenho que caminhar muito e tenho que trabalhar muito. Mas de tudo assim que era meta, que tinha vontade de conseguir, renovar a frota de veículos, nós conseguimos, buscar os alunos no topo da árvore da montanha, a gente busca, transporte (VRD/PP/F).

Eu delego, em cada setor eu tenho pessoas responsáveis. Mas eu não sei se é um perfil meu, penso que sim, eu acabo dando, acabo participando de tudo isso. Claro que em umas situações de uma forma mais direta e outras menos direta, mas eu estou a par de tudo que está acontecendo em cada setor (NM/GP/F).

Eu acho mais gratificante é saber que eu posso mudar, alguma coisa eu posso fazer para melhor. Eu tenho autonomia para melhorar a educação do município. E para mostrar, minha grande meta é mostrar que é possível fazer educação pública de qualidade (VJ/MP/F).

Um dos momentos de maior alegria que eu tive foi no sábado passado quando a nossa prefeita, no seu discurso para os alunos, ela exatamente exaltou isso aí, “você comunidade, todos ficam exaltando o trabalho da Administração Pública, mas nós simplesmente administramos, quem realmente está trabalhando com vocês é o secretário de educação, ele merece mais mérito do que nós”. Então isso gratifica a gente bastante, mas no geral eu posso te dizer que cada dia que eu tenho a minha consciência limpa é um dia de gratificação pra mim (CM/PP/M).

As falas demonstram que os(as) dirigentes constroem uma imagem de si mesmos(as) destacando suas capacidades, sejam elas obtidas pela sua experiência, como na primeira fala; sejam através de provas de eficácia, demonstrando resultados satisfatórios desenvolvidos à

frente da Secretaria Municipal de Educação, como grifado pela segunda dirigente; sejam, ainda, pelo conhecimento global do funcionamento da secretaria, como apontado pela terceira dirigente. A quarta dirigente, ao utilizar o pronome pessoal de primeira pessoa – “*eu posso mudar, eu posso fazer, eu tenho autonomia*” –, centraliza em si a possibilidade de melhoria da qualidade da educação no município. Na última fala transcrita, percebemos a necessidade do dirigente em ser reconhecido pelas suas ações, pelos seus resultados, pela sua competência.

Mesmo que sejam exemplo pontuais, as formas como os(as) DMEs se mostram procuram construir uma imagem positiva a seu respeito, dizem muito de como constituem suas subjetividades, apontam seus valores, suas escolhas e representações. Compreender essa dimensão constitutiva desse sujeito, que tem uma série de responsabilidades e prerrogativas que podem direcionar a maneira de conduzir a educação no município, é crucial para compreender o conjunto do sistema educacional no Brasil.

5.1.6.1.3 Identificação

Para que seus interlocutores possam aderir às suas ideias, o(a) DME deve construir uma imagem de forma que adiram à sua pessoa, daí a construção de um *ethos* de identificação. Para a compreensão da construção dessa imagem, recorreremos aos tipos de *ethos* mais comuns construídos em discursos políticos, listados por Charaudeau (2006). Essas imagens são: o *ethos* de “potência”, o *ethos* de “caráter”, o *ethos* de “humanidade”, o *ethos* de “chefe” e o *ethos* de solidariedade.

A construção do *ethos* de “potência” é marcado pelo fato de o(a) DME se mostrar ativo(a), presente em todas as situações, dotado de uma energia que o capacita para coordenar a educação no município. É uma imagem valorizada e cuidadosamente construída discursivamente. Do ponto de vista do conteúdo das entrevistas, esse perfil fica definido pela entrega e dedicação ao exercício do cargo, que, segundo os(as) entrevistados, exige uma grande dose de sacrifício pessoal do(a) dirigente:

Eu amo o que eu faço, adoro a educação, sou apaixonada, trabalho fim de semana, à noite, feriado, não preocupo, o importante é fazer e dar conta (VRD/PP/F).

Esse cargo, ele, a gente não trabalha só durante o dia, tem muito compromisso à noite, tem muito. Hoje eu tenho um compromisso, ontem eu tive um compromisso, então a gente está, é um envolvimento mesmo, é dedicação exclusiva (CM/MP/F).

Eu não tinha muito propósito, não estava muito nos meu planos de, sabe, eu achei que eu tivesse vencido essa etapa da Educação Básica, porque eu já estava lá no Superior e em uma perspectiva de estar trabalhando mais com Ensino Superior mesmo. Enfim, o prefeito acabou me convencendo, e eu encarei com ele o desafio,

ele acabou me convencendo e eu estou gostando. Eu trabalho aqui tem um ano e meio que eu estou à frente da secretaria e tenho aprendido muito, apesar dos desafios, tem sido bastante gratificante. Então o momento gratificante é quando eu vejo que é possível sim, você realizar alguma coisa, desde que você realmente se jogue por inteiro, tenha um projeto, tenha compromisso e tente desvencilhar das questões políticas interferindo na educação. É o que nós temos tentado fazer aqui na secretaria (NM/GP/F).

Meu horário aqui na prefeitura é oito horas da manhã, é o horário que todos chegam. Eu nunca cheguei nesses oito anos na secretaria às oito horas, eu nunca cheguei sete, eu chego antes das sete horas, eu já estou aqui na secretaria. E aí é assim, esse corre-corre, de estar olhando aqui e ali tudo, para que as coisas aconteçam mais ou menos do jeito que a gente gostaria (NO/PP/M).

É importante quando você me pergunta qual é a rotina de um secretário. Primeiro que ele tem de ser dedicação exclusiva, não dá pra ser meio secretário. “Ah! vou ser meio secretário”. Isso inexistente, a pessoa que se pretende a uma pasta dessa envergadura, ou qualquer que seja, né?!, ele tem que ser ‘o’ e não mais um. E isso é o que a gente tem tentado, deixar o meu legado aqui, quer seja que eu saia amanhã ou saia depois, que fique uma história, para isso a gente tem trabalhado, não só eu como minha equipe toda (NO/MP/M).

A imagem que os(as) dirigentes procuram transmitir é a de que assumir a pasta da educação nos municípios exige uma entrega do corpo – trabalhando fora dos horários, dedicando-se exclusivamente ao cargo – e uma entrega da alma – trabalhando com amor e devoção por inteiro.

Essa imagem de potência pode ser representada pela demonstração de um comportamento relacionado à virilidade, no qual o dirigente se mostra dotado de coragem, energia e destemor, como demonstrado a seguir:

Eu sempre fui uma pessoa que o que eu mais gosto na minha vida é de desafio, eu gosto de ser desafiado, cada dia mais eu acho que a rotina para mim ela não faz parte da minha vida, sabe como, tanto que eu sou audacioso mesmo, a prefeita falou isso num discurso de formatura dos alunos, que eu sou audacioso, eu estou sempre querendo mais, eu estou debatendo com a prefeita, eu estou debatendo com todo mundo, eu estou mostrando para eles que, às vezes, o caminho que a gente tem que tomar é esse (CM/PP/M).

O *ethos* de caráter, como nos indica Charaudeau (2006), diferencia-se do *ethos* de potência, por aquele se tratar mais de uma força do espírito que do corpo. É revelado no enunciado pela coragem de enfrentar as adversidades, pela firmeza nos propósitos e retidão nas ações, como exemplificado nas falas transcritas a seguir:

Eu acho que a gente foi, eu priorizei o debate, nós não fugimos dele em nenhum momento, que fosse com os gestores, que fosse com os professores, com o sindicato, nós enfrentamos todos esses momentos sem abrir mão do diálogo mesmo. Então, talvez por isso, tenha sido tão sacrificante também do ponto de vista do desgaste pessoal, mas em nenhum momento a gente achou outro caminho que não fosse enfrentar (VRD/GP/F).

Eu tenho muito a agradecer ao grupo. E eu sou uma pessoa muito motivadora, motivadora, como aliás, eu falo nós vamos fazer, vamos sim, vamos tentar, nós vamos conseguir, tem de conseguir e se tiver problema com algum dos da equipe, eu chamo, não preocupo em falar dez, vinte, trinta vezes, se eu ver que vale a pena, eu invisto mesmo. Eu prefiro me machucar, eu ficar doída do que o pessoal da minha equipe (VRD/PP/F).

Eu acho que a autonomia foi conquistada, porque quando a gente sabe o que faz, sabe aonde quer chegar, você ganha um certo respeito. Então quando eu chego para o prefeito e falo, ‘olha eu preciso encerrar uma turma de alunos na escola tal, e isso vai gerar um certo *stress*, porque a professora que está atuando lá vai perder o cargo, e ela é filha do ex prefeito, como é que a gente fica?’ ‘Faça o que você tem que fazer’. Então, assim, isso é raro; ‘não, não, não faça isso porque eu vou perder voto naquela comunidade’. Então a gente não está trabalhando em cima disso não (CM/MP/F).

Então eu visto a camisa mesmo da educação para as coisas acontecerem. Temos os contratemos, temos, mas isso, eu não faço disso aí uma dificuldade para minha vida, sabe, faço como construção do meu conhecimento do dia a dia (VJ/PP/F).

Nas falas transcritas anteriormente, o *ethos* de caráter se revela na disposição de enfrentar os debates com os diversos atores da educação no município, na demonstração de coragem ao colocar-se à frente de sua equipe, em tomar decisões difíceis e delicadas, em “vestir a camisa” da educação. Dessa forma, os(as) dirigentes se mostram dispostos a enfrentar as adversidades com coragem e determinação.

O *ethos* de humanidade, de procurar demonstrar sentimentos, de expor seus gostos, é um elemento importante para a construção da imagem do(a) DME. Imagem bem valorizada em um meio que reproduz estereótipos a respeito da missão vocacional dos docentes, do sacerdócio:

O profissional da educação, você é um deles, é, nós como professores ou administradores ou qualquer segmento da educação, nós não trabalhamos só em função do laborativo, da parte funcional, é muita paixão que tem (CV/GP/M).

Gosto de muito de cinema, de filme, gosto de ler, mais de filme, adoro filme (SSO/GP/F).

Cabe destacar a escassez de relatos sobre os momentos de lazer dos(as) DMEs, apesar de tal questionamento constar no roteiro de entrevista (ANEXO B). Apenas a dirigente cuja fala foi citada por último descreveu seus gostos pessoais. Esse aspecto pode ser revelador das limitações e dos poucos espaços de cultura e lazer onde atuam esses(as) secretários(as) de educação, além de revelar não ser a leitura, em particular, um hábito difundido entre eles(as).

A construção de um *ethos* de “chefe” pelos(as) DMEs se direciona, principalmente, para os(as) servidores(as) da própria secretaria, para os docentes e os(as) diretores(as) de estabelecimentos de ensino. Passar uma imagem de quem é capaz de exercer uma liderança segura, de quem é capaz de conduzir condutas, de “pilotar” o sistema educacional no

município, é o princípio que ordena essa construção. O(A) líder é também aquele(a) abnegado(a) que luta por uma causa, que se sacrifica em prol dela, que abre mão de seu tempo, de suas relações pessoais, para estar sempre a postos, a serviço da educação no município. As falas transcritas a seguir procuram dar uma amostra dessa construção imagética:

Tem a questão também da liderança que a gente consegue exercer junto aos profissionais, no meu caso, no campo político também. E as pessoas também que tem, ainda que não politicamente não tenha uma afinidade do ponto de vista partidário, mas que reconhece a seriedade do trabalho (VRD/GP/F).

Tem que gostar. Levo plano para casa para ler, levo lei para ler, estudar. Eu penso da seguinte forma, se eu sou dirigente, eu tenho de estar à frente do servidor, do funcionário, eu não posso chegar aqui e deixar resolver com ele (VRD/PP/F).

Eu só não quero entrar na zona de conforto, se for para eu sentir que não posso contribuir mais, que estou desgastada e desmotivada eu não pretendo. Eu tenho um grande histórico de gestão e, às vezes, eu fico assim querendo não mais ser líder, eu gostaria uma vez ser subordinada, liderada. É verdade, por que é desgastante, é muito desgastante, a responsabilidade é muito grande e nós mexemos com vida de pessoas (VJ/MP/F).

A construção dessa imagem, pelas falas transcritas, pode se dar sob o ponto de vista político, como destacado na primeira fala, pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido, ou pela capacidade de estar à frente de seus liderados, como argumenta a segunda dirigente. A terceira fala aponta para um processo de abnegação, de entrega ao cargo.

Por fim, destacamos o *ethos* de solidariedade, que seria a construção de uma imagem de quem está atento às necessidades dos outros, que as compartilha e se torna, também, responsável por elas. A fala transcrita a seguir revela essa dimensão discursiva:

Educação é apaixonante, educação é um negócio diferenciado, a gente trabalha com muito carinho a educação, se fosse o caso, a gente não prevê, mas com certeza é muito gratificante estar aqui, eu estou muito satisfeito com o cargo que ocupo, gosto muito da missão que eu estou desempenhando e fico muito feliz em buscar resultados, não espero nenhum *status*, nem para mim, nem para o prefeito, nem para nenhum aqui dentro, mas para os alunos, se refletir na vida deles está ótimo já, qualquer melhoria a gente agiu certo (CV/GP/M).

O dirigente, além de reforçar estereótipos acerca da educação como missão/sacerdócio, mostrando seu desapego pelos possíveis ganhos (eleitorais) de sua atuação, coloca-se como responsável direto pelo aprendizado dos(as) alunos(as), estando atento e trabalhando “com muito carinho” para obter os resultados almejados.

Aquele(a) que é solidário(a) coloca-se na mesma posição de seus(suas) liderados(as); considera a equipe que comanda com as mesmas capacidades que ele(a), e saber reconhecer

essas capacidades assemelha-se a um ato de humildade, como podemos perceber nas falas a seguir:

É porque eu vejo muita dedicação por parte deles [da equipe de trabalho], eles assim, abraçaram a ideia de quando eu entrei, de colocar para eles que eu não tinha pretensão nenhuma de vir para a educação, tinha vindo e que precisava do apoio deles para que a gente fizesse um trabalho que sozinho eu não daria conta, que nós aqui seríamos um grupo de trabalho, não teria aqui um secretário, teria um colega de trabalho, e que nós iríamos fazer o que tivesse de ser feito juntos e assim, eles compraram essa ideia e trabalham comigo dessa forma (NO/PP/M).

Eu acho que eu sou uma pessoa bem, eu gosto, eu não sei trabalhar sozinha, gosto muito de discutir, dividir, acho que dá para gente mais segurança das decisões, e as pessoas que estão aqui elas são importantes, todas são (NM/GP/F).

O sujeito que busca construir uma imagem de solidariedade quer se mostrar igualitário e recíproco, busca transmitir uma ideia de simetria nas relações:

Não sei se é pelo fato de eu ter vindo lá das raízes, de saber lidar com público, com as pessoas simples e ter essa humildade, não é porque eu sou secretária, estou no cargo de secretária, que eu vou subir no palanque. Então eu vejo as pessoas de igual para igual, respeito muito, tenho muita flexibilidade, muita conversa, muito diálogo, o que eles precisam, eles me procuram diretamente aqui, se eu não conseguir resolver eu procuro quem possa estar me ajudando a resolver os problemas (VJ/PP/F).

A última DME aponta para a valoração do saber ouvir, de estabelecer diálogo, destacando sua capacidade, fruto de suas origens, de ter consideração pelos outros, pelos seus problemas e suas necessidades, estando pronta a atendê-las, mesmo nas questões que não estejam ao seu alcance, o que é uma clara expressão de solidariedade.

Ao analisarmos a construção do *ethos* pelos(as) DMEs, reafirmamos que esse aspecto não pode ser confundido com introspecção, pois tem seu fundamento em valores socialmente compartilhados, portanto, é constituído como o resultado de um conjunto de práticas sociais. Percebemos nos conteúdos das entrevistas transcritas a construção de imagens que configuram um universo de sentido, pois tais conteúdos “suscita[m] adesão por meio de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser” (MAINGUENEAU, 2010, p. 80).

São diversas e variadas as imagens construídas pelos(as) DMEs analisadas neste tópico, reveladoras de suas subjetividades. Por mostrarem o que são, ou gostariam de ser, os(as) dirigentes apontam para um universo simbólico constituinte de suas lógicas de ação. Por meio do uso de certos significantes, apresentam valores orientadores de suas condutas: observador(a), dinâmico(a), bem relacionado(a), organizado(a), exigente, desafiador(a), franco(a), sincero(a), acessível, audacioso(a), criterioso(a), bem-humorado(a), entre outros. Pretendem, através de suas falas, transmitir uma imagem de credibilidade, mostrando-se

austeros(as) e transparentes, enunciando suas qualidades morais particulares, que traduziriam, em suas construções argumentativas, processos marcados pela eficácia e eficiência. Buscam, também, uma construção de ideias de modo que seu interlocutor possa aderir a elas, identificando-os(a) como ativos(as), dedicados(as), corajosos(as) e dotados(as) de energia para conduzir a educação nos municípios em que atuam e de uma força de espírito que lhes garante a retidão de comportamento, firmeza, coragem e determinação, qualidades que consideram ser a senha que os(as) credenciam a “pilotar” os sistemas educacionais em suas localidades.

Em seu modelo de análise das lógicas de ação e contextos dos estabelecimentos escolares, Maroy (2006) considera o *ethos* profissional dos atores envolvidos, particularmente dos docentes e dos(as) diretores(as), um elemento imprescindível para a compreensão das condições internas que possibilitam analisar como essas lógicas são construídas. Nosso objetivo, ao tratar da construção do *ethos* pelos(as) DMEs, foi revelar que suas lógicas de ação resultam de decisões, de rotinas próprias, de condições externas e internas aos municípios, mas também estão marcadas por aspectos contingentes e pelas formas como esses(as) dirigentes fazem a tradução para suas realidades de processos macroestruturais. Nesse sentido, revelar o *ethos* é também revelar uma maneira de ser, pela maneira de dizer, é revelar as formas como esses(as) dirigentes constroem a si mesmos, transformam-se, constituem-se.

A sujeição dos(as) DMEs a determinadas práticas pôde ser constatada a partir de seus posicionamentos quanto à chamada “cultura da avaliação”, na qual os instrumentos de avaliação, notadamente as avaliações externas, como orientadoras das ações, assumem um grande destaque. Os(as) DMEs assumem como valores próprios esse instrumento de governança educacional, haja vista a criação de sistemas próprios de avaliação em alguns dos municípios selecionados para a nossa amostra.

A construção de valores por processos de objetivação e subjetivação se manifesta na forma como os(as) DMEs se relacionam com os(as) docentes e suas instituições representativas, construindo imagens a partir de um conjunto de crenças e valores compartilhados. Foi possível constatar a ocorrência de um processo de conversão à mencionada cultura da avaliação, pois, a partir de uma nova prática discursiva, opera-se uma série de mudanças na estrutura e funcionamento das secretarias de educação, produzindo o reconhecimento da obrigação de colocar em prática uma prescrição, que se adere à própria ação moral do(a) dirigente.

Constatamos, com a análise das entrevistas, que as condutas dos(as) DMEs, relacionadas ao conjunto de suas ações, por eles(as) narradas, especialmente quando tratam das relações com os programas gestados no Governo Federal, exigem uma série de adaptações, arranjos institucionais e traduções que são construídas a partir da atuação situada de cada dirigente, que faz escolhas a partir de seus valores. Em suas razões de agir, foi constatada uma tensão entre suas convicções e suas ações descritas em suas falas, nas quais muitas vezes se queixam de frustrações, dos limites institucionais de sua atuação, da burocracia, da impotência frente aos processos de desvalorização dos(as) professores(as), da falta de autonomia. Em suas narrativas sobre suas ações, percebemos um misto de racionalização e justificativas morais, aspectos reveladores de suas subjetividades.

Em sua elaboração do trabalho ético, ou seja, na construção moral a partir de sua conduta, o(a) dirigente procura transformar-se a si mesmo, posicionando-se em um outro lugar. Dessa forma, constrói um *ethos* discursivo através do qual revela uma maneira de ser, pela maneira de dizer, em um trabalho de construção de si, de constituição de suas subjetividades. Concluímos pela afirmação de que os(as) DMEs compartilham determinadas lógicas de ação, mas se reconhecem como diferentes, em um processo de apropriação particular dos sentidos e valores, a partir de seus contextos específicos de ação, a partir de suas subjetividades.

CONCLUSÕES

“A análise sociológica deve considerar o indivíduo, estudando o que o rodeia (...) tomando-o tanto em suas dimensões mais interiores, como em suas dimensões mais públicas e materiais, em um trajeto particular” (MARTUCCELLI, 2007, p. 466). Essa foi a orientação deste trabalho, que buscou identificar a constituição das subjetividades dos(as) Dirigentes Municipais de Educação selecionados para a pesquisa, frente aos modos de regulação dos sistemas educacionais. A partir desse objeto, alguns problemas de pesquisa emergiram: quem são esses atores, como conduzem suas ações, de que maneira suas experiências individuais influenciam a condução de políticas públicas educacionais nos municípios em que atuam, como e quais lógicas de ação são construídas no exercício do cargo comissionado. Em um caminho circular, buscamos, na experiência desses atores, respostas ao funcionamento do próprio sistema, ou seja, indícios e evidências, em sua atuação, da emergência de novos modos de regulação dos sistemas educacionais no Brasil, por entendermos, seguindo Dubet (1994), que a experiência individual, ao mesmo tempo que se torna mais subjetiva, torna-se mais social.

Para nos aproximarmos das respostas a essas questões, iniciamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa com a revisão da literatura, analisando trabalhos que tratassem especificamente da figura do(a) Dirigente Municipal de Educação, dos modos de regulação dos sistemas educacionais e da relação entre subjetividade e educação. A partir dos elementos observados na literatura, formulamos a hipótese de que diferentes modos de regulação engendram subjetividades mais ou menos centradas em novos padrões de racionalidade e de valores na gestão dos serviços públicos educacionais. De posse desses elementos, foram estabelecidos os critérios de composição do campo de pesquisa: a seleção dos municípios selecionados para as entrevistas com os(as) dirigentes, a formulação do roteiro de entrevista semiestruturada e toda a logística para a realização das entrevistas.

Utilizando-nos do instrumental da Análise do Discurso, buscamos, nas entrevistas transcritas, os pertencimentos sociais dos(as) DMEs, suas trajetórias pessoais, tanto políticas quanto profissionais, como se formam e em que espaços; as maneiras como mobilizam determinados conhecimentos que orientam, conscientemente ou não, suas condutas, escolhas e prioridades; como interagem e coordenam outros atores do sistema ou rede que dirigem. Tencionamos compreender seus “estados de consciência moral”, seus posicionamentos frente às regras que lhe são impostas, suas releituras e ressignificações em relação a elas. Essa opção teórico-metodológica – de partir das experiências narradas pelos(as) DMEs, analisando as

formas como interagem, produzem, traduzem diferentes modos de regulação dos sistemas educacionais em suas ações –, na qual o indivíduo é a referência, em uma lógica interpretativa ascendente, singularizando, dessa forma, as análises, foi possível devido à aproximação ao nosso objeto de estudo, mesmo sabendo dos riscos que esse contato implicaria, pois provoca uma intervenção no campo de ação do(a) dirigente, fazendo com que este(a) mobilize de maneira diversa suas formas de se mostrar, seu *ethos* discursivo. Tal aproximação, no entanto, possibilitou-nos ir além da superfície mostrada pelos estudos de perfis, possibilitou dar voz a esses sujeitos. A esse *corpus* de pesquisa acrescentamos um *corpus* documental, constituído por registros fotográficos das secretarias visitadas, por materiais de divulgação das próprias secretarias e por documentos produzidos pela Undime, voltados para a formação do(a) DME.

Conhecer o(a) DME não é apenas conhecer sua posição social, seu papel institucional. Da forma como foi abordado neste trabalho, é traçar uma análise que viabiliza ir além da ideia de um social incorporado, ou da concepção desse sujeito como um suporte para estruturas. É compreender a complexidade dos condicionamentos sociais e a forma como esses atores neles transitam, explicitando a tensão que perpassa a constituição de suas subjetividades. É perceber as cenas de enunciação pelas quais transitam tais sujeitos não como uma média estatística entre o social e o individual, um perfil, mas, antes, como modo peculiar de ser social.

Mas, por que a opção de se estudar especificamente esse ator, dentre a multiplicidade de atores que compõem o campo educacional? A importância dos estudos sobre os(as) DMEs para a análise das políticas públicas decorre da singularidade institucional do sistema educacional brasileiro. Esses atores estão à frente de processos político-educacionais locais cada vez mais complexos, por articularem a regulação situacional *vis a vis* com a regulação institucional do Sistema Brasileiro de Educação. Como atores coletivos, constituem, na atualidade, um dos elementos-chave nos processos de elaboração, implementação e avaliação das políticas e programas educacionais de âmbito nacional. Esses atores têm, como constatado nas entrevistas, um papel fundamental na condução de relações intra e intersistêmicas localmente situadas, e, como agentes políticos, na interação entre o poder público e as comunidades atendidas, articulando o sistema educacional ao sistema político. Não são apenas um elo entre políticas formuladas em outras instâncias e sua aplicação situada, mas atuam como tradutores(as) ativos(as) nos processos de implementação local de diretrizes nacionais. Concorrem para sua atuação as eleições que processam as políticas educacionais, a formulação de alternativas para a solução de problemas locais, a coordenação dos diversos atores presentes na localidade, sua inserção nas instâncias político-partidárias e os conhecimentos que mobilizam.

No Brasil, o sistema educacional federativo situa o município como um ente com autonomia, o que aumenta em número e complexidade as fontes de influência na formulação e condução das políticas públicas de educação. No nível local de ação, surgem, portanto, demandas inéditas, que geram um significativo volume e uma crescente diversidade de responsabilidades sob a coordenação do(a) DME.

E, curiosamente, diante dessa dimensão do papel do(a) DME, são poucos os estudos no Brasil sobre essa figura, como demonstrado no Capítulo 2. A hipótese levantada neste trabalho para o porquê dessa escassez diz respeito às opções teórico-metodológicas que privilegiam análises macroestruturais em detrimento de análises que tratem dos indivíduos. Trata-se da prevalência de lógicas descendentes sobre lógicas ascendentes, bem como da ênfase posta pela literatura predominante na área de políticas públicas em uma regulamentação nacional da educação. Há, nesta literatura, a defesa da importância de um sistema nacional, associado à análise da atuação da União no campo da Educação Básica, o que acaba por silenciar outros aspectos, como a relevância dos estudos sobre a atuação dos(as) DMEs. A opção por se analisar a constituição das subjetividades dos(as) DMEs restringe ainda mais o número de trabalhos que abordam essa perspectiva.

Pelas análises realizadas ao longo deste trabalho, consideramos que a subjetividade do(a) DME se constitui pela confluência de duas dimensões justapostas: uma coletiva (*nós*) e outra individual (*eu*), mas que, para fins de exposição, foram apresentadas separadamente nessa pesquisa.

A Undime tem uma contribuição importante na construção da dimensão coletiva das subjetividades dos(as) DMEs. Sua atuação, como um ator coletivo, visa difundir valores, conduzir escolhas, conformar um determinado tipo de sujeito, busca estruturar o eventual campo de ação dos(as) DMEs. Ao propor regras, maneiras e os(as) DMEs se conduzirem, prescrições para uma atuação situada, produzindo textos para serem lidos, apreendidos, postos em prática, a Undime, apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, exerce uma pressão sobre os demais discursos que circulam sobre os modos de gestão dos sistemas e redes de ensino no Brasil.

O(a) DME construído pela Undime é um sujeito de múltiplas habilidades, multifacetado: é o(a) gestor(a) técnico(a), o(a) gerente administrativo(a) de olhar empresarial, o(a) coordenador(a) de atores, o(a) educador(a), o agente político. As tensões entre essas dimensões dos sujeitos visados pela instituição se manifestam nos textos que estes enunciam, o que reflete as próprias tensões e contradições vivenciadas pelos(as) DMEs no exercício do cargo. Nos documentos analisados, há uma concorrência discursiva latente entre trabalhar em

prol de uma “qualidade social da educação” ou seguir as orientações do ideário próprio do *New Public Management*, com suas respectivas proposições acerca da construção de planejamentos estratégicos baseados em saberes estatísticos – o governar por números –, da prescrição do estabelecimento de parcerias. Tensão, também, entre o exercício do cargo como uma entrega, um sacerdócio, e a busca de uma gestão profissionalizada. Consideramos que os textos produzidos pela Undime possuem efeitos de poder, isto é, têm o potencial de modificar o campo de atuação dos(as) DMEs, embora não se constituam apenas como elemento de processos de assujeitamento. Há, na realidade, interpretações permeadas de mediações, uma constituição ativa por parte desses(as) dirigentes, que consomem os textos sob a ótica de suas experiências e de seus contextos de ação.

Defendemos a tese de que novos modos de regulação dos sistemas educacionais, ao estabelecer formas articuladas e coordenadas de ação entre atores diversos e desiguais, engendram subjetividades coletivas, com diferentes níveis de centramento, a partir da disseminação de novos padrões de racionalidade e de valores na gestão dos serviços públicos educacionais. As práticas disseminadas e as lógicas de ação partilhadas sustentam modos de subjetivação próprios. Detectamos na análise empírica uma série de convergências de ações, relatadas pelos(as) DMEs, o que nos permitiu identificar elementos de mudança nas relações entre o poder público e a sociedade. Dentre esses elementos, destacamos as parcerias com instituições públicas e instituições privadas, firmadas nos municípios de forma a constituir novas formas de coordenação em uma dinâmica multiatores. Constatamos, nas entrevistas, a difusão de uma prática discursiva que endossa a necessidade dessas parcerias para a condução das políticas públicas educacionais. Independente do porte populacional do município, a presença dessas parcerias, nas mais variadas formas, seja para prestação de consultoria para elaboração do PAR, para assuntos relacionados à contabilidade, para formação de professores(as), para fornecimento de sistemas de ensino, seja, enfim, para a formação de Parcerias Público-Privadas, revela como as crescentes demandas dos eleitores-cidadãos, associadas à difusão do ideário do *New Public Management*, reconfiguram o discurso de políticas educacionais dos(as) dirigentes.

Ao longo do trabalho, sublinhamos uma série de elementos presentes nas ações narradas pelos(as) DMEs entrevistados(as) que compõem um quadro discursivo relacionado ao *New Public Management*: a circulação de um vocabulário nos enunciados dos(as) dirigentes que remetem a um universo semântico próprio de setores produtivos da economia; a crescente tecnicização e racionalização dos processos relacionados à gestão dos sistemas ou redes de ensino, materializadas em exaustivas planificações, auxiliada por assessorias

externas; a difusão de normas de referência, as “boas práticas”, com o objetivo de orientar condutas; a valoração de um conhecimento advindo de uma *expertise*; e, por fim, como corolário dessas práticas, a ideia da supremacia dos processos de gestão próprios da iniciativa privada em detrimento da burocracia pública. Esses elementos encontram-se disseminados nas ações narradas pelos(as) entrevistados(as), mas passam por traduções locais, por processos de recontextualização, readaptações às situações e interesses particularizados, como ocorre com as parcerias, que assumem nuances próprias, muitas vezes contrastantes. Tal fato foi revelado pelas entrevistas em dois municípios visitados: um primeiro em que o dirigente contrata uma assessoria visando implementar uma cultura empreendedora na gestão da educação; e um segundo, em que a dirigente firma parceira com o objetivo de difundir a Antroposofia e adotar a Pedagogia Waldorf nas escolas da cidade.

Consideramos que o *New Public Management* constitui-se empiricamente na realidade dos municípios pesquisados como discurso ordenador dos serviços públicos de educação por associar elementos do modo de regulação por desempenho com os de quase-mercado. Elementos dessa natureza foram observados na análise das entrevistas: a negociação do poder central, a União, com os poderes locais, municípios, em torno do estabelecimento de metas a serem cumpridas, mensuradas em resultados educacionais através do estabelecimento de uma cultura de avaliação. Esta cultura de avaliação, por sua vez, gera uma crescente preocupação com a qualidade, com a eficácia, com as seguintes implicações: processos de *accountability*, que favorecem o desenvolvimento de uma performatividade; o reforço da autonomia dos estabelecimentos; as escolas tomadas como sistemas de produção; o governar por números; a formação continuada dos docentes; a difusão de normas de referência centradas nas “boas práticas”, entre outras. Esses elementos são evidências de que há uma transformação nos modos de regulação dos sistemas educacionais; há, de fato, a emergência de modos de regulação pós-burocrático, mas que, no entanto, convivem com elementos de um regime de matriz burocrática, em processos de superposição de lógicas, discursos e práticas, de hibridização.

Nesse contexto, os(as) DMEs desenvolvem lógicas de ação a partir de suas orientações subjetivas associadas às relações estabelecidas com outros atores, processo esse marcado por difusão de valores e princípios, por normas de referências, em espaços institucionalizados ou não. Ao analisarmos entrevistas dos(as) DMEs, que relatam seu cotidiano, projetos, expectativas, conquistas, frustrações, escolhas, prioridades, enfim, as lógicas orientadoras de suas condutas, constatamos que lógicas diversas se contrapõem; que estas são híbridas, contrastantes, porém não dicotômicas. Contêm elementos axiológicos ligados entre si, para

além da estratégia, do cálculo racional, mesclados pela regulamentação nacional, pela busca de resultados, pela proximidade com os cidadãos eleitores e/ou relações com entidades e atores organizados. Na composição dessas lógicas, estão envolvidos tanto processos de constituição de subjetividades coletivas, mediante técnicas discursivas de difusão de saberes, quanto processos nos quais o sujeito se autoconstitui em contextos próprios de ação, mediante escolhas, conscientes ou inconscientes, que lhes exigem operar com traduções, adaptações e orientações subjetivas, em processos de amalgamento entre modos de assujeitamento e de construção de si.

A construção de lógicas de ação compartilhadas, a partir de práticas disseminadas sob a coordenação do MEC, ou a partir de espaços de formação, como os propiciados pela Undime, ou ainda sob o ideário do *New Public Management*, contribuem para a constituição de subjetividades dos(as) DMEs, definindo um lugar do *nós* como elemento constituinte dessas subjetividades. No entanto, a partir da análise das entrevistas, das formas como os(as) DMEs narram suas ações, verificamos que há, também, o lugar do *eu* na formatação da constituição das subjetividades desses(as) dirigentes, o qual se torna mais um dos elementos constituintes de suas subjetividades, por sua vez, também definidor de suas lógicas de ação. Trata-se, como já frisamos, de processos de subjetivação, ou seja, a maneira particular como cada dirigente estabelece relação com as regras, como ele(a) define sua posição em relação a preceitos que segue, como estabelece para si um modo de ser e como age sobre si mesmo(a), como coloca-se à prova, como transforma-se. Portanto, julgamos que os processos de subjetividades não se constituem apenas em convergências de práticas e lógicas de ação partilhadas, mas que há a incidência de particularidades, justamente a dimensão individual, o *eu*, de constituição de subjetividades.

A análise dos seis níveis de fenômenos para o estudo das maneiras como os(as) DMEs se relacionam com as regras nos permite constatar a importância de suas trajetórias político-profissionais, das formas como se preparam para o exercício do cargo, isto é, como mobilizam conhecimentos. Esses elementos orientam suas práticas e revelam como os(as) DMEs se constituem a si mesmos(as), como transformam-se, em um movimento contínuo. Pudemos constatar como processam uma “conversão” a uma cultura da avaliação, que se adere à própria ação moral desse(a) dirigente. Constatamos, também, que em sua ação, o(a) DME, a partir de seus valores, constrói uma série de adaptações, de releituras, de arranjos institucionais, os quais, por sua vez, são fruto de suas escolhas, constituindo e sendo constituídas por suas subjetividades. Esses processos de recontextualização não são livres de

tensões, de contradições; nas análises das entrevistas realizadas, verificamos, em muitos casos, uma latente tensão entre suas ações e suas convicções.

Em seus processos de subjetivação, os(as) DMEs procuram fazer uma gestão eficaz do *ethos*, da imagem que querem transmitir, revelando o que são ou o que gostariam de ser, construindo um universo simbólico que é determinante para a construção de sua lógicas de ação.

Nessa complexa relação entre as dimensões coletivas e as dimensões individuais é que se constituem as subjetividades dos(as) DMEs, as lógicas partilhadas e convergentes de ação, disseminadas a partir de determinados valores, como os do *New Public Management*. Somam-se as particularidades, a diversidade, a singularidade da ação do(a) dirigente, suas experiências individuais, suas traduções das regras e prescrições, seus valores construídos a partir de suas pertencas sociais, de suas trajetórias, seus contextos de ação. É esse ator, sempre composto, que está à frente da coordenação dos sistemas e redes de ensino nos mais de cinco mil municípios brasileiros, e compreender como funciona algo com essa dimensão é tarefa urgente, e um dos caminhos possíveis é justamente investigar como os(as) Dirigentes Municipais de Educação co-constroem essa realidade em seus cotidianos, ou seja, partir das experiências desses sujeitos para buscar uma resposta acerca do funcionamento do próprio sistema.

Nesse aspecto, entendemos estar a relevância deste trabalho na possibilidade de compreender os processos, em sua materialidade, que contribuem para a constituição das subjetividades dos(as) DMEs, a partir da análise dos modos de regulação dos sistemas educacionais, e, dessa forma, contribuir para a compreensão do sistema educacional em sua totalidade, estimulando o debate em torno da construção de agendas políticas que efetivamente considerem a educação em nosso país como essencial e como prioridade. Está, ainda, em possibilitar a ampliação dos campos analíticos, por meio da confluência de novos aportes teórico-metodológicos, como a junção de análises no campo da regulação social com a análise de subjetividades, ambas ancoradas pela Análise do Discurso. Este estudo aponta, ademais, para a necessidade de aprofundamento sobre o papel da Undime como elemento aglutinador das ações dos(as) DMEs e na construção de agendas político-educacionais para o país.

“Torna-te o que és!”; esta máxima registra de forma apropriada a ideia da constituição de subjetividades dos(as) Dirigentes Municipais de Educação, sintetizando o fluxo contínuo da transformação, marcado por processos de interiorização de valores e práticas disseminadas, portanto, sociais, mas também por processos particularizados de releitura desses valores, de

recontextualização de práticas, definindo certo modo de se posicionar diante das situações, de se relacionar com os outros, de conduzir suas ações, de se transformar.

REFERÊNCIAS

ABBEY, Emily; ZITTOUN, Tania. The Social Dynamics of Social Science Research: Between Poetry and the Conveyor Belt. *Qualitative Studies*, v. 1, n. 1, p. 2-17, 2010.

ADAM, Jean-Michel. Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 93-118.

ADRIÃO, Theresa *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*. Campinas, São Paulo, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

AGUILAR, Adélia M. Planejamento estratégico. In: CASTRO, Carmen L. F.; GONTIJO, Cynthia R. B.; AMABILE, Antônio E. N. *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012.

AITA, Elis B.; FACCI, Marilda G. D. Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, set. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article>>.

ALMEIDA, Ana P. T. Os fluxos escolares dos alunos como analisadores dos modos de regulação local do sistema educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 43, n. 6, p. 1-9, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoie.org>>.

ALMEIDA, Paulo M. M. *O Dirigente Municipal de Educação nos municípios do núcleo regional de educação de Pato Branco, PR: atuação, limites e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

ALVARADO, Sara V.; BOTERO, Patricia; OSPINA, Héctor F. Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, v. 15, n. 50, p. 39-55, 2010. Disponível em: <<http://www.oei.es>>.

ALVARADO, Sara V.; OSPINA-ALVARADO, Maria C.; GARCIA, Claudia M. La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, Manizales, v. 1, n. 10, p. 235-256, 2012. Disponível em: <[http://www. http://revistaumanizales.cinde.org.co](http://www.revistaumanizales.cinde.org.co)>.

ALVARADO, Sara V.; PATIÑO, Jhoana A.; LOAIZA, Julián A. Sujetos e subjetividades políticas: el caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, Manizales, v. 1, n. 10, p. 855-869, 2012, Disponível em: <<http://www. http://revistaumanizales.cinde.org.co>>.

ALVES, Priscila P.; MANCEBO, Deise. Tecnologias e subjetividade na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 45-52, 2006.

AMOS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 23-38, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ANDRADE, Diego C. T. *et al.* A gestão pública e o Reuni: entre o social e o gerencial. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, Três Corações, v. 9, n. 2, p. 154-170, 2011. Disponível em: <<http://revistas.unincor.br>>.

ANDRADE, Edson F. Gestão compartilhada da educação: o discurso e as práticas cotidianas no sistema de ensino do Recife. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 169-182, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

ARAÚJO, Gilda C. Constituição, Federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional de educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

_____. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

ARCHER, Louise. The New Neoliberal Subjects? Younger Academic Constructions of Professional Identity. *Journal of Education Policy*, v. 23, n. 3, p. 265-285, May 2008.

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DE MUNICÍPIOS (AMM). Disponível em: <<http://www.portalamm.org.br>>. Acesso em: 7 maio 2015.

ATENA EDUCACIONAL. Disponível em: <<http://www.atenaeducacional.com.br>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

AUGUSTO, Maria H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>.

AVELINO, Nildo. Governamentalidade e anarqueologia em Michel Foucault. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 25, n. 74, p. 139-195, out. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

AZEVEDO, Neroaldo P. A. Undime e os desafios da educação municipal. *Estudos avançados (USP)*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 141-152, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br>>.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 2, n. 15, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt>>.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br>>.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>>.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26 (especial), n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

_____. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 63-92, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

BARROSO, João (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006.

BARROSO, João. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 987-1007, set./dez., 2009b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

_____. Apresentação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 951-958, dez. 2009a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

BARZELAY, Michael. The New Public Management: a Bibliographical Essay for Latin American (and other) Scholars. *International Public Management Journal*, n. 3, p. 229-265, 2000.

_____. *The New Public Management: improving research and policy dialogue*. California: University of California Press, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLO, Samuel E. L. Numeramentalização: o estudo das práticas e do governo em educação (e) matemática na contemporaneidade. *Reflexão e ação*, v. 20, n. 2, p. 88-114, 2012. Disponível em: <<http://www./online.unisc.br>>.

BELLO, Samuel E. L.; TRAVERSINI, Clarice S. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. *Bolema*, Rio Claro, v. 24, n. 40, p. 855-871, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>>.

BLIKSTEIN, Izidoro. Análise semiótica do discurso político e empresarial. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida L.; MENEZES, William (Org.). *Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006. p. 119-132.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 12 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez.2014.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 20 dez.2014.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 dez.2014.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>>.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>>.

BUJES, Maria Isabel E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. *Revista Brasileira de Educação – ANPEd*, Rio de Janeiro, n. 21, p.17-39, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe>>.

CAMARGO, Elizabeth Silveira P.; PINO, Ivany Rodrigues; MANFREDI, Sílvia M. (Org.). Editorial. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

CARDOSO JR., Hélio R. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 18(3), p. 343-349, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/periodicos>>.

CARDOSO, Maurício E. *Discursos e identidades: a emergência do termo “trabalhadores do ensino”*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CARDOSO, Maurício E.; OLIVEIRA, Rosimar F.; DUARTE, Marisa R. T. As políticas educacionais entre o nacional e o local: um ensaio sobre as lógicas de ação dos dirigentes municipais. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE, 2012, Campinas, *Anais...* Campinas: [s.n.], 2012.

CARVALHO, Elma J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

CARVALHO, Fabrício A. F. A “Valorização do magistério” como uma das dimensões do trabalho do Dirigente Municipal de Educação (DME): uma análise da proposta formativa do PRADIME/MEC. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 2, n. 5, p. 22-35, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br>>.

CARVALHO, Luís M. Multirregulação, comparações internacionais e conhecimento pericial: interpelando o PISA como provedor de conhecimentos e políticas. In: OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 183-206.

_____. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

CARVALHO, Rosângela T. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>>.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Marta L. S. Gestão e participação na Educação: parceria na construção do conhecimento. *Revista Educação* (PUCRS), Porto Alegre, ano 30, n. especial, p. 209-220, out. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/>>.

CASTRO, Marta L. S.; SOUZA, Magda V. Perfil do Secretário Municipal de Educação da região Sul. *Educação – Unisinos*, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 11-38, dez. 2004.

CASTRO, Marta L. S.; WERLE, Flávia O. C. *Banco de dados produção do conhecimento na área da administração da educação: periódicos nacionais 1982-2000*. Fapergs, (PUCRS), 2002. 1 CD-ROM.

_____. Estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. *Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação – Fundação CESGRANRIO*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 1045-1064, 2004.

CEREZER, Osvaldo M.; TÉCHIO, Kachia H. A produção de subjetividade no processo de avaliação. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 27-44, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/>>.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Uma teoria dos sujeitos na linguagem. In: LARA, Gláucia M. P.; MACHADO, Ida L.; EMEDIATO, Wander (Org.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 11-30. v. 1.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CHATEL, Elisabeth. Teorias da avaliação. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CONEXA EVENTOS. Disponível em: <<http://conexaeventos.com.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

COSTA, Estela; AFONSO, Natércio. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1037-1055, dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo plano nacional de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, 2011.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

DAMASCENO, Alberto *et al.* Perfil do Dirigente Municipal de Educação do Pará. *Cadernos do GEEDH – UFPA*, Belém, n. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.geedh.ufpa.br/>>.

DELEUZE, Gilles. Michel Foucault. In: _____. *Conversações*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELVAUX, Bernard. Régulation: un concept don't l'utilisation gagnerait à être... régulée? In: Journées d'études Rappe, 2011, Paris. *Conferências...* Paris: [s.n.], 2001.

_____. Qual é o papel do conhecimento na acção pública? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 959-985, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

DIMENSTEIN, Gilberto. Livros. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Cotidiano, 27 mar. 2011, p. C7.

DINIZ, Alexandre M. A.; BATELLA, Wagner B. O estado de Minas Gerais e suas regiões: um resgate histórico das principais propostas oficiais de regionalização. *Sociedade e Natureza*, Uberlândia, v. 17, n. 33, p. 59-77, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/>>.

DOMINGUES, José M. *Ensaio de sociologia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, 2010, p. 677-705. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

DUARTE, Marisa R. T.; FARIA, Geniana G. Capacidade institucional de atendimento protegido. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia F. (Org.) *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

DUARTE, Marisa R. T. Sistema educacional no Brasil: articulação e diversidade. In: OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 225-237.

_____. Regulação sistêmica e política de financiamento da Educação Básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 821-839, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

DUARTE, Marisa R. T.; CARDOSO, Maurício E. *Dirigentes municipais de educação no Brasil: regulação intermediária do sistema educacional*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. Regulação social. In: CASTRO, Carmen L. F.; GONTIJO, Cynthia R. B.; AMABILE, Antônio E. N. (Org.). *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012.

DUARTE, Marisa R. T.; SANTOS, Maria Rosimary S. Educação e desenvolvimento: planejamento de ações governamentais e novos modos de regulação social? In: SOUZA, Donald B.; MARTINS, Ângela M. (Org.). *Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas*. São Paulo: Loyola, 2014.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DUTERCQ, Yves. Administração da Educação. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ECHANDÍA, Claudia P. Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Colombia, v. 7, n. 2, p. 1713-1729, 2009. Disponível em: <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/>>.

ECOSOCIAL. Disponível em: <<http://www.ecosocial.com.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>>.

FACULDADE PITÁGORAS. Disponível em: <<http://www.faculdadepitagoras.com.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FARIA, Carlos A. P. A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.anpocs.org>>.

FELOUZIS, Georges; MAROY, Christian; VAN ZANTEN, Agnès. *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: PUF, 2013.

FERRETTI, Jane S. E. Poder local e o Dirigente Municipal de Ensino. In: MARTINS, Ângela M.; OLIVEIRA, Cleiton; BUENO, Maria S. S. (Org.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FIORIN, José L. A semiótica discursiva. In: LARA, Gláucia M. P.; MACHADO, Ida L.; EMEDIATO, Wander (Org.) *Análise do Discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 121-144. v. 1.

FISCHER, Rosa M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FLORES, Valdir N. *et al.* (Org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FONSECA, Márcio A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FONTANA, Roseli A. C. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 221-234, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ética, sexualidade e política*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). 2. ed. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e. p. 264-287. (Coleção Ditos & Escritos, v. 5)

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Annus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. Foucault. In: _____. *Ética, sexualidade e política*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). 2. ed. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 234-239. (Coleção Ditos & Escritos, v. 5)

_____. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque, J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. *Ética, sexualidade e política*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). 2. ed. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d. p. 240-251. (Coleção Ditos & Escritos, v. 5)

_____. O governo de si e dos outros. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010f.

_____. O nascimento da medicina social. In:_____. *Microfísica do poder*. 9. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989b. p. 79-98.

_____. O olho do poder. In:_____. *Microfísica do poder*. 9. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989c. p. 209-227.

_____. O retorno da Moral. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade e política*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 252-263. (Coleção Ditos & Escritos, v. 2)

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul (Org.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Trad. Vera Portocarrero, Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense, 2010g. p. 273-295.

_____. Sexualidade e solidão. In. _____. *Ética, sexualidade e política*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). 2. ed. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 92-103. (Coleção Ditos & Escritos, v. 5)

_____. Sobre a história da sexualidade. In:_____. *Microfísica do poder*. 9. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 243-276.

_____. *Vigiar e punir*. 41. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANCO, Dalva S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3(75), p. 103-121, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br>>.

FREIRE, Paulo. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, Suplemento, São Paulo, n. 34(021), 1 fev. 1989. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org>>.

_____. Não viemos para arrebentar a cidade. *O Estado de São Paulo*, São Paulo. Entrevista. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org>>.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cepdoc>>.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. Disponível em: <<http://www.fundacaosantillana.com.br>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN. Disponível em: <www.vwbr.com.br/fundacaovw>. Acesso em: 11 jun. 2014.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (QUALIDADE NA APRENDIZAGEM), 2013, Florianópolis, [Anais eletrônicos...] Florianópolis: [s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

GARCIA, Maria M. A. Didática e trabalho ético na formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 225-242, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>>.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “bem-estar social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Ed.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GILLIES, E. Economic Goals, Quality Discourse and the Narrowing of European State Education. *Education, Knowledge & Economy*, v. 4, n. 2, p. 103-118, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com>>.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth e VEIGANETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GÜNTHER, Harmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

HADDAD, Galit. *Ethos* prévio e *ethos* discursivo: o exemplo de Romain Rolland. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 145-165.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa* (versão 3.0). São Paulo: Objetiva, 2009.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Dados populacionais do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 mar. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Comunicados do IPEA*, n. 124. Financiamento da educação: necessidades e possibilidades, de 14 de dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estudos Educacionais (Dired). *Perfil dos dirigentes municipais de educação 2010*. Brasília: INEP, 2011. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 dez.2013.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em 15 jan. 2015.

INSTITUTO NATURA. Disponível em: <<http://www.institutonatura.org.br>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

KRAWCZYK, Nora R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

_____. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>>.

LANZ, César. El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Venezuela, v. 17, n. 56, p. 39-46, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo>>.

LASCOUMES, Pierre.; LE GALÈS, Patrick. *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin, 2009.

LEITE, Lidiane; ARAGAO, Elizabeth M. A. O exercício ético na constituição do sujeito político como cidadão. *Fractal*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 543-556, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas>>.

LIMA, Licínio C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 8-26, 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br>>.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

MANCEBO, Deise. Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. *Firgoa*, Santiago de Compostela, 2003. Disponível em: <<http://www.firgoa.usc.es>>.

_____. Trabalho Docente: Subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74- 80, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/periodicos>>.

MARCELLO, Fabiana A. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Educação e Realidade* – UFRGS, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 199-213, jan.-jun. 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

MAROY, Christian. *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: PUF, 2006.

_____. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011a. p.19-46.

_____. Regulação dos sistemas educativos. In: OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia F. (Org.) *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

_____. Regulação dos sistemas educacionais. In: VAN ZANTEN, Agnès. *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011b.

MAROY, Christian; DUPRIEZ, Vincent. La régulation dans les systèmes scolaires: Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, n. 130, p. 73-87, jan./fev./mar. 2000.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de *Accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, set. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

MARTUCCELLI, Danilo. *As gramáticas do indivíduo*. Belo Horizonte, Aula inaugural na Faculdade de Educação da UFMG, proferida em 27 nov. 2013. (Notas)

_____. *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard, 2002.

_____. *Leciones de sociologia del individuo*. Peru, 2006. Mimeografado.

_____. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada, 2007.

MATAS, Carles R. El modelo directivo en las entidades locales. *Revista Internacional de Organizaciones*, Catalunha, v. 1, n. 1, p. 77-108, 2008. Disponível em: <<http://www.revista-rio.org>>.

MEDEIROS, Mirna L. *et al.* Administração e Políticas Públicas em Educação: uma revisão sistemática da produção do EnANPAD e do EnAPG de 1997 a 2009. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 13, n. 30, p. 61-87, ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/>>.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MEURET, Denis. Igualdade e equidade dos sistemas educativos. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORDUCHOWIEZ, Alejandro; ARANGO, Aída. Desenho institucional e articulação do federalismo educativo: experiências internacionais. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; SANTANA, Wagner (Org.). *Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010.

MUSSOI, Alex; LUNKES, Rogério J.; SILVA, Rodrigo V. Missão institucional: uma análise da efetividade e dos principais elementos presentes nas missões de empresas brasileiras de capital aberto. *REGE*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 361-384, set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rege>>.

NARDI, Henrique C. A propriedade social como suporte da existência: a crise do individualismo moderno e os modos de subjetivação contemporâneos. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 37-56, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

NETNAME. Disponível em: <<http://www.netname.com.br>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

OLESEN, Henning. Exploração do sujeito problemático: história de vida, subjetividade, experiência de vida. *Educação*, v. 34, n. 2, p. 137-146, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>>.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

_____. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 71-89.

OLIVEIRA, Maria A. M. Qualidade total: autonomia e garantia de sucesso escolar na escola básica? *Pro-Posições*, Campinas, v. 8, n. 3, p. 119-127, nov. 1997. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br>>.

PARAÍSO, Marlucy A. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, abr. 2006. Disponível em: Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

PAULA, Ana Paula P. Administração Pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/>>.

PAULIUKONIS, Maria A. L.; MONNERAT, Rosane S. M. Operações discursivas na enunciação. In: LARA, Gláucia M. P.; MACHADO, Ida L.; EMEDIATO, Wander (Org.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 45-69. v. 1.

PEREIRA, Maria A. Impacto da cultura de mercado na educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 42, v. 6, p. 1-10, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org>>.

PERONI, Vera M. V.; OLIVEIRA, Regina T. C.; FERNANDES, Maria D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da Educação Básica brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Org.). *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PLAISANCE, Eric. Educação especial. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

POSITIVO. Disponível em: <<http://www.positivo.com.br>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em 15 jan. 2015.

POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PRADIME/MEC. *Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação*. Curso de extensão a distância (Módulo I a VI). Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <[http://pradimead.mec.gov.br/ curso de 2012](http://pradimead.mec.gov.br/curso%20de%202012)>. Acesso em: 20 set. 2013.

PRATA, Maria R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/rbedu>>.

PRATES, Antônio A.P. Ampliação do sistema de Ensino Superior nas sociedades contemporâneas no final do séc. XIX: os modelos de mercantilização e diferenciação institucional – o caso brasileiro. *Estudos de sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 125-146, 2010. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br>>.

RABELO, Amanda. Memória e subjetividade: elementos para refletir sobre a singularidade das professoras. *Educação*, v. 32 n. 1, p. 183-200, 2007. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas>>.

RADTKE, Frank-Olaf. A educação na “constelação pós-nacional”: o enfraquecimento da legitimação e do controle democrático, “expertocrático” e ético-profissional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 55-64, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>>.

RAMMINGER, Tatiana; NARDI, Henrique C. Subjetividade e trabalho: algumas contribuições conceituais de Michel Foucault. *Interface*, Botucatu, v. 12, n. 25, p. 339-346, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/periodicos.capes.gov.br/scielo>>.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto (Org.). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

REYNAUD, Jean-Daniel. *Lês règles du jeu: l'action collective et la regulation sociale*. Paris: Armand Colin, 2004.

_____. Pour une sociologie de la régulation sociale. *Sociologie e sociétés*, v. 23, n. 2, p. 13-26, 1991. Disponível em: <<http://id.erudit.org>>.

_____. Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In: TERSSAC, Gilbert (Éd.). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. La Découverte. Recherches, 2003. p. 103-113.

ROBERTSON, Susan L. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 679-703, set. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

ROCHA, Marisa L.; ROCHA, Décio. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 13-36, 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs>>.

RODRIGUES, Rogério. Educação e psicanálise: a prática educativa e a produção de subjetividade. *Mental*, Barbacena, v. 7, n. 12, p. 53-75, jun. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>.

SABBAGH, Daniel. Discriminação positiva. In: VAN ZANTEN, Agnès. *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAES, Décio A. M. Classe média e política no Brasil (1930-1964). In: FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira – O Brasil Republicano: sociedade e política (1930-1964)*. São Paulo: Difel, 1986.

SANTIAGO, Rui A. *et al.* Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. *Revista Portuguesa de Educação* [en línea] (Universidade do Minho), v. 16, n. 1, p. 75-99, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>.

SANTOS, Bettina S.; ANTUNES, Denise D.; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, Porto Alegre, 31, p. 46-53, mar. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs>>.

SANTOS, Émina; DIAS, Adriana. Perfil do Dirigente Municipal de Educação do Pará. In: VIII ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE, 17 a 19 maio de 2012, Campinas. [Anais eletrônicos...]. Campinas: Unicamp, 2012. 1 CD-ROM.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

SAUL, Ana Maria. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. *Currículo sem Fronteiras* [on-line], v. 14, n. 3, p. 129-142, set./dez.2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>.

SARMENTO, Manuel J. *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999.

SILVA, Flávio C. Políticas federais como indução de políticas municipais e locais na Educação Básica. *Revista Eletrônica de Educação* (UFSCar). São Carlos, v. 4, n. 2, p. 5-19, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.

SILVA, Maria A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SISTO, Vicent *et al.* *Identidades en disputa: las identidades laborales de los profesores en el contexto de las políticas laborales managerialistas en el Chile actual*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Centro de investigación Avanzada en Educación, 2009. Disponível em: <<http://www.ciae.uchile.cl>>.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set.2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL (SAB). Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

SOUZA, Magda V.; CASTRO, Marta L. S. Politização do cargo de Secretário Municipal de Educação no Estado de Santa Catarina: Mudanças ocorridas no perfil profissional 1994-2004. *Perspectiva* (UFSC), Florianópolis, v. 26, n. 2 p. 593-618, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

_____. Gênero e trabalho na área educacional: a realidade dos secretários municipais de educação no Rio Grande do Sul. In: GALEAZZI, Irene M. S. (Org.). *Mulher e trabalho*. Porto Alegre: PED-RMPA, FEE, 2003.

SOUZA, Mériti de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 119-132, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe>>.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 3. ed. Brasília: Líber, 2004.

TASSIN, Etienne. De la subjetivación política. Althusser/Rancière/ Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios sociales*, Bogotá, n. 43, p. 36-49, ago. 2012. Disponível em: <<http://res.uniandes.edu.co>>.

TEIXEIRA, Anísio. *Carta a Pedro Ernesto Batista*. Rio de Janeiro, dez. 1935. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira – ATC 32.03.15. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>>.

TELLO, César. Las epistemologías de la política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: _____ (Org.). *Epistemologías de la política educativa*. Posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 23-68.

TERSSAC, Gilbert. La théorie de la régulations sociale: repères pour un débat. In: _____. *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. La Découverte. Recherches, 2003. p. 11-33.

TOURAINÉ, Alain. *Pensar outramente*. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). *Excelência na gestão da educação municipal: informações importantes*. Fundação Santillana: Brasília, 2012a.

_____. *Agenda dos cem primeiros dias: orientações ao Dirigente Municipal de Educação*. Fundação Santillana: Brasília, 2012b.

_____. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas*. Fundação Santillana: Brasília, 2012c.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_caminhos_livro.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

_____. Redes de aprendizagem. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 22 dez.2014.

VAN ZANTEN, Agnès. Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006. p. 193-226.

_____. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>>.

VIANNA, Marly de Almeida G. (Org.). O PCB, a ANL e as insurreições de novembro de 1935. In: DELGADO, Lucília A. N.; FERREIRA, Jorge. *O Brasil Republicano – o tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 2.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Jarbas S.; HYPÓLITO, Álvaro M.; DUARTE, Bárbara G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

WASELFISZ, Júlio J.; SILVA, Raimundo P. *Dirigentes Municipais de Educação: um perfil*. Brasília: Unesco; Undime; Fundação Ford, 2000.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 2009. v. 1.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de entrevista: Dirigente Municipal de Educação

1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- 1.1. Nome: _____
- 1.2. Município: _____ UF: MG
- 1.3. Idade: _____ anos
- 1.4. Cor: _____ (autodeclaratória: “Branco”, “Preto”, “Amarelo”, “Pardo” ou “Indígena” – IBGE)
- 1.5. Estado Civil: _____
- 1.6. Escolaridade: _____
- 1.7. Religião: _____
- 1.8. Filiação partidária? _____ Qual? _____
- 1.9. Renda pessoal mensal: R\$ _____

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS

- 2.1. Descreva uma semana de atividade como DME

Apoio: visitas às escolas, recebimento de pais ou grupos organizados na secretaria. A rotina do(a) DME.

3. HISTÓRIA POLÍTICO-PROFISSIONAL

- 3.1. Atividade anterior à função de DME?
- 3.2. Como começou sua trajetória político-profissional na Educação?
- 3.3. Como o(a) Sr.(a) chegou à função de Secretário(a) de Educação? O que mais contribuiu para isso?

Apoio: experiência anterior como gestor(a).

- 3.4. Em sua trajetória profissional, qual o momento de maior dificuldade e como superou essa dificuldade?
- 3.5. Quais momentos em sua trajetória profissional o(a) Sr.(a) destacaria como mais gratificantes? Por quê?

Apoio: função/atividade eletiva, qual, em que período, processo de escolha.

4. VIDA ASSOCIATIVA

- 4.1 O que o(a) Sr.(a) faz em seus momentos fora da atividade de DME?

Apoio: Em que aspecto essa sua participação, seja em alguma associação civil, grupo religioso, movimento social, partido político ou sindicato, contribuiu (ou contribui) para o

exercício da função de Secretário(a) Municipal de Educação; formas de lazer; relação com outros atores fora da Educação.

5. RELAÇÃO COM OUTROS ATORES

5.1. Quais as principais ações político-educacionais de sua gestão?

Apoio: relações intersistêmicas – governos federal e estadual, entidades privadas.

5.2. Quais situações o obrigam a sair da Secretaria?

5.3. Quais situações o obrigam a sair do município?

5.4. Quais seriam as principais demandas da comunidade atendida em relação à educação?

Apoio: relação com a comunidade escolar; relação com prefeito; relação com vereadores, relação com docentes; relação com o CME; relação com outros(as) DMEs; relação com a Undime.

6. CONHECIMENTOS MOBILIZADOS

6.1. O que mais contribuiu em sua formação para atuar como DME?

Apoio: preparação para o exercício da função. O que aprendeu e o que já sabia (conhecimento financeiro, da rede, pedagógico, da estrutura do sistema educacional brasileiro); formação Undime; formação Pradime?

6.2. A quem recorre para resolver situações do cotidiano que chegam à SME?

Apoio: critério de composição de equipe; motivação da equipe; tipo de profissionais considera precisar incorporar à equipe da secretaria.

6.3. Como são tomadas as decisões na SME?

7. ATUAIS PRIORIDADES

7.1. Quais são as prioridades de sua gestão? O que mais influenciou na definição dessas prioridades?

Apoio: PAR; Ideb; metas educacionais; bonificação por produtividade para docentes.

7.2. Qual seria, em sua concepção, o ensino “ideal” para o município?

Apoio: qualidade na educação, ações para atingi-la.

7.3. Balanço da gestão: o que desejou muito fazer? O que conseguiu e o que não conseguiu?

7.4. Caso seja convidado, continuaria no cargo em uma próxima gestão? Por quê?

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO DME

Apoio: abrir espaço para considerações do(a) DME sobre algum aspecto que considere relevante e que não foi tratado na entrevista.

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A professora Marisa Ribeiro Teixeira Duarte e o doutorando Maurício Estevam Cardoso, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), convidam o(a) Sr.(a) a participar da pesquisa: “**A constituição de subjetividades políticas dos Dirigentes Municipais de Educação frente aos modos de regulação dos sistemas educacionais**”, como entrevistado(a) voluntário(a).

O principal objetivo da pesquisa é investigar como são constituídas as subjetividades políticas dos Dirigentes Públicos Municipais de Educação frente aos novos modos de regulação do sistema educacional e suas implicações na conformação de suas lógicas de ação.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos de sua origem, trajetória político-profissional, relações estabelecidas com outros sujeitos envolvidos no processo educacional, conhecimentos mobilizados e ações desenvolvidas, tendo por objetivo investigar de que forma se constituem e qual a natureza das subjetividades políticas construídas em seus discursos. Os locais e horários das entrevistas serão combinados previamente com o(a) Sr.(a), conforme sua disponibilidade. O(a) Sr.(a) não arcará com nenhum gasto decorrente da sua participação e, sendo a participação voluntária, não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa, e que sua identidade, bem como a do município pesquisado, ficará assegurada por meio do uso de uma codificação própria. As gravações e as transcrições estarão sob a guarda dos pesquisadores e ficarão armazenadas em meio eletrônico por um período de três anos. Findo esse prazo, serão descartadas.

Ressaltamos, ainda, que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer dos trabalhos e que o(a) Sr.(a) tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que nenhum constrangimento decorrente. O(a) Sr.(a) receberá cópia deste termo, em que constam o telefone e endereço dos pesquisadores responsáveis, e poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Endereço: Faculdade de Educação da UFMG, Av. Antônio Carlos, 6627 s/1519 - Belo Horizonte, MG - 31270-901 - Brasil

Telefone: (31) 3409-6161

E-mail:

mecardoso@yahoo.com.br

Eu, _____,

RG: _____, declaro que fui consultado(a) pelos responsáveis pela pesquisa “**A constituição de subjetividades políticas dos Dirigentes Municipais de Educação frente aos modos de regulação dos sistemas educacionais**” e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados por meio de entrevista, da qual participarei voluntariamente. Terei liberdade para manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pelos pesquisadores e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

LOCAL E DATA: _____, _____ de _____ de 201____.

Entrevistado(a) participante voluntário(a)

Pesquisadora responsável: Marisa Ribeiro Teixeira Duarte

Pesquisador: Maurício Estevam Cardoso

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – sala 2005 – Campus Pampulha

Belo Horizonte-MG – Fone: (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO C - Parecer COEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A Constituição de subjetividades políticas dos dirigentes públicos municipais de educação frente aos novos modos de regulação

Pesquisador: Marisa Ribeiro Teixeira Duarte

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12368813.1.0000.5149

Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA ((UFMG))

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 248.833

Data da Relatoria: 17/04/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa visa compreender de que maneira os novos modos de regulação do sistema educacional tornam-se elementos constituintes de subjetividades políticas nos dirigentes públicos municipais; e de que forma essas subjetividades conformam determinadas lógicas de ação.

Trabalha com a hipótese de que esses novos modos de regulação engendram novas subjetividades, centradas nos princípios do chamado gerencialismo, que se traduz em políticas relacionadas à lógica empresarial, de mercado, consubstanciando-se em um discurso que apregoa metas e resultados para a educação.

Para a realização da pesquisa empírica, serão selecionados dirigentes educacionais de municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte, cerca de 34, com quem serão realizadas entrevistas.

Para a investigação do objeto proposto será feita uma abordagem metodológica qualitativa. O percurso teórico-metodológico proposto se iniciará com o estudo bibliográfico referente ao conceito de subjetividade, bem como sobre os novos modos de regulação do sistema educacional, tendo por ênfase as interações entre a escala nacional e os processos locais de regulação. A base metodológica advirá dos procedimentos da Análise do Discurso, a partir da perspectiva apresentada por Dominique Maingueneau. O corpus documental será composto por entrevistas semiestruturadas realizadas com os secretários municipais de educação dos municípios selecionados; publicações dos gestores em jornais, revistas ou em materiais de divulgação da própria secretaria a que estão ligados; e textos produzidos em

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901

UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



programas de capacitação e apoio técnico aos gestores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar a constituição de novas subjetividades políticas dos dirigentes públicos municipais de educação da região metropolitana de Belo Horizonte frente aos novos modos de regulação do sistema educacional e suas implicações na conformação de suas lógicas de uma mudança lenta e gradual vem ocorrendo nas escolas públicas brasileiras: novos valores, atitudes, maneiras de pensar e novas práticas vêm sendo construídas.

Objetivos secundários:

- Identificar os elementos constituintes de subjetividades políticas nos enunciados dos dirigentes públicos municipais de educação da Região Metropolitana de Belo Horizonte;
- Identificar os novos modos de regulação presentes na formulação, implementação e coordenação das políticas públicas educacionais nos municípios selecionados;
- Caracterizar as instâncias de formação de dirigentes públicos municipais de educação;
- Analisar as lógicas de ação nas trajetórias, discursos e práticas dos dirigentes públicos municipais de educação;
- Caracterizar os processos de interdiscursividade que levam à formatação dos discursos dos dirigentes públicos municipais de educação;
- Identificar os pontos de convergência, ou divergência, entre os discursos e as práticas dos dirigentes públicos da educação dos diferentes municípios selecionados;
- Levantar dados estatísticos sobre o perfil dos dirigentes públicos municipais de educação e de seus municípios junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), buscando-se identificar seus pertencimentos sociais, de gênero, de raça/cor, grupo geracional e as implicações de tais pertencimentos para a constituição de suas subjetividades políticas;
- Verificar produções, preferencialmente escritas, que portem um conjunto de saberes que contribuem para a produção de novas subjetividades políticas dos dirigentes públicos municipais de educação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Está no Protocolo: "a pesquisa não envolve riscos aos sujeitos entrevistados, visto garantir o sigilo quanto à sua identificação e quanto ao município em que atuam como Dirigentes Municipais de Educação."

Benefícios:

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Segundo a pesquisadora: "contribuir para a construção de agendas políticas para a área educacional brasileira, bem como para a avaliação de políticas públicas educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estão claros os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem adotados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: Folha de Rosto assinada, Termo de Compromisso, Parecer de Aprovação Ad-referendum, TCLE, roteiro de entrevista, todos adequados aos preceitos da Resolução 196/96.

Recomendações:

Pelo exposto, sugere-se que o projeto seja aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

BELO HORIZONTE, 18 de Abril de 2013

Assinador por:
Maria Teresa Marques Amaral
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO D - Material Undime

Excelência na Gestão da Educação Municipal

Informações importantes



Excelentíssimo(a) Prefeito(a),

A Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação representa os gestores responsáveis pela Educação municipal de todo o País. Há 26 anos trabalha na articulação, mobilização e integração dos Dirigentes com o objetivo de construir e defender a Educação pública com qualidade social. Nossa instituição tem seccionais em cada um dos estados, com uma secretaria executiva em Brasília. Em outras palavras, somos o ponto de apoio do seu Dirigente de Educação em todas as políticas nacionais direcionadas aos municípios.

O seu Dirigente deve estar preparado para os Fóruns Ordinários das seccionais da Undime, entre fevereiro e abril de 2013. Já em maio ocorre o nosso 14º Fórum Nacional. E a presença do responsável pela Educação de seu município é muito importante para se informar sobre as políticas e programas educacionais do País.

Sabemos que, nas últimas eleições, um dos temas que mais pautou os debates com a sua comunidade foi, certamente, a oferta da Educação pública. Este é um assunto obrigatório quando pensamos em uma sociedade mais justa, ativa e progressista. Como administrador municipal, Vossa Excelência tem a oportunidade de impulsionar as políticas do setor e ser lembrado como grande parceiro da comunidade educacional.

Para isso, há muitos desafios a serem encarados, como, por exemplo, a ampliação do acesso das crianças menores de 3 anos, e a garantia da matrícula de todas as crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil; a alfabetização na idade certa; a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos, dando continuidade ao processo de alfabetização de adultos; o cumprimento da Lei do Piso Nacional para os Profissionais do Magistério, com a valorização da carreira; a realização das conferências municipais de Educação, preparatórias à Conferência Nacional de Educação (Conae 2014); e a construção do Plano Municipal de Educação.

A Undime o auxilia nesta tarefa ao editar duas publicações em parceria com o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o Ministério da Educação e a Fundação Santillana: a **Agenda dos Cem Primeiros Dias** e o caderno de **Orientações ao Dirigente Municipal de Educação – Fundamentos, Políticas e Práticas**. O objetivo é ajudar o Dirigente Municipal de Educação no processo de planejamento e gestão da Secretaria, o que refletirá na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da Educação ofertada.

Gestão que garanta o acesso e a permanência dos alunos em uma Educação de qualidade: este é o desejo da Undime aos Prefeitos, Prefeitas e Dirigentes Municipais de Educação. Que juntos possamos fazer a diferença em defesa de uma Educação pública de qualidade social para todos os brasileiros.

Bom trabalho!

Diretoria executiva da Undime





REALIZAÇÃO



Em defesa da educação pública com qualidade social

Secretaria Executiva

Endereço SCS - Q.6 - Bloco A - Edifício Carioca - Salas 611/13
CEP 70.306-000 Brasília - DF

Telefone / Fax (61) 3037 7888

Endereço eletrônico undimenacional@undime.org.br

Página na Internet www.undime.org.br

Perfil no Facebook facebook.com/undime

Perfil no Twitter twitter.com/undime



APOIO

Fundação **Santillana**



Ministério da
Educação



PARCERIA INSTITUCIONAL



INSTITUTO | **natura**
bem estar bem

ANEXO E – Diretrizes Estratégicas (VJ/PP/F)



Secretaria Municipal de Educação de (Município) Diretrizes Estratégicas

Missão

Garantir ao município uma rede de escolas aptas a prover oportunidades educacionais de qualidade aos alunos do Ensino Fundamental, o pleno desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

Para concretização, firmamos parcerias internas e externas, qualificamos continuamente os profissionais, monitoramos e divulgamos os resultados referentes à aprendizagem.

Metas & Medidas de Aprendizagem

Nas escolas municipais de (Município), os alunos demonstrarão níveis elevados de desempenho, ou tendências expressivas de avanço, na sua capacidade de:

<p>1 - Ler e interpretar multiplicidade de textos em suas diversas funções.</p>	<p>2 - Produzir textos compreensivos claros com a devida correção gramatical em conformidade com a realidade educacional.</p>	<p>3 - Calcular com agilidade usando estratégias pessoais ou a forma convencional de resolução.</p>	<p>4 - Comunicar-se oralmente de forma clara expressiva adequando a fala a diferentes situações.</p>	<p>5 - Resolver situações-problema do dia-a-dia, com lógica, criatividade, criticidade e julgamento das alternativas de solução.</p>	<p>6 - Interagir com forma cooperativa na realização de tarefas, buscando o consenso próprio das decisões coletivas.</p>	<p>7 - Utilizar, com desenvoltura a tecnologia da informação, como recurso auxiliar de aprendizagem.</p>
<p>a) Sensor: % de alunos que lêem no nível do ano ou acima. b) Captar: % de professores que percebem avanço no nível de leitura dos alunos.</p>	<p>a) Sensor: % de alunos que escrevem no nível do ano ou acima. b) Captar: % de professores que percebem avanço no nível de escrita dos alunos.</p>	<p>a) Sensor: % de alunos que calculam no nível do ano ou acima. b) Captar: % de professores que percebem avanço no nível de escrita dos alunos.</p>	<p>a) Sensor: % alunos que se comunicam oralmente no nível do ano ou acima. b) Captar: % de Professores que percebem avanço no nível de comunicação oral dos alunos.</p>	<p>a) Captar: % de professores que percebem avanço em resolução de situação-problema.</p>	<p>a) Captar: % dos alunos que percebem avanço no trabalho cooperativo. b) Captar: % dos professores que percebem avanço no trabalho cooperativo dos alunos.</p>	<p>a) Nº de professores que usam os recursos tecnológicos a favor da aprendizagem escolar. b) Nº de alunos que são impactados com a utilização dos recursos tecnológicos.</p>

PROVA BRASIL: Média de desempenho dos alunos da Rede

PROALFA/PROEB: % de alunos no nível recomendável

Estratégias/Metas & Medidas Operacionais

Nossas principais linhas de ação para atingirmos nossa missão e metas de aprendizagem são apresentadas a seguir, juntamente com as metas & medidas operacionais.

Parcerias Internas e externas. A	Qualificação dos profissionais. B	Eficiência e Eficácia das Operações. C
<p>Trabalhar sistematicamente com parcerias focando na melhoria da aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Oferecer capacitações aos profissionais da educação que contribuam diretamente para a aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Ter escolas funcionando adequadamente utilizando seus recursos focados na aprendizagem dos alunos.</p>
<p>8 - Impulsionar ações diretas das parcerias com empresas ou organizações governamentais e não governamentais na aprendizagem dos alunos. a) Nº de parcerias com o foco direto na aprendizagem. b) % de alunos impactados diretamente pelas parcerias.</p> <p>9 - Assegurar a contribuição regular dos pais/responsáveis no avanço das metas de aprendizagem dos alunos. a) Nº de pais que participam das reuniões escolares.</p>	<p>10 - Intensificar a presença dos profissionais nas capacitações. a) % de profissionais que participam das capacitações oferecidas pela SME, com o foco direto no melhoramento de suas atribuições. b) Nº de professores que inovam suas práticas após as capacitações.</p>	<p>11 - Comprometer os alunos na realização do seu trabalho. a) % de alunos com frequência no mês. b) % de alunos que fazem atividades extra classe durante o bimestre.</p> <p>12 - Comprometer os professores na realização de seu trabalho. a) % de professores assíduos no trabalho escolar mensalmente.</p>

Valores Dominantes

- **Educação orientada para a aprendizagem.**
Trabalhamos afincos com a comunidade escolar para qualidade da aprendizagem dos alunos.
- **Criatividade, inovação e abertura ao novo.**
Envolvemos os profissionais no melhoramento e inovação nos processos de aprendizagem.
- **Gestão guiada por fatos e dados.**
Pautamos nos fatos e dados internos e externos para intervenção direta na melhoria da aprendizagem.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (VJ/PP/F), 2015.