

NEOLIBERALISMO, CAPITAL HUMANO E CURRÍCULO

Cláudio Lúcio **Mendes** – UFOP

Gabriela Pereira da Cunha **Lima** – UFOP

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Entendemos que as práticas neoliberais enquadram tudo e todos sob a ótica da economia. Na educação, o neoliberalismo se apoia na teoria do capital humano para tal enquadramento. Dentro dessa temática, objetivamos analisar alguns princípios da proposta curricular do Estado de Minas denominada Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Para essa abordagem, entendemos o neoliberalismo como uma forma de governo, no sentido foucaultiano, articulando a essa noção três categorias: o mercado, a performatividade e o gerencialismo. Analiticamente, o neoliberalismo usa a educação de forma interessada na produção do sujeito para o mercado, como um importante mecanismo do capital humano. Nesse contexto, O CBC – como uma proposta sintonizada com o choque de gestão do governo de estado de 2003 a 2014 – coloca a educação mineira sob mecanismos de regulação gerencial e de resultados, ambos a favor da economia. Concluimos que nesse complexo jogo de condutas, do qual o CBC faz parte, atuam práticas de mercado, gerenciais e performáticas por meio de uma série de poderes e saberes que a ele estão associados, tornando as propostas curriculares supostamente indissociáveis a essas práticas.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Capital Humano; Currículo.

NEOLIBERALISMO, CAPITAL HUMANO E CURRÍCULO

Nosso trabalho propõe uma reflexão acerca de algumas características do pensamento educacional “neoliberalizado”, analisando alguns princípios a darem base à organização dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), proposta curricular implantada pelo governo de Minas Gerais a partir do ano de 2003. Partimos da ideia de que as práticas governamentais neoliberais buscam enquadrar tudo e todos sob a ótica da economia empresarial e gerencial, dilatando o pensamento econômico para campos considerados como não econômicos. Mais do que simplesmente pensar em termos

econômicos diferentes fenômenos sociais, as mentalidades neoliberais agem no sentido de interferir na conduta dos sujeitos, muitas vezes propondo sua posição e forma de agir no cenário desses fenômenos.

No universo neoliberal, argumentamos que cada vez mais somos levados a pensar sobre nós mesmos como ‘sujeitos-empresa’ (vocês S/A), empreendedores de nossa própria vida, mentalidade que vem atravessando a educação e conformando suas práticas (LÓPEZ-RUIZ, 2004). Se o contexto neoliberalizante anda tão avassalador, como discuti-lo? Que tipo de abordagem pode se mostrar mais produtiva para nos afastar dos discursos de celebração ou denúncia e, ao mesmo tempo, dar conta da sua repercussão? Nessa direção, buscamos apreendê-lo “não como uma teoria nem como uma ideologia, menos ainda, claro, como uma maneira de a sociedade se representar; mas como uma prática, isto é, como uma ‘maneira de fazer’ orientada para objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua” (FOUCAULT, 2008, p. 432). O entendemos como uma forma de governo (especialmente de Estado, mas ao mesmo tempo dos outros e de si) que, por variadas e complexas maquinarias de saber-poder, certas metas, determinados objetivos e fins específicos são potencialmente alcançados (FOUCAULT, 1995).

Sumariamente, nas duas próximas seções descrevemos parte da racionalidade neoliberal. Problematizamos, primeiramente, a governamentalidade como uma noção que, ao mesmo tempo, é empregada de maneira metodológica e analítica, nos ajudando a montar um cenário político e econômico a atuar sobre vários aspectos da vida contemporânea e, em especial, da educação. Logo depois, trazemos algumas discussões sobre a teoria do capital humano e a ressignificação que a noção de “educar-se” vem assumindo baseada nessa teoria. Mais a frente, apresentamos o mercado, a performatividade e gerencialismo e como novos fatores a orientar as políticas educacionais. Por último, discutimos, à luz de tudo que foi apresentado, o CBC como uma política curricular produzida e gerida em um complexo conjunto de tecnologias de poder a favor do mercado, interpretando também as políticas curriculares na lógica mercadológica.

Governamentalidade neoliberal: razão política e tecnologias de governo

O neoliberalismo não pode ser considerado uma criação apenas de nosso tempo. De um lado, o liberalismo, a partir do final do século XVIII, pauta-se em quatro grandes

estratégias para constituir uma complexa economia política dos saberes e sobre os sujeitos: desqualificação e desprestígio de saberes considerados financeiramente mais caros para serem empregados (nesse sentido, produziu-se um princípio da utilidade do saber e da expertise de quem o domina a favor das relações de mercado); mecanismos de ajustes e de comunicação de saberes para torná-los mais eficientes (também constituindo uma eficaz e potente lógica a favor do mercado); organização hierarquizada dos saberes, tendo-se como método a lógica indutiva, podendo-se assim desenvolver ações mais eficientes em suas partes e economicamente mais produtivas em seu todo (o fordismo é um exemplo); tudo isso desembocando em uma extraordinária centralidade disciplinar de saberes, localizando-os em campos ou em áreas hierarquicamente dispostas, com desdobramentos políticos, científicos e econômicos em muitas facetas da vida pessoal e social (FOUCAULT, 1997; FOUCAULT, 2005). De outro, o neoliberalismo contemporâneo, sem necessariamente abandonar ou copiar literalmente os aspectos do liberalismo, orienta o entendimento dos saberes e a conduta dos sujeitos pautando-se nos preceitos da utilidade, da eficiência e da performatividade (BALL, 2005).

Podemos dizer que, para o neoliberalismo, trata-se de enformar o Estado e a sociedade a partir de uma economia de mercado, dilatando o campo da análise econômica sobre espaços considerados não econômicos. Trata-se, portanto, de “generalizar a forma política do mercado para todo o corpo social, de modo que [a economia de mercado] funcionará como um princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais” (FONSECA, 2008, p. 160). O pensamento neoliberal toma o mercado como a “substância ontológica do ser social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e cada indivíduo” (COSTA, 2009, p. 174).

Se o neoliberalismo, em sua matriz norte-americana (tão influente em nosso país), para além de uma teoria política, “é toda uma maneira de ser e pensar” (FOUCAULT, 2008, p. 301) e se as análises da economia de mercado são utilizadas para decifrar fenômenos não econômicos, podemos considerá-lo também como “um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica” (ibidem). E o que orienta, em linhas gerais, esse método de pensamento? A generalização absoluta da forma do mercado. A educação, a saúde, a segurança, a natalidade, a mortalidade, o casamento: a mentalidade neoliberal toma para si objetos antes pertencentes à

demografia, sociologia, psicologia, jurisprudência transformando-os ou neles se baseando. Também ao Estado se dirige essa crítica econômica, que se preocupa com os “tipos de racionalidade que são postos em ação nos procedimentos pelos quais a conduta dos homens é conduzida por meio de uma administração estatal” (idem, p. 437).

O neoliberalismo norte-americano exerce, então, uma crítica econômica permanente à política governamental e ao comportamento humano. Desse modo, elege como sujeito privilegiado de suas análises e ações o *homo oeconomicus*, identificando como objeto de análise econômica “toda a conduta que responda de forma sistemática a modificações nas variáveis do meio” (FOUCAULT, 2008, p. 368). O homem econômico é aquele que reage racionalmente às modificações nas variáveis do meio em que vive, “e que responde a elas de forma não aleatória, de forma portanto sistemática, [tendo] a economia [...] como a ciência da sistematicidade das respostas as variáveis do ambiente” (idem, p. 368). Ora, ao definir assim seu escopo de análise e ação, o pensamento neoliberal busca integrar à economia e produzir pela economia uma série de modos de subjetivação, que tem por finalidade criar sujeitos, tornando-os *homo oeconomicus* manejáveis, eminentemente governáveis, objetos de sua ação.

Investindo em nós mesmos: o sujeito e o capital humano

Um exemplo importante desse avanço do olhar econômico, para a produção do sujeito, sobre o mundo social pode ser encontrado na teoria do capital humano, desenvolvida por membros da Escola de Chicago. Ao tomar o trabalho como objeto de análise econômica – não apenas como algo a ser vendido (uma força que tem como resposta um ganho monetário pelo trabalhador), mas também algo a ser aperfeiçoado na ação humana –, a teoria do capital humano transcende o domínio de objetos da economia. O próprio comportamento humano torna-se um investimento, desde que seja moldado satisfatoriamente para o mercado e para a economia (FOUCAULT, 2008), e igualmente tornando-se um campo de ação política por parte dos Estados (LÓPEZ-RUIZ, 2004).

As perguntas iniciais que levaram à criação do conceito “capital humano” estão relacionadas à necessidade de se explicar o crescimento das riquezas econômicas de um país para além da teoria econômica clássica, pautada no tripé terra, capital e trabalho: “a soma do incremento experimentado em cada um [dos países] durante esses anos [do

pós-guerra ao final dos anos 1950] não dava conta da totalidade do crescimento econômico registrado no mesmo período” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 191). O que fazia, então, a riqueza de alguns países crescer acima da soma de suas terras, da soma do capital aplicado, medido em mercadorias e bens de consumo, e da soma de sua força de trabalho? Para ilustrar a importância dessas questões, Schultz (1973, p. 38) argumenta que “a renda dos Estados Unidos [e dos países mais desenvolvidos economicamente] vem aumentando a um índice muito mais alto do que o quantitativo combinado de terra, homens-hora e o acervo de capital reproduzível utilizado para a geração da renda”.

O fator que faltava para se entender o “mistério do crescimento” no cenário descrito e que também explicava, em parte, a diferença entre o crescimento entre os países mais e menos desenvolvidos, era o capital humano. Schultz e seus companheiros começaram a pensar a evolução da riqueza de um país também como resultado do investimento no humano feito pelo Estado, pela sociedade, pelo empregador, pelo sujeito e, até mesmo, pela família em seus filhos. Esse investimento se dá na saúde, na educação, na segurança e em outros aspectos que harmonizem o sujeito com suas possibilidades de trabalho.

Assim como o capital econômico, essa teoria postula a existência de um capital humano, referindo-se a um conjunto de habilidades que servem de moeda para o sujeito no mundo do trabalho, em específico, e no mundo social, de maneira ampla. O capital humano é visto, então, como “um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 189). O indivíduo claramente passa a ser entendido como um tipo de sujeito, com ares universais e globalizantes, a se adaptar e harmonizar às necessidades presentes e futuras do mercado e do consumo.

Especificamente em relação à educação, Schultz (1973), partindo de um estudo acerca das relações, em diversos países, entre produtividade e educação, constatou que quanto maior a riqueza de um país, maior o nível de instrução de sua população. Deduziu então que a qualificação para o trabalho, adquirida com a educação, seria um dos fatores mais importantes para o sucesso e a ampliação da produtividade econômica.

A governamentalidade neoliberal tem feito um emprego da educação bem interessado na produção do sujeito para o mercado, como um importante mecanismo do capital humano. No conjunto de argumentos que caracterizam o conceito de capital humano “a educação [escolar, a promovida pelas empresas e a buscada pelo indivíduo] é usualmente considerada a componente mais importante do capital humano”

(TEIXEIRA, 1999, p. 8), sendo o nível de escolaridade, de formação profissional e de formação pessoal de uma população interpretado como uma espécie de “estoque” desse capital nessa mesma população. Schultz (1973), a princípio, não dissocia esses três âmbitos da educação, não argumentando a favor da retirada do Estado em relação à responsabilidade na formação educacional. Contudo, especialmente a partir dos anos 1970, com a mentalidade neoliberal tornando-se global e com o conseqüente decréscimo do Estado de Bem Estar Social, a educação vem se tornando algo de responsabilidade do sujeito, no sentido moral, ético e econômico. A educação escolar (pública em especial, mas também a privada), no cenário do capital humano, passa a ser responsável não mais pela transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mas por “capacitar os indivíduos, para desenvolver habilidades e poder sustentar-se no mercado competitivo em que as empresas se encontram a fim de que sejam desenvolvidas competências e vantagens competitivas sustentáveis” (GEMELLI, 2009, p. 22).

O neoliberalismo exige a potência da individuação de cada um, incitando e reforçando mecanismos de individualização por intermédio de uma normatividade orientada por valores econômico-empresariais, lançados sobre o sujeito como sua capacidade de adquirir capital humano. Ao governarmos a nós mesmos e aos outros de acordo com aquilo que julgamos ser verdadeiro, “as formas como governamos dão origem a produção de verdade sobre a sociedade, a educação, o emprego, a inflação, os impostos, os negócios, etc.” (FIMYAR, 2009, p. 41). É interessante notar que esses regimes de verdade sobre a educação, promovidos pela teoria do capital humano, produzem novos elementos conceituais amplamente instrumentalizados pelas políticas educacionais contemporâneas.

Performatividade, gestão e mercado: novos elementos das políticas educativas

Percebemos que os modelos de regulação do currículo, do trabalho docente e da gestão escolar adotados pela governamentalidade neoliberal se articulam a partir dos pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência, todos eles trazidos do mundo empresarial e de algumas teorias econômicas. A governamentalidade neoliberal apresenta sua proposta de reestruturação das políticas educacionais e, em especial, curriculares como algo inevitável e urgente, por meio de “uma série de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o

objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural [...]” (HYPÓLITO, 2010, p. 1340).

Stephen Ball analisa as reformas educacionais promovidas pelos Estados neoliberais fazendo uso de três categorias interdependentes: o mercado, a performatividade e o gerencialismo, as quais ele denomina *tecnologias da reforma*. O mercado, como argumentamos ao longo da seção anterior, é o elemento central da governamentalidade neoliberal, que generaliza os princípios mercadológicos a todos os campos da vida social. Nesse sentido, podemos pensar as relações entre mercado e educação a partir de pelo menos dois aspectos. Por um lado, a governamentalidade neoliberal transforma a própria educação em mercadoria, um produto altamente lucrativo, que movimenta o mercado de livros didáticos, materiais pedagógicos, cursos de toda natureza. Por outro lado, o processo educativo – suas finalidades e justificativas –, ressignificado como um mecanismo do capital humano, vem sendo povoado pela lógica mercadológica, e é cada vez mais usual a contratação de instituições privadas para trabalhos de intervenção pedagógica nas redes públicas, especialmente municipais (HYPÓLITO, 2010).

Devemos entender a segunda categoria de análise proposta por Ball, a performatividade, como uma “tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). A partir do desempenho alcançado em relação às metas estabelecidas pelos governos – isso tanto na esfera federal, estadual e municipal –, sujeitos e instituições demonstram o nível de “qualidade” dos serviços oferecidos, configurando o trabalho como uma mercadoria a ser mensurada, avaliada, comparada e eventualmente descartada.

Desse modo, os resultados que as avaliações apresentam acabam por legitimá-las, na medida em que oferecem aos cidadãos a possibilidade de, por meio do conhecimento de índices e *rankings*, “escolher” a melhor instituição escolar. Tal liberdade de escolha é um dos alicerces do discurso neoliberal. De acordo com Foucault, a liberdade é a própria condição de existência do neoliberalismo. Por isso o governo neoliberal produz liberdades, e deve produzi-las incessantemente, pois essa razão de governo “é consumidora de liberdades, na medida em que só pode funcionar se existe efetivamente certo número de liberdades: liberdade de mercado, liberdade do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão, etc.” (FOUCAULT, 2008, p. 86).

O funcionamento das políticas curriculares neoliberais, que aqui nos interessa de modo especial, obedece a essa lógica de produção e regulação da liberdade: há uma margem de ação para os sujeitos, mas esse espaço de liberdade não poderá interferir nos resultados almejados pelo governo. O Estado neoliberal age no sentido de dispor todas as coisas, de conduzi-las, reorganizá-las, minimizando e potencializando riscos e virtualidades. Para uma racionalidade de governo que procura “governar o menos possível” (FOUCAULT, 2008, p. 41), é preciso produzir sujeitos que, dentro de certos limites, governem a si mesmos, diminuindo a burocracia estatal e a necessidade de intervenção do Estado.

Assim, o professor é convocado a agir, pensar, reformular as prescrições, mas sua ação estará submetida a mecanismos permanentes de controle e avaliação, cujos resultados podem se traduzir no constrangimento do campo de liberdade desses sujeitos. Se o horizonte da liberdade deve ser mantido, ele se faz acompanhar por uma alta dosagem daquilo que costuma se denominar *accountability*, que pode ser traduzido como responsabilização ou prestação de contas. Os professores devem governar a si mesmos e a seus alunos, com certa margem de autonomia, entretanto serão permanentemente chamados a prestar contas ao Estado e à sociedade sobre os resultados de seu trabalho, quase sempre sem levar em conta a complexidade dos contextos institucionais e sociais em que foram produzidos (BALL, 2001).

Uma das figuras centrais nesse novo desenho do serviço público que começamos a delinear é o gestor, elemento principal da terceira categoria de análise proposta por Ball (2005), o gerencialismo. Por meio dessa tecnologia, a reforma deixa na mão do ‘gerente’ a tarefa de inculcar em seus pares a responsabilidade pelo funcionamento e bem estar das organizações. Para que a reestruturação das políticas educacionais promovida pelos Estados neoliberais possa funcionar, novas identidades docentes devem ser fabricadas.

Submetidos a essas tecnologias de governo, os professores passam por dois processos que se somam. De um lado, tendem a se sentir como executores de projetos educacionais concebidos por outros sujeitos e instâncias, pressionados pela necessidade de produzir resultados e atuar com eficiência. De outro, associado a essa separação entre as instâncias de elaboração e execução dos projetos e políticas educacionais, se desenvolve o processo de intensificação, marcado pela crescente escassez de tempo do trabalho pedagógico, que dificulta momentos de aperfeiçoamento e reflexão em torno da prática (BALL, 2005).

A própria sociabilidade docente se modifica nesse contexto: em uma cultura que valoriza o desempenho e a performance, o individualismo, a competitividade e a individualização do trabalho tornam-se crescentes. Entendemos que “as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2004, p. 5).

Os princípios da reforma curricular mineira

A reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, impulsionou uma série de experiências de reforma administrativa em diversos estados da federação, tais como Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo. As práticas neoliberais adotadas pelos governos estaduais – aos moldes daquelas que justificaram a adoção do Estado gerencial no âmbito federal – apontam as políticas fiscais, a ociosidade e ineficiência dos serviços públicos e a excessiva burocratização dos serviços administrativos como os maiores males do Estado-Providência (BENEVIDES, 2011). Nessa direção, a reestruturação dos serviços governamentais e a modernização do aparelho estatal precisa ocorrer. Um novo modelo de cidadão, o cidadão-cliente, deve ter seus interesses atendidos, especialmente com a oferta de serviços públicos de “qualidade”. A oferta desses “serviços de qualidade” transforma-se no foco da gestão, que passa a ser pensada em função dos resultados, das metas e números estabelecidos como indicadores de qualidade para cada setor dos serviços públicos.

Baseado no argumento da urgência de enfrentar uma grave crise fiscal e administrativa, o governo de Minas Gerais, sob a gestão de Aécio Neves (2003-2006), lança o programa intitulado “Choque de Gestão”, tendo como metas a modernização da administração, a racionalização de gastos, o monitoramento e a avaliação das ações e dos resultados das intervenções governamentais, responsabilizando o sujeito pelo seu sucesso. Por modernização devemos entender a introdução do *New Public Management*, ou Nova Gestão Pública, surgida em meados da década de 1980 nas administrações Thatcher (na Inglaterra) e Reagan (nos EUA).

Por meio dessa reforma do estado, o governo de Minas Gerais se alinha à governamentalidade neoliberal no que se refere à política de regulação de serviços públicos. A interlocução com agências internacionais de financiamento, característica das práticas neoliberais, marcou todo o processo de elaboração e execução do Choque

de Gestão. O Grupo Banco Mundial (GBM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) foram os grandes parceiros do governo mineiro no financiamento do programa, que contraiu junto a eles US\$ 1,21 bilhões em empréstimos. A partir da década de 1990, o GBM eleva o valor dos empréstimos concedidos à educação, especialmente aos países interessados em promover reformas curriculares e da administração educacional.

O Choque de Gestão do governo mineiro é um exemplo claro de concessão de empréstimos mediante a garantia do controle da gestão e alocação de recursos da política financiada pelo Banco. De acordo com informações do governo mineiro¹, o programa já passou por três etapas: na primeira, intitulada “Choque de Gestão” (2003-2006), o estado equilibrou as contas públicas e planejou ações a serem cumpridas a curto, médio e longo prazo, além da retomada do potencial de investimentos. No segundo momento (2007-2010), intitulado “Estado para Resultados”, consolidou-se o sistema de metas, com acompanhamento de projetos nas secretarias e órgãos do governo e afirmação dos acordos de resultados e da premiação por desempenho. No terceiro e último momento, que se iniciou em 2011, o foco do programa é na “Gestão para a cidadania”, enfatizando a participação da sociedade civil na execução de programas e ações governamentais. Não apenas a educação, mas também outros serviços públicos, como a saúde, o transporte e a segurança foram e estão sendo atingidos por esse programa.

O Choque de Gestão propõem a regulação da educação mineira a partir de três eixos: gestão escolar baseada em resultados, compreendendo pactuação de compromissos e resultados voltados para melhoria dos serviços educacionais prestados pelas escolas, especificando metas por escola; avaliação de resultados dos exames externos à escola, como instrumentos utilizados para realizar a avaliação institucional das escolas; ampliação da autonomia gerencial orçamentária e financeira, pagamento de prêmios de produtividade, e concessão de adicionais salariais aos funcionários, integrantes das equipes das escolas (AUGUSTO, 2010).

De acordo com a Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais, “secretarias, autarquias, fundações e empresas estaduais passaram a pactuar formalmente, com a administração central, compromissos com o alcance de resultados em suas áreas, focalizando, assim, objetivos e prioridades. Isso permitiu um rigoroso

¹ Disponível em: www.choquedegestao.mg.gov.br. Acesso em: 23 jul. 2014.

acompanhamento dos programas e mais eficiência a cada órgão público”². Para que os profissionais envolvidos produzam os resultados estabelecidos, o governo deve buscar estratégias para “auxiliar na implementação de uma cultura voltada para resultados, estimulando, valorizando e destacando servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram suas metas e atinjam os resultados previstos”³.

Nesse contexto, os currículos assumem um lugar central no cenário das novas reformas educacionais. Sabemos que os currículos não são artefatos neutros, meramente científicos ou produzidos fora das relações de poder. Ao contrário, os currículos são construídos em campos de contestação (LOPES; MACEDO, 2011), nos quais diferentes visões sobre a educação estão em jogos de disputa: disputa pela produção de sentidos, de verdades construtoras da realidade, que nos governam e nos constroem. Não por acaso, podemos notar uma sintonia fina entre as agendas do Choque de Gestão e da reforma curricular que institui a obrigatoriedade dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para toda a rede estadual mineira.

O projeto do CBC tem início em 2003 (mesmo ano em que se inicia o Choque de Gestão), quando uma equipe de consultores escalada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais escreve as versões preliminares do CBC para todas as disciplinas do currículo dos ensinos fundamental e médio. Essa primeira versão foi discutida e testada nas escolas integrantes do projeto Escolas-Referência, criado pelo governo mineiro também em 2003. O projeto, ainda em andamento, contemplava em sua fase inicial 200 escolas distribuídas por todo o estado, escolhidas por sua tradição, por possuírem um grande número de alunos ou pelo reconhecimento positivo da comunidade em que estão inseridas.

Em 2004, o governo iniciou a implantação do CBC nessas escolas, criando os GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional), estruturados por áreas de conhecimento. Foram enviados para as escolas os cadernos de trabalho com uma proposta de currículo para cada disciplina, elaborada por consultorias contratadas. Esperava-se que, com as atividades dos GDP, os professores pudessem analisar as propostas preliminares do CBC elaboradas pelos consultores do governo e, a partir daí, construíssem propostas de expansão, modificação ou contextualização do documento. Vale dizer que “o comando central do governo estruturou a sistemática do debate, o

² Disponível em: Aecio-neves-2003-2010.com.br. Acesso em: 23 jul. 2014.

³ Informações da Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/acordo-de-resultados>. Acesso em: 14 maio 2014.

ritmo e o calendário de desenvolvimento, situação que ocupou cinco horas semanais além da jornada de trabalho sem remuneração sistemática” (MARQUES; BRAGANÇA Jr., 2012, p. 113).

As reflexões e sugestões surgidas no contexto dos GDP, de acordo com o governo mineiro, foram levadas em consideração para a escrita da versão final do CBC para todos os conteúdos, divulgados pela Secretaria de Estado da Educação a partir de 2007. Entretanto, ainda é preciso que sejam feitas pesquisas acerca do processo de implementação e discussão da proposta do CBC nas Escolas-Referência. Desconhecemos efetivamente o grau de participação dos docentes na construção da proposta definitiva, comprometendo o caráter democrático que o processo de teste e discussão do projeto-piloto supostamente confere à concepção do CBC. A questão do grau e do tipo de participação dos professores na elaboração da proposta se mostra central, já que no contexto atual que Ball define como “pós-profissional”, somos levados a obedecer regras geradas de forma exógena, com base nas quais “o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (BALL, 2005, p. 542). No caso, o “a partir de fora” pode ser claramente identificado com os processos avaliativos, de responsabilização e premiação de escolas e servidores.

De fato, a instituição do CBC se fez acompanhar pela criação de um sistema integrado de avaliação, que supostamente, pela sua ação, identificará as escolas “boas” e as escolas “ruins”, possibilitando aos pais (encarados como “consumidores” do produto educação) fazerem a melhor escolha para seus filhos, na direção de uma formação mais eficaz para seus capitais humanos. Nessa lógica, as escolas de baixo desempenho tenderão “naturalmente” a desaparecer, enquanto as escolas bem-sucedidas serão gratificadas e fortalecidas pelo governo. Mas os dados produzidos por meio de tais avaliações também servem como referência para as ações do governo acerca da população escolar, de modo que “os saberes construídos por diferentes instituições e experts, com base em dados coletados, em registros, em comparações, subsidiam decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137).

O governo mineiro vem aprimorando um complexo dispositivo avaliativo, articulado em torno do Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), do qual fazem parte o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede

Pública da Educação Básica (PROEB). Essa maquinaria utiliza o saber estatístico, aferindo por meio dos resultados a eficácia dos investimentos públicos. Os índices obtidos acabam por se transformar em medidores do “sucesso” das práticas pedagógicas, geralmente sem levar em conta o contexto de produção dos dados. “Parece que a figura do professor, nesse contexto, fica esmaecida, enquanto os índices adquirem centralidade” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 147).

Os resultados trazidos por essas avaliações permitem ou desabilitam professores e instituições a receberem um “prêmio por produtividade”, que “é um mecanismo de bonificação para os servidores que integram as equipes dos órgãos/entidades que assinaram o Acordo⁴. O prêmio não é uma complementação salarial, mas sim, uma maneira de incentivar, por mérito, os servidores que conseguiram alcançar resultados satisfatórios nas metas pactuadas”⁵. Desde 2007 o governo vem pactuando acordos com diversas unidades administrativas, por intermédio das Secretarias de Planejamento e de Gestão e da Fazenda, estando em jogo, além da bonificação por produtividade, a própria autonomia das instituições, e no limite, a sobrevivência das mesmas.

Esse dispositivo avaliativo também pode ser pensado como um incentivador, um potencializador da cultura do desempenho que o governo mineiro pretendeu difundir entre seus servidores. De acordo com a Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais, no cerne da reforma da gestão do Estado está o desejo de “auxiliar na implementação de uma cultura voltada para resultados, estimulando, valorizando e destacando servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram suas metas e atinjam os resultados previstos”⁶. Pensamos que “novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (BALL, 2005, p. 547), na perspectiva de aperfeiçoar o seu próprio capital humano e de estabelecer os princípios morais e de mercado para o alunado desenvolver o seu.

Argumentamos que esse conjunto composto pelos elementos da gestão, do mercado e da performatividade têm resultados diversos na subjetividade e prática

⁴ Para efetivar a responsabilização das instituições e dos servidores públicos pelo desempenho obtido diante das metas estabelecidas, a secretaria de Educação e os demais órgãos devem assinar com o próprio governador um Acordo de Resultados.

⁵ Informações da Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/acordo-de-resultados>. Acesso em: 14 maio 2014.

⁶ Ibidem.

docentes. A crescente individualização das relações profissionais se faz acompanhar pelo aumento do trabalho burocrático e da vigilância sobre o trabalho docente e os produtos finais da educação, chegando-se a entender o capital humano como um desses produtos. Ao mesmo tempo, se distanciam as expectativas do pessoal técnico e da equipe docente, confrontados por objetivos e valores muitas vezes antagônicos. Essas novas tecnologias de políticas são “uma mescla de elementos físicos, textuais e morais” (BALL, 2001, p. 112).

Essas novas formas de regulação, baseadas no desempenho, afetam diferentes dimensões das relações institucionais, estimulando novas relações entre os professores, nas quais seu valor como profissional é proporcional à contribuição que ele dá à performatividade de sua unidade. Também as relações professor-aluno são modificadas nesse contexto, já que os professores passam a olhar também para os próprios alunos como produtores (ou não) do desempenho “excelente” que a escola deve buscar.

É importante perceber que não se trata simplesmente de coisas que nos fazem. Trata-se também e principalmente de coisas que fazemos a nós mesmos e aos outros (BALL, 2005). Trata-se da nossa constituição em tipos específicos de seres, e nesse caso, formas específicas de ser professor e de entender o aluno como um sujeito do capital humano. Já não é mais importante pensar nas especificidades do processo, o que importa é produzir os desejados resultados.

À guisa de uma conclusão

Argumentamos até aqui que a governamentalidade neoliberal atua sobre os sujeitos de modo a conduzi-los a se comportar de determinadas maneiras no mundo. Nesse quadro, o CBC não é um artefato que foge disso. Muito pelo contrário. Nesse complexo jogo de condutas do qual o CBC faz parte, atuam práticas de mercado, performáticas e gerenciais por meio de uma série de poderes e saberes que a ele estão associados.

Sabemos que esse jogo da conduta não começou agora. Cada vez mais, a educação e as propostas curriculares, pelas vias do Estado, vem sendo instrumento para produção do *homo oeconomicus*, de suas necessidades e competências. Podemos afirmar que, desde o século XIX, o Estado se articula a uma série de campos de produção de conhecimento científico, que legitimam e orientam suas ações. Se o século XIX assiste a articulação entre os discursos curriculares e de Estado (VARELA;

ALVAREZ-URIA, 1992), no final do século XX vemos surgir um novo elemento nessa trama: a Economia. A mentalidade de Estado neoliberal, que ganhará expressiva projeção a partir da década de 1970, constrói sentidos e finalidades últimas à educação que a tomam como objeto de uma política econômica, orientada pelo jogo do mercado (BALL, 2004).

Focamos neste trabalho nos processos e concepções neoliberais a orientar e dar formato a uma reforma curricular. Essa foi a nossa escolha, nosso recorte, nosso alvo. Muitos outros aspectos da educação têm sido “enformados” economicamente pelas técnicas e estratégias neoliberais. Foucault (1984, p. 44) nos alerta que “a escolha ético-política que nós temos de fazer diariamente é determinar qual é o principal perigo [...]. Não que tudo seja ruim, mas que tudo é perigoso [...]. Se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer”. Como professores que somos, cotidianamente atravessados pelos imperativos do mercado, da performatividade e do gerencialismo que orientam as políticas educacionais e curriculares no Brasil nas últimas décadas, reforçamos aqui a importância de analisarmos as práticas, os procedimentos e as tecnologias que intentam nos transformar em determinados tipos de docentes.

Por isso, pela urgência das questões que o presente nos coloca, pensamos que é preciso construir respostas novas aos desafios educacionais do nosso tempo. Se estamos nos transformando em tipos específicos de professores nos contextos neoliberais (BALL, 2005), argumentamos que é cada vez mais importante “estranhar” essa nova governamentalidade, inquiri-la, questioná-la, desafiá-la. Ao aceitarmos como pressuposto que a verdade é uma invenção, uma construção, sabemos que ao construir nossos objetos estamos adentrando o território em disputa dos “regimes de verdade” (FOUCAULT, 2005). Porém não pretendemos dar uma resposta cabal e definitiva às questões que apresentamos sobre a educação e sobre o CBC. Acreditamos que as formas de resistência possíveis se conformarão no âmbito de cada município, de cada escola, em cada sala de aula, nas práticas de cada professor. Ainda que os mecanismos de poder se pretendam absolutos e totalitários, o campo de ação do sujeito sempre permite rotas de fuga, alternativas e escapes específicos ao contexto.

Queremos potencializar e instrumentalizar tais lutas docentes com nossas palavras. Desejamos fazeres curriculares mais humanizados, que possibilitem aos professores a reinvenção do mundo fora dos domínios do utilitarismo e da competitividade, alargando as fronteiras do pensamento e da experiência. Que as ideias que desenvolvemos ajudem a minar as práticas que pretendem nos constringer,

colocando-as sob uma crítica atenta e permanente. Em relação ao CBC, é essa crítica que gostaríamos ver acontecer no novo governo mineiro que se iniciou em 2015. Infelizmente, contudo, temos grandes dúvidas se ele seguirá outro caminho que não o avassalador, insidioso e colocado como único pelo neoliberalismo: a economia e o mercado.

Referência Bibliográfica

AUGUSTO, M.H. *A regulação das políticas educacionais em minas gerais e obrigação de resultados*. Universidade Federal de Minas Gerais (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, 2010.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

BENEVIDES, C. do V. *Um estado de bem estar social no Brasil?* Universidade Federal Fluminense (Mestrado em Economia). Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009.

FOUCAULT, M. Sobre a Genealogia da ética. In: ESCOBAR, C. H. (Org.). *O dossier: últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Tauros, 1984.

_____. A governamentalidade. In: MACHADO, R. (Org.). *Microfísica do poder*. Rio

de Janeiro: Graal, 1995.

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

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

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, M. A. Pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GEMELLI, S. F. *Investimentos em educação do capital humano na empresa fras-le, indústria metal mecânica, sob ótica dos funcionários e dos gestores*. Universidade de Caxias do Sul (Mestrado em Administração). Caxias do Sul, 2009.

HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

LÓPEZ-RUIZ, O. J. *O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo*. Universidade Estadual de Campinas (Doutorado em Ciências Sociais). Campinas, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, M. R. A.; BRAGANÇA Jr., A. A reforma curricular do governo Aécio Neves: as disputas e aproximações no interior da escola. *Ensino em Re-vista*, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

TEIXEIRA, A. *Capital humano e capacidade de inovação*. Lisboa: Conselho Económico e Social, 1999. Disponível em:

<http://www.ces.pt/download/577/CapHumCapacInov.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

TRAVERSINI; C. S.; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, mai./ago. 2009.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992.