

Rosa Maria da Silva Medeiros

roseiros@gmail.com

Maria Angélica de Oliveira

mariangelicasr@gmail.com

Denise Lino de Araújo

deniselinoaraujo@gmail.com

## Esboço de uma estratégia empresarial de orientar Professores: Produção e Consumo do *Cavalo Morto* para a Educação

### Outline of a business strategy to guide teachers: Production and Consumption of Dead Horse for Education

**RESUMO** - Propomo-nos, sob a luz de teorizações foucaultianas e da noção de Produção e Consumo de objetos escritos, legada por Certeau, e de contribuições de Chartier, analisar aspectos linguístico-discursivos da lição *Cavalo Morto* (CM), veiculada por um programa de iniciativa público-privada (SGI - Sistema de Gestão Integrado). Objetivamos identificar a representação de leitor pressuposta na lição, a fim de traçar o perfil identitário de Professor construído por esse objeto; e analisar dispositivos composicionais e discursivos das respostas de duas gestoras participantes do curso do SGI, em Campina Grande – PB, com a finalidade de confrontar gestos interpretativos da atividade leitora com a representação de leitor da lição. Constatamos que a lição CM se configura como um instrumento de governamentalidade cujas estratégias discursivas visam implementar ‘nova’ conduta nos Educadores, com o pressuposto de levá-los à prometida qualidade da Educação. Essa nova conduta implica uma vontade de verdade sobre a Educação como servil e o empresariado como proeminente. A subserviência da Educação se materializa pela permissividade ao lidar com a interferência do outro na área. E a proeminência do empresariado, pela altivez com que se apropria da ‘tarefa’ de direcionar a melhoria da Educação e de (des)qualificar Educadores. Esse artigo alude a problemáticas que são recorrentemente discutidas na área de política educacional, no entanto precisam ter ressonância entre o professorado independente do nível de ensino e da especialidade profissional. Tratou-se de Educação, fossem problemáticas, fossem sugestões político-educacionais ou teórico-metodológicas, o contexto deveria acionar uma identificação em todos os profissionais da área para ratificar, problematizar ou para contestá-las. Parece-nos que há ainda, entre nós, Professores, Educadores, uma tal dispersão que possibilita ‘outros’ (des)dizer e (des)fazer da área educacional, sem um mínimo zelo científico.

**Palavras-chave:** perfil identitário de professor, vontades de verdade e perspectiva empresarial na Educação.

**ABSTRACT** - We propose, in the light of Foucault’s theories and the notion of Production and Consumption of written objects, bequeathed by Certeau, contributions from Chartier etc., analyze linguistic and discursive aspects of the lesson Dead Horse (CM), conveyed by a public-private initiative program (IMS – Integrated Management System). We aim at identifying the representation of the reader presupposed in the lesson in order to set out the identity profile of Teacher built for this purpose; and analyzing compositional devices and discursive responses of two managing participants in the course of SGI in Campina Grande – PB in order to confront interpretive gestures of the reading activity with the representation of the lesson reader. We found that the CM lesson is configured as a governmentality instrument whose discursive strategies aimed at implementing a ‘new’ conduct in Educators, with the assumption of leading them to the promised education of quality. This new approach involves a real will on education as servile and entrepreneurship as prominent. The subservience of education is materialized by the permissiveness in dealing with the interference of others in the area. And the business community of prominence, the pride with which it appropriates the ‘task’ to direct the improvement of education and (dis)qualify educators. This article refers to issues that are recurrently discussed in the area of educational policy; however they need to have resonance between the independent teachers’ level of education and professional expertise. It approached Education – no matter there were problematic, political, educational or theoretical-methodological suggestions, the context should trigger an identification within all professionals to ratify, discuss or dispute these suggestions. It seems that there are still among us, teachers and educators, such a dispersion that allows ‘others’ to (un) say and (un)do the educational area without a minimum scientific zeal.

**Keywords:** teacher’s identity profile, real wills and business perspective in Education.

## Introdução

Desde a década de 1980, estudos são desenvolvidos tematizando a vida e o trabalho do Professor, tanto no âmbito das políticas educacionais como no das agendas de pesquisa, no Brasil e em outros contextos. Segundo Lapo e Bueno (2003, p. 66), esses estudos têm contribuído para lançar luz sobre a insatisfação dos professores no magistério. Além disso, os autores, referenciando LeCompte e Dworkin (1991), revelam que “os estudiosos são concordes em reconhecer que esse fenômeno é desencadeado por uma multiplicidade de fatores e alimentado tanto pela escola como pela comunidade e a sociedade em geral”.

As contribuições dessa perspectiva de investigação nos inquietaram não só pelo fato de o fenômeno da insatisfação dos professores ter se tornado frequente no Brasil, mas pela constatação feita por estudiosos de que esse fenômeno é alimentado pela escola, comunidade e sociedade em geral. A enquete da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada em 34 países, totalizando mais de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio pesquisados, revela que “apenas um em cada dez professores (12,6%) no Brasil acredita que a profissão é valorizada pela sociedade; a média global é de 31%” (BBC Brasil, 2014). Essa revelação aponta para a percepção dos professores quanto a não valorização do seu trabalho pelo meio social. A conclusão desse estudo, divulgada em 2013, não difere substancialmente da constatação de estudiosos no final do século XX, pois, embora indique que os professores gostam de seu trabalho, aponta também que eles “não se sentem apoiados e reconhecidos pela instituição escolar e se veem desconsiderados pela sociedade em geral” (BBC Brasil, 2014).

Esse *status quo* do Professor na formação social brasileira despertou nosso interesse por uma investigação que suscitasse o perfil identitário construído sobre Professor numa instância social externa à da Educação. Isso nos direcionou para a instância empresarial, por esta geralmente se atrelar ao meio educacional formalizando parcerias público-privadas em projetos/programas defendidos como indispensáveis para sanar problemas educacionais. Esse inter-relacionamento na educação decorre do acontecimento histórico desencadeado, sobretudo, nos anos de 1980, quando a perspectiva empresarial de ‘gerir’ passa a ser considerada como o modelo ideal de gestão, cabendo ao setor público utilizar “as mesmas estratégias do mercado para modernizar-se, tornar-se mais ágil e eficiente (Castro, 2007, p. 123). Desde então, a nova gestão construída para o setor público inspira-se nas empresas privadas, sendo conhecida como um modelo de gestão gerencial. Em linhas gerais, essa perspectiva, atrelada a princípios de eficiência, eficácia e produtividade, propõe-se a melhorar a qualidade dos serviços públicos através da gestão. Nesse ponto reside nosso interesse - entre esses ser-

viços, a educação pública se destaca como um dos setores alvo da iniciativa privada. Tanto é que inúmeros trabalhos da área educacional versam sobre essa temática. E foi a problematização desenvolvida por um deles que motivou a pesquisa e o gesto interpretativo esboçado neste artigo.

Trata-se de uma pesquisa da área de política educacional brasileira que constata - “programas implantados em estados e municípios, por força dos convênios firmados com organizações não governamentais, constituem um forte elemento que, na atual conjuntura, agudiza a alienação do trabalho docente” (Medeiros *et al.*, 2010, p. 7). O rigor dessa crítica nos encaminhou para uma consulta ao programa referenciado, o qual é denominado SGI – Sistema de Gestão Integrado, “elaborado por especialistas do setor empresarial e [que] surge sob o interesse de grandes Institutos com a justificativa de ‘responsabilidade social’ no estabelecimento de parcerias público-privadas” (Medeiros *et al.*, 2010, p. 7). O SGI, autointitulado um modelo de gestão, foi implementado em várias regiões do país, e tem a Fundação Pitágoras como elaborador/produzidor, o mantenedor é o Instituto Camargo Corrêa e o parceiro é o Instituto Alpargatas.

A parceria público-privada na elaboração de programas destinados à Educação e a constatação da alienação do trabalho docente sinalizam que não coube ao Professor, como um profissional formado na/pela área educacional, elaborar programas para a melhoria da Educação em parceria com a instância pública. E o seu “fazer” parece ser compreendido, há uma década, como uma ação que já é exercida de modo alienado, condição ainda mais agravada por programas de iniciativa privada que se propõem a melhorar a Educação, mas que excluem o Professor do processo de decisão e reflexão sobre propostas que envolvem o seu próprio trabalho. Essa conjuntura impulsionou o nosso interesse em investigar o perfil identitário de Professor construído em uma atividade produzida, segundo a perspectiva da iniciativa privada, para ser consumida por Professores. Interessamo-nos, especificamente, por delinear um esboço do perfil identitário de Professor construído em uma Lição do SGI, intitulada *Cavalo Morto (CM)*. Tal delineamento é feito a partir de uma análise discursiva de uma amostra dos processos de produção e consumo dessa lição para/pelo meio educacional.

Tendo em vista essas considerações, organizamos esse artigo a partir dos seguintes objetivos: (i) Identificar a representação de leitor da lição *Cavalo morto*, a fim de traçar o perfil identitário de Professor construído por essa lição; (ii) Confrontar gestos interpretativos da atividade leitora de duas gestoras participantes do curso do SGI, com a representação de leitor pressuposta no *Cavalo Morto*; e (iii) Delinear um esboço do perfil identitário de Professor produzido e consumido a partir da lição *Cavalo Morto*, a fim de problematizarmos como a interferência de outrem, nos dizeres e fazeres do Professor, parece encontrar permissividade na área educacional.

## Apresentação do objeto da pesquisa

A lição *Cavalo Morto*, objeto de análise desse artigo, é assim identificada por nós devido a similaridades funcionais com esse gênero discursivo escolar, pois pode ser caracterizada como “a parte da matéria que constitui uma unidade didática, sob a forma de exercício, texto, matéria ditada, exposição oral, que o professor marca ao aluno para estudar e que deve recitar ou explicar em aula seguinte” (Costa, 2008, p. 125). Essa lição funciona no SGI como uma unidade didática materializada em forma de texto para reflexão e exercício (composto por síntese e 03 questões interpretativas, no verso da folha) que o responsável pelo SGI entrega ao Professor para estudar e explicar por escrito e/ou oralmente nas reuniões. *Cavalo Morto* integra o “conjunto de dinâmicas” (SIGA - forma de entrega do SGI, 2010) que pode ilustrar fatores sócio-discursivos sobre o lugar do Professor, veiculados por esse modelo de gestão.

Essa lição faz parte de um programa de iniciativa público-privada cuja perspectiva de abordagem é geralmente questionada por trabalhos de política educacional e por pesquisadores empenhados na defesa da escola pública e dos princípios democráticos de gestão escolar. Empenho materializado em discussões e divulgação científica problematizadoras, como as de Cabral Neto (2009), que, referenciando “o contexto em que as políticas governamentais buscam imprimir a lógica de empresa aos espaços educacionais”, conclamam:

cabe aos defensores da gestão democrática da educação – inspirada em princípios históricos de autonomia, de participação e de democracia como valor universal – assumirem a importante tarefa de produzir uma reflexão crítica e circunstanciada de tais políticas, pondo a nu as suas limitações e reafirmando a necessidade de edificação de padrões de gestão escolar democrática que favoreçam a melhoria da educação pública (Cabral Neto, 2009, p. 202).

Com este artigo propomos uma análise discursiva que possa suscitar, entre nós, professores, uma reflexão sobre a permissividade com que parecemos recepcionar a interferência de supostas ‘autoridades’ a ponto de estabelecerem, guiarem e instituírem o melhor rumo para a educação. Para desenvolvermos uma reflexão circunstanciada em torno da lição *Cavalo Morto*, faz-se necessária uma contextualização do SGI concernente à estruturação e finalidade desse suposto modelo de gestão. Para tanto, acessamos, pela Internet, um conjunto de diretrizes definido como a “forma de entrega” do SGI aos responsáveis para sua execução - o SIGA (Soluções Integradas de Gestão Avançada). O modo organizacional e as orientações constatadas nessa ‘forma de entrega’ acentuaram a relevância de uma análise mais acurada do perfil identitário de Professor em uma das atividades propostas por esse ‘modelo de gestão’ para o público educacional.

Conheçamos algumas constatações que justificam a delimitação do nosso estudo em uma atividade do SGI cujo público alvo são professores. Nesse material são descritas as funções do elaborador, do mantenedor e do parceiro. Acrescenta-se ainda uma explicação de como os três estão coligados para que o SGI seja implementado: Patrocinadores (*Poder fazer*), Secretaria Municipal de Educação (*Querer fazer*), Fundação Pitágoras (*Saber fazer*) (SIGA, item 2, p. 13). No SGI, “o gestor e o supervisor desempenham o papel de líderes e de principais responsáveis por sua implementação nas escolas, cabendo-lhes transmitir, aos professores e aos demais profissionais, as informações necessárias à execução” (Medeiros e Rodrigues, 2012, p. 2). Inquietou-nos o fato de as dimensões do *Poder, Querer e Saber Fazer* reportarem-se a sujeitos praticamente alheios à rotina do meio educacional: o governo patrocina ‘o fazer’, a secretaria manifesta ‘a vontade de fazer’ e a Fundação Pitágoras detém ‘o saber fazer’.

Esse fato levou-nos à hipótese de que, nesse molde, a parceria público-privada na Educação nos parece operar em desfavor da valorização do Professor, pois perdem, assim, “a qualidade de função essencial ao ensino para figurarem como meros operadores da educação” (Oliveira e Pires, 2014, p. 86). Na perspectiva do SGI, *Poder, Querer e Saber Fazer* não são constitutivos da posição social Professor, podendo revelar uma percepção de Professor como o que não tem domínio, não tem interesse, nem sabedoria para concretizar, decidir e elaborar um modelo de gestão para melhoria do sistema escolar. Ao Professor, reporta-se um ‘executar o fazer’ construído por outrem, posicionando-o como o *executor* de tal modelo na escola.

Tal delineamento não é incomum, inclusive na própria instituição educacional, tanto que estudiosos da formação docente sinalizam a necessidade de que os pesquisadores se interessem menos pelo que os professores deveriam ser, saber e fazer; e atentem mais para o que eles são, fazem e sabem realmente (Tardif, 2002, p. 259). Pesquisadores dedicados ao processo de formação docente tendem a desinteressar-se pelo perfil identitário do Professor, e a exceder em prescrições de características, fazeres e saberes, restando-lhe a execução dessas determinações prontas. Esse entendimento em torno do Professor parece-nos manter similaridade com o delineado na ‘forma de entrega’ do SGI.

No entanto, a explicação acerca da especificidade e finalidade desse programa aponta para uma outra possibilidade em relação à identificação do Professor. Quanto à especificidade, propõe-se ser “um modelo gerencial que orquestra esforços de todos os que trabalham ou estudam num sistema público de ensino, visando o alto desempenho do aluno” (Sistema de Gestão Integrado, [s.d.], p. 1); e quanto a sua finalidade, propõe-se a efetivar na escola “um sistema de gestão evoluído, que descarte práticas gerenciais surradas e ineficazes e migre para um novo conjunto de práticas mais bem resolvidas” (SGI compacto,

in Medeiros e Rodrigues, 2012, p. 4). A partir dessas características podemos pressupor que o foco central desse documento está fixado no sujeito Professor uma vez que “o trabalho docente não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, razão pela qual, exatamente, essa organização existe” (Tardif e Lessard, 2009, p. 81).

Como o SGI visa “o alto desempenho do aluno”, cogitamos que o foco central da lição deve estar fixado em inquietações teórico-metodológicas do fazer e ser Professor ou nas “tarefas realizadas pelos professores em relação aos alunos, já que esse é o nó central do trabalho escolar” (Tardif e Lessard, 2009, p. 81). Contudo, estamos apenas pressupondo uma hipótese sobre qual possa ser o foco central da lição. No momento, a esse respeito, temos apenas questionamentos: A lição utilizada pelo SGI constrói seus discursos em torno da função Professor como um nó central do trabalho escolar? Entende o trabalho docente como tarefa fundamental da escola, razão pela qual, exatamente, essa organização existe?

É pertinente evidenciarmos que, ao efetivar determinadas escolhas lexicais no processo de edição desse documento, como, por exemplo, os léxicos *surradas*, *ineficazes*, materializou-se linguisticamente uma adjetivação que ressalta o SGI como a solução para se concretizar práticas gerenciais que realmente funcionam. Tal adjetivação materializa um contraste entre o novo como algo carregado de sentido positivo, *bom*, *mais bem resolvido*; e o velho, como algo carregado de sentido negativo, *descartável*, *sem eficácia*. Dai já se pode depreender efeitos de sentido sobre a eficiência e plausibilidade do SGI construídos pelo próprio documento, apoiadas pelo suporte institucional do empresariado. É, a partir dessa configuração, que podemos entender o SGI como um modelo gerencial do empresariado com vistas a influenciar e governar o meio educacional.

Consideramos o SGI um âmbito de produção de discursos que pode revelar e refratar, por meio de aspectos linguístico-discursivos do objeto escrito *Cavalo Morto* (CM) um determinado saber sobre o sujeito Professor aplicado e valorizado por esse documento. No decorrer do estudo, a análise da lição e do público alvo visado pelo SGI, a saber, gestores/diretores, supervisores pedagógicos, levou-nos a perceber a ênfase do programa nas posições de gestor e diretor de escolas. Esse fato nos encaminhou para a reflexão de que, na conjuntura escolar vigente, não há uma carreira profissional específica para essas posições. O que geralmente ocorre é a ocupação dessas funções por professores. O exercício da gestão ou direção escolar não o destitui enquanto Professor, afinal, na maioria dos casos, é essa posição que viabiliza aquele exercício. Tendo em vista essas considerações, no decorrer do artigo, referenciamos o público alvo do SGI (professor, gestores/diretores, supervisores pedagógicos etc.) ora como Professor, ora como Educadores, compreendendo-os como profissionais da educação.

## Noção de produção do discurso, consumo, identidade e vontades de verdade

Influenciados pelos pilares teórico-metodológicos da noção de Produção e Consumo de objetos escritos, legados por Certeau (1998), referenciamos também a lição “Cavalo Morto” como um objeto escrito. Tal expressão é utilizada em virtude de nossa abordagem analítica buscar “associar, numa mesma análise, os papéis atribuídos ao escrito, as formas e suportes da escrita, e as maneiras de ler” (Chartier, 2010, p. 8). De um modo geral, organizamos a análise em duas etapas: uma, *focaliza* um esboço da Produção do CM para a Educação, analisando práticas discursivas da ótica dos Produtores. Ou seja, de um sujeito que ocupa o lugar de quem está apto a desenvolver estratégias *direcionadas/destinadas* à Educação. E a outra etapa focaliza o Consumo do CM para a Educação, em que são analisadas práticas discursivas da ótica dos Consumidores. Ou seja, de um sujeito que ocupa o lugar de quem representa a própria área Educacional, e cujas táticas demarcam leituras acerca do CM, *segundo/de acordo* com a Educação.

Assim, acreditamos esboçar uma amostra da área educacional, representada por Professores participantes do SGI, que pode delinear efeitos de sentido que essa área defende ou interdita. Assim, compreendemos que os produtores criam suas estratégias, ocupam o lugar da produção do CM com vistas a um destino, a uma finalidade – *para* atingir um público-alvo = Professores. Já os consumidores desenvolvem suas táticas, ocupam o lugar do consumo do CM com vistas a um posicionamento, a uma opinião que registra efeitos de sentido do CM, *segundo a percepção da Educação*. Para desenvolvimento da análise, buscamos focalizar tanto a produção quanto o consumo da lição CM porque compreendemos que:

[Acerca das obras] os sentidos atribuídos às suas formas e aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. Certamente, os criadores, os poderes, os experts sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca e distorce (Chartier, 1990, p. 8).

Não poderíamos nos deter apenas no texto, em si, ou nos leitores. Para podermos vislumbrar o processo de construção de sentidos sobre a lição CM, é necessário que focalizemos públicos que dele se apropriaram: por um lado, há o editor que adaptou esse objeto escrito para o SGI, assumindo o lugar de produtor que sempre quer ‘fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura ou ao olhar’ (Chartier, 1990, p. 8); e, por outro lado, há o público-alvo do SGI, que ocupa o lugar de consumidores. São os leitores almeçados pelo SGI, os responsáveis pela recepção do CM numa assimilação que não “significa necessariamente ‘tornar-se semelhante’

àquilo que se absorve”, mas ‘torná-lo semelhante’ ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele (Certeau, 1998, p. 261). Os leitores não são puros receptores, como pensam e querem os produtores. Até porque não se pode ignorar o fato de que “a recepção também inventa, desloca e distorce” (Chartier, 1990, p. 8). Acreditamos que esse processo de invenção, deslocamento e distorção pode ter influência do perfil identitário construído ao longo do tempo, tendo em vista que, de um modo geral, uma identidade se constrói a partir de fatores como a (revisão da) significação social da profissão; a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; a análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, e a construção de novas teorias (Pimenta, 2008, p. 19). E, de um modo específico, detendo-se à constituição identitária do Professor, vale salientar que esse processo é construído também:

pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de suas redes de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2008, p. 19).

Desse modo, cada professor confere significado a Professor no seu cotidiano a partir do seu juízo avaliativo sobre si, as pessoas, a profissão, o mundo; do modo como posiciona a si mesmo em casa, na escola, na sociedade, no mundo; de sua própria trajetória histórica de formação, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios. A constituição identitária do Professor não decorre, única e exclusivamente, de fatores sociais de significação externos ao sujeito professor, como os da lição CM, do SGI, por exemplo, mas está também relacionada ao sentido que tem a posição Professor em sua vida e às suas vinculações com outros professores em ambientes de socialização – na escola, no sindicato, nas reuniões do SGI, nos cursos de atualização...

Nessa linha de raciocínio, vale o esclarecimento de que “a identidade tem sempre duas faces: aquela que é atribuída pelo outro (“eles dizem que eu sou”) e aquela que é reivindicada por si mesmo (“não sou”). A partir do momento em que essas duas faces não coincidem, ou não coincidem mais, há uma crise” (Dubar, 2011, p. 182-183). As duas faces do perfil identitário do Professor se afigura, com uma certa recorrência, como equivalendo ao que “eles dizem que sou” + “sou o que eles dizem que sou”, ou seja, não havendo, assim, uma crise de identidade. Acreditamos que, para ratificar ou contrapor-se ao *status quo* do perfil identitário configurado pela lição CM, o professor precisa assumir uma face identitária do “(não) sou” - por meio de uma inteligibilidade sobre “o que assume ser” e “o que nega ser”; sobre ser profissional e não mero executor, por exemplo.

Além dessas contribuições, nossa análise se baseia na noção de produção do discurso apresentada por Foucault (2009, p. 9), na qual ele afirma que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjugar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Como se produz discursos em todos os níveis e instâncias sociais, o SGI é mais um âmbito de produção de discursos. Sendo assim, analogicamente, podemos compreender que a produção do discurso do empresariado na lição CM *conjura poderes*, como o de se posicionar na ordem dos que detêm o poder de saber orientar professores, e *perigos*, como o de estar passível ao poder de resistência a esse discurso por parte dos professores. *Domina o acontecimento aleatório* desse discurso no meio educacional, moldando-o com propósitos pré-definidos e em circunstâncias especificadas: para quem, onde, como, em que situação, com que finalidade esse discurso é socializado etc. *Esquiva a pesada e temível materialidade* do discurso empresarial, silenciando ou interditando enunciados que evidenciem relações de sentido oponentes entre propósitos sociais do empresariado e os da Educação. Acrescente-se ainda que essa produção de discurso veicula vontades de verdade sobre inúmeras questões sociais, educacionais, políticas etc. E convém assinalar que:

essa vontade de verdade [...] apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas [...] como o sistema de livros, de edição, das bibliotecas [...]. Reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (Foucault, 2009, p. 17).

A apropriação do texto CM, como uma lição integrante do manual de orientações para o meio educacional, é feita pelo SGI por meio de práticas discursivas. Tais práticas efetivaram o processo de edição do texto CM, (re) formulando-o para o gênero textual *lição* no SGI, como a escolha vocabular, a seleção de enunciados, as imagens e o suporte, a disposição estrutural do texto na folha etc. Entendemos que esse processo de edição, apoiado pelo suporte institucional do empresariado, constrói efeitos de sentido e, conseqüentemente, vontades de verdade sobre a educação e o Professor. E é esse entendimento que nos encaminha a uma análise sobre que vontade de verdade acerca do perfil identitário do Professor é reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas discursivas suscitadas na materialidade linguística da lição CM.

### **Vamos (re)pensar a Educação a partir de um Cavalito Morto?**

Observemos na Figura 1 que o arcabouço estrutural da lição CM é materializado na seção *Metáforas da*

*Mudança*, ilustrada pela sigla *mm* – abreviação, acima da marcação linguística *N* (número) e no rodapé. É nesse arcabouço que são apresentadas lições de extensão curta, selecionadas pelo SGI, a fim de ‘ensinar’ algo. Nesse ensinamento, o foco é o investimento em atitudes e comportamentos que concretizem mudança no ambiente escolar por parte dos envolvidos.

No rodapé, é também exibida a sigla *mm*, sua especificação; a sinalização (→→→) que assume um efeito de sentido enfatizador de que há continuação após aquela página (no verso, há as questões interpretativas sobre a lição); e o nome do organizador - apresentado no sítio do SGI como Professor, Superintendente Executivo da Fundação Pitágoras e autor da Metodologia do SGI. Essa listagem curricular do organizador da lição o posiciona num lugar social de poder, saber e verdade: de poder representante da esfera privada, que pode ilustrar o suposto modelo de gestão a ser seguido; de saber metodológico especializado (o saber fazer do SGI); e o efeito de verdade de que há o Professor que representa e domina o modelo de gestão necessário para melhorar a educação.

Feita essa descrição, passemos a analisar como a produção do discurso de gestão escolar é controlada por procedimentos coercitivos que estruturaram a lição *CM*.

### Bloco Enunciativo I

Podemos analisar esse título tendo por base a seção *Metáfora da Mudança*, em que está inserido (Figura 2). A materialidade do enunciado *CM* apresenta, pelo menos, duas possibilidades de efeito de sentido: (i) Cavalo sem vida, Defunto, Inerte, Inútil/ (ii) Cavalo acomodado, em que há pouca atividade, pouco movimento. Sugere, portanto, um sentido negativo, trágico, entristecedor.

Um ser vivo inutilizado devido à morte; e que precisa deixar de existir no meio educacional. Sinaliza abordar metaforicamente *CM* para motivar, despertar o espírito de mudança no Professor.

Relacionando esses gestos de interpretação da Introdução do *CM* aos enunciados do SGI que definem qual a natureza e finalidade desse documento, depreende-se que a lição *CM* se propõe a abordar metaforicamente o que há no sistema educacional (*práticas gerenciais surradas e ineficazes*) e do que é preciso mudar nesse sistema (*migrar para um novo conjunto de práticas mais bem resolvidas*). Seguindo a linha de raciocínio desse gesto interpretativo, pode-se compreender, com mais precisão, a escolha do *CM* como metáfora N° 1. É essa lição, no manual do SGI, que introduz um ideário histórico, político e social de como supostamente funciona a Educação, e, conseqüentemente, de como entender esse funcionamento para alterá-lo e instaurar a mudança. Tal lição parece ser, para o SGI, a mais apropriada para iniciar as orientações ao público, possivelmente por ser ilustrativa do problema a ser solucionado e do que é preciso mudar na Educação, na concepção desse documento. Sendo assim, o título parece já indicar o problema. O problema é o *cavalo morto*, bastando, então, ao Professor identificar a que/ou a quem a expressão lexical *CM* se refere no âmbito educacional. Vejamos, a seguir, como é produzida a introdução do *CM*, na Educação.

### Bloco Enunciativo II

A imagem para a ilustração do estado de um *CM* parece ter sido escolhida para ratificar os efeitos de sentido 1 e 2 – respectivamente, *inerte* e *acomodado* (‘de papo pro ar’ = preguiçoso) (Figura 3). Uma questão que não pode-

The image shows a lesson page titled "Cavalo Morto" (Dead Horse) from the "Metáforas da Mudança" series. The page is divided into several sections:

- Metáforas da Mudança** (Metaphors of Change) - N° 1
- Cavalo Morto** (Dead Horse)
- Text:** "Um dos conselhos mais comuns dos grandes treinadores de cavalo é o provérbio: 'Não se monta em cavalo morto.' Parece muito razoável. Em educação, no entanto, nem sempre seguimos esse conselho. Em vez disso, usamos outras opções, dentre as quais:"
- Activities List:**
  - Comprar um chicote.
  - Experimentar um novo freio ou novas rédeas.
  - Tratar os cavaleiros.
  - Montar o cavalo por mais algum tempo.
  - Dizer coisas do tipo: "É assim que sempre montamos esse cavalo."
  - Unir um grupo de trabalho para estudar o cavalo.
  - Visitar outros lugares onde se montam cavalos mortos mais eficientemente.
  - Medir nossa capacidade de montar cavalos mortos.
  - Comparar como cavalgamos agora com o nosso desempenho dez ou vinte anos atrás.
  - Reclamar o estado dos cavalos de hoje em dia.
  - Desenvolver novas formas de montar.
  - Pôr a culpa nos pais dos cavalos. O problema é quase sempre genético.
  - Aperfeiçoar a cilha.
- Legend:**
  - Blue circle: Sujeitos que ocupam o lugar discursivo de comando
  - Red circle: Sujeitos que mais discursam do que agem
- Structure (Sidebar):**
  - Introdução:** Representação do Leitor e do editor/autor: Edson de Deus
  - Desenvolvimento:** 13 maneiras de agir dos educadores que montam cavalo morto.
  - Conclusão:** Espaço em branco; Registro do anonimato; Autor desconhecido

Figura 1. Lição Cavalo Morto.

Figure 1. CM Lesson.

Fonte: SGI.



Figura 2. Título CM

Figure 2. CM title.

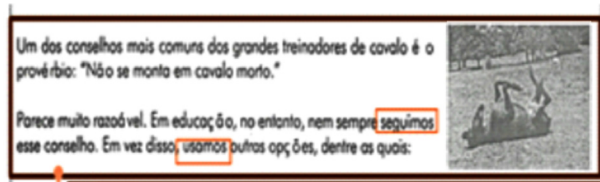


Figura 3. Introdução do CM.

Figure 3. CM Introduction.

mos deixar despercebida é a escolha dessa imagem para ilustrar um CM. Tal escolha desperta uma inquietação: um CM fica realmente nessa posição? Parece-nos estar mais próximo de ser um cavalo treinado a ficar numa determinada posição, a qual foi lida como uma posição de morte (popularmente entendida como esticar a canela/ cair duro no chão). Tal imagem possivelmente foi utilizada para causar um efeito humorístico/ridicularizador, ratificando a necessidade de se desfazer de cavalos mortos. Afinal, a instituição escolar não teria como se desenvolver com ‘sujeitos’ caracterizados pela imobilidade/ inutilidade/ acomodação. Por isso, esse perfil de sujeito funciona como símbolo da estagnação que a lição se propõe a modificar, em parceria com os gestores/professores escolares.

A partir das relações sintáticas dos enunciados introdutórios, depreende-se que a lição expõe um conselho de grandes treinadores de cavalo sobre o que não se deve fazer e o relaciona com a Educação. É exposto o provérbio *Não se monta em CM*, explicitando que se trata de um conselho apoiado num discurso de autoridade – o de grandes treinadores de cavalo. Logo, não se trata de um discurso de qualquer um, mas de alguém que tem autoridade para fazer recomendação a respeito de montar de cavalo. Não é um treinador apenas, mas *grandes treinadores de cavalo*. O aconselhamento ‘não montar em CM’ é avaliado, em seguida, no trecho “Parece muito razoável”. Esse enunciado apresenta-se carregado de certa ironia, devido às escolhas lexicais do verbo ‘parece’, do advérbio ‘muito’ e do adjetivo ‘razoável’. Que dúvida pode haver sobre a plausibilidade, aceitabilidade de tal aconselhamento? Quem poderia defender que é possível montar CM? Pode-se avaliar o referido conselho não como *Parece muito razoável*, mas como óbvio, evidente.

Por meio dessas escolhas fica sugerido que não se está analisando o enunciado CM como uma metáfora – uma morte simbólica. Há um deslocamento do efeito de sentido metafórico para um efeito relacionado à inexistência de sinais vitais. Ao assumir esse efeito de sentido,

constrói-se uma visão de que o Educador não ‘percebe’ o óbvio, que há cavalos mortos na Educação. E isso pode ser mudado. Fato que nos leva a indagar: O que se faz com um cavalo inutilizado? Suspendamos, por um momento, uma possível resposta à questão. Após esse enunciado, é revelado em que âmbito o aconselhamento tão óbvio não é sempre seguido (“*Em educação, no entanto, nem sempre seguimos esse conselho*”). E indica haver a troca de uma atitude óbvia, por outras opções a serem apresentadas posteriormente (“*Em vez disso, usamos outras opções, dentre as quais*”). Nesse trecho, podemos destacar que o autor desloca o efeito de sentido do CM, filiado à formação discursiva dos grandes treinadores de cavalo, para filiá-lo à formação discursiva educacional, tornando-o outro, diferente de si mesmo, se deslocando de seu sentido para derivar outro.

Nesse deslocamento o autor se inclui na formação discursiva, como um Educador, ao tecer a seguinte crítica: ‘*nem sempre seguimos esse conselho [...] usamos outras opções*’. Marca dessa inclusão é a conjugação verbal na primeira pessoa do plural – nós – dos verbos ‘seguimos’ e ‘usamos’, forma verbal indicadora de que o público-alvo do texto são Professores assim como o autor. Essa relação sintática pode caracterizar uma estratégia linguístico-discursiva que objetiva materializar uma proximidade ou/e identificação com o público a que se dirige. Esse intuito pode sinalizar uma necessidade de o produtor se colocar numa posição autorizada para falar do meio educacional e ser aceito entre Professores.

Abaixo desses enunciados, segue o terceiro bloco enunciativo.

### Bloco Enunciativo III

Os enunciados do bloco Desenvolvimento (Figura 4) se estruturam a partir de verbos na forma nominal do infinitivo, os quais se configuram como 13 ações, que ora sinalizam comportamentos, ora modos de agir (comprar/ experimentar/ trocar/ montar/ medir/ comparar/ desenvolver/ criar/ dizer/ visitar/ reclamar/ por a culpa-culpar/ apertar) dos sujeitos que atuam na Educação, e que, segundo a lição, desconsideram a obviedade de não montar CM.

Os enunciados constitutivos dessas 13 ações são sintaticamente formados por predicados verbais cujos sujeitos não são especificados, apenas sugeridos genericamente pelo pronome pessoal ‘nós’ = o autor/o Professor que produziu o texto e os leitores. Considerando que o público do SGI são Professores (gestores/supervisores pedagógicos/diretores) e que almejam mudanças na escola (instituição formada por Professores, alunos, funcionários e pais), podemos recuperar sujeitos possíveis para os 13 enunciados. Acreditamos que esses 13 lugares vazios não possam ser preenchidos por quaisquer sujeitos indiscriminadamente. Deve haver peculiaridades de ações e funções que remetam esses lugares a sujeitos específicos.

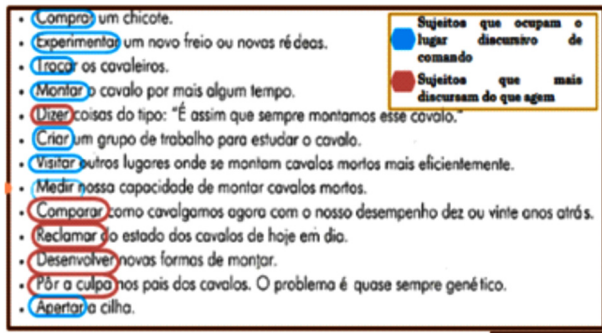


Figura 4. Desenvolvimento do CM.

Figure 4. CM Development.

Considerando que o SGI é um documento com orientação teórico-prática direcionada a representantes da Secretaria de Educação, gestor, diretor e supervisor escolar, os 13 enunciados ilustram exemplos metafóricos do que, segundo a lição *CM*, são problemas do setor educacional e que se configuram como atitudes tomadas por profissionais da educação. Ao discorrer sobre esse dado, adentramos em um dos tipos de interdições existentes em uma sociedade, mencionado por Foucault (2009, p. 9), que diz respeito ao direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala, ou melhor, refere-se à constatação de que ‘qualquer um, não pode falar de qualquer coisa’. Se considerarmos que os diretores, supervisores e o próprio autor da lição constituem o grupo que tem acesso livre ao SGI e, portanto, está na ordem do discurso, é possível que eles possam ilustrar os sujeitos praticantes das ações dos verbos de cada enunciado. Seria, portanto, o diretor, o supervisor, o secretário de Educação, o sujeito enunciatador da lição que, além de insistir em não montar *CM*, compra um chicote/ experimenta um novo freio/troca de cavaleiros/Monta o cavalo/Diz coisas do tipo: “É assim que sempre montamos esse cavalo”/Cria um grupo de trabalho para estudar o cavalo/Visita outros lugares onde se montam cavalos mortos mais eficientemente/Mede nossa capacidade/Compara como cavalgamos agora com o nosso desempenho dez ou vinte anos atrás/Reclama do estado dos cavalos/Desenvolve novas formas de montar/Põe a culpa nos pais dos cavalos/ Aperta a cilha (cavalgadura/sela) (adaptado para fim didático, acréscimo da pesquisadora).

Aceitando o gesto de interpretação de que o sujeito enunciatador das 13 ações verbais é o diretor/gestor, é inevitável a pergunta sobre a quem e/ou a que, então, referem-se, metaforicamente, a expressão *cavaleiros* (troca de cavaleiros) e, especialmente, *CM*. Se a escola é formada, além do diretor/gestor, pelo corpo docente, discente, pelos funcionários e pais, o referente para as expressões *cavaleiros* e *CM* pode estar entre esses sujeitos. Tendo em vista que, em Educação, não se ‘troca de

alunos, nem de pais’, pelo contrário, há a necessidade da permanência deles e da busca por uma maior quantidade de discentes, e consequentemente, de pais para que a escola funcione e seja contemplada com mais recursos financeiros advindos das instâncias governamentais. Neste caso, a expressão *cavaleiros* (Troca de cavaleiros/ Compara como cavalgamos agora com o nosso desempenho dez ou vinte anos atrás) pode remeter-se a docentes e/ou funcionários. Isso porque a possibilidade de troca, substituição desses profissionais, no âmbito educacional, é algo, inclusive, comum. As razões são variadas, pode ocorrer por questões de ordem política, por justa causa devido à má conduta, a irregularidades no cumprimento das suas obrigações, etc.

Até esse momento, delineamos, num gesto de interpretação, possíveis sujeitos sintáticos e discursivos para os 13 enunciados e uma associação entre a expressão *cavaleiros* e os sujeitos docentes e/ou funcionários, restando, ainda, delinear a que supostamente *CM* se refere. Antes de responder a essa questão, é indispensável tecer algumas considerações sobre lugares sócio-discursivos, construídos na lição *CM*, e pressupostamente ocupados por sujeitos do meio educacional, na ótica do SGI: um desses lugares é representado por ações discursivas próprias de dirigentes (líderes, que exercem a monitoração de uma coletividade); o outro lugar é representado por ações discursivas da ordem do ‘mais falar’ que agir/resolver. Para visualização desses lugares discursivos, agrupamos (nas Figuras 1 e 4) os enunciados vinculados a cada um desses lugares: o do Comando *versus* o do Discursar (ao invés de agir).

Atentemos, primeiramente, para os seguintes enunciados característicos daqueles que ocupam o lugar discursivo do comando: Compra um chicote/ Experimenta um novo freio ou novas rédeas/ Troca de cavaleiros/ Monta o cavalo por mais algum tempo/ Cria um grupo de trabalho para estudar o cavalo/ Visita outros lugares onde se montam cavalos mortos mais eficientemente/ Mede nossa capacidade de montar cavalos mortos/ Aperta a cilha. Esses enunciados sugerem uma reprodução do imaginário discursivo daqueles que exercem o poder de: *liderar*, ocupando um lugar social que autoriza a criação de grupo de estudo, o deslocamento para conhecer outras experiências de trabalho e a mensurar a ‘habilidade’ dos Educadores, submetendo-os a uma (re)aprovação para definir sua situação de ser contratado ou não, por exemplo; *ameaçar* (Compra um chicote), *punir* (troca de cavaleiros), assumindo um lugar de onde pode coagir por meio de instrumentos instauradores do medo e através do castigo via mutabilidade de funções ou da dispensa do trabalho; *testar* (Experimenta um novo freio ou novas rédeas/ Monta o cavalo por mais algum tempo/ Aperta a cilha), tomando um lugar social de quem está autorizado a limitar ações com o fim de impor condutas.

Somando-se a esses enunciados, há os que parecem sinalizar sujeitos que mais discursam do que agem. Pare-



cem-nos enunciados que remetem às principais argumentações e experiências dos Professores quando: são indagados sobre o esclarecimento de algum problema metodológico (É assim que sempre montamos esse cavalo); se apresentam saudosos em relação a tempos passados (Compara como cavalgamos agora com o nosso desempenho dez ou vinte anos atrás); se queixam, criticam o comportamento do alunado ou as condições estruturais e materiais da escola (Reclama do estado dos cavalos de hoje em dia); buscam novas estratégias para driblar as dificuldades dos alunos e as deficiências da escola (Desenvolve novas formas de montar). Nesse item, cogitamos a possibilidade de ‘desenvolver’ não significar necessariamente alterar uma situação. Pode-se desenvolver, teorizar sobre a resolução de uma determinada problemática e não pôr em prática, aplicando efetivamente as novas formas de resolução desenvolvidas; diante de dificuldades de aprendizagem, de desrespeito, de violência, de descaso com a educação, os Professores recorrem à identificação de um culpado, seja a forma como foram criados os alunos, ou a forma como os governantes tratam a Educação (Por a culpa nos pais dos cavalos. O problema é quase sempre genético).

Em um gesto de interpretação dos enunciados, constatamos um efeito de sentido permeado pela avaliação pejorativa de ações e comportamentos daqueles que representam a área educacional: ora o foco está no próprio gestor/diretor/supervisor escolar = aquele que lidera a escola, exercendo o poder de ameaçar, punir, testar; ora o foco são os professores/funcionários = aqueles que são liderados, mais discursam do que agem.

Passemos, finalmente, para análise da expressão *Cavalo Morto*.

### Quem seria (é) o Cavalo Morto, na Educação?

Uma possibilidade de resposta sobre quem seria (é) o *CM* na Educação, segundo o SGI, pode ser delineada com base em dois enunciados: *Comprar um chicote e Experimentar um novo freio ou novas rédeas*.

*Comprar um chicote... para agir sobre Diretores?! Professores?! Podemos ler discursivamente que a compra de um chicote filiada à formação discursiva própria a de treinadores de cavalos, tem como efeito de sentido um recurso adquirido (comprado) pelo treinador e apropriado para disciplinar, punir, ameaçar um animal irracional (cavalo) a fim de que assimile/aceite/reproduza o que está sendo ensinado, obedecendo sem resistência aos comandos do treinador. Filiando a compra de um chicote à formação discursiva educacional, o sentido é deslocado e uma série de questionamentos surge: que efeito de sentido a compra de um chicote pode ter? Quem é impelido a sujeito que compra e precisa do chicote em meio educacional? (É o diretor? É o Professor? É o governante?). Quanto ao animal irracional (cavalo) que precisa assimilar o que é ensinado pelo treinador sem apresentar*

resistência a seus comandos? (É o Professor? É o aluno? É o funcionário?). Quem/o que seria o chicote (uma forma de punir, de ameaçar, de disciplinar) em meio educacional? (É o SGI? Seus elaboradores?)

Atentemos para a identificação da possível sequência discursiva acessória silenciada no *Comprar um chicote*. Falta a essa construção sintática, um adjunto adverbial que esclareça para que circunstância se deu a compra do chicote. Supomos que uma sequência discursiva possível de preencher os vazios sintáticos seja: *Alguém compra o chicote para agir* (ameaçando, punindo, disciplinando) *sobre alguém* (pessoa/animal/ algum ser vivo/ ou quase vivo). No contexto da lição, esse ‘agir sobre alguém/ algum ser vivo/quase vivo’ literalmente relaciona-se a um cavalo, mas, em condições específicas (morto), em situação irreversível (não tem ação, não serve para nada, não tem vida).

### O Cavalo Morto na movência dos sentidos: SGI → Educadores → Educadores

Para compreensão da movência dos sentidos do SGI para a Educação, façamos, inicialmente, observações indispensáveis: o espaço educacional no qual o SGI visa intervir é a Escola; para o SGI se efetivar na Escola é necessária a concretização de duas etapas hierárquicas de transposição das instruções desse programa: a primeira (do SGI para os gestores/ supervisores e diretores escolares); a segunda etapa (dos gestores para professores/funcionários). Ou seja, do SGI para um primeiro grupo de Educadores, e, em seguida, esse primeiro grupo repassa as orientações do SGI para um segundo grupo de Educadores. Tais transposições fazem variar e modificar o lugar sócio-discursivo, fazendo mover os sentidos de liderança e de liderados ocupados pelos sujeitos envolvidos em cada etapa. Nas orientações do SGI, ora os gestores/supervisores pedagógicos assumem o lugar de público-alvo (aqueles a serem instruídos/liderados/que mais discursam do que agem); ora assumem o lugar daqueles que instruem (aqueles que lideram/punem/ameaçam/testam) e, nessa ocasião, o público-alvo passa a ser professores e funcionários.

Nessa movência de sentidos podemos cogitar que, para o idealizador do SGI (representado pela Fund. Pitágoras/Inst. Camargo Corrêa/Alpargatas), possíveis sujeitos impelidos à posição de comprador (o cliente, o freguês, o negociador) do chicote e candidato a treinador de cavalos na Educação (além das instâncias públicas e privadas implementadoras do SGI), possam ser, em primeira instância, a instituição governamental (via Secretaria Municipal de Educação) e, em segunda instância, o diretor/supervisor pedagógico/gestor. Cogitamos também que um possível objeto impelido à posição de chicote na Educação possa ser o próprio SGI; e, por fim, que um possível sujeito impelido a animal irracional e inutilizado (*o cavalo morto*) possa ser o Professor e/ou o funcionário.

Os sujeitos responsáveis pela elaboração conteudística, metodológica e discursiva do SGI = o sujeito de iniciativa empresarial que produz e elabora (Fundação Pitágoras) + os sujeitos que ‘compram’ e ‘repassam’ as instruções do SGI (Alpargatas/ Instituto Camargo Correa/ Secretaria Municipal/Gestores, supervisores, diretores) ocupam um lugar que lhes autoriza a (re)pensar a Educação, a modificá-la, discipliná-la por meio do SGI (o qual se materializa simbolicamente como um ‘chicote’, um arsenal discursivo para ‘chicotear’ *práticas surradas e ineficazes*, por meio de treinamentos e dinâmicas). Nessa perspectiva, podemos entender o SGI, numa acepção foucaultiana, como um instrumento de governamentalidade cujas estratégias discursivas visam implementar nova conduta, novo comportamento nos Educadores (gestores, supervisores, diretores, professores, funcionários), levando-os à prometida qualidade da Educação.

Quando nos reportamos especificamente ao âmbito escolar, é o gestor/diretor/ supervisor que passa a liderar as orientações do SGI, consequentemente assumindo o lugar de compradores do ideário discursivo SGI para ‘orientar’ professores e funcionários, na escola. Nesse gesto interpretativo da perspectiva do SGI, o gestor/supervisor/diretor assume o lugar de quem comprou o chicote (o SGI) a fim de disciplinar seu público alvo - cavalos mortos (Professores e funcionários). Vale salientar que a posição de público-alvo do SGI também fora ocupada pelo gestor/diretor/ supervisor, logo também podendo ser identificado como cavalo morto, sob a ótica dos idealizadores/negociadores do SGI para a educação. O gesto interpretativo do segundo enunciado ratifica o lugar sócio-discursivo de *CM* para educadores.

*Experimentar um novo freio ou novas rédeas... Em Professores??* O ato de experimentar um novo freio ou novas rédeas é próprio do treinador, já que é quem está habilitado a avaliar se tal freio e rédeas são eficazes ou não, ou seja, se tais rédeas efetivamente limitam e governam as ações do cavalo, impondo-lhe a conduta que é determinada pelo treinador. Acrescente-se a isso que freio e, especialmente, rédeas são correias presas ao freio de cavalgadura, que o cavaleiro segura e usa para guiar o animal (Houaiss e Villar, 2004, p. 630). Sendo assim, quem seria/é o treinador? E quem seria/é o cavalo em que as novas rédeas são experimentadas em meio educacional?

Um gesto interpretativo para identificação de ‘sujeitos’ que ocupam esse lugar de governo da conduta do outro (“pondo rédeas e freio em”), pode ser delineado a partir das etapas de orientação do SGI: etapa 1 (SGI-Educadores) e a etapa 2 (Educador - Educador). Na etapa 1, por rédeas e freio está sob a responsabilidade dos idealizadores/ instrutores/ compradores do SGI, a fim de conduzir e controlar gestores/supervisores/diretores, os quais ocupam o lugar de cavalo. Na etapa 2, o lugar de quem põe rédeas e freio passa a ser ocupado pelos *gestores/supervisores/diretores*, para exercício do controle

e governamentalidade de Professores e/ou funcionários, que passam a ocupar o lugar de cavalo.

Passemos ao IV bloco, em que se espera uma formulação conclusiva do texto.

### Bloco Enunciativo IV

Nesse bloco, poderia ser apresentada uma reflexão sobre o problema que é lidar com *CM* e sobre a necessidade de mudança. No entanto, o que se constata é um espaço em branco que pode ser representativo da liberdade com que o leitor virá a ler e concluir as informações expostas na lição. Além desse espaço em branco, consta a expressão *Autor desconhecido*. Essa (des)informação inviabiliza a identificação do responsável pelo texto, que pode responder por eventuais problemas de ordem judicial atribuídos à autoria. Contudo, há de se considerar que, mesmo sem autor especificado, existe uma espécie de aval, de aprovação dos organizadores/elaboradores do SGI para a veiculação desses discursos. Embora não seja o autor explicitado, o SGI se apropriou do texto *CM*, assumindo o lugar de sujeito enunciativo e divulgador oficial de tais discursos em/para o meio educacional. Feitas essas observações, passemos para a análise do exercício da lição e dos registros de leitura de duas leitoras de escolas pública de Campina Grande - Paraíba, que representam o público-alvo do SGI.

### Exercício do Cavalo Morto para/na Educação...

Na Figura 5, visualizamos o leiaute do exercício, constituído, sobretudo, por uma síntese conclusiva do texto *CM* e três (03) questões interpretativas, as quais funcionam como estratégias linguístico-discursivas do editor/produtor do *CM* para direcionar a atividade leitora rumo aos sentidos pretendidos pela lição *CM*.

A lição *CM* funciona como uma estratégia motivacional de perspectiva competitiva e excludente, adaptada, pelo editor/produtor do SGI, para a Educação, cuja função social se pauta pela perspectiva (re)construtiva e inclusiva.

O funcionamento dessa lição tem a pretensão de orientar os Educadores a efetivar a mudança na educação

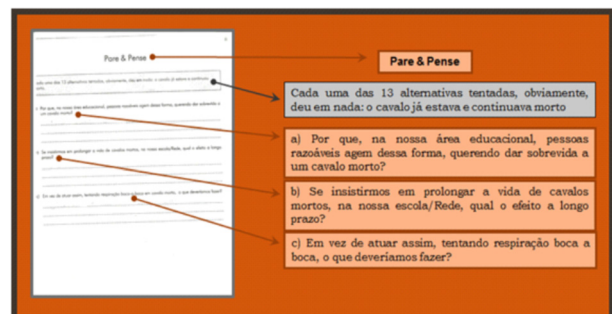


Figura 5. Exercício da lição Cavalo Morto.

Figure 5. Exercise from the CM lesson.

pública, por meio do descarte, da exclusão e erradicação do *CM* que houver na instituição escolar. Podemos observar a materialização dessa orientação, na síntese conclusiva da lição:



**Figura 6.** Título do exercício e síntese conclusiva da lição.  
**Figure 6.** Exercise title and conclusive lesson summary.

Nesse quadro (Figura 6) consta um enunciado que funciona como uma conclusão do editor/produtor da lição, avaliando a plausibilidade das treze (13) alternativas tentadas pelos Educadores. Sob a ênfase do adjunto adverbial de modo “obviamente”, o editor/produtor enfatiza, numa linguagem informal, a ineficácia daquelas tentativas (“...deu em nada”) e destaca o motivo, como uma síntese conclusiva da lição (“o cavalo já estava morto e continuava morto”).

No sentido imposto pela produção do SGI, a situação do cavalo é irreversível. E sugere que os Educadores desconsideraram essa situação e reincidem, no meio educacional, executando mais de dez alternativas em condições impraticáveis (“o cavalo já estava morto”) e inadmissíveis (“o cavalo continuava morto”). Esse efeito de sentido pode encaminhar a atividade leitora dessa lição para o entendimento geral de que não se recupera, nem se reabilita *CM*. A esse entendimento geral, atrelam-se três (03) questões interrogativas que se configuram como um exercício para fixar a lição *CM*, num procedimento de governamentalidade, a fim de guiar a conduta leitora para aquele entendimento geral. Os questionamentos são produzidos de modo a asseverar gradativamente o efeito de sentido almejado pelo editor/produtor do SGI.

a) Por que, na nossa área educacional, pessoas razoáveis agem dessa forma, querendo dar sobrevida a um *CM*?

**Figura 7.** Questão (a) do exercício.  
**Figure 7.** Question (a) of the exercise.

Na questão (a) (Figura 7), é solicitada uma justificativa para se entender os Educadores que investem na prática de recuperar/aproveitar o *CM* na educação. Para isso, o editor/produtor não se direciona ao público-alvo do SGI nem se inclui entre os Educadores, mas se remete a “pessoas razoáveis da área educacional”. Possivelmente para levar o público a refletir sobre o problema como sendo causado por terceiros “pessoas razoáveis”, qualificativo de teor negativo que não se atribui ao editor/produtor nem aos Educadores orientados diretamente pelo SGI. Essa

construção enunciativa instaura um distanciamento, tanto do editor/produtor quanto do público consumidor da lição - pessoas da área educacional que estão tendo a competência (e/ou inteligência) avaliada sob um juízo de valor que não é ótimo, nem bom, mas mensurada num nível quase ruim (regular/razoável). Essa estratégia linguística opera uma divisão entre o orientador da mudança (SGI), os escolhidos (gestores/diretores/supervisores pedagógicos = aptos a promoverem a mudança qualitativa na educação pública) e as pessoas razoáveis que inviabilizam essa mudança.

b) Se insistirmos em prolongar a vida de cavalos mortos, na nossa escola/Rede, qual o efeito a longo prazo?

**Figura 8.** Questão (b) do exercício da lição *CM*.  
**Figure 8.** Question (b) of the exercise from the *CM* lesson.

Na questão (b) (Figura 8), por sua vez, o editor/produtor visa governar a atividade leitora para a consequência que a prática de recuperar/aproveitar *CM* pode acarretar à escola ou rede de ensino. Nesse questionamento é formulada uma construção sintática concessiva, cogitando a possibilidade de prolongamento de *cavalos mortos* no meio educacional (“Se insistirmos em prolongar a vida de cavalos mortos, na nossa escola/Rede”). Diferentemente do que ocorre na formulação da questão (a), o editor/produtor se inclui entre os Educadores ao se utilizar de expressões linguísticas na 1ª pessoa do plural (“se insistirmos [...] na nossa escola/rede”). Essa construção privilegia um efeito de sentido aproximativo do SGI com o público a que se propôs orientar. Provavelmente, assim, o editor/produtor pressupõe poder influenciar, de modo mais acentuado, a condução da atividade leitora dessa questão, já que, equiparando-se aos Educadores, supõe-se ocupar um lugar de autoridade para discriminar, explicar, argumentar e determinar o efeito que, a longo prazo, a insistência em investir em *cavalos mortos* na escola vai causar à educação pública.

c) Em vez de atuar assim, tentando respiração boca a boca, o que deveríamos fazer?

**Figura 9.** Questão (c) do exercício da lição *CM*.  
**Figure 9.** Question (c) of the exercise from the *CM* lesson.

Na questão (c) (Figura 9), por fim, o editor/produtor busca governar a atividade leitora para a (re)formulação de uma ação que solucione o problema causado pela existência e manutenção de *cavalos mortos* na educação. O editor/produtor se utiliza da locução prepositiva *em vez de* para enfatizar a necessidade de substituir o que pressupõe ser um modo de atuar no meio educacional (*em vez de atuar assim*). Esse modo de atuar é determinado pelo

adjunto adverbial de modo *assim*, que funciona anafórica e cataforicamente com um efeito de sentido pejorativo sobre o que o SGI indica ser modo de agir dos Educadores.

Enquanto efeito de sentido anafórico, o adjunto adverbial *assim* referencia o que foi dito antes, nos enunciados dos questionamentos (a) e (b) acerca dos modos de atuação no meio educacional. Ou seja, o *assim* substituiu o enunciado da *questão (a)* [...querendo dar sobrevida a um CM] e da *questão (b)* [...insistindo em prolongar a vida de cavalos mortos]. E, enquanto efeito de sentido catafórico, esse *assim* referencia o que será dito depois, ou seja, remete-se ao enunciado [...tentando respiração boca a boca...]. Fazendo a substituição do *assim* pelos respectivos enunciados referenciados por esse adjunto, podemos formular três modos de atuação combatidos pelo SGI: *modo 1* – em vez de atuar *...querendo dar sobrevida a um CM*; *modo 2* – em vez de atuar *...insistindo em prolongar a vida de cavalos mortos*; *modo 3* – em vez de atuar *...tentando respiração boca a boca [em cavalos mortos]*.

Partindo do pressuposto de que uma outra ação em meio educacional deve ser feita pelos Educadores, o editor/produtor do SGI produz a *questão (c)*, buscando conduzir a atividade leitora para o consumo de um efeito de sentido que altere a atuação dos Educadores (de querer/ de insistir/ de tentar) para uma outra atuação de cunho empresarial (de descarte/ rejeição) que esse programa defende como sendo eficaz e promissora. Tendo em vista esse propósito, a produção do SGI formula enunciados acerca do CM cujos efeitos de sentido aludem ao ininteligível (como querer dar sobrevida/ insistir em prolongar a vida/ tentar respiração boca a boca em um ser que está morto?). A ininteligibilidade desses enunciados funciona como uma estratégia linguística e discursiva de dominar o consumo dos sentidos por parte dos Educadores. As questões (a), (b) e (c) são produzidas para o governo de leitura pelo único caminho de sentido possível segundo a ótica dos produtores do SGI – o de que não se perde tempo com *cavalos mortos*, descartam-se *cavalos mortos*.

A síntese conclusiva da lição CM e os questionamentos (a), (b) e (c) funcionam como um mecanismo de controle do sentido que o SGI visa impor à leitura a ser efetivada pelos Educadores. Esse mecanismo de controle visa propiciar a “fixação dos consumidores e circulação dos meios. Às massas só restaria a liberdade de pastar a ração de simulacros que o sistema distribui a cada um/a” (Certeau, 1998, p. 280). A construção discursiva da síntese do CM, em conjunto com aqueles questionamentos, visa direcionar a leitura dos Educadores para o entendimento de que o cavalo está e continuará morto, logo não se deve perder tempo com ele. Assim, o leitor simulacro pressuposto pelo editor/produtor da metodologia do SGI delinea um perfil identitário de educador, de professor. Nesse delineamento ele é configurado como um leitor que precisa e deve ser conduzido para a leitura correta da lição

CM, já que está sob sua tutela o ‘saber fazer’ a mudança necessária para a melhoria da educação.

Após o delineamento do leitor simulacro pressuposto pelo SGI, passemos para um esboço do consumo da lição CM a partir dos registros de leitura de duas leitoras, atuantes em escolas públicas de Campina Grande – Paraíba e participantes das orientações do SGI.

### Atividade Leitora de uma Educadora (E-1) da Escola Municipal

A efetuação da lição CM, feita pela leitora E-1 (Figura 10), apresentando períodos compostos na estruturação de suas respostas, demonstra que “a eficácia da produção implica a inércia do consumo” (Certeau, 1998, p. 262). As respostas da leitora apresentam um efeito de sentido mais aproximado à leitura que a estratégia do SGI visa impor aos leitores (*os Educadores resistem a mudanças por não quererem ou por medo de mudar/ não se deve prolongar a vida do CM – causa apodrecimento e piora o sistema educacional/ Deve-se enterrar/ desfazer-se do CM*). A atividade leitora de E-1 se caracteriza por se deixar governar pelos mecanismos de controle do sentido imposto pelo SGI, o qual é norteado pela ordem do descartável, pela lógica da lei de mercado: desfazer-se do velho/inútil e comprar o novo.

### Atividade Leitora de uma Educadora (E-2) da Escola Normal

A atividade leitora de E-2 (Figura 11), cujas respostas são construções sintáticas mais simples e diretas, demonstra que “contra todas as reduções que anulam a força criativa e inventiva dos usos, a leitura não é jamais limitada, não podendo, assim, ser deduzida dos textos dos quais ela se apropria” (Chartier, 1999, p. 27). A efetuação da lição CM, para a leitora E-2, dá-se de modo parcial à leitura que a estratégia do SGI visa impor aos leitores (*Os Educadores resistem a mudanças por serem acomodados/ Se prolongar a vida do CM, o sistema educacional será um cemitério*). Contrariando a perspectiva de governamentalidade produzida pelo SGI, E-2 responde à última questão dizendo que se deve *alimentar e medicar adequadamente* o CM.

Os registros de leitura da lição CM de E-1 e E-2 ratificam que “essa dialética entre a imposição e apropriação, entre os limites transgredidos e as liberdades refreadas não é a mesma em toda parte, sempre e para todos” (Chartier, 1990, p. 08). Se E-1 absorveu e incorporou o sentido almejado pelos produtores/SGI, E-2 foi parcialmente conduzida pelos mecanismos de controle do sentido utilizados por eles. E-2 até concorda que se, por acomodação, continuar a investir no CM, o sistema educacional tornar-se-á um cemitério. Entretanto, rejeita a possibilidade de descarte/exclusão do CM (aceita por E-1),



quem é ‘favorecido’ pelos serviços do SGI, ocupando, assim, o lugar de Clientes e Fregueses. Os *Professores e Funcionários*, por sua vez, passam à posição de quem deve servir e operacionalizar o trabalho no meio escolar, assumindo o lugar de contratados, subordinados, disciplinados. Lugares sociais ocupados por sujeitos que, na perspectiva empresarial, estão permanentemente sob o risco de serem descartados, demitidos, excluídos.

Pressupostamente engajados para a melhoria da Educação, produtores e consumidores da lição *CM* revelam e refratam vontades de verdade. De um lado, a ótica de produtores que edita, apropria-se do objeto escrito *CM* para fazer Educadores (re)pensarem a Educação. Do outro, a ótica dos consumidores que efetua a leitura, ilustrando tanto a inércia do consumo quanto a sua subversão. As estratégias dos produtores da lição *CM*, centradas na perspectiva empresarial de competitividade e reificação do sujeito, investem em um perfil identitário de educadores que apenas absorvam esse sentido, sem deslocar ou subverter o sentido programado, que possam ser simplesmente encaminhados, sem resistências, ao caminho imposto pela lição. Contudo, a constituição identitária do Professor, de educador, não decorre, única e exclusivamente, de efeitos de sentido externos a ele. Atrai-se a isso o sentido que tem a posição Professor em sua vida, a trajetória profissional e as suas vinculações com outros professores em ambientes de socialização. Acreditamos que, para ratificar ou contrapor-se ao *status quo* do perfil identitário configurado pela lição *CM*, é necessário o professor assumir uma face identitária do “(não)sou”, por meio de uma inteligibilidade sobre “o que assume ser” = um profissional e “o que nega ser” = executor, descartável, improdutivo, inútil.

O gesto interpretativo da produção e do consumo da lição esboça um perfil identitário de Professor que, além de ser restrito à execução, ainda o posiciona num lugar sócio-discursivo do descartável, do inútil. Indiferente ao Professor como um nó central do trabalho escolar cujo fazer é tarefa fundamental da escola (Tardif e Lessard, 2009, p. 81), a lição configura o Professor como um ‘peso morto’ e que precisa ser enterrado. Esse gesto implica uma vontade de verdade sobre a educação como servil e o empresariado como proeminente. A subserviência da educação se materializa pela permissividade ao lidar com a interferência do outro na área. E a proeminência do empresariado, pela altivez com que se apropria da ‘tarefa’ de direcionar a melhoria da educação e de (des) qualificar educadores.

A análise da materialidade linguística da lição *Cavalo morto* alude a problemáticas que são recorrentemente discutidas na área de políticas educacionais, mas que precisam ter ressonância entre o professorado, independente do nível de ensino e da especialidade profissional. Tratou-se de Educação, o contexto poderia acionar uma (auto)identificação nos profissionais da área para ratificar, problematizar ou para contestar problemáticas, sugestões

político-educacionais ou teórico-metodológicas. No entanto, parece-nos que há ainda, entre nós, professores, educadores, uma tal dispersão que possibilita a ‘outros’ (des)dizerem e (des)fazerem da área educacional, sem um mínimo de zelo científico.

## Referências

- BAKHTIN, M. 2003. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN, *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, p. 261-306.
- BBC BRASIL. 2014. Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores. Disponível em: [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/08/140822\\_salasocial\\_eleicoes\\_ode\\_valorizacao\\_professores\\_brasil\\_daniela\\_rw](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ode_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw) Acesso em: 15/10/2014.
- CABRAL NETO, A. 2009. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: M. FRANÇA; M.C. BEZERRA (org.), *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília, Liber livro, p. 169-204.
- CASTRO, A.M.D.A. 2007. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: A.C. NETO *et al.* (org.), *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília, Liber livro, p. 115-144.
- CEIA, C. [s.d.]. “Apropriação”. E-Dicionário de Termos Literários (EDTL). Disponível em: [http://edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=794&Itemid=2](http://edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=794&Itemid=2). Acesso em: 01/02/2014.
- CERTEAU, M. 1998. Ler: uma operação de caça. In: M. CERTEAU, *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 259-270.
- CHARTIER, R. 1990. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Difel, 245 p.
- CHARTIER, R. 1999. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2ª ed. Brasília, EdUnb, 112 p.
- CHARTIER, R. 2007. O comércio do romance. As lágrimas de Damienville e a leitora impaciente. In: R. CHARTIER, *Inscrever e apagar: Cultura escrita e literatura*. São Paulo, Unesp, p. 251-284.
- CHARTIER, R. 2010. ‘Escutar os mortos como os olhos’. *Humanidades. Estudos avançados*, 24(69):6-30. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n69/v24n69a02.pdf>. Acesso em: 27/02/2014.
- COSTA, S.R. 2008. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte, Autêntica, 181 p.
- DUBAR, C. 2011. Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades. *Plural*, 18(1):175-184.
- FOUCAULT, M. 2009. *A ordem do discurso*. 19ª ed., São Paulo, Loyola, 79 p.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. 2004. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 907 p.
- INSTITUTO CAMARGO CORRÊA. [s.d.]. Sistema de Gestão Integrado. Disponível em: <http://www.institutocamargocorrea.org.br/educacao/Paginas/SistemadeGestaoIntegrado.aspx>. Acesso em: 24/03/2010.
- LAPO, F.R.; BUENO, B.O. 2003. Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, (118):65-88. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>
- MEDEIROS, S.S.; RODRIGUES, M.M. 2012. O sistema de gestão integrado (SGI): Instrumento de instauração do gerencialismo na escola pública? Disponível em: [http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03\\_38/Sonayra%20Silva%20Medeiros\\_int\\_GT3.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03_38/Sonayra%20Silva%20Medeiros_int_GT3.pdf). Acesso em: 08/08/2014.
- MEDEIROS, I.M.S.; MEDEIROS, S.S.; RODRIGUES, M.M. 2010. Trabalho docente e alienação: uma abordagem a partir de escolas públicas paraibanas. In: Seminário de La Rede Estrado: Educación y Trabajo Docente en el Nuevo Escenario Latinoamericano, 7, Perú, 2010. *Anais... VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado*. Lima, Universidad de Ciencias y humanidades, p. 1-12.

- OLIVEIRA, L.J. de; PIRES, A.P.V. 2014. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. *Revista do Direito Público*, 9(1):73-100. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/viewFile/.../14324](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/viewFile/.../14324). Acesso em: 10/10/2014.
- PROJETO DE SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO. [s.d.]. Disponível em: <http://www.institutocamargocorrea.org.br/educacao/Paginas/SistemadeGest%C3%A3oIntegrado.aspx> Acesso em: 08/08/2014.
- PIMENTA, S.G. 2008. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: S.G. PIMENTA (org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6ª ed., São Paulo, Cortez, p. 15-34.
- SOLUÇÕES INTEGRADAS DE GESTÃO AVANÇADA (SIGA). [s.d.]. In: SGI SIGA – Fundação Pitágoras, p. 13-20. Disponível em: <http://www.fundacaopitagoras.com.br/admin/BibliotecaDeArquivos/Image.aspx?ImgId=824&TabId=290>. Acesso em: em 04/06/2015.
- SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO. [s.d.] Disponível em: [http://www.jequitiba.mg.gov.br/novo\\_site/educacao/sist\\_integrado.pdf](http://www.jequitiba.mg.gov.br/novo_site/educacao/sist_integrado.pdf). Acesso em: 04/06/2015.
- SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO. 2013. SGI – visão panorâmica. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/SGI.pdf> Acesso em: 04/06/2015.
- TARDIF, M. 2002. In: M. TARDIF, *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 230-260.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). 2009. Da Classe ao sistema escolar. In: M. TARDIF; C. LESSARD, *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 81-111.

Submetido: 06/09/2014  
Aceito: 16/03/2015

#### Rosa Maria da Silva Medeiros

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Caicó

RN 288, s/n, Nova Caicó, 59300-000, Caicó, RN, Brasil

#### Maria Angélica de Oliveira

Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Av. Aprígio Veloso, 882, 58108-970, Campina Grande, PB, Brasil, Caixa-postal 10116

#### Denise Lino de Araújo

Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Av. Aprígio Veloso, 882, 58108-970, Campina Grande, PB, Brasil, Caixa-postal: 10116