Calidoscópio
Vol. 11, n. 2, p. 124-134, mai/ago 2013
© 2013 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2013.112.03

Bruno Deusdará
brunodeusdara@gmail.com

Décio Rocha
rochadm@uol.com.br

Poder e subjetividade: imagens da soberania e da liderança empresarial em um decreto presidencial

Power and subjectivity: images of sovereignity and business leadership in a presidential decree

RESUMO - Este artigo propõe discussão acerca das práticas escolares, a partir de um enfoque discursivo de um decreto presidencial referente a um plano de metas educacionais. A perspectiva teórica assumida remete a um encontro conceitual entre a noção de prática discursiva de D. Maingueneau (1997) e a concepção de poder formulada por M. Foucault (2002; 2006). As análises apontam para a pertinência de ambas as noções como chave para a desnaturalização do social, destacando a dinâmica de produção simultânea entre linguagem e mundo. Exploram-se ainda os efeitos da emergência da imagem de liderança empresarial no trabalho do professor, a partir da análise das metas do referido decreto.

Palavras-chave: prática discursiva, poder, gêneros do discurso, decreto presidencial.

ABSTRACT - This paper focuses on school practices, from a discursive approach of a presidential decree regarding a plan of educational goals. The theoretical perspective refers to a parallel between the concept of discursive practice (Maingueneau, 1997) and the concept of power formulated by M. Foucault (2002, 2006). The analysis points to the relevance of both notions as a key to the denaturalization of the social, highlighting the simultaneous production of language and world. The paper also explores the effects of the emergence of the image of business leadership in teacher's work, on the basis of the analysis of the goals of the decree.

Key words: discursive practice, power, genres, presidential decree.

Considerações iniciais

No presente artigo, propomos uma reflexão sobre a produção de sentido acerca das práticas escolares, percorrendo um caminho de análise que nos parece necessário e complementar às investigações que privilegiam o cotidiano como espaço-tempo da produção de imagens discursivas sobre a educação. Optamos aqui por discutir o modo pelo qual tais encontros são capturados nos textos oficiais, observando os dispositivos de poder que são acionados na constituição das referidas capturas em imagens discursivas. Interessa-nos, ao lado das discussões em torno das imagens atribuídas às práticas escolares nos textos oficiais, oferecer indicações para uma abordagem dos estudos enunciativos, segundo a qual a articulação entre linguagem e seu entorno seja pensada a partir de uma dinâmica de coengendramentos.

A esse respeito, não é possível desconsiderar a trajetória já percorrida de algumas décadas de crítica, que vem caracterizando o campo da linguística aplicada, à dicotomia entre sistema e usos de linguagem. Faremos aqui a mera indicação de um intrincado problema: tal dicotomia não se funda sem uma teorização acerca dos atos linguísticos que remeta a uma dimensão individual, entendida como contraface do social.

Um dos efeitos indesejáveis dessa dicotomia residiria em considerar o indivíduo como instância original em torno da qual se formariam os grupos. Observando-se o enraizamento desse tipo de efeito, não é difícil perceber que, mesmo entre abordagens que se pautem pela interação como plano privilegiado de realização da linguagem, tal plano é compreendido como encontro de individualidades. Apenas antecipando a crítica que será encaminhada ao longo do artigo, diríamos que tal premissa é incompatível com diversas modalidades de análise do discurso que, assumindo o primado do interdiscurso, retirariam do plano individual qualquer possibilidade de atribuição da origem do sentido dos textos.

Eis o que pretendemos oferecer ao longo deste artigo: referências para o debate acerca da subjetividade como produção coletiva, acentuando-se nela o papel das situações de troca verbal. Para tanto, como procuraremos

demonstrar, parece-nos necessário assumir uma perspectiva imanente acerca das situações de uso da linguagem, sem a qual tais situações estariam, de saída, determinadas por contornos prévios, apagando-se o poder de produção de real das práticas verbais. Assim, assumimos como ponto de partida o caráter fundamentalmente transdisciplinar dos estudos do discurso, que aponta, entre outros aspectos, para um processo em permanente reconstrução de seus conceitos e de suas ferramentas analíticas.

Não raro a incompletude dos roteiros metodológicos e do arcabouço teórico de uma abordagem discursiva lhe rende críticas que chegam eventualmente a questionar sua cientificidade. Sem dúvida, tais críticas ressaltam a impossibilidade de acomodação da perspectiva discursiva que reivindicamos ao horizonte previamente segmentado das disciplinas.

Ao evidenciar sua condição de abordagem teórica em constante renovação, exige-se do analista do discurso uma atitude de ultrapassagem das fronteiras disciplinares instituídas, afirmando-se a complexidade dos modos de pensar, agir e sentir, implicados em um campo de forças que se expressa nas situações de interação verbal.

Com efeito, esse caráter transdisciplinar convoca-nos insistentemente a ultrapassar as cristalizações e os universalismos, a interrogar a lógica que dá sustentação aos especialismos, a "nomadizar as fronteiras, torná-las instáveis. Caotizar os campos, desestabilizando-os ao ponto de fazer deles planos de criação de outros objetos-sujeitos, é a aposta transdisciplinar" (Passos e Barros, 2009, p. 116-117).

Como parte desse diálogo, propomos, neste texto, uma reflexão acerca da noção de poder, tal como formulada por M. Foucault (2002). A produtividade dessa noção se encontra exatamente na luta que ela empreende contra as evidências de uma individuação das subjetividades, concebendo o poder não como repressão, mas como forças produtoras de realidade – forças que se exercem configurando redes (de contornos sempre transitórios), agindo sobre os gestos, os comportamentos, expressando-se em enunciados. Afastando-se dos postulados tradicionais do poder, é possível encontrar em Foucault (2002, p. 32-41) elementos que favoreçam uma compreensão acerca das situações de troca verbal não como encontro entre individualidades, caracterizado pela transmissão de significados de um ponto a outro, mas como redes que se configuram no curso mesmo de sua instituição, sem responder a direções prévias. Redes como a que ora tematizamos parecem dar sustentação à enunciação do decreto presidencial 6.094, de abril de 2007, que institui o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" (Anexo).

Para encaminharmos essa proposta de discussão, apresentaremos os delineamentos que a noção de poder assume na obra do autor, destacando suas contribuições para uma reflexão acerca do social, evitando-se, assim, concepções excessivamente naturalistas como as que tratam o empírico como plano prévio à história. A esse respeito, adiantaríamos apenas que tal reflexão tem sido imprescindível no debate em torno dos efeitos indesejáveis da dicotomia sistema/uso por conceder destaque aos usos de linguagem na própria produção das situações de troca verbal.

Em seguida, encaminharemos a análise de um decreto presidencial que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Além do interesse óbvio relativo à temática das políticas públicas, apreendido por meio de um documento que institui um Plano de Metas, sem qualquer referência ao Plano de Educação então em vigor, trata-se de material que nos permitirá interrogar a ilusória dinâmica que suporia uma autoridade para enunciar um decreto previamente às situações nas quais os textos ganham materialidade. Tal anterioridade ilusória será considerada à luz dos efeitos produzidos por engrenagens que remetem ao exercício de modalidades distintas de poder.

Aproximando o leitor do decreto nº 6.094, de abril de 2007

Trata-se de um decreto publicado em conjunto com outros três decretos e com algumas portarias do Ministério da Educação, parte de medidas amplamente conhecidas como Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dessa forma, além de tratar de temática relevante, o referido decreto mobiliza em sua enunciação os rituais da soberania jurídica, ao mesmo tempo em que parece convocar seu leitor a aderir a um conjunto de metas, dando contornos que se aproximam àqueles reivindicados em contextos empresariais.

Para garantir maior clareza da análise a que procederemos, oferecemos ao leitor uma primeira descrição dos traços que caracterizam o referido documento.

O documento divide-se em quatro capítulos: "Do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", "Do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica", "Da Adesão ao Compromisso", "Da Assistência Técnica e Financeira da União". O quarto capítulo é o único que se subdivide em duas seções: "Das Disposições Gerais" e "Do Plano de Ações Articuladas". Segue uma síntese de cada um dos capítulos, ressaltando-se, no entanto, que nos manteremos atentos apenas ao primeiro e ao segundo, já que neles se estabelece o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" e se explicita a criação do "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica" – o IDEB.

O primeiro capítulo, "Do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", é composto de dois artigos. No primeiro deles, há uma definição do Plano de Metas como resultante da "conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica"

(Brasil, 2007). No segundo artigo, são apresentadas vinte e oito "diretrizes" para a "participação da União no Compromisso" através de "realização direta" ou de "incentivo" e "apoio à implementação" por Municípios, Distrito Federal e Estados e "seus respectivos sistemas de ensino". Adiantaremos ao leitor que o modo de apresentação dessas "diretrizes" é pista importante para a reflexão em torno da noção de poder. A despeito do que se poderia considerar, insinua-se no decreto uma cena para além daquela que se configura em torno do "soberano" que enuncia leis a serem cumpridas. Trata-se de "diretrizes" que convocam os entes federativos à participação, à maneira dos gerentes no ambiente empresarial.

O segundo capítulo, "Do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica", cria o índice que passará a ser largamente utilizado como referência na aferição da "qualidade da educação básica". Tal índice se configura, desde o texto do decreto, como dispositivo de controle do "cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso" (Brasil, 2007).

O termo de adesão mencionado no parágrafo único do Artigo 3º será desdobrado nos quatro artigos do terceiro capítulo, "Da Adesão ao Compromisso". Está ainda nesse terceiro capítulo o controvertido artigo 7º, que aponta a possibilidade de participação na educação pública, dentre outros atores, de setores empresariais. Quanto ao quarto capítulo, "Da Assistência Técnica e Financeira da União", subdivide-se em duas seções: na primeira delas, "Das Disposições Gerais", trata do apoio "suplementar" e "voluntário" da União; na segunda seção, define-se o "Plano de Ações Articuladas" como "conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes" (Brasil, 2007).

Diálogos entre a concepção foucaultiana de poder e a noção de prática discursiva em D. Maingueneau

Com o intuito de contribuir com uma teorização necessária em torno da produção social da subjetividade implicada nas práticas de linguagem, buscaremos algumas indicações na obra de M. Foucault, sobretudo nas configurações em torno da noção de poder. Com essas indicações, pretendemos sustentar a produtividade do descentramento do sujeito da linguagem frente à instância individual como aspecto da reflexão sobre os processos de subjetivação e sua inscrição na materialidade da linguagem. Outro tipo de discussão que ressaltamos como contribuição a ser oferecida pelo recurso a M. Foucault é a rejeição do social como equivalente a exterioridade empírica. De acordo com o que será demonstrado a seguir, consideramos tais contribuições compatíveis com o tipo de reflexão empreendida por D. Maingueneau, principalmente a partir da noção de prática discursiva (Maingueneau, 1997), segundo a qual se rejeita a existência de uma instância enunciativa que se configure previamente à produção de textos. Sem dúvida, o encontro dessas duas perspectivas permitirá redimensionar a concepção estática e excessivamente naturalista acerca do empírico, que é fortemente combatida por ambos os autores. Esse indesejável traço naturalista é apenas parte de uma visão que propõe um congelamento das forças sociais em embate, fazendo crer que sua dinâmica de funcionamento seja anterior e independente das ações humanas.

Nesses termos, o social deixa de ser o cenário do encontro de individualidades previamente constituídas e passa a ser pensado como dimensão que se configura a partir de um arranjo sempre provisório de forças, do qual o indivíduo emerge como efeito. Dessa forma, a produção de sentido dos textos não pode mais se apoiar na ilusão apaziguadora de uma origem individual. A atribuição de sentido é processo que remete ao campo de forças que a própria emergência do texto e a de suas leituras posteriores acionam.

Tornou-se habitual indicar os anos 1970 como momento em que os estudos de M. Foucault acerca das configurações do saber passam a abranger dispositivos e técnicas de poder. Rastros dessa trajetória podem ser percorridos em "O poder psiquiátrico", curso dado no *Collège de France*, anteriormente ao lançamento de "Vigiar e Punir":

> A condição do olhar médico, sua neutralidade, a possibilidade de ele ter acesso ao objeto, em outras palavras, a própria relação de objetividade, constitutiva do saber médico e critério de sua validade, tem por condição efetiva de possibilidade certa relação de ordem, certa distribuição do tempo, do espaço, dos indivíduos. Para dizer a verdade – aliás, voltarei a esse ponto –, não se pode nem mesmo dizer 'os indivíduos'; digamos, simplesmente, certa distribuição dos corpos, dos gestos, dos comportamentos, dos discursos (Foucault, 2006, p. 5)

A produção de saber psiquiátrico se associa não apenas a regras de formação dos objetos, mas, sobretudo, a uma distribuição dos corpos no espaço e no tempo, que, a cada época, emerge, se fortalece ou enfraquece. Trata-se de formações provisórias, submetidas a um diagrama de forças historicamente constituído, estratégias, cujos estratos conformam regimes de verdade.

> 'Vigiar e Punir', por exemplo, será dedicado à descrição minuciosa do fortalecimento e da difusão, no século XVIII, de um modo de exercício do poder que não é evolução, mas convergência entre funcionamentos que já se observavam em instituições como a escola, o convento, a caserna. A disciplina é concebida como um tipo de poder, uma tecnologia, que atravessa todas as espécies de aparelhos e instituições para reuni-los, para prolongá-los, fazê-los convergir, fazer com que se apliquem de um novo modo (Deleuze, 2005, p. 35).

Parece não ser possível proceder à associação entre regimes de verdade e estratégias de poder sem reformular,

sem desistir da referência a "indivíduos", substituindo-a por elementos que os conformam – "gestos", "comportamentos", "discursos".

A perspectiva histórica assumida por Foucault não comporta verdades gerais, "pois os fatos humanos, os atos ou as palavras, não provêm de uma natureza, de uma razão que seria sua origem, nem tampouco refletem fielmente o objeto" (Veyne, 2011, p. 23). O nascimento das prisões não estava previsto nos conceitos, nas categorias do direito penal. Há, entre os regimes de verdade e as tecnologias de poder, não equivalências entre enunciabilidades e visibilidades, mas entrecruzamentos. Esses dois regimes são heterogêneos, embora se possa considerar a existência de um primado do poder e de uma pressuposição recíproca entre saber e poder, cujo exemplo nos é fornecido por Deleuze:

> ... as duas formas não param de entrar em contato, insinuando-se uma dentro da outra, cada uma arrancando um segmento da outra: o direito penal não pára de remeter à prisão, de fornecer presos, enquanto a prisão não pára de reproduzir a delinquência, de fazer dela um 'objeto' e de realizar os objetivos que o direito penal concebia de outra forma (defesa da sociedade, transformação do condenado, modulação da pena, individuação) (Deleuze, 2005, p. 42)

Os regimes de verdade, sempre singulares, são radicalmente situados em sua espessura histórica, sem corresponder a um destino previamente constituído, uma vez que "o devir da humanidade é sem fundamento, sem vocação nem dialética que o ordenem; a cada época não há senão um caos de singularidades arbitrárias, provenientes da concatenação caótica precedente" (Veyne, 2011, p. 87).

De acordo com Deleuze, os saberes produzidos por esses regimes de verdade são estratos que dão estabilidade (ainda que frágil) às estratégias – "as forças em relação são inseparáveis das variações de suas distâncias ou de suas relações. É que as forças estão em perpétuo devir, *há um devir de forças que duplica a história*" (Deleuze, 2005, p. 92).

Dessa forma, a articulação saber/poder aparece em Foucault criando vínculos indissociáveis entre a produção de discursos, seus modos de circulação e as técnicas de poder e dispositivos de ordenação dos corpos, historicamente situados. Nesse quadro, o indivíduo, antes de ser origem da produção discursiva e da circulação no espaço-tempo, emerge como seu efeito.

Nesses termos, o saber "diz respeito a matérias formadas (substâncias) e a funções formalizadas, repartidas segmento a segmento", e o poder, "ao contrário, é diagramático: mobiliza matérias e funções não estratificadas, e procede através de uma segmentaridade bastante flexível" (Deleuze, 2005, p. 81). A título de exemplo, pode-se indicar o saber médico em sua produção de segmentações, binarismos entre normalidade e patologia, sua circulação criando limiares entre considerar ou não alguém doente. Já o poder não age sobre estratos, mas é transitivo, desloca-se entre pontos, "pontos singulares que marcam, a cada vez, a aplicação de uma força, a ação ou reação de uma força em relação às outras" (Deleuze, 2005, p. 81).

Considerando a individuação como efeito, ressalta-se uma dimensão impessoal desse exercício, afirmando-se como relação de força, ação sobre ação, que não pertence a ninguém, mas se exerce entre eles. "O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo" (Foucault, 2002, p. 35). O poder não está nunca no singular, já que uma força "tem como característica essencial estar em relação com outras forças, de forma que toda força já é relação, isto é, poder" (Deleuze, 2005, p. 78). Essa visão é particularmente interessante para a perspectiva dos estudos enunciativos assumida por Maingueneau, por uma dupla razão: por um lado, facilita uma apreensão da instância de fala como um lugar que não está dado no empírico, sendo construído simultaneamente ao próprio ato de enunciação; por outro lado, afirma uma compreensão acerca da produção de sentido como processo não linear, que investe em diferentes dispositivos – verdadeiros micropoderes atuando em rede –, segundo proposta da semântica global avançada pelo autor (Maingueneau, 2005).

Considerar o poder pura função não localizável conduz Foucault à rejeição dos postulados tradicionais da análise do poder: o postulado da propriedade (o poder pertenceria a uma classe), da localização (o poder tem como origem o Estado), da subordinação (o poder é subordinado a uma infraestrutura), da essência (o poder qualifica dominantes e dominados), da modalidade (o poder age por violência ou por ideologia), da legalidade (o poder se exprime na lei). A noção de poder afasta-se de concepções fortemente instaladas entre nós, segundo as quais o poder é essencialmente repressivo, posse de uma classe ou grupo e é exercido em uma única direção – dos dominantes para os dominados. "O poder não pertence nem a alguém nem, aliás, a um grupo; só há poder porque há dispersão, intermediações, redes, apoios recíprocos, diferenças de potencial, defasagens, etc." (Foucault, 2006, p. 7).

Movimento semelhante de combate à concepção essencialista da instância enunciativa é o que consegue Maingueneau com o recurso à noção de prática discursiva. A partir dela, em perfeita conexão com uma visão impessoal de poder, rejeita-se a anterioridade do lugar de fala, em favor de uma dinâmica de coengendramentos entre os textos e a comunidade de sustentação desses mesmos textos. Em outras palavras, grupos produzem textos que, por sua vez, dão visibilidade a esses mesmos grupos, não havendo qualquer antecedência de um processo sobre o outro. Apenas para recuperarmos o que o autor diz a respeito do conceito de prática discursiva, retomamos o seguinte fragmento:

> A noção de "prática discursiva" integra, pois, estes dois elementos: por um lado, a formação discursiva, por outro, o que chamaremos de comunidade discursiva, isto é, o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva" (Maingueneau, 1997, p. 56)

A referida noção propõe uma ruptura definitiva com o senso comum, segundo o qual os textos pressuporiam uma organização social anterior e, por consequência, exterior à produção linguageira. Ao conceber as interações verbais como processos que configuram simultaneamente textos e grupos que dão sustentação a esses textos, Maingueneau compromete o analista do discurso com uma necessária teorização igualmente acerca do social. É com a finalidade de responder a essa demanda de uma reflexão acerca do social que convocamos as noções de *gênero* (sob uma ótica discursiva) e *poder* (num enfoque foucaultiano).

Até agora, interessa-nos destacar os aspectos favoráveis, na perspectiva foucaultiana, à explicitação da instância individual como eminentemente produzida sócio-historicamente, a partir da configuração de certos saberes (da medicina, da pedagogia, do direito penal, entre outros) que se viabiliza por meio da criação e do fortalecimento de instituições disciplinares. É a análise da constituição histórica desse tipo de poder que atravessa o projeto de "Vigiar e Punir".

Vejamos o que diz o autor em outro texto:

> Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista" (Foucault, 2009, p. 80)

A passagem de um tipo de funcionamento do poder a outro não remete, em Foucault, a um projeto direcionado, mas a convergências, encontros, entrecruzamentos que se vão constituindo a partir do devir histórico. Quando as explicações deixam de entrever um caráter eminentemente negativo do poder, o que interessa ao pesquisador é perceber nos objetos, nas instituições o tipo de estratégias que as coloca em funcionamento.

O descentramento da instância individual é desdobramento de sua genealogia. "O poder disciplinar é individualizante porque ajusta a função-sujeito à singularidade somática por intermédio de um sistema de vigilância escrita ou por um sistema de panoptismo pangráfico" (Foucault, 2006, p. 68).

De fato, a perspectiva assumida em relação ao funcionamento das instituições levará Foucault a considerar que "o que se deve chamar de indivíduo é o efeito produzido, o resultado dessa vinculação, pelas técnicas que lhes indiquei, do poder político à singularidade somática" (Foucault, 2006, p. 69).

Discurso jurídico e produção de subjetividade: imagens da soberania e da liderança participativa na contemporaneidade

Neste item, tendo por objetivo uma leitura de um decreto presidencial que explicite de que modo dialogam os planos individual e social, propomos uma articulação das noções anteriormente explicitadas de *poder* com alguns dos conceitos centrais de uma perspectiva discursiva, a saber, *gênero* e *prática discursiva*.

A escolha de um decreto presidencial é particularmente feliz para os fins a que ora nos propomos, uma vez que um decreto, documento cuja autoria é atribuída do ponto de vista textual ao presidente da república, pressupõe, para além de sua enunciação mesma, uma legitimidade previamente inscrita na ordem jurídica vigente. Nesse sentido, perguntamos: o que estaria perdendo visibilidade quando dizemos que o decreto emana de uma instância individual – o presidente da República – a quem se reconhece como única pessoa capaz de enunciar um texto de tal ordem, segundo assegura a Constituição Federal?

Em uma leitura superficial que, por certo, não compartilhamos, é bastante comum o entendimento de que uma autoridade previamente constituída funciona como condição para o exercício da enunciação.

O desafio que se propõe em nossa análise reside em observar um decreto que consideramos, no mínimo, curioso, por indicar certos deslocamentos apreendidos em seus próprios modos de dizer. Nesse exercício de leitura, estamos atentos às tensões entre duas figuras que se constroem: a figura do soberano, que possui legitimidade para enunciar decretos, e a do líder participativo, que convoca para o cumprimento de metas com vistas à "mobilização social" em torno da qualidade na educação, cujas imagens vão ganhando os referidos contornos no curso mesmo da enunciação.

Com efeito, a organização textual de um documento, seu modo de se apropriar do código linguageiro, os rituais ativados em sua própria enunciação nos remetem ao exercício da soberania – "a personagem central, em todo o edifício jurídico ocidental, é o rei" (Foucault, 2002, p. 30). Na enunciação de um decreto, destaca-se a rigidez de sua organização textual, mostrando-se em consonância com os ritos e as prescrições da ordem constitucional vigente. O problema é o de constituir um regime de luz sobre o personagem jurídico que tem autoridade legal para dizê-lo: o presidente da República. O documento oferece pistas desse "congelamento" textual: a presença do selo da República, o cabeçalho com referência aos seguintes órgãos "Presidência da República", "Casa Civil", "Subchefia para Assuntos Jurídicos", demonstrando o cumprimento do ritual e enquadramento na ordem jurídica estabelecida, o número e a data de publicação do decreto. Abaixo, apresentamos a ementa do texto antecipando seu conteúdo:

> Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

Na sequência, o enunciador do texto assume a terceira pessoa, apresentando-se através do sintagma "O Presidente da República", seguido da referência à legislação que assegura sua autoridade legal para a expedição de decretos, além dos artigos da mesma Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, relacionados à temática tratada. Em destaque, o verbo "decreta" exibe a enunciação do decreto:

> *O PRESIDENTE DA REPÚBLICA*, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,
> "*DECRETA*" (Brasil, 2007)

Os rituais vão dando contornos à figuração do soberano que possui legitimidade para enunciar leis. Ressalta-se que o plano da organização e do conteúdo textual é apenas um dos níveis em que os modos de enunciar ganham estabilidade (Bakhtin, 2000), perspectiva essa plenamente compatível com o enfoque de Maingueneau (2013), que coloca em destaque os seguintes aspectos definidores dos gêneros discursivos: 1) um estatuto legítimo entre os parceiros da comunicação; 2) uma finalidade reconhecida; 3) coordenadas de tempo e espaço definidas; 4) formas de circulação; 5) organização textual.

Com efeito, um gênero põe em evidência coenunciadores em relação. No decreto se prevê um enunciador autorizado: o Presidente da República. Segundo o artigo 84, inciso VI, da Constituição federal, o chefe do executivo teria, entre outras competências privativas, a de "sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução" (Brasil, 2005). Acerca do enunciador desse decreto, há dois termos que o indicam: os sintagmas "o Presidente da República" e "Luiz Inácio Lula da Silva" apontam a autoridade constituída e o indivíduo que a exerce. Não há marcas explícitas do coenunciador, talvez porque, em princípio, o decreto deva ser de conhecimento de todos, ou, ao menos, se pretende que todos tenham a possibilidade de acesso.

No entanto, não basta ser assinado pelo Presidente. É preciso que o referido texto seja encaminhado para publicação no Diário Oficial da União (DOU), procedimento que constitui parte do ritual de expedição de um decreto ao delimitar um contexto específico de circulação. Há também restrições de temas e assuntos a serem tratados. Pode-se dispor, por exemplo, sobre "organização e funcionamento da administração federal" sem que haja "aumento da despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos" (Brasil, 2005).

Ao lado disso, é preciso acrescentar certo modo de apropriação do código de linguagem, fazendo ver a "voz" da lei ressoando no referido texto e remetendo à autoridade do Presidente. Veiculando valores que são apresentados como transcendentes, como verdades atemporais, essa "voz" da lei é categórica em afirmar o que é (uso do presente do indicativo) e o que será (uso reiterado do futuro do indicativo):

> Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) **é** a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.
> Art. 2º A participação da União no Compromisso **será pautada** pela realização direta, quando couber, ...

Nota-se que os verbos, em sua maioria, encontram-se conjugados no futuro do presente do indicativo, referindo-se às ações cujo desenvolvimento se considera certo a partir da publicação do decreto. As referências de tempo assim constituídas fazem ver um presente – aquele em que o decreto é anunciado – e um futuro – tempo no qual as ações previstas pelo decreto começam a entrar em vigor.

Resta-nos destacar de que modo o referido documento inscreve-se nas coordenadas de tempo e espaço. Destacam-se duas marcas de tempo: o presente do indicativo no verbo "decretar" e a expressão de local e data de assinatura do decreto – "Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República". Observando-se essas marcas, pode-se dizer que o momento da enunciação situa-se a partir de dado encadeamento histórico, compreendido como uma sucessão de pontos cronológicos. O presente da enunciação é um desses pontos em certa linearidade histórica oficial.

A coordenada espacial encontra-se marcada ao final do texto, com a referência a "Brasília", antes da apresentação da data de assinatura do decreto. Enuncia-se de "Brasília", a capital federal, para todo o país.

A paisagem configurada é a de um Presidente da República que, considerando as atribuições a ele conferidas pela Constituição Federal, vem expedir um decreto dirigido a todos os brasileiros. Esse decreto, enunciado a partir de Brasília, propõe certo recorte temporal dispondo sobre um Plano de Metas, em vigor a partir de 24 de abril de 2007.

A essa paisagem jurídica composta na sequência texto constitucional-competência atribuída ao Presidente-expedição do decreto caberia, em perspectiva discursiva, colocar em questão suas próprias linhas de constituição e os personagens em cena: a expedição de decretos não apenas deve estar prevista segundo uma ordem determinada; antes, a enunciação mesma de um decreto é necessária para fazer ver essa ordem, que, aparentemente, somente a pressuporia.

Neste momento de nossas análises, retomamos o questionamento feito anteriormente acerca do decreto: permitiria ele ver tão somente uma autoridade previamente constituída que legitima sua enunciação? Afirmando a

dinâmica de coengendramentos implicada na noção de prática discursiva e em articulação com a discussão em torno do poder empreendida acima, é possível responder negativamente a essa pergunta, considerando que enunciar um decreto é valer-se de um corpo jurídico, mas é também alimentá-lo, fazê-lo desdobrar.

A ordem jurídica pressupõe uma certa atividade enunciativa, cujo exercício é imprescindível para dar visibilidade à maquinaria que a gera. Uma performatividade do ato de decretar, entre outras atividades enunciativas, é um exercício necessário à instituição permanente de uma organização jurídica da autoridade. O presidente não é senão aquele que, entre outras atividades, decreta leis. Observa-se a coexistência de rituais de soberania, através de cena jurídica, mas não é apenas disso que se vale a enunciação do texto.

Apresentamos ao leitor algumas das metas constantes no referido documento:

> III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
> IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
> V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-freqüência do educando e sua superação;
> VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
> VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

As ações propostas como "metas" são apresentadas por verbos no infinitivo, facultando o preenchimento da função do sujeito tanto pelos entes federativos, sobre quem o foco do decreto recai, quanto pelos profissionais de educação, tomados individualmente. As metas, ao convocarem ao seu cumprimento não só entes federativos, mas os próprios profissionais de Educação, ativam dispositivos de controle variados, atuando sobre o trabalho de formação, aprisionando-os em finalidade determinada. Outras ações são apresentadas por nomes, tais como "registro", "desempenho", "adoção", facultando certa indefinição no cumprimento daquilo que o próprio decreto estabelece como meta para atingir a "qualidade" na Educação. Dessa forma, ao lado dos rituais que asseguram exercício do poder soberano, como vimos acima, os vazios, os apagamentos provocados pela enunciação das metas parecem dar acesso à emergência de um outro tipo de exercício do poder.

Age-se por estimulação ao cumprimento de metas. Implementa-se um Plano de Metas, organizando o conjunto de programas desenvolvidos pelo MEC e instituindo o IDEB. Nele, encontramos diretrizes a serem perseguidas, apresentadas como metas em outros textos de lei, a exemplo do Plano Nacional da Educação. Entretanto, as metas constantes no decreto não estão acompanhadas das estratégias de cumprimento. Os profissionais são convocados apenas a cumprir metas genéricas, sem que tenham estabelecido qualquer relação entre o que elas propõem e o que acontece em seu cotidiano profissional.

As metas a serem atingidas vão compondo essa cena contemporânea, atenuando a tensão imposta por "decretar". Suspeitamos que, por meio de evidências deixadas pelas análises empreendidas, seja possível situar a produção dessa cena, bastante condizente com uma certa feição neoliberalizante[1], como parte da reconfiguração atual do Estado de promoção de bem-estar em um Estado regulador. Nela, o poder funciona como estimulação para fazer atingir resultados previamente nomeados e indicados como aspectos que assegurariam aumento de qualidade. A sujeição vai produzindo figuras, imagens de professor, compostas a partir dos imperativos de poupar recursos financeiros e de dispensar o mínimo de tempo possível. Do soberano ao líder empresarial, do professor disciplinador ao empreendedor de si, trata-se de figurações agenciadas nas políticas neoliberalizantes da contemporaneidade como efeito das malhas do exercício do poder.

Conforme se percebe, os deslocamentos identitários de que trata o parágrafo anterior representam um modo bastante explícito de abordar o tema das práticas discursivas (Maingueneau, 1997). Como vimos, uma prática discursiva se define pela produção simultânea de um corpo textual e de um corpo de coenunciadores que integram a comunidade que produz – e é produzida por – esse mesmo corpo textual. Ora, é precisamente a essa dupla produção que assistimos quando um decreto presidencial tem por efeito, por um lado, reconstruir a imagem de presidente da república como "líder empresarial" e, por outro, configurar a comunidade que compartilhará o empreendimento capitaneado por esse enunciador – uma comunidade bem ao gosto dos ventos neoliberalizantes, que fazem convergir em uma mesma empreitada atores tão diversos (do professor às famílias, das secretarias de educação às empresas).

Considerações finais

Com a inevitável teorização acerca do social e da subjetividade implicada no trabalho do linguista, assumimos que toda enunciação emerge, produzindo imagens de si, do outro e do mundo. Dessa forma, as práticas de linguagem, ao mesmo tempo em que pressupõem uma certa organização, acabam igualmente contribuindo

[1] No curso intitulado "Nascimento da Biopolítica", Foucault aborda o problema contemporâneo da racionalidade governamental no neoliberalismo, em que observa, entre outros aspectos, a emergência do indivíduo como empreendedor de si mesmo: "... a própria vida do indivíduo – com, por exemplo, sua relação com a sua propriedade privada, sua relação com sua família, com o seu casamento, com os seus seguros, com a sua aposentadoria – tem de fazer dele como que uma espécie de empresa permanente e de empresa múltipla" (Foucault, 2008a, p. 331-332).

para a sua produção, em contornos sempre provisórios. Ressalte-se, com esse tipo de indicação, a contribuição de uma reflexão acerca do poder, tal como pode ser atribuída a Michel Foucault, para redefinir a oposição linguagem / mundo, uma vez que não é possível considerar uma paisagem prévia, de contornos instituídos aos quais os textos serviriam apenas de decalque posterior.

A partir da discussão proposta, procedemos a um exercício de leitura de um decreto presidencial, texto que, à primeira vista, nos colocaria diante tão somente dos rituais e das figurações da soberania, característicos do edifício jurídico ocidental, condições com cuja reprodução ele acaba por contribuir. Entretanto, sua enunciação não se realiza sem instituir também outra cena que se insinua com o Plano de Metas: a de um decreto de implementação de um plano de metas a ser executado, a que se pode estar vinculado por meio de "adesão voluntária" (no caso de entes federativos) ou por "colaboração" (no caso de entes públicos ou privados).

Para expedir um decreto, é necessário que aquele que o faz tenha autoridade para tal. Um exercício assimétrico de relações de poder é o que pressupõe o decreto. Quanto ao compromisso, não se prevê o mesmo grau de assimetria, isto é, a superioridade hierárquica de uma parte sobre a outra não é condição para o estabelecimento de um "pacto". Em um "pacto", ou em um "acordo", o que está em evidência é a vontade de participar dele.

Se o gênero do discurso cria a cena do dizer um decreto, que implica relação hierárquica entre o enunciador e seu destinatário, os dispositivos que o atravessam como o Plano de Metas, o Plano de Ações Articuladas, o IDEB, colocam em coexistência outra cena, concorrendo com aquela produzida pelo gênero: a da convocação à participação. O professor é convocado ora como "cidadão-leitor do decreto", ora como trabalhador dotado de livre iniciativa para atingir com eficiência e eficácia as metas estabelecidas, secretando segmentações entre "professores eficientes-cumpridores" x "professores ineficientes-irresponsáveis".

Trata-se de uma lei que não se propõe a dividir os indivíduos entre os "homens de bem" e os "delinquentes", como previa o regime de disciplinamento. Todos são potencialmente participantes de um compromisso, cuja atuação é regida por normas definidas pelo Estado e depende do interesse de cada um (Foucault, 2008b).

Por fim, cabe ressaltar, com essas tensões, que uma perspectiva enunciativa dos estudos da linguagem vem, desse modo, destacar um trabalho com as pistas linguístico-discursivas com vistas à "reconstrução" das situações de interação verbal e a correlata produção de subjetividade como efeito desses processos. Sem dúvida, o recurso à microfísica foucaultiana vem desenvolvendo uma reflexão acerca da articulação entre linguagem / mundo – questão de enorme interesse para aqueles que se dedicam às práticas de pesquisa no âmbito da linguística aplicada –, reconhecendo o potencial de criação de mundos que se institui nas situações de troca verbal. Desse modo, a interação deixa de ser concebida como uma forma de intercompreensão idealizada de individualidades prévias, para que sejam observadas as forças em jogo – forças das quais as subjetividades emergentes não são senão efeitos fugazes.

Referências

BAKHTIN, M. 2000. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 594 p.

BRASIL. 2005. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 437 p.

BRASIL. 2007. *Decreto Nº 6.094: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 15/03/2012.

DELEUZE, G. 2005. *Foucault*. São Paulo, Brasiliense, 142 p.

FOUCAULT, M. 2009. O nascimento da medicina social. *In*: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, p. 79-98.

FOUCAULT, M. 2008a. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo, Martins Fontes, 474 p.

FOUCAULT, M. 2008b. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo, Martins Fontes, 572 p.

FOUCAULT, M. 2006. *O poder psiquiátrico*: *curso dado no Collège de France (1973-1974)*. São Paulo, Martins Fontes, 511 p.

FOUCAULT, M. 2002. *Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo, Martins Fontes, 382 p.

GUATTARI, F. 2006. *Caosmose*: um novo paradigma estético. São Paulo, Ed. 34, 203 p.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. 2005. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis, Vozes, 439 p.

MAINGUENEAU, D. 1997. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. São Paulo/Campinas, Pontes/Ed. da Unicamp, 198 p.

MAINGUENEAU, D. 2013. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo, Cortez, 304 p.

MAINGUENEAU, D. 2005. *Gênese dos discursos*. Curitiba, Criar, 189 p.

PASSOS, E.; BARROS, R.B. de. 2009. A Construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *In:* J.C. MOURÃO. *Clínica e política 2: subjetividade, direitos humanos e invenção de práticas clínicas*. Rio de Janeiro, Abaquar/Grupo Tortura Nunca Mais, p. 103-119.

VEYNE, P. 2011. *Foucault*: *seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 254 p.

Submissão: 10/12/2012
Aceite: 07/02/2013

Bruno Deusdará
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Departamento de Estudos da Linguagem. R. São Francisco Xavier, 524, 11º andar, 20.550-013, Maracanã, RJ. Brasil.

Décio Rocha
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Departamento de Estudos da Linguagem. R. São Francisco Xavier, 524, 11º andar, 20.550-013, Maracanã, RJ. Brasil.

Anexo

Decreto Nº 6.094: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DO PLANO DE METAS COMPROMISSO
TODOS PELA EDUCAÇÃO

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;

VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

CAPÍTULO II
DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

CAPÍTULO III
DA ADESÃO AO COMPROMISSO

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO IV
DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO
Seção I
Das Disposições Gerais

Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III - recursos pedagógicos;

IV - infra-estrutura física.

§ 4º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II.

Seção II
Do Plano de Ações Articuladas

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente.

Art. 11. O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada convenente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto.

§ 3º O descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação.

Art. 12. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad
Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007