

# OS NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

**Eliane Gomes da Silva**

Universidade Federal de Minas Gerais  
salmoc2007@gmail.com

**Ilma Lemos Pinheiro Lages**

Universidade Federal de Minas Gerais  
ilmalages@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente trabalho consiste em compreender os novos modos de regulação do Estado e a emergência de diferentes formas de sociabilidade e de atores sociais que se tornam parceiros na constituição das ações públicas. Busca analisar as relações de poder como algo relacional e refletir sobre os contextos em que se desenvolvem as ações públicas de avaliação e os efeitos produzidos no trabalho docente, a partir dos modos de regulação. A idéia é estabelecer uma relação entre a regulação do trabalho docente por meio da avaliação e a construção da profissionalidade docente. Para essa abordagem, optamos pela noção de poder e de autonomia profissional. Os novos modos de regulação têm apontado para uma redefinição de papéis do Estado e dos cidadãos. O Estado dá uma maior autonomia aos cidadãos e passa a avaliar os trabalhos desenvolvidos com vistas à obtenção de melhores resultados. Isso tem provocado alterações nas relações entre Estado-sociedade que passa a intervir mais nas decisões. Nesse cenário, os docentes tem se deparado com novas formas de desenvolvimento do trabalho, novos espaços e novas responsabilidades. Enfatiza-se também a avaliação tanto dos alunos quanto dos professores como formas de verificar o desempenho de ambos. Concluímos trazendo alguns elementos para se pensar a relação profissão docente-regulação.

**Palavras-chave:** regulação; avaliação de desempenho; profissionalidade docente.

## INTRODUÇÃO

Diferentemente de uma relação linear e hierárquica conseqüente de forças estruturais, entendemos que atualmente, tem se observado uma redefinição de papéis, em que o Estado procura partilhar as responsabilidades com os cidadãos, fazendo surgir dessa maneira, novas formas de sociabilidade e novos atores que tem sido chamados a intervir nos processos de decisão política e a ter maior participação. Nesse sentido, para refletir sobre os contextos em que se desenvolvem as ações públicas de avaliação e os efeitos produzidos no trabalho docente, a partir dos modos de regulação, fazemos as seguintes indagações: Como tem sido constituídas as relações dos sujeitos com o sistema? Que profissionalidade vem sendo construída? Que efeitos os novos modos de regulação e a avaliação de desempenho profissional vêm produzindo nos professores?

Para o entendimento dos novos modos de regulação e de participação dos diferentes atores nas ações públicas, faz-se importante definir o conceito de regulação.

Maroy e Dupriez (2000) definem a regulação em sentido amplo. O conceito desses autores é citado por Barroso (2005), definindo a regulação como um processo ativo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores.

Reconhecem que a autoridade pode ser legitimada por meio de “uma instância (governo, hierarquia de uma organização)” (p.730), ou seja, o poder é representado pelo Estado, pelo governo, pelo sistema educacional, pelo diretor dentre outras (MAROY e DUPRIEZ, 2000, apud BARROSO, 2005). Assim, em relação ao sistema educativo, Maroy considera os modos de regulação como “o 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, 2008, p.31).

Portanto, Barroso (2005) faz uma importante reflexão ao assinalar que a regulação não é estabelecida apenas pelo Estado no sistema público de ensino. Segundo o autor, isso seria ignorar

as múltiplas regulações ( por vezes contraditórias) a que o sistema está sujeito (por parte dos professores, dos pais, da comunicação social, e de outros agentes sociais) e que torna imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado e sua administração (BARROSO, 2005, p.734).

Nesse sentido atribuído por Barroso e Maroy, é que descrevemos o conceito de regulação, entendendo que ela se processa nas relações sociais, nas interações entre os diferentes atores envolvidos, em que há o surgimento de novas formas de sociabilidade. Há o reconhecimento da legitimidade do poder do Estado, entretanto, verifica-se atualmente que os novos modos de regulação do Estado vem permitindo que as responsabilidades sejam divididas com os cidadãos.

Diante dos vários sentidos que a regulação tem ganhado não se pode pensar no poder político como aquele que faz cumprir normas e regras no sistema educativo. Mas num processo de regulação, cujos dispositivos levam em consideração “os interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes” (BARROSO, 2005, p.734).

Dessa forma, pensar como vem ocorrendo a participação e a interação dos diferentes atores sociais e as ações políticas, exige pensar em como se estabelece as relações de poder. Para esse trabalho, pensamos em tratar a concepção de poder na perspectiva relacional, compreendida como algo que se estabelece na relação social. Não se trata portanto, de pensar o poder a partir da relação entre dominador e dominado, em que o Estado exerce o poder sobre os indivíduos estando acima deles e nem nessa análise, desconsiderar a importância das instituições.

Tomamos como base o pensamento de Foucault que descreve sobre o poder, para compreender as diferentes maneiras pelas quais as relações podem ser constituídas no campo educacional, considerando o sujeito da pós-modernidade.

A idéia de poder numa perspectiva descentrada e distante das teorias clássicas de dominação é assinalada por Foucault. Para o autor, o poder está sempre presente em qualquer relação, em que o sujeito ao mesmo tempo em que é submetido ao poder, também é capaz de exercê-lo. “E se os indivíduos são capazes de exercer o poder é porque o poder os atravessa” (VEIGA-NETO, 2008, p.24).

Veiga-Neto, ao analisar as idéias de Foucault em relação à dominação e poder, assinala que esse autor não se interessa em conceituar o poder, mas descrever sobre como ocorre seu funcionamento. Isso resulta em não falar *do poder*, mas *em relações de poder* (FOUCAULT, 2004, apud VEIGA-NETO, 2008, p. 24). Significa ainda

não tomar as instituições como fonte, *locus*, centro ou raiz do poder, mas, invertendo o caminho investigativo, analisá-las a partir da relações de poder que as atravessam e que atravessam os indivíduos. As instituições modernas podem, quanto maior, dar sustentação material e simbólica às relações de poder; mas essas relações são mais amplas e extravasam toda e qualquer instituição (VEIGA-NETO, 2008, p. 24).

Dessa forma, o poder é considerado numa perspectiva produtiva, e como assinala Costa (1995), a concepção de poder de Foucault

institui a relação poder-saber como articulação e não como oposição. O saber não é uma força que se opõe ao poder; pelo contrário, o poder produz saber e efeitos de verdade, levando ao corolário de que não existe verdade fora do poder. Tal concepção mina a suposição de que dissipando falsas representações se chegaria a uma verdade emancipatória. Não há possibilidade de uma verdade que controle o poder (...) (COSTA, 1995, p.27).

Assim, concordamos com essa análise de Costa (1995), e quando ainda acrescenta ser necessário enxergar a investigação desse objeto, considerando o trabalho docente, “permitindo que o sentido se produza numa fusão de horizontes interpretativos” (p.28). Entretanto, ressaltamos que as limitações desse estudo não esgotam as inúmeras possibilidades de sua interpretação. Compreender os novos modos de regulação do Estado e a emergência de diferentes formas de sociabilidade e de atores sociais- no caso, os professores - que se tornam parceiros na constituição das ações públicas, poderá trazer significados importantes para a construção da profissionalidade docente (COSTA, 1995).

É importante considerar também para essa discussão, a idéia de poder voltado para a consecução de interesses coletivos como define T. Parsons. Para o autor, o conceito de poder está ligado à autoridade. Diferentemente da força, da coerção e dos interesses particulares, o poder se volta para os fins universais e para o consenso, em que há a presença de um capital de confiança que permite a realização do trabalho com fins coletivos.

Segundo Parsons apud Tamarit (1999),

poder é, em geral, a capacidade de assegurar o cumprimento de obrigações por parte das unidades de um sistema de organização coletiva, na qual as obrigações são legítimas em função de sua relevância para o alcance de objetivos (PARSONS apud TAMARIT, 1999, p.28).

As idéias de Parsons contribuem para pensar que nas relações de poder, uma ação não pode ser imposta ao outro, tendo em vista que uma relação de confiança é estabelecida de maneira tal que os atores delegam poder às autoridades para a realização dos fins coletivos, o que sugere a expressão do interesse geral.

Assim, a emergência de um novo modo de regulação com suporte na avaliação e na regulação de resultados, pressupõe pensar a constituição de relações sociais mais fluidas, em que a profissionalidade docente se constrói em meio a conflitos e resistências, bem como também com base na participação e nas decisões políticas. Os novos modos de regulação trazem portanto, implicações para a construção da profissionalidade docente, em que é preciso superar a oposição que tradicionalmente é feita entre autonomia e regulação.

## PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE DOCENTES: CRIANDO ESPAÇOS DE RELAÇÕES

O desenvolvimento profissional do professor é um processo complexo e se constitui a partir do eu pessoal e do eu profissional que não se separam. Na construção da profissionalidade, os diferentes contextos sociais - a própria escola, as legislações, as lutas, os conflitos, as experiências sindicais, etc, são importantes, assim como os elementos da subjetividade - os valores, as expectativas e os desejos em relação à profissão e à função social.

De acordo com Lüdke e Boing (2010), no campo da Sociologia das profissões, a profissionalidade é ainda um conceito em estruturação. Já no campo da educação, a profissionalidade representa uma ampliação da discussão sobre o tema e pode ser considerado paralelamente, a outros termos como socialização e desenvolvimento profissional, condição docente e profissionalismo, estando a base desses conceitos na noção de identidade (LÜDKE e BOING, 2010).

A profissionalidade docente pode ser entendida como algo construído num mundo social, sempre em mudança, permeado de conflitos e tensões em que o professor tenta garantir a sua individualidade e faz emergir a sua autonomia, constituindo-se na profissão. Depreende-se que o ser e estar na profissão, é algo que diz respeito à própria identidade do professor, como descreve Nóvoa (1992), a identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. (NÓVOA, 1992, p.16)

Lüdke e Boing (2010), no Dicionário de trabalho, profissão e condição docente, também enxergam a profissionalidade como

instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. (...) Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante (LÜDKE E BOING, 2010).

Atualmente, a profissionalidade docente vem sendo construída de maneira descentralizada, em espaços que tem sido considerados cada vez mais democráticos e participativos, permitindo ao professor desenvolver sua autonomia.

Segundo Barroso,

A ‘descentralização é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diversos atores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de **fazer do ‘local’, um lugar de negociação/uma instância de poder/ e um centro de decisão** (grifos do autor, 1996, p. 11).

Entretanto, segundo Oliveira e Augusto (2008), verifica-se que o professor tem se envolvido em inúmeras atividades promovidas pela escola, além da regência de aulas e do atendimento aos alunos; seu trabalho vem sendo regulado de maneira sutil pela gestão dos sistemas centrais, além de sofrer pressões por parte de diretores e dos próprios pais dos alunos. A autora descreve que

os mecanismos de controle constituem-se em critérios para avaliação do desempenho institucional e individual. Os resultados das avaliações determinam os salários, as progressões na carreira, a intervenção para corrigir desvios e até a dispensa de pessoal (OLIVEIRA e AUGUSTO, 2008, p.98)

Acrescenta-se ainda “projetos, atividades, disciplinas, conteúdos, carga horária e programas, além do excessivo número de alunos em sala de aula (...), que desgastam e exaurem as energias dos professores” (p.98), intensificando o trabalho docente, o que afeta na construção da sua identidade (OLIVEIRA e AUGUSTO, 2008).

Diante desse contexto, para a compreensão da profissionalidade e da identidade docentes faz-se necessário considerar os processos de socialização que envolve essa construção, as maneiras como os professores se constituem na profissão, os modos de organização utilizados por eles para o desenvolvimento do seu trabalho.

Dubar (2005), traz a compreensão da identidade situada no contexto social e histórico e como fruto das tensões e contradições presentes no mundo social. Segundo o autor, a identidade nunca está pronta, ela é “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Ao relacionar a questão da identidade individual com o conceito de socialização, assinala que a identidade profissional tem relações estreitas com a identidade social (DUBAR, 2005, p.136).

Musanti (2010), no Dicionário de trabalho, profissão e condição docente, assinala sobre a socialização profissional, que a identidade docente

constrói-se em um processo no qual intervêm tanto as orientações de valor e as diretrizes político-técnicas que fornece a administração do estado, como também a aceitação ou resistência do setor docente diante dessas diretrizes no marco da legitimidade que a sociedade outorga à tarefa educativa institucionalizada, segundo diferentes momentos e contextos (BATALLÁN, 2004, p. 64) (MUSANTI, 2010).

O conceito de socialização apresentado pelos autores permite inferir na compreensão de um sujeito ativo, social e historicamente determinado, que participa da construção social e da construção de si mesmo. Implica considerar as múltiplas relações estabelecidas entre os sujeitos e a estrutura, as diferentes maneiras de ser e estar no mundo e de construção das relações sociais. Considerando a profissionalidade, “é preciso reconhecer o próprio trabalho pedagógico institucionalizado – o trabalho docente - como constitutivo de e constituído por relações de poder e, portanto, inscrito em regimes de verdade como instituinte e instituído” (COSTA, 1995, p.28).

É importante ressaltar que a profissionalidade docente tem sofrido alterações em função da emergência dos novos modos de regulação onde a autonomia e a avaliação tomam novas dimensões tendo em vista as novas configurações das relações sociais.

## PROFISSIONALIDADE, AUTONOMIA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

A crise de racionalidade e de legitimidade enfrentada pelo Estado-Providência, nos últimos trinta anos, provoca o surgimento de um novo conjunto de relações sociais de governança, novas formas de intervenção na sociedade e distribuições de responsabilidades. O Estado passa a estabelecer condições para a operacionalização do mercado interno deixando de ser o provedor para se transformar num Estado regulador e numa agência de auditoria avaliando os seus resultados. Práticas como a descentralização, desconcentração, contratualização, avaliação, parcerias público-privado, privatização e expansão de mercados se tornam uma constante no cenário atual (Ball, 2004; Maroy, 2008).

A avaliação de desempenho profissional e institucional começa a se fazer presente, pois a necessidade, por parte do Estado, de verificar o cumprimento das metas estabelecidas por meio de acordos de resultados favorece a institucionalização desse tipo de prática.

Verifica-se assim nesse contexto, a construção da profissionalidade docente e a emergência de novas formas de sociabilidade, em que o professor é chamado a interagir e a fazer intervenções nos processos de decisão política, a ter maior participação e autonomia.

### **O Governo de Minas Gerais e a Avaliação de Desempenho Individual – ADI**

Falar sobre avaliação não é uma tarefa fácil, pois o processo de avaliar envolve julgamento e a atribuição de valor (Lucena, 1992; Sousa, 2010). Isso “implica, na coleta e análise de informações que subsidiam decisões e ações” (Sousa, 2010, p.2). Como o tema se apresenta de forma complexa (Acselrad, 2008; Shiroma, Schneider e Mafra Júnior, 2010), nesse trabalho abordaremos apenas à avaliação de desempenho<sup>1</sup> do professor procurando identificar elementos que nos mostra como esse tipo de prática afeta a identidade e a construção do trabalho docente.

A avaliação de desempenho pode ser entendida como “um mecanismo que busca conhecer e medir o desempenho dos indivíduos na organização, estabelecendo uma comparação entre o desempenho esperado e o apresentado por esses indivíduos.” (Peixer, Baratto e Carvalho 2008). Nesse sentido, avaliar o desempenho do professor é conhecer e medir o seu desempenho no exercício da sua função.

No campo educacional a emergência de um novo modo de regulação com suporte na avaliação e na regulação de resultados se constitui como um modelo que visa melhorar a qualidade do sistema educacional pela promoção da avaliação e da contratualização das escolas. Os profissionais, acostumados à obrigação dos meios e a conformidade de procedimento, se vêem obrigados a melhorar suas performances que são submetidas às avaliações externas

---

<sup>1</sup> Consideraremos desempenho como sendo a atuação do profissional no exercício da sua função. (sousa, 2010, p.2)

e internas. Dessa forma são estimulados a competirem entre si na busca de um melhor desempenho.

Seguindo essa linha, em 2003 o Governo de Minas Gerais instituiu a Avaliação de Desempenho Individual – ADI que é destinada a todo o servidor público ocupante de cargo efetivo e detentor de função pública na Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo (Lei complementar nº 71, de 30 de julho de 2003). Desde então, todos os professores efetivos da rede pública estadual de Minas Gerais vem passando pelo processo de Avaliação de Desempenho Individual.

Definida como um “processo sistemático e contínuo de acompanhamento e aferição do desempenho do servidor” (DECRETO 44559/2007, art. 2º) a ADI tem como objetivos:

- I - valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;
- II - identificar ações para o desenvolvimento profissional do servidor;
- III - aprimorar o desempenho do servidor e dos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, contribuindo para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública; e
- IV - ser instrumento de alinhamento das metas individuais com as institucionais. (DECRETO 44559/2007, art. 2º)

Para isso, os servidores são avaliados de acordo com 11 critérios assim definidos:

Qualidade do trabalho, produtividade no trabalho, iniciativa, presteza, aproveitamento em programas de capacitação, assiduidade, pontualidade, administração do tempo e tempestividade, uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço, aproveitamento dos recursos e racionalização de processos, e capacidade de trabalho em equipe. (SILVA, 2006, p.176).

A ADI faz parte de um conjunto de políticas de recursos humanos do Governo de Minas cuja função é promover melhorias para o servidor através do estímulo ao bom desempenho e consequentemente, melhorias no serviço público estadual. Tais políticas resultam das tentativas que o Estado tem feito para superar a crise provocada pelo mau funcionamento do regime burocrático-profissional.

Na visão de Barroso (2005), a crise do modelo de regulação burocrático-profissional que impulsionou a expansão da escola pública no passado obriga o Estado a procurar novas saídas para os problemas. Dessa forma, procura-se, através dos novos modos de regulação, recriar a escola tornando-a um espaço público onde a decisão coletiva tenha como base uma nova concepção de cidadania que prime pela unidade na diversidade. O Estado continua sendo o responsável pela manutenção da escola, mas, num espaço de justificação política que deve ser legitimada por diversos atores.

Estamos falando de novas formas de interação social. Porém, se faz necessário destacar que o surgimento de outros modos de regulação não invalidou os modos que existiam anteriormente. “As regulações burocráticas de natureza mais tradicional são ainda dominan-

tes”. Não encontraremos um modo de regulação puro, único. Há uma superposição dos modos de regulação onde um complementa o outro. Conforme Maroy,

Assistimos, com efeito e simultaneamente, a processos de hibridização e de recontextualização dos modelos com os contextos institucionais e culturais nacionais, as políticas não desconstruem o conjunto das regulações existentes e elas funcionam sobretudo em uma lógica “aditiva” onde os novos dispositivos institucionais (por exemplo, a avaliação externa), não substituem os controles de conformidade burocrática e os outros modelos de regulação existentes. Podemos então falar de superposição de modelos, mais do que de substituição. Os modos de regulação herdados da história de cada sistema são trabalhados, erodidos pelas margens, voire doublés pelos novos, mas nunca, se encontra um modelo puro. (MAROY, 2008, p.5)

### Em face das mudanças estabelecidas pelos novos modos de regulação

os docentes expressam um sentimento de fragmentação identitária relacionada às tensões entre as expectativas oficiais (acentuadas sobre competências técnicas e administrativas) enquanto suas concepções pessoais sobre o ofício acentuam as dimensões afetivas e emocionais da atividade docente. Esta tensão alimenta um sentimento de desqualificação e de desprofissionalização. O ambiente de ensino se fundamenta menos sobre o engajamento ético e de confiança e sobretudo numa base contratual mais formalizada; o trabalho de ensinar e de aprendizagem focaliza mais sobre um domínio acadêmico em detrimento de um domínio sócio-afetivo e sócio-educativo. (MAROY, 2008 p.6)

A mudança causa desconforto, resistência tendo em vista que alteram as ações já consolidadas no meio profissional. De acordo com Ball,

A mudança, mais do que algo que ocorre “de uma vez e por todas”, é um processo de contínua fricção, de uma mistura do desenvolvimento/incremento de grandes e pequenas mudanças que são numerosas e díspares. As contradições permanecem em cada um dos campos de atividade e existe uma fragilidade nos novos papéis, nas identidades e nas relações que estão sendo criados. (BALL, 2004 p.1107)

A valorização da eficácia instrumental pode desse modo, sobrepor-se ao engajamento cívico e solidário, às finalidades educacionais, brevemente, sobre a racionalidade e valores que no modelo burocrático profissional fundamentaram tanto a padronização das normas e a autonomia profissional dos docentes. Por outro lado, os modos de coordenação e de controle desenvolvidos para orientar as condutas não se fundamentam somente sobre o controle da adequação das ações em relação às regras e procedimentos típicos do modelo burocrático.

Com a avaliação de desempenho do profissional o Estado utiliza de regras e normas definidas, para ajustar a ação dos servidores públicos às finalidades do Governo. Temos aí uma nova forma de regulação que implica numa relação de poder onde as decisões são produzidas numa relação de conflito (e eventual resistência) entre Estado e servidores públicos que possuem preferências antagônicas onde uma prevalece sobre a outra por meio da imposição e da submissão. (Perissinoto, 2008). O conflito pode ser visto como algo benéfico, pois, segundo Brito et al (2001) a resistência pode causar o rompimento de alianças já estabelecidas, formar

reagrupamentos e provocar a revisão de estratégias postuladas durante a interação social contribuindo para o crescimento e fortalecimento das relações entre patrão e empregado, permeada pela “interdependência onde estão intrincados objetivos individuais e organizacionais nem sempre congruentes” (PHILADELPHO E MACÊDO, 2007).

Os professores são estimulados a incorporarem os princípios do modelo meritocrático: autonomia, competitividade, empreendedorismo, criatividade, esforço. Dessa forma, o progresso e o fracasso são diretamente ligados aos talentos, às habilidades e ao esforço de cada um, independente do contexto. (Barbosa, 1999) A existência de valores como a ética se torna ameaçada, o professor se sente pressionado e vê a sua identidade sendo fragmentada. As expectativas do sistema recaem sobre competências técnicas e administrativas enquanto as concepções pessoais do professor sobre o seu ofício acentuam as dimensões afetivas e emocionais da atividade docente. Esta tensão provoca um sentimento de desqualificação e de desprofissionalização. (Maroy, 2008).

Segundo Brito et al (2001), a avaliação de desempenho é uma referência do poder disciplinar das organizações. Essas organizações desenvolvem uma gestão pautada no planejamento, no acompanhamento e na avaliação dos resultados e na mediação das relações de poder. Relações estas, que definem o que deve ser realizado, classifica as qualidades, compara e hierarquiza as competências, objetiva e reafirma a individualização. Esse processo estabelece uma relação de dependência entre os resultados do trabalho e as recompensas e punições estabelecidas pelas organizações.

Em Minas Gerais, os resultados insatisfatórios na ADI confere ao servidor punições que vão desde o não recebimento do Prêmio por Produtividade até a perda do cargo (Lei Complementar Nº 71 de 30 de julho de 2003). Tais efeitos podem ser confirmados no Minas Gerais de 25/08/2010 e 17/12/2010 onde foram publicadas dispensas de professores em decorrência de resultados insatisfatório da ADI.

A respeito dessas ações Nassuno (1998) destaca que

a possibilidade de demissão por insuficiência de desempenho não representa uma proposta isolada, mas complementa outras medidas voltadas para o fortalecimento dos quadros efetivos do estado, que incluem a criação de gratificações associadas ao desempenho de atividades estratégicas e uma política específica para a capacitação e valorização dos servidores. (NASSUNO, 1998, p.4)

Nesse sentido, a ADI dos professores será sempre uma tarefa delicada, delineada pelas dificuldades de livrar-se tanto do arbítrio quanto do ridículo. É necessário levar em conta que, apesar disso, muitos professores das escolas públicas continuam esforçando-se para se sair bem frente a tantas diversidades e circunstâncias difíceis. (Ambrósio, 2001).

No contexto atual a ADI se torna importante, pois, conforme o Decreto 44559/2007, ela favorecerá o desenvolvimento de ações que visam o aprimoramento do servidor e portanto, o desenvolvimento profissional.

## **O professor frente às ações públicas: autonomia e desenvolvimento profissional**

Os novos modos de regulação provocam uma profunda transformação na natureza das instituições escolares, na definição social do que é esperado dos estabelecimentos e de seus profissionais. De acordo com Oliveira (2007), a descentralização administrativa, financeira e pedagógica tem proporcionado às escolas uma maior flexibilidade e autonomia. Os envolvidos no processo educativo, principalmente os professores também tem adquirido uma maior autonomia. A busca pela autonomia tem sido parte da luta dos trabalhadores docentes.

Para Barroso (2010), a autonomia conferida às escolas tem aumentado o poder de decisão dos órgãos de gestão escolar nos âmbitos administrativos, pedagógico, cultural e na transferência de competências e recursos de outros níveis da administração. Por meio dessas políticas a escola passou a ter um maior poder decisório sobre suas atribuições, competências e recursos. A escola passou a ter autonomia também sobre as questões dos projetos educativos que passou a considerar as questões locais. No que se refere à horizontalização das dependências, a escola passou a contar mais com outros setores da sociedade, com a participação da comunidade local deixando de depender única e exclusivamente do Estado.

Como já foi dito anteriormente, as mudanças ocorridas na escola a partir dos novos modos de regulação também tem conferido ao professor uma maior autonomia profissional. Segundo Lessard (2010), a autonomia profissional pode ser entendida a partir de diversos sentidos e de duas dimensões principais. Primeiro, a autonomia é ausência de controle sobre o trabalho. Segundo, liberdade de ação ou autorização legítima para realizar uma tarefa. Terceiro, a autonomia é uma condição concreta e necessária para a eficácia do trabalho. Hoje, os empregados têm sido encorajados a trabalharem com autonomia exercendo seus próprios julgamentos, inovando, tendo iniciativa. Tudo isso, de forma coletiva procurando uma interdependência horizontal e um ajuste mútuo onde todos se tornam responsáveis e encarregados por suas atividades. Nisso percebemos tanto uma dimensão individual quanto coletiva da autonomia.

Nesse sentido, os professores são chamados a assumirem a autonomia do seu trabalho no espaço escolar. Liberdade na definição de regras no dia-a-dia do seu trabalho como a elaboração do calendário escolar, a escolha de temas transversais a serem trabalhados pela escola, definição de projetos, discussão coletiva de saídas e estratégias para desafios encontrados, busca de recursos, participação na elaboração da proposta pedagógica da escola dentre outros. (Oliveira, 2007)

Além dos professores, também os pais, alunos e comunidade local tem tido mais poder nas decisões da escola. No entanto, a conquista dessa autonomia tem causado alguns efeitos no trabalho docente. Estes tem se sujeitado a uma intensificação do trabalho ficando cada vez mais, presos às atividades e compromissos inerentes ao seu trabalho o que aumenta a responsabilidade (Oliveira, 2007).

Reforçando a questão da autonomia e da responsabilidade, Vaz (s/d), destaca *que* “A **autonomia** no exercício das tarefas atribuídas encontra-se naturalmente ligada à **responsabilidade**, no sentido de que existe a obrigação de prestar contas pelos resultados alcançados”.

(VAZ, s/d, p.9, grifos do autor). Segundo esses autores, além de aumentar o senso de responsabilidade a autonomia favorece o desenvolvimento profissional e pessoal do trabalhador através da “reordenação positiva do conteúdo funcional, ou pela adaptação ou reforço das funções exercidas, face aos resultados alcançados com um desempenho de mérito” (p.10).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a profissionalidade docente e a instituição da avaliação de desempenho pelo Estado é importante e traz elementos para se pensar a relação das ações públicas e os atores sociais, cabendo indagar: a participação do professor nesse processo, significa realmente maior autonomia docente?

Participar da implementação de políticas pode significar avanços na construção da profissionalidade docente, e possibilidade do professor alterar ou mesmo definir sobre as questões inerentes ao seu trabalho. Por outro lado, há que se pensar também, se a autonomia docente tem implicado na tomada de decisão e na transformação.

A intensificação do trabalho docente a avaliação de desempenho e outros dispositivos como a contratualização de metas, tem estimulado os professores a desenvolver um trabalho voltado para o alcance de metas e resultados. Isso tem influenciado consideravelmente as relações existentes nas instituições escolares onde os profissionais são levados a adaptar suas práticas e saberes às práticas tidas como modelo. Isso contribui para com a vulnerabilidade e instabilidade dos docentes que se sentem “auto-responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola” (OLIVEIRA, 2007). Dessa forma, os docentes estão mais sujeitos aos riscos inerentes às mudanças estabelecidas pelos novos modos de regulação. Nesse contexto, o processo de avaliação de desempenho, permeado pelas relações de poder pode provocar tensões, conflitos e competição entre os pares. Tal afirmativa é reforçada por autores como Perissinoto, (2008); Brito et al, (2001); Barbosa, (1999) .

Os pontos apontados ao longo do texto revelam que os novos modos de regulação têm influenciado significativamente o trabalho docente provocando a emergência de novas subjetividades e identidades. Ao analisar a questão da subjetividade, Lazzarin (2007) observa que os estudos de Foucault permitem um entendimento de que a subjetividade é um resultado do entrecruzamento de forças e uma produção atravessada pelas esferas políticas das relações do sujeito com a verdade, o discurso, o poder e a ética resultando numa nova configuração da profissionalidade docente.

Uma profissionalidade que concebe os professores como atores sociais, que participam dos processos sociais e os novos modos de regulação que podem contribuir para a reflexão sobre a organização do trabalho escolar e sobre o trabalho docente, poderão favorecer uma abordagem horizontal e uma perspectiva mais democrática e coletiva do poder. Por outro lado, o aumento da autonomia e do poder, traz como demanda o aumento da responsabilidade do professor, o que poderá trazer sobrecargas ao seu trabalho.

## NOTA

As autoras são mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Oscar. *Um novo modelo de avaliação de desempenho individual para instituições públicas brasileiras*. XIII Congresso Internacional de CLAD sobre La Reforma del Estado y de la Administración, Buenos Aires, Argentina, 4-7 nov. 2008
- AMBRÓSIO, Ivone Ribeira. *Avaliação de Desempenho ou Desempenho da Avaliação dos Docentes?* 2001.
- BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004
- BARBOSA, Livia. *Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. 2ed, Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, 216p.
- BARROSO, J. Autonomia da escola. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- BARROSO, J., (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. e Soc.* 2005, vol.26, n. 92, p. 725-751. Disponível em ><http://www.scielo.br/scielo>
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto. 1996.
- BRITO, Valéria da Glória Pereira et al. Relações de poder, conhecimento e gestão do desempenho. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro vol.4, p. 45-62, jul./ago. 2001.
- COSTA, Marisa C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KREUTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 3, jun./1986, p. 12-16.
- LAZZARIN, Joel Felipe. Os dispositivos de poder e a construção da subjetividade do excluído em Michel Foucault: implicações jurídicas e desafios sociais. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, RS.
- LESSARD, C. Autonomia profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- LUCENA, Maria Diva da Salete. *Avaliação de Desempenho*. São Paulo: Atlas, 1995. 159p.
- LUDKE, M.; BOING, L.A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- MAROY, C. (2008). Régulation des systèmes éducatifs. In. Van Zanten, Agnès. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF, p.574-78.
- MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa?. In: *Sociologie et sociétés*, vol. 40, nº1, 2008, p.31-55. Trad. Eunice Dutra Galery; Rev.: Marisa R.T. Duarte.
- MINAS GERAIS. DIÁRIO DO EXECUTIVO E LEGISLATIVO. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://www.iof.mg.gov.br>
- MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO. *Decreto nº*

44559 de 29 de junho de 2007. Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo e do detentor de função pública da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 30 de junho de 2007.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO. *LEI COMPLEMENTAR Nº 71 DE 30 DE JULHO DE 2003*. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 30 de julho de 2003.

NASSUNO, Marianne. *Demissão por insuficiência de desempenho na reforma gerencial: avanços e desafios*. Escola Nacional de Administração Pública. Brasília, 1998.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.99, p. 355-375, mai/ago. 2007

OLIVEIRA, D.A.; AUGUSTO. M. H.G. Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. In: MONFREDINI, I.(Org) *Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. São Paulo, Xamã, 2008

PEIXER, Êlcio; BARATTO, Jussara S. M. e CARVALHO, Desiree de Souza F. de. Avaliação de Desempenho do servidor Público. Unisul Virtual. Setembro, 2008.

PERISSINOTTO, Renato M. Poder: imposição ou consenso ilusório? Por um retorno a Max Weber. In: NOBRE, Renato Freire (org.) *O poder no pensamento social: dissonâncias*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

PHILADELPHO, Patrícia B. G.; MACÊDO, Kátia B. Avaliação de desempenho como um instrumento de poder na gestão de pessoas. *Aletheia*, n.26, p.27-40, jul/dez. 2007.

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. e JÚNIOR, A. C. M. *A cada um segundo seu desempenho: tensões e contradições da política de avaliação docente*. VIII Seminário Internacional Red Estrado – UCH – CLACSO. Lima, 4,5 e 6 de Agosto de 2010.

SILVA, Jomara. Avaliação de Desempenho Individual. In VILHENA, Renata et al (org.). *O Choque de Gestão em Minas Gérias: políticas de gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. P. 161-189.

SOUZA, S.Z. Avaliação de desempenho do professor. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TAMARIT, José: *Educar o Soberano: critica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VAZ, Rui Pedro Ferreira. *Gestão por objectivos e avaliação de desempenho: a administração pública em mudança*. Universidade de Coimbra, (s/d).

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte:Autêntica, 2008.