

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ALINE RODRIGUES TOTTI

**MEMÓRIAS DE UMA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MINAS
GERAIS: ENTRE O *HABITUS* E O CAPITAL CULTURAL**

VARGINHA/MG

2023

ALINE RODRIGUES TOTTI

**MEMÓRIAS DE UMA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MINAS
GERAIS: ENTRE O *HABITUS* E O CAPITAL CULTURAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Orientadora: Prof. Dra. Margarete Panerai Araújo
Coorientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Staub Mafra

VARGINHA/MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Campus Varginha

Totti, Aline Rodrigues.

Memórias de uma Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais : entre o *habitus* e o capital cultural / Aline Rodrigues Totti. - Varginha, MG, 2023.

172 f. : il. -

Orientador(a): Margarete Panerai Araújo.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Gestão Pública. 2. Memória Social Institucional e Organizacional . 3. Capital Cultural. 4. Habitus. 5. Gestão Educacional. I. Araújo, Margarete Panerai, orient. II. Título.

ALINES RODRIGUES TOTTI

MEMÓRIAS DE UMA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: ENTRE O HABITUS E O CAPITAL CULTURAL

A Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Aprovada em: 05 de outubro de 2023.

Profa. Dra. Margarete Panerai Araújo
Presidente da Banca Examinadora
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Luiz Antônio Staub Mafra
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Fernando Batista Pereira
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Instituição: Faculdades Integradas de Taquara

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Instituição: Universidade La Salle



Documento assinado eletronicamente por **Margarete Panerai Araujo, Usuário Externo**, em 16/11/2023, às 13:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1138603** e o código CRC **D2F9A02A**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram à minha volta durante esse período de um ano e cinco meses de mestrado. Todos, de alguma forma, foram pacientes e generosos comigo no trabalho, na família e nos ciclos de amizades. Foi um período de algumas renúncias e contar com a acolhida de cada um foi muito importante.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade e professores de outros programas com os quais cursei disciplinas. Cada disciplina, cada seminário, ainda que com temas diversos ao da pesquisa trouxe sua contribuição. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Um agradecimento especial aos professores convidados para as bancas de qualificação e defesa: Gilberto e Daniel. Vocês me entregaram verdadeiros presentes na qualificação os quais procurei utilizar com sabedoria. Para mim vocês são exemplos daquilo que deve ser uma banca examinadora: profissionais que indicam caminhos, que lançam luzes e possibilidades, que enriquecem e aprimoram a pesquisa do mestrando, com educação, delicadeza e generosidade.

E o maior agradecimento de todos não poderia ser para outra pessoa que não a querida professora, orientadora e amiga Margarete. Você marcou positivamente a minha vida e mudou a minha trajetória. Sua presença constante, alegre, positiva e construtiva tornou este caminho mais suave e possível. Um passo de cada vez, capítulo a capítulo, você me fez crer que era possível e de fato foi. Obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa tratou da reconstrução da memória social institucional e organizacional da Superintendência Regional de Ensino (SER), de Varginha, órgão regional ligado à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A instituição existe desde 1965, e essa investigação englobou desde os seus primeiros anos de funcionamento até os dias atuais. Assim, o estudo visou analisar, a partir das narrativas dos servidores e ex-servidores, a memória social institucional e organizacional, que eles têm das políticas públicas de gestão, do estado de Minas Gerais, e como elas colaboraram na construção de um capital cultural institucional e na estruturação do *habitus* dos servidores, na Superintendência Regional de Ensino (SRE). Quanto à relevância do tema, as memórias individuais ganharam um papel social, a partir da construção coletiva dos quadros sociológicos, que tornou conhecidas as experiências passadas, extraindo o que há de coletivo nelas e o que há de comum nesta instituição de natureza pública. Reconstruir essa memória institucional e conectá-la aos acontecimentos políticos da época nos permitiu compreender como as políticas implantadas impactaram no capital cultural da instituição e no *habitus* dos servidores. Considerando a metodologia, a pesquisa foi qualitativa aplicada e descritiva. Utilizou-se da estratégia do estudo de caso para a aproximação com o objeto. A coleta de dados foi subsidiariamente bibliográfica e documental, mas fez uso principalmente de entrevistas com grupos focais. O material levantado pela pesquisa foi organizado e categorizado pelo método da análise da conversação e da fala, contudo a análise em si ocorreu pela óptica bourdiana, pelo método relacional e dentro da perspectiva de que toda entrevista é uma relação social. A inferência conclusiva foi de que a institucionalização de certas práticas tenha provocado mudanças no *habitus* dos agentes pela obrigação de apre(e)nder um novo capital cultural emanado pelas sucessivas gestões e políticas públicas da SEE/MG.

Palavras-chave: memória social institucional e organizacional; capital cultural; *habitus*; gestão pública; políticas públicas.

ABSTRACT

This research dealt with the reconstruction of the institutional and organizational social memory of Varginha Regional Education Superintendency, a regional body linked to Minas Gerais State Department of Education. The institution has existed since 1965, and this investigation covered its first years of operation up to the present day. Thus, the study aimed to analyze, based on the narratives of civil servants and former civil servants, the institutional and organizational social memory they have of Minas Gerais state public management policies and how they contributed to building institutional cultural capital and structuring the habitus of civil servants at Regional Superintendency of Education (SRE). As for the relevance of the topic, individual memories have gained a social role through the collective construction of sociological frameworks, which have made past experiences known, extracting what is collective in them and what is common in this public institution. Reconstructing this institutional memory and connecting it to the political events of that time allowed us to understand how the policies implemented had an impact on the cultural capital of the institution and civil servants' habitus. In terms of methodology, It was a qualitative, applied and descriptive one. The case study strategy was used to get closer to the object. Data collection was based on bibliography and documents, but mainly made use of interviews with focus groups. The material collected by the research was organized and categorized using the method of conversation and speech analysis, but the analysis itself took place from a Bourdieusian perspective, using the relational method and from the perspective that every interview is a social relationship. The conclusive inference was that the institutionalization of certain practices caused changes in the habitus of the agents due to the obligation to learn a new cultural capital emanating from the successive administrations and public policies of SEE/MG.

Keywords: social memory; institutional and organizational memory; cultural capital; habitus; public educational policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa SRE em Minas Gerais.....	16
Figura 2 - As SRE na Linha do Tempo das legislações educacionais.....	18
Figura 3 - Mapa Estratégico da SEE MG.....	20
Figura 4 - Organograma - Diretorias e subdivisões.....	21
Figura 5 - Categorias, Subcategorias e Referencial.....	23
Figura 6 - A Memória imperfeita	36
Figura 7 - Memória Social.....	37
Figura 8 - Memória Institucional e Organizacional	37
Figura 9 - Estrutura do ensino pela LDB de 1961	41
Figura 10 - Estrutura do ensino pela LDB de 1971	42
Figura 11 - Linha do tempo Constituições Federais e LDBs	43
Figura 12 - Linha do Tempo PNEs.....	47
Figura 13 - Leis impactantes na organização da educação básica em Minas Gerais	51
Figura 14 - Espaço das posições sociais e espaço dos estilos de vida.....	56
Figura 15 - Desenho Metodológico	64
Figura 16 - Mesa de trabalho na DRE em Julho de 1980.....	89
Figura 17 - Mesa de trabalho na SRE - Anos 90 - Prédio ao lado da igreja matriz	89
Figura 18 - Colegas em uma mesa de trabalho na SRE.....	90
Figura 19 - Setor de Recursos Humanos - Prédio ao lado da igreja matriz - 1995/1999	90
Figura 20 - Festa Junina	93
Figura 21 - Festa dentro da DRE	93
Figura 22 - Manuscrito com atividades da DRE	97
Figura 23 - Carta dos servidores ao governador.....	105
Figura 24 - Implantação do 5S	106
Figura 25 - Certificado Fórum Nacional de Qualidade Total.....	106
Figura 26 - Curso na Universidade Federal de Viçosa.....	114
Figura 27 - Curso na Universidade Estadual de Minas Gerais.....	114
Figura 28 - Curso na SEE/MG	115
Figura 29 - Certificado de curso de legislação de 1988	116
Figura 30 - Certificado de curso tecnológico de 1989.....	117
Figura 31 - Certificado de encontro tecnológico de 1989	117
Figura 32 - Cerimônia Oficial - ângulo 1	119

Figura 33 - Cerimônia Oficial - ângulo 2	119
Figura 34 - Foto com o Secretário de Educação.....	120
Figura 35 - Placa metálica de homenagem.....	121
Figura 36 - Cartão de homenagem	121
Figura 37 - Certificado de curso de gestão de 2005	122
Figura 38 - Replicação dos cursos nas escolas	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concursos na SRE.....	17
Quadro 2 - Alterações na LDB referentes à estrutura da Educação Básica	44
Quadro 3 - Estrutura do Ensino na LDB nº 9.394/96.....	44
Quadro 4 - Organização dos grupos focais.....	68
Quadro 5 - Dos riscos e medidas minimizadoras	74
Quadro 6 - Organização da apresentação dos resultados e das análises.....	79
Quadro 7 - Auto caracterização da seleção	82
Quadro 8 - Evocação de Memórias	83
Quadro 9 - Estrutura dos resultados e análises sobre Memória e Políticas Públicas.....	85
Quadro 10 - Ingresso na instituição.....	86
Quadro 11 - Equipamentos e tecnologias	88
Quadro 12 - O TELEX e o SIGEP	91
Quadro 13 - Relacionamento com colegas	92
Quadro 14 - Personagens	94
Quadro 15 - O livro de ata.....	95
Quadro 16 - As viagens	98
Quadro 17 - O dobro de municípios, o dobro de serviço	99
Quadro 18 - Implantação de outras SRE	100
Quadro 19 - As diversas mudanças de prédio	100
Quadro 20 - O processo de rememoração dos prédios pelo GF1	102
Quadro 21 - Processo de rememoração dos prédios pelo GF2.....	102
Quadro 22 - Redemocratização	104
Quadro 23 - Enfraquecimento da SEE	104
Quadro 24 - Tempos de Qualidade Total	105
Quadro 25 - Uma máquina	107
Quadro 26 - Segundo mandato Anastasia.....	107
Quadro 27 - Lei 100	108
Quadro 28 - Análises sobre <i>habitus</i> , campo, capital cultural e poder simbólico	110
Quadro 29 - A <i>mimesis</i>	111
Quadro 30 - Capital cultural incorporado.....	112
Quadro 31 - Capital Cultural Institucionalizado.....	112
Quadro 32 - Fotografias e Certificados coletados	118

Quadro 33 - Capital Cultural Objetivado	122
Quadro 34 - Reprodução do capital cultural nas escolas.....	123
Quadro 35 - Reconversão do <i>habitus</i> do Grupo 1	124
Quadro 36 - Perfil de ingresso do GF2.....	125
Quadro 37 - De lá (estrutura micro escola) e de cá (estrutura macro SRE)	126
Quadro 38 - As improvisações regradas.....	126
Quadro 39 - Reconversão das disposições duradouras.....	127
Quadro 40 - Simpática e antipática	128
Quadro 41 - Sentimento em relação à carreira	129
Quadro 42 - As greves	130
Quadro 43 - A interferência na gestão local	131
Quadro 44 - Relações SEE e SRE	132
Quadro 45 - As dirigentes.....	132
Quadro 46 - Uma classe neutra acima dos conflitos	133
Quadro 47 - Mudanças nas relações de poder	135
Quadro 48 - Poderes e poderes	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Definição dos Grupos	81
---------------------------------------	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	MEMORIAL DA PESQUISADORA	14
1.2	CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	15
1.3	DEFINIÇÃO DO OBJETIVO GERAL DA PESQUISA	22
1.4	DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	22
1.5	JUSTIFICATIVA DE PESQUISA	25
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS PRELIMINARES	27
2.1	MEMÓRIA SOCIAL, INSTITUCIONAL E ORGANIZACIONAL	27
2.2	OS CAMINHOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E EM MINAS GERAIS	38
2.3	<i>HABITUS</i> , CAMPO E CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU	52
3	PERCURSO INVESTIGATIVO: OS CAMINHOS DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	63
3.1	ESCOLHAS QUE CLASSIFICAM A PESQUISA	63
3.2	ETAPAS DE PESQUISA	66
3.2.1	Técnicas e fontes para a coleta de dados: o trabalho de campo	66
3.2.2	Ética em pesquisa científica	72
3.2.3	Técnicas de processamento e análise dos dados	74
4	ANÁLISES DAS NARRATIVAS MEMORIAIS	79
4.1	PERFIL DOS ENTREVISTADOS E DOS GRUPOS FOCAIS	80
4.2	A MEMÓRIA SOCIAL INSTITUCIONAL E ORGANIZACIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	85
4.2.1	As primeiras memórias da DRE/SRE	85
4.2.2	Memória Social Organizacional	95
4.2.3	Memória social histórica das políticas públicas e gestões estaduais	103
4.3	MEMÓRIA SOCIAL DO CAPITAL CULTURAL, DO <i>HABITUS</i> E DO PODER SIMBÓLICO	110
4.3.1	Memória Social do Capital Cultural	111
4.3.2	Memória social do <i>habitus</i>	124
4.3.3	Memória social do poder simbólico	130
4.3.4	Fechamento das análises	137
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140

REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE	161
APÊNDICE B - Roteiro Temático da Pesquisadora.....	164
APÊNDICE C - Roteiro Temático Para o Grupo de Ex-Servidores.....	167
APÊNDICE D - Roteiro Temático Para o Grupo de Servidores Ativos.....	170

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual e global onde as instituições públicas ou privadas mudam tão rapidamente para acompanhar as transformações à sua volta, sejam elas mudanças legais, políticas e de gestão, é preciso um olhar para os agentes que integram essas mudanças e os elementos que os afetam. Neste sentido, em especial as instituições públicas, estão sujeitas às trocas de gestão, que nem sempre significam rupturas com modelos anteriores, mas de alguma forma se desdobram em novas políticas públicas ou um redirecionamento das existentes.

Desta forma, a cada nova gestão, torna-se necessário incorporar novos saberes e fazeres, modificando seu *habitus*¹ e reconvertendo o capital cultural da instituição. Com esse contexto é possível abordar sobre uma instituição social, uma Superintendência Regional de Ensino (SRE), onde a cada mudança de gestão estadual os servidores precisavam se adaptar às novas políticas, novos programas e implantação de novos sistemas tecnológicos.

O Estado enquanto instância reguladora e estrutura organizacional, exerce algum tipo de ação formadora de disposições duradouras, impondo modificações ao *habitus* e ao capital cultural dos agentes.

A partir desse rápido contexto, destacam-se nessa introdução as seguintes seções que esclarecem o memorial da pesquisadora, a contextualização da instituição estudada, a construção da problemática de pesquisa, objetivos geral e específicos e as justificativas.

1.1 MEMORIAL DA PESQUISADORA

Faz-se importante, através do presente memorial de pesquisa, lembrar a história da pesquisadora e sua relação com o objeto de pesquisa do mestrado. Natural de Varginha (MG), morou 5 anos no litoral norte fluminense, em Macaé (RJ), onde conheceu uma nova paisagem, um novo clima, um novo sotaque e estilo de vida mais informal. Retornou a Varginha, onde terminou a educação básica e iniciou a vida acadêmica.

Buscou compreender os processos educacionais e institucionais, através da experiência profissional e acadêmica, passeando sempre entre as duas áreas de interesse: a educação e as tecnologias. Bacharel em Ciência da Computação em 2003 e Especialista em educação à distância em 2011, ambos pelo Centro Universitário do Sul de Minas. Atuou, ainda na

¹ Aqui *habitus* é entendido como estruturas imanentes do mundo, ou de parte dele, o que seria um campo, estruturas que estruturam - o que em Bourdieu não é pleonasma - tanto a percepção de mundo dos agentes, como a suas ações (Bourdieu, 2007).

graduação, como amiga da escola na Educação Básica pública Municipal e Estadual onde teve seu primeiro contato com a educação pública básica, o cotidiano de alunos e professores dentro de uma escola pública e os desafios pessoais e profissionais por eles vividos. Posteriormente, valendo-se da experiência adquirida no projeto Amigo da Escola, e novamente flertando com a educação, tornou-se docente na educação técnica e profissional do SENAC Varginha, nas disciplinas de informática básica e avançada.

Ingressando no serviço público, na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Varginha, em janeiro de 2013, se deu conta de como a lógica da gestão e das políticas públicas são totalmente diversas daquela lógica booleana que conhecia, resumida a zeros e uns. Buscou então a formação em Bacharel em Administração Pública, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) de 2017 a 2021 e posteriormente o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

Na SRE Varginha, sempre buscando novos saberes e práticas, atuou nos processos de Autorização e Regularidade de Funcionamento para as escolas das redes Municipal e Particular da regional, onde pôde vivenciar as interfaces com a gestão pública municipal e com a esfera privada. Posteriormente, compôs Comissão de Processos Administrativos Disciplinares, um período de grande enriquecimento profissional e pessoal devido à diversidade de legislações que dão aporte este tipo de processo e à ligação desta atividade com os setores de correição e controladoria no órgão central. No apoio à Coordenação de Inspeção e Assessoria de Gabinete pôde ter uma visão mais global do órgão em que atua, considerando inclusive suas interfaces com outras secretarias estaduais, com o legislativo e o judiciário.

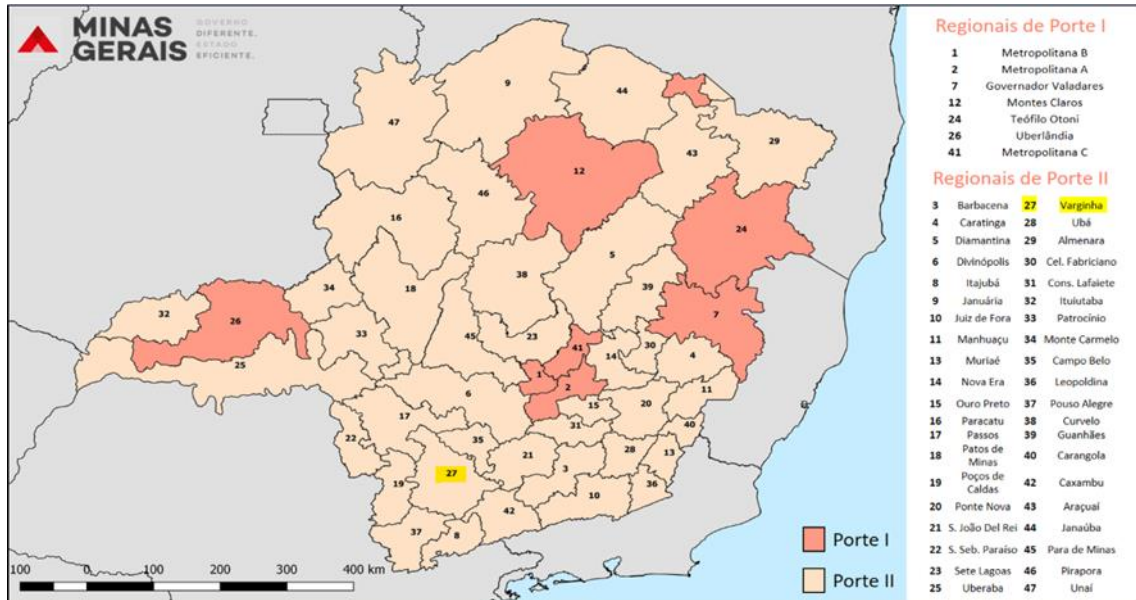
Novamente com a intenção de conhecer outras áreas de atuação, tem uma rápida passagem pela Diretoria de Pessoal, trabalhando com os Processos de Evolução na Carreira dos Servidores Efetivos das Escolas Estaduais da Regional, onde pôde conhecer um pouco mais sobre todo o histórico das legislações que embasam as carreiras dos servidores e que inclusive foram úteis e incorporadas a este trabalho. Atualmente, atua em apoio à Coordenação de Inspeção Escolar e novamente nos processos autorizativos das redes municipal e particular.

1.2 CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Esperamos neste tópico, esclarecer a formulação do problema de pesquisa. Para tanto, vale contextualizar a origem e o percurso da instituição até os dias atuais. Esta construção irá subsidiar posteriormente o estabelecimento das relações entre esta história oficial (Coraiola *et al.*, 2021) e os relatos memoriais dos entrevistados.

O estudo foi feito em uma Superintendência Regional de Ensino (SRE), órgão intermediário ligado à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, localizado no Sul do estado, na cidade de Varginha, conforme indicado na Figura 1.

Figura 1 - Mapa SRE em Minas Gerais



Fonte: Superintendências... ([2023?]).

A cidade tem população estimada de 137.608 habitantes (IBGE, 2023) e abriga a regional responsável por coordenar o funcionamento da rede estadual de ensino, atuar em regime de colaboração com as redes municipais de educação e agir como instância reguladora da rede particular de ensino. Estas atividades ocorrem no âmbito de 28 municípios, os quais são: Alfenas, Boa Esperança, Cambuquira, Campanha, Campo do Meio, Campos Gerais, Carmo da Cachoeira, Carvalhópolis, Coqueiral, Cordislândia, Elói Mendes, Fama, Guapé, Ilícinea, Lambari, Luminárias, Machado, Monsenhor Paulo, Nepomuceno, Paraguaçu, Poço Fundo, Santana da Vargem, São Bento Abade, São Gonçalo do Sapucaí, Três Corações, Três Pontas, Turvolândia e Varginha (Superintendências [...], [2023?])

No início da SRE, ainda chamada de Delegacia Regional de Ensino (DRE), os profissionais que nela atuavam eram servidores de escola, do chamado Quadro do Magistério. Posteriormente, em 01/12/1994, os profissionais já passaram a ser designados (contratados) diretamente para atuar na DRE, por meio de provas internas sem ampla divulgação. Somente depois, em 2001, é que houve o primeiro concurso para a já denominada SRE. Os dados extraídos de documentos da Diretoria de Pessoal, apresentados no Quadro 1, demonstram estes diferentes formatos de preenchimento dos cargos ao longo do tempo.

Quadro 1 - Concursos na SRE

Período	Concurso
Antes de 1994	Não havia concurso. Os servidores do quadro do magistério é que atuavam na DRE. Eram convocados em escolas, com cargo de professor, “prestando serviços” na DRE ou “lotado excepcionalmente” na DRE.
01/12/1994	Criação de um quadro administrativo, com cargos específicos para a SRE.
Concurso de 2001	Homologado em 2001 e servidores nomeados em 2002.
Concurso de 2005	Nomeados em 29/04/2006.
Concurso de 2011	Nomeados em dez/2012 e setembro/2013

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Em Botelho (1986), encontramos que nos anos 1960, houve um movimento de valorização do planejamento que culminou em projetos descentralizadores da ação estatal. As então Delegacias Regionais de Ensino (DRE), surgiram como uma consequência da organização do Estado e da crescente burocratização dos serviços públicos, a partir de 1962.

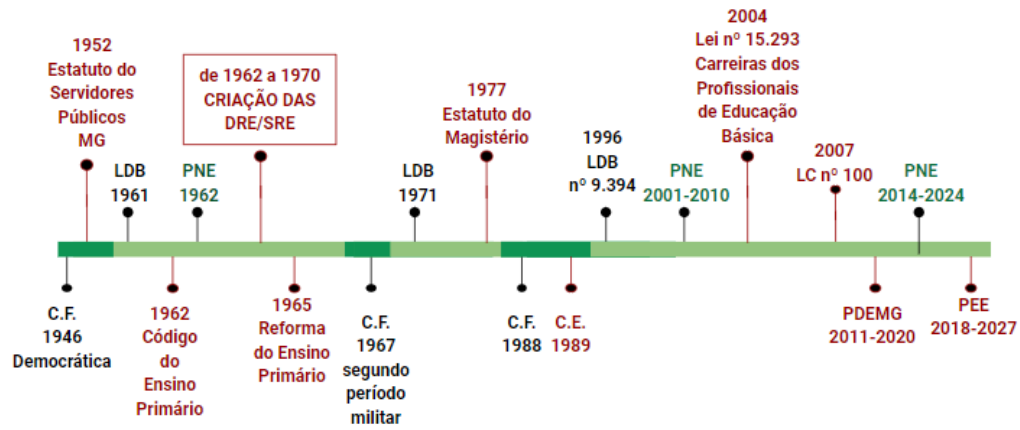
A criação das DRE ocorreu num contexto federal de vigência da LDB de 1961 e do PNE de 1962. Na esfera estadual, estão presentes marcos como o Código de Ensino de 1962 que detalhava as normas educacionais do Estado de Minas Gerais e dispunha sobre os quadros de pessoal (Carvalho, 2020; Minas Gerais, 1962), e a Reforma do Ensino Primário implementada no estado em 1965 (Carvalho, 2020).

Dentro deste panorama, em 12 de dezembro de 1965, a SEE publicou a Portaria nº 68 que estabeleceu as normas de organização e funcionamento das Delegacias de Ensino-DRE, das Inspetorias Seccionais e Inspetorias de Ensino (Rezende, 1993). As DRE foram criadas a partir de uma perspectiva descentralizadora, mas que ainda não alcançavam “autonomia suficiente para decidir sobre a maior parte das questões educacionais e administrativas”. Enfrentaram “[...] carências organizacionais de recursos materiais e humanos” devido à extensão territorial das regionais (Botelho, 1986, p. 148).

O processo de implantação das DRE, iniciado nos anos 1960 conforme Figura 2, foi gradual e em cada região geoeconômica do Estado, corresponderia uma Delegacia do ensino (DRE). Em 1962, estavam em funcionamento dezesseis Delegacias Regionais de Ensino, implantadas de acordo com critérios de condições econômicas e vias de comunicação rodoviária

dos municípios sede. Em março de 1970 foram criadas mais nove DRE e em agosto do mesmo ano mais quatro, num total de 27 DRE (Botelho, 1986).

Figura 2 - As SRE na Linha do Tempo das legislações educacionais



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Mais tarde, por ocasião da LDB de 1971, houve reestruturação da Secretaria de Educação com a substituição, principalmente nas Delegacias Regionais de Ensino, de cargos de classe política tradicional por cargos técnicos (Rezende, 1993). A partir de então, as DRE reafirmaram seu papel executivo a nível regional, com autonomia para responder pelas ações locais desde que alinhadas às normas centrais. A partir da segunda metade dos anos de 1970, surgiram outras experiências descentralizadoras e de modernização das DRE (Carvalho, 2020; Botelho, 1986).

Para Marques (2001) os anos de 1980 e 1990, além do contexto de redemocratização e abertura política, são marcados pelas minirreformas históricas da modernização em Minas Gerais. Existe um grande bloco continuísta que vai desde o governo Tancredo Neves iniciado em 1983 – que a autora chama de tempos de democratização – até o fim do Governo Itamar Franco em 1999, onde se atrela modernização do estado e reformas educacionais à modernização social, permeadas por um otimismo progressista a despeito da crise econômica.

Para a primeira metade dos anos de 1980 o discurso do governo Tancredo foi de restabelecimento da dignidade da escola pública, educação democrática, diálogo com as escolas particulares, eficiência do serviço público e descentralização administrativa e pedagógica. Hélio Garcia dá continuidade às medidas descentralizadoras, inclusive com processos de municipalização do ensino, em consonância com o Programa Nacional de Desburocratização, com valorização do setor privado em detrimento do público (Marques, 2001).

Draibe (1998) aponta que, a partir da CF de 1988, por força das políticas de descentralização do ensino, no início dos anos 1990, em todos os estados, as Secretarias de Estado de Educação (SEE) apoiaram-se nos órgãos intermediários de sua estrutura administrativa como meio de se articularem com as unidades escolares e “[...] essas estruturas intermediárias ganham diferentes nomes pelos diversos estados, tais como: Delegacias Regionais de Ensino. Coordenadoria Regional de Ensino. Diretorias Regionais de Ensino, Subnúcleos Regionais” (Draibe, 1998, p. 22).

O governo Newton Cardoso – que a autora chama de tempos de racionalização e modernização do Estado – segue na mesma direção descentralizadora com reformas administrativas e criação de órgãos de desburocratização, de modo que a política administrativa se sobrepõe à política pedagógica e contrariando a ideia de descentralização, enfraquece a Secretaria Estadual de Educação mas por outro lado, enaltece a Fazenda e a Casa Civil. Hélio Garcia – 1991 e Eduardo Azeredo – 1994 – tempos de qualidade total – reafirmam a educação como condição para o desenvolvimento econômico, pela adequação desta ao mercado de trabalho (Marques, 2001).

Como pontos positivos do período 1980 e 1990 estão a pedagogia do diálogo e princípios democrático-participativos. Fechando o período, o governo Itamar Franco sintetiza os projetos reformadores anteriores, encerrando a década da qualidade total e da globalização, que alinha a educação federal e estadual com as tendências mundiais (Marques, 2001).

Os anos 2000 são marcados por um grande bloco de 12 anos de governo PSDB, de 2003 a 2014 no estado de Minas Gerais, com as gestões de Aécio Neves e Antônio Anastasia, ambos com dois mandatos. Durante estes mandatos, a educação, viveu uma reforma gerencial de segunda geração que foi implementada através do programa denominado Choque de Gestão (Barbosa *et al.*, 2008).

Após a derrota do governo do PSDB, assumiu como governador Fernando Pimentel pelo Partido dos Trabalhadores - PT em 01/01/2015. Entre outras medidas, o Ensino Médio passa a ser compreendido como etapa conclusiva da Educação Básica com carga horária reduzida. A gestão é marcada pelas muitas discussões promovidas pela SEE-MG através da Virada Cultural, das Rodas de Conversa e dos encontros de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Silva, 2017). Também neste mandato um Fórum Nacional de Educação e no contexto nacional é aprovada a reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

O atual governador Romeu Zema, do partido NOVO, iniciou seu primeiro mandato de 2019 até 2022, tendo sido reeleito para o período de 2003 a 2022, portanto, é uma gestão ainda em andamento. Atualmente as Superintendências Regionais de Ensino (SRE), fazem parte da

nova estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Educação, instituída pelo atual governador e têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, competindo-lhes (Minas Gerais, 2019):

I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado; II – orientar as escolas estaduais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais, integrando as suas ações e as dos seus municípios; III – planejar, coordenar, acompanhar e controlar as atividades relativas à gestão orçamentária, financeira e patrimonial; IV – fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso; V – aplicar as normas de administração de pessoal, responsabilizando-se pelo seu cumprimento; VI – orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da Administração Pública estadual e federal, no que couber; VII – coordenar as ações de avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, no âmbito de sua jurisdição, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; VIII – organizar, distribuir e registrar em ata, os setores de Inspeção Escolar que agrupam escolas de uma ou mais localidades, estabelecendo critérios complementares para atribuição dos setores de trabalho; IX – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais (Minas Gerais, 2019).

Todas as SRE compartilham do Mapa estratégico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, refletido na Figura 3.

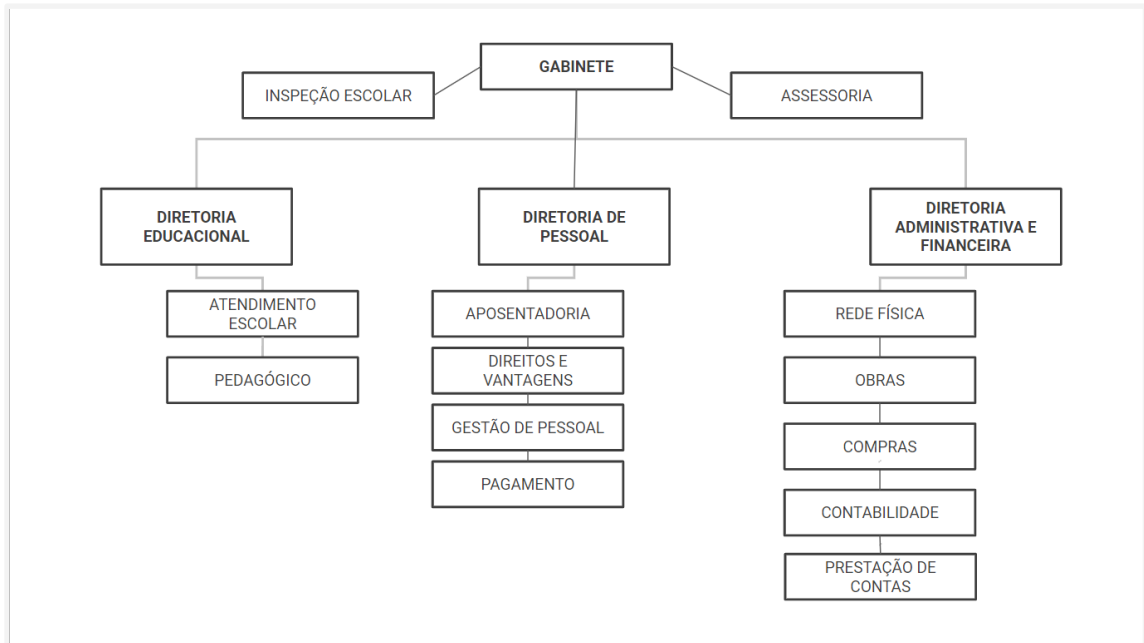
Figura 3 - Mapa Estratégico da SEE MG



Fonte: Princípios [...] ([2023?]).

A SRE Varginha possui atualmente em torno de 120 funcionários organizados em três diretorias e o Gabinete, de acordo com o organograma da Figura 4.

Figura 4 - Organograma - Diretorias e subdivisões



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Desta forma, temos que as SRE são instituições criadas no modelo burocrático e no contexto das reformas burocráticas dos regimes militares, ainda com a nomenclatura de Delegacias Regionais de Ensino (DRE) e já tinham a finalidade de descentralizar as ações da Secretaria de Estado de Educação para a aplicação e acompanhamento das políticas educacionais nacionais e estaduais nas escolas. Dos anos de 1960 até os 1990, as SRE ganham relevância e autonomia, mas será especialmente a partir dos anos 2000 que importantes modificações na política da gestão estadual impactarão em sua estrutura e funcionamento.

Portanto as SRE são instituições criadas nos anos de 1960, sob os pressupostos do modelo burocrático, e que por isso carregam algumas de suas características centralizadoras e hierárquicas. A instituição perpassou todo o regime de 1964 a 1985, até a redemocratização nos anos de 1980 e 1990. Adentra ao século XXI, num movimento de adequação do seu modelo burocrático a às reformas gerenciais de primeira e segunda geração.

Dentro deste recorte espacial e de funcionamento, a presente pesquisa tratou de um estudo sobre a memória social institucional e organizacional da SRE Varginha, no tocante a como a instituição foi se modificando ao longo das diferentes gestões e políticas públicas, que vieram a reconverter seu capital cultural e o *habitus* de seus servidores. Através destas

construções pôde-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como as políticas públicas de gestão, do estado de Minas Gerais colaboraram na construção de um capital cultural institucional e na estruturação do *habitus* dos servidores, na Superintendência Regional de Ensino (SRE)?

Desta forma, as políticas governamentais federais e estaduais foram o pano de fundo para as narrativas dos servidores e ex-servidores, através das quais foi reconstruída a memória social institucional e organizacional da SRE. A partir das narrativas memoriais dos servidores e ex-servidores foi possível analisar como as diferentes gestões, programas e políticas colaboraram na construção de um capital cultural institucional e na estruturação do *habitus* dos servidores, na Superintendência Regional de Ensino (SRE).

1.3 DEFINIÇÃO DO OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Dentro da lógica bourdiana foi possível analisar as diferentes gestões da SRE Varginha influenciadas por um capital cultural macro vindo da instituição estatal Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e, ao mesmo tempo, influenciadoras e responsáveis pela aplicação das políticas públicas definidas pelo Estado para as escolas.

Assim, a SRE esteve sempre incorporando e implementando legislações e modelos que foram criados ao longo das gestões estaduais. E deste constante campo de luta e de relacionamentos entre os agentes que se analisou, ocorreram também mudanças no campo do poder e da educação, pela obrigação de apre(e)nder um novo capital cultural emanado pelas sucessivas gestões e políticas públicas da SEE/MG.

Desta forma, o objetivo geral de pesquisa consistiu em analisar, a partir das narrativas dos servidores e ex-servidores, a memória social institucional e organizacional, que eles têm das políticas públicas de gestão, do estado de Minas Gerais, e como elas colaboraram na construção de um capital cultural institucional e na estruturação do *habitus* dos servidores, na Superintendência Regional de Ensino (SRE).

1.4 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

Diante deste objetivo geral, os objetivos específicos, ficaram assim delimitados em harmonia com o referencial teórico, metodológico e categorias de análise:

- a) a partir das narrativas de memória social institucional e organizacional dos servidores da Superintendência Regional de Ensino (SRE), **rememorar** as políticas públicas das gestões do Estado de Minas Gerais;
- b) **registrar** a trajetória e os acontecimentos importantes na vida da instituição que compõem sua memória institucional e organizacional;
- c) **analisar**, a partir de narrativas memoriais produzidas, as estruturas e a construção de um capital cultural que colaboraram na modificação do *habitus* de servidore.

As categorias de pesquisa foram definidas considerando que, a partir da reconstrução de memórias institucionais e organizacionais, seria possível associar vestígios documentais encontrados com narrativas dos agentes institucionais, conforme os períodos de gestão e políticas públicas educacionais. Dessa maneira, pretendeu-se abordar as seguintes categorias previamente estabelecidas: Memória Social Institucional e Organizacional, Capital Cultural e *Habitus*. Conforme esta perspectiva, o referencial, as categorias e subcategorias, conforme a Figura 5, ficaram assim definidas, a priori, de modo a atender aos objetivos:

Figura 5 - Categorias, Subcategorias e Referencial

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	REFERENCIAL
Memória Social Institucional e Organizacional	Políticas Educacionais Nacionais	<u>CAMINHOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO</u> A Educação na Constituição Federal A Educação na Constituição Estadual de Minas Gerais Planos Nacionais e Estaduais de Educação Legislações educacionais nacionais e estaduais.
	Políticas Educacionais Estaduais	
Capital Cultural	Políticas de Gestão Estadual	<u>MEMÓRIA SOCIAL, INSTITUCIONAL E ORGANIZACIONAL</u> Joël Candau (2012) (três memórias) e Bourdieu (3 habitus) Halbwachs, (2013) (1990) Michael Pollack (1989), Paul Ricoeur (2007), Pierre Nora (1993) Jô Gondar (2008) E (2016) - cinco proposições sobre a memória Rueda, Freitas e Valls (2011)
	Narrativas de Memória Social, institucional e organizacional	
Habitus	Documentos Históricos	<u>HABITUS, CAMPO E CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU</u> BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1999. cap. IV. BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004. BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: Sociologia (org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983. BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004. BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papius, 2011a. BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011b.
	O Poder Simbólico. O discurso das gestões, Os concursos, a carreira, o cargo, as práticas administrativas	
	Percepção e Sentimentos	
	Valorização/Desvalorização	
	Aceitação/Rejeição	

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Desta forma, as narrativas de memórias institucionais e organizacionais dos entrevistados foram consideradas como memória social, ou seja, aquela formada a partir de um grupo de pessoas, mas que está sujeita a estruturação do *habitus* de cada indivíduo. O *habitus* exprime atitudes e comportamentos dos agentes, orienta sua conduta individual e social, sua

visão de mundo, seu estilo de vida e seu modo de interferir no seu espaço social (Bourdieu, 2012).

Já o capital cultural está associado aos saberes reconhecidos, aos diplomas formais adquiridos e à posse de títulos de conhecimento (Bourdieu, 1999). Inferiu-se que a institucionalização de certas práticas tivesse provocado mudanças no *habitus* dos agentes pela obrigação de apre(e)nder um novo capital cultural emanado pelas sucessivas gestões e políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação/MG.

A partir de uma compreensão relacional e da reconstrução de memórias institucionais, foi possível relacionar vestígios documentais encontrados com narrativas dos agentes institucionais, conforme os períodos de gestão e políticas públicas educacionais. Foram rememorados a trajetória e os acontecimentos importantes na vida da instituição através dos relatos orais, tendo em mente que não estavam isentos das relações de poder (Costa; Saraiva, 2011). E embora a história de vida não fosse o foco, foram as histórias de vida dos participantes que levaram à noção de trajetória, pessoal e institucional (Bourdieu, 2011a).

Vale antecipar que a memória Institucional é conceitualmente definida como as memórias que remetem às características mais rígidas e permanentes da instituição, e são imutáveis, como por exemplo esta condição de órgão intermediário entre a SEE/MG e as escolas. Já a memória organizacional é aquela relacionada aos acontecimentos que mudam mais rapidamente, conforme muda a gestão, como as políticas de governo, as estratégias comunicacionais, que ora denominam o dirigente de ‘delegado de ensino’ ora de ‘superintendente’ e ora de ‘diretor’ ou ‘gestor’, mudanças de denominações e nomenclaturas.

A memória organizacional estudada à luz da memória social não carrega a ingenuidade de esperar por uma correspondência exata entre memória e história e está atenta para a importância de separar os conceitos: História, Memória e Passado (Coraiola *et al.*, 2021). Nesta perspectiva, a história é um produto proposital, de autoria conhecida, com autoridade formal e distanciada no tempo de seus próprios acontecimentos. Ao contrário, a memória social é incidental, não tem um autor definido e sua autoridade está nas tradições e crenças.

Assim, história e memória são “[...] perspectivas alternativas do passado” (Coraiola *et al.*, 2021, p. 03), podendo ser complementares, contraditórias ou correspondentes. A principal contribuição desta perspectiva é que a memória organizacional deixa de ser um repositório estático e se torna um processo reflexivo e contínuo no interior das instituições. Este pensamento vai ao encontro de Bourdieu (2011a), onde a noção de história de vida como um caminho, dotado de sentido com um início e um fim, que carregam uma sucessão de eventos em ordem cronológica, é uma ilusão.

Desta forma, as narrativas institucionais dos entrevistados serão consideradas como memória social, ou seja, aquela formada a partir de um grupo de pessoas, mas que está sujeita a estruturação do *habitus* de cada indivíduo. Acredita-se que a institucionalização de certas práticas tenha provocado mudanças no *habitus* dos agentes. O conceito de *habitus* a partir de Bourdieu (2012) é sistematizado como sendo um sistema de disposições incorporadas que organizam o modo pelo qual os agentes percebem o mundo social ao seu redor e a ele reagem (em termos de classe social, religião, nacionalidade, etnia, educação, profissão etc.).

Como o *habitus* é adquirido através de *mimesis*, automaticamente ele reflete a realidade, ou seja, é entendido como uma disposição individual para aprender, a partir do capital cultural, num processo que se retroalimenta na medida em que os ganhos em capital cultural se modificam para a aquisição de novos capitais.

1.5 JUSTIFICATIVA DE PESQUISA

A memória institucional, que se expressa através das narrativas documentais e pessoais, contém interpretações das diferentes perspectivas do mesmo fato. Ao revisitar a história documental e analisar as narrativas de memória social dos agentes, pretendeu-se conectar a evolução das políticas públicas e das gestões à construção desta memória social dos entrevistados e à memória institucional. Buscou-se entender como estas mudanças modificaram o *habitus* do grupo selecionado e o capital cultural da instituição. O resultado deste trabalho poderá servir de consulta a outros acadêmicos que queiram trabalhar com algumas das categorias que trabalhamos aqui.

Além de ser um tema relativamente novo dentro Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade na UNIFAL de Varginha, existiu uma relevância acadêmica nesta pesquisa para a área de memória social institucional e organizacional, em verificar como isto ocorre num órgão de educação, que não é nem local, nem estadual, mas que é regional e intermediário. Assim, foi relevante estudar a memória em uma organização da administração pública, um tema já percorrido pelas instituições privadas, mas que talvez ainda esteja frágil ou deficiente nas organizações estatais.

As memórias individuais ganharam um papel e uma justificativa profissional e social, a partir da construção coletiva dos quadros sociológicos, tornando conhecidas as experiências passadas, extraíndo o que há de coletivo nelas e o que há de comum entre esta instituição e outras da mesma natureza pública. Assim, houve uma devolutiva social, de refletir sobre a

estrutura dos órgãos da administração pública, e a atuação dos profissionais desses órgãos regionais intermediários.

Pessoalmente, dentro da complexidade do tema, optou-se por aproximar-se do cotidiano e das vivências do próprio local de trabalho. Na medida em que se reconstrói a memória social e institucional do local onde atua a pesquisadora, realizando entrevistas com servidores e ex-servidores, selecionando agentes que atuam ou atuaram em diversos períodos temporais, de modo a dar representatividade também aos diferentes períodos de ingresso na instituição.

De modo a responder à pergunta de pesquisa e atingir os objetivos geral e específicos, esta pesquisa contém a seguinte estrutura, além desta introdução: Item 2. Fundamentos Teóricos Preliminares, onde os conceitos estão mais detalhadamente expostos composto por: 2.1 Memória Social, Institucional e Organizacional, 2.2 Os Caminhos Históricos das Políticas Públicas Educacionais no Brasil e em Minas Gerais e 2.3 *Habitus*, campo e Capital Cultural em Bourdieu. No terceiro capítulo temos o item 3. Percurso Investigativo: Os Caminhos da Pesquisa e os Procedimentos Teórico-Methodológicos, onde estão explicitadas as escolhas metodológicas da pesquisa. Na sequência tem-se o tópico 5 com as Análises das Narrativas Memoriais e o tópico 6 contendo as Considerações Finais.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PRELIMINARES

A intenção desse capítulo continua de modo complementar à introdução, tramando uma rede de teorias, sobre as quais se sustentarão as categorias e as análises.

2.1 MEMÓRIA SOCIAL, INSTITUCIONAL E ORGANIZACIONAL

Uma revisão de literatura sobre memória passa sempre por um resgate dos conceitos de memória na psicologia e neurociências, porque são as ciências pioneiras nos estudos de assunto. A memória está presente mesmo em tarefas simples e básicas do dia a dia como andar, comer e falar. Para a evocação das memórias, são necessárias outras funções psicológicas como a função executiva e a linguagem (Mourão Júnior; Faria, 2014). Para Hering (1920) a memória é uma força unificadora, que recolhe os incontáveis fenômenos de nossa existência, reunindo-os em um todo unitário. Para o autor, sem a memória, nossa consciência se estilhaçaria em tantos fragmentos quantos os segundos já vividos.

Podemos conceber a memória como ultrarrápida, de curto prazo e de longo prazo, no que diz respeito ao tempo de armazenamento e com relação à natureza da memória, separá-la em explícita, implícita e de trabalho. A memória ultrarrápida seria aquela de memória de trabalho que nos permite armazenar uma informação apenas enquanto estamos fazendo dela (Lent, 2010). É ela que gerencia as informações contidas em nossa memória de longo prazo e traz à consciência as informações de maneira sequencial e ordenada, criando um fluxo de pensamento coeso e coerente, para produzirmos nossas ideias em consonância com o que a realidade nos apresenta (Goldberg, 2009).

Interessante pensar que existe um papel adaptativo da memória declarativa, que é o esquecimento e a extinção. E na realidade, a atividade de esquecer é mais proeminente que a atividade de armazenar. Portanto, o esquecimento é um processo tão natural quanto a memorização, sendo extremamente importante para nós. Existe uma perda natural que ocorre com o decorrer do tempo e as perdas causadas pelas induções de terceiros que podem nos levar a editar nossas lembranças (Mourão Júnior; Faria, 2014).

Pierre Nora (1993) também trabalha a memória, como algo sempre em evolução e dentro da dialética da lembrança e do esquecimento. Na perspectiva do autor, memória é uma verdade social, construída por lembranças, transferências e cenas, existindo uma memória para cada grupo social. Desta maneira a memória é múltipla a toda sociedade, podendo ser desacelerada, coletiva, plural e individualizada. Para o autor a memória verdadeira foi experimentada apenas

por povos primitivos, restando a nós somente uma história, um vestígio e uma trilha, fazendo com que o presente seja sempre um declínio e restando os lugares de memória como forma de recompensar aquilo que foi perdido.

Elizabeth Loftus (1975) demonstrou a força da indução na alteração de nossas memórias. Essa força é tamanha que levou muitos indivíduos a criarem uma lembrança completamente falsa sobre um determinado episódio de suas infâncias. Portanto, estudar a memória é algo extremamente difícil e não há como estudar a memória de maneira pura, pois os processos de memória estão totalmente ligados a outros processos cognitivos, como a, atenção, a emoção, a motivação, a linguagem, o nível de estresse e outros (Luria, 1981) e (Mourão Júnior; Faria, 2014). Assim nesse sentido, a memória social passou a ser teorizada como uma nova construção de conhecimento social.

A contribuição de Izquierdo (1988) também é importante, pois ressalta a relação entre memória e aprendizado, sendo o aprendizado a própria aquisição de memórias, onde não há memória sem aprendizado, nem há aprendizado sem experiências. Para o autor, não existe atividade nervosa que não inclua ou não seja afetada de alguma forma pelo aprendizado e pela memória.

A memória é o espírito que se opõe à matéria e não consiste em uma viagem do presente ao passado, mas o contrário. Partimos de um estado virtual que é o passado, a lembrança, e dali nos colocamos de saída, conduzindo-nos pouco a pouco, através de uma série de planos de consciência diferentes, até nos materializarmos numa percepção atual, num estado presente onde se desenha nosso corpo (Bergson, 1990).

Bergson (1990), filósofo, classifica a memória como elástica e com estágios. Distingue duas memórias, duas perspectivas, utilizando os termos: “memória-hábito” e “memória-lembrança”. A primeira é marcada pela presença do presente; a segunda tem associação direta com o passado. Mas as duas memórias têm relação com passado histórico e possuem elos com as experiências vividas. A relação entre essas percepções e entre passado e presente, justificam a existência da memória e a interligação dessas duas memórias é responsável pelas imagens-lembranças.

A memória social, diferente da memória para psicologia e neurociências, constitui-se de campo de estudo relativamente novo e são muitos os autores que se dedicam a este estudo. Considerando que trataremos aqui de memória social, é justamente a memória que permite uma continuidade social, os elos sociais, assim como a própria noção de sociedade, as identidades individuais e coletivas e a possibilidade da construção do conhecimento. É, portanto,

considerada uma ferramenta para a construção de uma determinada sociedade, assim como de transmissão cultural (Crippa, 2010).

A memória em Durkheim dependeria das relações sociais e estaria organizada a partir de elementos que geram coesão e solidariedade como os ritos, mitos, moral e tradição. A vida cotidiana seria moldada e garantida pela consciência coletiva e sua repetição baseada na consciência ou moral coletiva cria a ideia de tradição, onde moral e tradição poderiam ser compreendidas como elementos constitutivos da memória (Cordeiro, 2013).

O meio social e a influência do grupo seria capaz de interferir ou mesmo de conservar memórias já os ritos e mitos seriam importantes para criação e manutenção da coesão no grupo, havendo uma estreita ligação entre a coesão de um grupo e o grau de vivacidade da memória (Cordeiro, 2013).

Sendo a memória um campo estudo de diferentes áreas, na perspectiva da sociologia, Halbwachs (2013) se destaca. O autor trabalha a questão da memória coletiva a partir de quadros sociais, a partir das relações que as pessoas estabelecem com os ambientes coletivos. Então para o autor, a memória é sempre uma relação social e cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. E o ponto de vista muda conforme o lugar que cada um ocupa e muda conforme as relações que cada um mantém com os ambientes (Halbwachs, 2013).

Para Halbwachs (1990) a memória social é a memória de um grupo e a memória coletiva, termo criado como um conceito historiográfico, definido como um repositório abstrato de informações referentes a uma comunidade. Halbwachs concebeu as lembranças e a memória a partir de um senso de grupo. Para ele as memórias de um indivíduo, estão sempre apoiadas na memória coletiva, constituídas dentro de um grupo. Os depoimentos de outros surgem como fundamentais para que possamos reconstruir nossas lembranças mais apagadas.

Halbwachs (1990) entende que a memória é uma reconstrução do passado auxiliada pelos dados emprestados do presente, de modo que mesmo as evocações não sendo mais as mesmas na lembrança de cada um, existe um relacionamento comum dos eventos. A memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva e o vigor das relações sociais desses grupos é que dá vida às imagens que constituem as lembranças. A partir disso, são construídos os quadros sociais, que são então, a visão de mundo daquele grupo, naquela época, para aquela sociedade. Um processo coletivo inserido em um contexto social. Um encontro entre o individual como um ponto de vista daquele grupo e o coletivo, entre o psíquico e o social.

Halbwachs (1990), pela amplitude de seus estudos sobre memória, é sempre muito referenciado por autores posteriores quando se trata de memória coletiva. Diferente de outros

autores, não separa a memória individual da memória coletiva, o que gera contrapontos com outros estudos. Candau (2012) chega a afirmar que Halbwachs se equivocou ao tratar as memórias individuais como fragmentos da memória coletiva, negando o individualismo. O autor, enquanto referência na área, dialoga com outros autores que falam sobre memória social como Michael Pollack, Joel Candau, cujos conceitos são importantes para a organização dos sentidos, estruturação e fortalecimento do grupo. Temos atualização de conceitos de memória também em Paul Ricoeur, Pierre Nora, Jô Gondar.

Michael Pollack (1989) trabalhou com os elementos constitutivos da memória como sendo os acontecimentos, as pessoas ou personagens e os lugares. Os Acontecimentos seriam aqueles vividos pessoalmente e aqueles vividos “por tabela”, mas que no nosso imaginário foram tão importantes que nos apropriamos deles. Seriam também memórias herdadas a partir de nossa identificação com determinado fato do passado. As pessoas ou personagens seriam aqueles de fato encontrados no decorrer da vida ou personagens que se fizeram conhecer indiretamente. Os Lugares seriam os lugares de memória. Lugares ligados a uma lembrança, que pode ser pessoal ou não, que pode ter apoio no tempo cronológico ou não. Estes elementos: fatos, pessoas ou lugares reais; podem ou não possuir vestígios documentados de sua ocorrência que se constituirão em vestígios datados de memória.

Pollack (1989) fala de identidade e de memórias esquecidas. Num sentido complementar àquele trazido por Luria (1981), para ele existem memórias marginalizadas. Fatos ou experiências vividas que são esquecidos ou silenciados pela força da memória oficial ou pela necessidade. A transmissão dessas memórias "oscurecidas" ou “silenciadas” muitas vezes vai depender das oportunidades que surgirão para que essas narrativas emergjam no espaço público com credibilidade.

Em Ricoeur (2007) a memória pertence ao passado e pode ser rememorada como um processo cognitivo, a manifestar-se de duas maneiras: uma passiva e outra ativa. A passiva como a que surge espontaneamente, por algum sentimento no presente. E a ativa como uma anamnese, deliberada que busca o passado.

Sobre essa relação entre passado e memória e a hipotética recuperação ou resgate da memória, Joel Candau (2012) afirma que recuperar o passado em toda a sua integridade é insustentável, sendo a memória mais um enquadramento do que um conteúdo, ou seja, ela nunca é fiel, é sempre um enquadramento. Consequentemente, o jogo da memória que funda a identidade é feito de lembranças e esquecimentos. Candau (2012) caracteriza a memória em três diferentes manifestações: “protomemória”, “memória” e “metamemória”, as quais serão identificadas na sequência (Candau, 2012).

A memória de evocação ou memória propriamente dita é a responsável pela recordação e reconhecimento. A evocação pode ser deliberada ou involuntária, de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória de saberes enciclopédicos. E a metamemória constitui-se da memória da memória, a de representação, aquela que cada indivíduo faz de sua própria memória, ligada à construção identitária. A ‘memória coletiva’ será uma representação, uma forma de metamemória, que “[...] membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos [...] é um enunciado relativo a uma descrição de um compartilhamento hipotético de lembranças” (Candau, 2012, p. 23).

A protomemória é tratada pelo autor como uma memória de baixo nível, que vem a ser a memória social incorporada, baseada em vivências passadas. Constitui os saberes e as experiências mais resistentes e compartilhadas entre os membros de uma sociedade (Candau, 2012). Este conceito de protomemória como a “memória social incorporada” é importante e dialoga com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2003, 2007). Em Candau (2012), tanto a protomemória, quanto a memória propriamente dita estão relacionadas às memórias individuais. Já a metamemória relaciona-se ao conceito de memória coletiva de Halbwachs, aquela que onde precisamos do “[...] testemunho dos demais para preencher as lacunas de nossas próprias memórias e que nossas lembranças são originárias da ‘percepção coletiva’” (Halbwachs, 2013, p. 62).

Assim, a importância da memória coletiva, para Candau (2012), a qual Halbwachs (1990) chamou de memória de grupo, é que as lembranças se constituem a partir do senso de grupo, sendo importantes para a estruturação do grupo e para a organização de sentidos. Para o autor as identidades são produzidas e se modificam no quadro das relações, reações e interações socioambientais – situação, contextos, circunstâncias –, de onde emergem os sentimentos de pertencimento e de visões de mundo.

Assim, ainda que com um enfoque diferente de Halbwachs sobre a memória individual, Candau compartilha do conceito de memória coletiva do primeiro, como uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo (Candau, 2012). Contudo, para Candau (2012), a memória não é apenas coletiva, mas também individual, pois a protomemória e a memória de evocação não podem ser compartilhadas, ou seja, dois indivíduos nunca compartilham as mesmas experiências, ao passo que para Halbwachs (1990) raramente a memória é puramente individual.

Gondar (2016) também dá sua contribuição ao tema, trazendo que o conceito de memória social é polissêmico, com diferentes abordagens em diferentes áreas do conhecimento. A memória social é transdisciplinar, produzida no entrecruzamento ou simples somatório de

diferentes campos do saber. Nesta perspectiva, diversas disciplinas seriam necessárias para tratar de um mesmo objeto teórico que no caso é a memória, sendo, portanto, um conceito em permanente construção.

Em Gondar (2016) temos a memória pensada como uma relação polissêmica. Um passado que pode ser tanto recordado quanto reinventado e memória, ao invés de ser recuperada ou resgatada, só poderá ser criada e recriada. Isto sempre se dará a partir dos novos sentidos, que a todo o tempo se produzem, tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos, considerando que todos eles são sujeitos sociais. Então a polissemia da memória, que poderia ser seu ponto falho, é justamente a sua riqueza. O passado será recriado a partir de novas situações ou encontros, para que possa ser tanto recordado como reinventado, caracterizando assim a polissemia da memória.

Quanto à memória social, Gondar (2016) aborda o assunto sob cinco proposições. A primeira proposição é que o campo da memória social é transdisciplinar. Desta forma, a memória é objeto de estudo de variadas ciências onde cada uma delas irá abordar a memória a partir dos questionamentos que levanta, o que não impede que, para responder aos seus próprios questionamentos, uma ciência não possa invadir o lote de outra. Pois na realidade, para a autora, a memória social não pertence a nenhuma disciplina e nenhuma delas poderá ter o privilégio de estudá-la sozinha, estando o conceito em permanente movimento entre os lotes em razão de sua característica transversal.

A segunda proposição da autora é o conceito de memória social como fruto de um posicionamento ético e político tanto nos achados documentais e narrativos como nas próprias intenções do pesquisador ao decidir o que rememorar. Gondar (2016), ressalta que a polissemia teórica não pode resultar em uma falsa imparcialidade na vida prática e que os estudos sobre memória estarão sempre carregados de posicionamentos e o pesquisador deve assumi-los.

Na terceira proposição de Gondar (2016) temos que a memória implica o esquecimento, assim como colocado por outros autores. Para ela, o vínculo paradoxal entre a lembrança e o esquecimento tem sido admitido cada vez mais no campo da memória social. Neste sentido, a escrita digital seria tanto um meio de memória como de esquecimento, porque permite um registro duradouro mas também a constante sobrescrita, onde o esquecer e o recordar, coexistem inseparáveis.

Quanto à quarta proposição, Gondar (2016) diz que a memória não se reduz à identidade. A memória não é a identidade em si, mas o que ajuda a preservá-la. A identidade não é exclusiva de indivíduos, também se aplica a grupos, sociedades e país que constroem uma imagem sobre

si mesmos, e, portanto, uma identidade. Esta construção se dará em torno de esquecimentos ou lembranças, conforme o que se pretende enaltecer e que se dará apoiada na memória.

Contudo, em sua última proposição, Gondar (2016) afirma que a memória não se reduz à representação. Sendo a esfera social viva, as representações resultam de jogos de força bastante complexos, envolvendo combinações e enfrentamentos que estão sempre se alterando. Se reduzirmos a memória a um campo de representações, estaremos desprezando as condições e os processos que levaram à sua produção.

Como reflexo dos estudos sociológicos, antropológicos e históricos voltados à questão da memória, também a memória institucional passa a ser um campo de estudos. Sem mudar de rota, mas ao contrário, somando-se aos autores e conceitos trazidos anteriormente para a memória e memória social, acrescenta-se ainda outros autores para este enfoque.

Rueda, Freitas e Valls (2011) destacam a importância da memória institucional, retomando um estudo histórico acerca do tema. A memória institucional passou a ganhar destaque, a partir dos anos de 1970, na medida em que as empresas cresciam e percebiam a importância de registrar sua história em Centros de Memória, especialmente em órgãos públicos e instituições acadêmicas. Mais tarde, com o processo de redemocratização e avanços tecnológicos, a recuperação, organização e disponibilização de informações de forma organizada e transparente à sociedade foi facilitado (Rueda; Freitas; Valls, 2011).

Assim como os indivíduos, as instituições também estão inseridas num contexto social, integrando meios sociais e políticos da sociedade desempenhando papéis importantes na construção de uma memória social, como produtoras de informação. Os autores destacam ainda uma diferença entre memória organizacional e memória institucional, onde a primeira estaria ligada à capacidade de adaptação e aceitação de mudanças e a segunda à ideia de identidade e legitimidade (Rueda; Freitas; Valls, 2011).

Para Costa e Saraiva (2011) podemos rememorar a trajetória e os acontecimentos importantes na vida da instituição através de documentos e relatos orais, tendo em mente que ambos não são isentos das relações de poder. Desta forma, documentos oficiais e históricos estão carregados de interesses institucionais, e os relatos orais podem conter lembranças que relativizam as experiências. Para os autores, nenhum diálogo sobre o passado ou presente é neutro, pois estão inseridos em um sistema de atribuição de valores (Costa; Saraiva, 2011).

Assim, devido a estas relações de poder, a memória institucional não pode ser apenas o discurso dos gestores e documentos de uma determinada época. A memória deve ser coletada sob várias perspectivas e as versões do passado, podem se tornar uma questão de disputa. Deste

embate, surge a transformação e a (re)significação do campo institucional com igualdade de vozes para (re)pensar o presente e o futuro (Costa; Saraiva, 2011).

No mesmo sentido das ideias de Gondar (2016), Costa (1997) diz que a memória é dinâmica na medida em que, quando acionada, a memória é sempre produzida a partir dos novos elementos do presente. Lembranças do passado são recriadas no instante presente, com o acervo que detemos no momento da recuperação dessas informações. Da mesma maneira, a memória institucional realiza uma ligação entre passado e presente, a fim de construir novos fazeres para o desenvolvimento institucional. Contabiliza conquistas, legados e acontecimentos, mas também vicissitudes, servidões, escuridão e contraditoriamente, precisamos construir uma memória institucional no tempo presente, pois é o único tempo de que dispomos, pois o passado está transcorrido e o futuro ainda está por vir (Costa, 1997).

Os estudos em memória organizacional passaram por um amadurecimento fruto das discussões promovidas pelas pesquisas de memória social. Os estudos organizacionais se movimentam para deixar de ser deterministas e ingênuos com relação à produção da história, bem como uma melhor separação dos conceitos história, memória e passado. A maioria das pesquisas em gestão e organização são a-históricas, pouco envolvidas com a história ou com uma visão ingênua sobre ela, na medida em que consideram que há “[...] correspondência direta entre a história e o passado” (Coraiola *et al.*, 2021, p. 02).

Simplificada e metaforicamente, “[...] a história é a narrativa contada por um explorador que está de fora, enquanto a memória coletiva é a lembrança de experiências compartilhadas” (Coraiola *et al.*, 2021, p. 03). A memória organizacional era vista inicialmente apenas como um repositório das informações organizacionais, tal como se fosse sinônimo de história. Com o aprofundamento trazido dos estudos sobre memória social, a memória organizacional deixa de ser um local estático para se tornar um processo em movimento. Assim, se a história é um produto proposital, de autoria conhecida, com autoridade formal e distanciada no tempo de seus próprios acontecimentos, a memória social diferentemente não tem um autor definido, é incidental cuja autoridade está nas tradições e crenças (Coraiola *et al.*, 2021).

Assim, história e memória são “perspectivas alternativas do passado” podendo ser complementares, contraditórias ou correspondentes. Esta mudança de entendimento, trazida para os estudos organizacionais “[...] levou a novas discussões sobre como o passado é lembrado e esquecido e à emergência de um novo campo de pesquisa em Estudos Organizacionais da Memória”, o qual considera em sua metodologia a importância do contexto e da crítica das fontes (Coraiola *et al.*, 2021, p. 03).

Ainda sobre a relação passado, memória e história, ou sobre a falta disso, para Le Goff (1990), a memória é uma história que não é nem construída, nem observada e que também não se preocupa em ser explicativa, mas é narrativa e relatada por aquele que pode dizer ‘eu vi’, ‘eu senti’. Mas que também, por outro aspecto, ultrapassa a transmissão oral apoiando-se em bibliotecas e arquivos sobre os quais não se pode dizer que sejam objetivos e inocentes, mas que exprimem “[...] o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (Le Goff, 1990, p. 06). Desta maneira, o tempo é matéria fundamental para a história, onde o calendário é nosso esforço para domesticar o tempo. É nosso esforço por estabelecer pontos e tempos de partida em busca de periodização e ciclos, mas o tempo da memória “[...] atravessa a história e a alimenta” (Le Goff, 1990, p. 09).

Nesta perspectiva, a dualidade presente/passado não existe e o passado é atingido a partir do presente. O que é presente e o que é passado é uma construção, porque gostamos de pensar a história em termos de eras, períodos ligados a ideias de progresso ou de decadências. Mas, a história é feita em diferentes ritmos: o tempo rápido e superficial dos eventos e o tempo “[...] mais profundo das realidades que mudam devagar” (Le Goff, 1990, p. 10). Então, mesmo dentro de uma perspectiva estruturalista, onde existe uma “ditadura do passado” (Le Goff, 1990) que justifica a reprodução de Bourdieu, de um poder de repressão, ainda assim, as estruturas estudadas são dinâmicas, ainda que num tempo profundo e lento, quase imóvel.

Assim, a memória é fora do tempo e isso a separa radicalmente da história (Le Goff, 1990). E a memória não escrita, aquela que sobrevive oralmente ou por costumes, não é uma prerrogativa das sociedades sem escrita, ocorre também naquelas que a possuem. E “o primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita” é nos mitos de origem, “os primórdios do reino”, onde as histórias dos inícios é um “cantar mítico” da tradição, utilizando uma expressão de Malinowski (Le Goff, 1990). Chefes e idosos costumam ser os guardiões, os depositários das histórias objetivas e ideológicas das sociedades, e são importantes para manter a coesão do grupo. A beleza da memória não escrita pode estar justamente no fato de que não se propõe a ser exata, palavra a palavra. Assim, mantém o propósito de transmitir certos segredos e exercita uma memória que é mais criadora do que repetitiva, o que perderia todo o sentido caso fosse escrita.

Da revisitação destes autores e da busca por interseções de temas e recorrências de termos entre eles, para construir um quadro teórico sobre memória, elegemos alguns elementos: memórias imperfeitas, memórias recriadas, memória social e memória institucional de onde construímos os respectivos diagramas, nas Figuras 6, 7 e 8.

Figura 6 - A Memória imperfeita

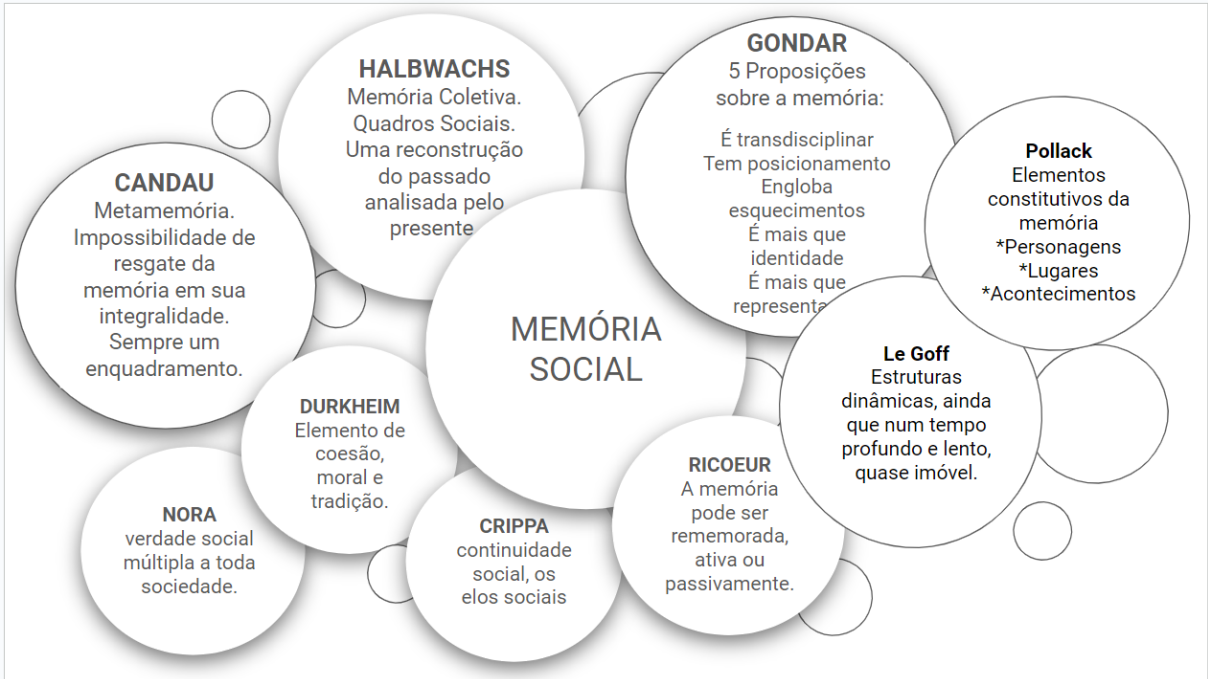


Fonte: elaborada pela autora (2022).

A Figura 6 marca os pontos de interseção dos autores quanto à relação entre memória e esquecimento, memórias marginalizadas ou ressaltadas que resultarão sempre em memórias imperfeitas igualmente sujeitas às relações de poder.

Neste sentido, o passado nunca poderá ser resgatado, será sempre um recorte, um enquadramento baseado nas memórias imperfeitas e nas intenções de poder que as influenciam. Assim, a Memória Social surge como resultado desta construção imprecisa de memórias individuais e o sentido ou as características de memória social varia entre os autores, conforme Figura 7.

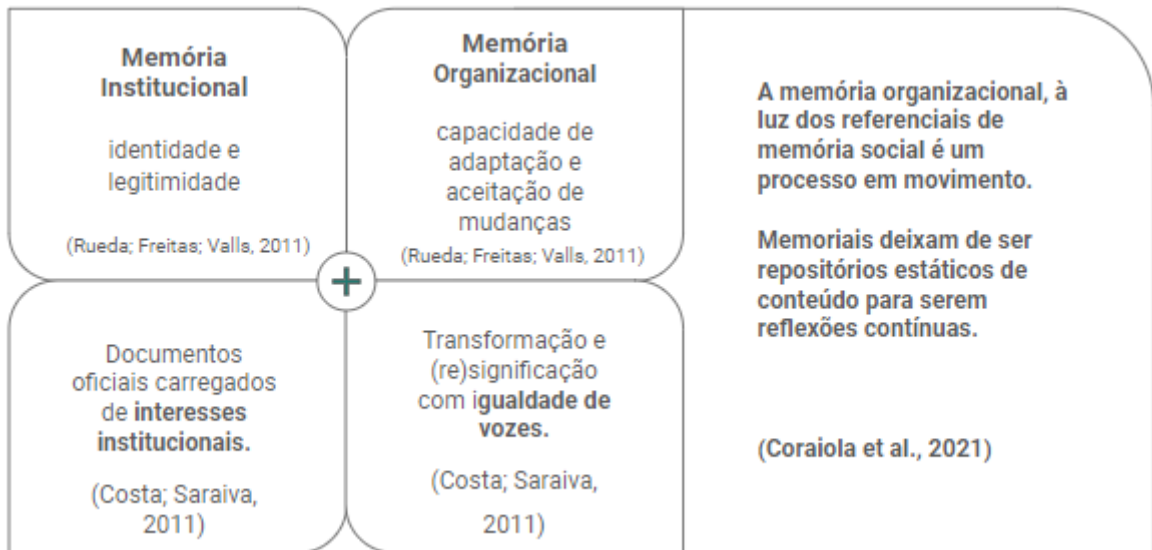
Figura 7 - Memória Social



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Não sendo a memória uma prerrogativa dos indivíduos ou sociedades, também as instituições a terão, na forma de memória Institucional, representada na Figura 8 com alguns de seus autores.

Figura 8 - Memória Institucional e Organizacional



Fonte: elaborada pela autora (2022).

Da Figura 8, observa-se a importância dos estudos em memória institucional como construtora da identidade tanto num sentido de passado como num sentido de condução para o futuro.

Dos estudos realizados sobre este tema conclui-se preliminarmente que a memória é um vasto campo de estudo que perpassa por diversas áreas do conhecimento. Está relacionada tanto com atividades básicas do dia a dia como com o aprendizado, com a construção da identidade e com a construção das relações sociais que nos permitem organizar enquanto sociedade. Neste sentido de existência relacional e em sociedade, é impossível pensar uma ideia de memória seja apenas individual. A memória, entendida como memória social, será sempre uma composição, um quadro social, representada pela memória coletiva.

É preciso o abandono da ideia de que a memória pode ser recuperada ou resgatada, pois em realidade só é possível ser reconstruída e recriada a partir de memórias imperfeitas. Conclui-se ainda sobre a importância dos estudos de memória institucional, para o entendimento e estudo das organizações. Não somente em sentido de recriação da memória passada, mas num sentido de reforço das características institucionais que deseja manter em direção ao futuro.

Encerramos com a perspectiva de Gondar (2016) que aponta para o fato de que, a despeito dessa característica polissêmica da memória, precisamos enquanto pesquisadores escolher um posicionamento e estar atentos ao fato de que os relatos e os documentos que possam vir a ser encontrados estarão sujeitos às relações de poder tanto quanto nossas próprias escolhas enquanto pesquisadores a respeito “do que buscar”, “o que questionar” e “o que lembrar ou obscurecer”. Desta forma, as memórias social e institucional serão sempre um recorte dessas intencionalidades e serão sempre recriadas a partir de memórias imperfeitas, enquadramentos e relações de poder.

2.2 OS CAMINHOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

Consideramos que a memória institucional da SRE Varginha estará ligada à rememoração que os servidores têm das políticas públicas educacionais federais e estaduais, bem como às políticas gerais do governo estadual que condicionaram suas ações enquanto servidores.

Uma teia de legislações federais e estaduais estruturam tanto a carreira dos servidores públicos da educação básica como a organização do ensino em Minas Gerais (MG), impactando diretamente na atuação das Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Enquanto órgãos

regionais de educação, ligados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), toda a sua atuação está subordinada e é impactada por esta trama de regulamentos federais e estaduais.

No âmbito federal, partindo das Constituições Federais e Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) anteriores à constituição Federal de 1988, segue-se adiante, para o período de redemocratização, com a CF de 1988 e a LDB nº 9.394/96 com suas importantes atualizações e os PNEs dela decorrentes. Na esfera estadual de MG, o Estatuto dos Servidores Públicos de Minas Gerais Lei nº 869 de 1952 e o Estatuto do Magistério de 1977 são legislações anteriores às constituições federal e estadual, mas que ainda norteiam a atuação dos servidores da educação em Minas Gerais. A constituição estadual de 1989 também foi resgatada para contextualizar a educação e seus princípios no estado de Minas Gerais.

Posteriormente, é feita uma breve contextualização do Programa Choque de Gestão e duas leis implementadas no período deste programa que impactaram diretamente no quadro dos servidores estaduais: a lei que institui as carreiras dos profissionais da educação básica, Lei nº 15.293 de 2004 e a Lei Complementar-LC nº 100 de 2007. Ainda na esfera estadual, algumas legislações marcam pontos importantes da organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais, particulares e municipais. Foram ainda exploradas legislações que alteram significativamente cada uma das etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Antes da Constituição de 1988, o Brasil teve outras construções que marcam e acompanham as transições entre regimes democráticos e autoritários: a Constituição de 1824 outorgada por Dom Pedro I; a Constituição de 1891 como a constituição pós proclamação da república em 1889; A constituição de 1934, promulgada por Getúlio Vargas é seguida de perto pela constituição de 1937, que marca o período ditatorial do Estado Novo, com extinção de liberdades políticas, da independência dos Três Poderes, da autonomia dos estados, adoção de pena de morte e exílio bem como a censura nos meios de comunicação (Breve..., 2018).

Em contrapartida, a Constituição de 1946 é uma nova Constituição democrática que restabeleceu direitos individuais e políticos, a independência dos três poderes, a autonomia dos estados e municípios e a pluralidade partidária. Contudo, mais tarde, a Constituição de 1967 oficializa um novo regime militar (Breve..., 2018). O texto de 1967 previa o ensino dos sete aos quatorze anos obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. O contexto é de expansão do ensino secundário público, mas com forte presença do crescimento do ensino particular (Carvalho, 2020). O período é marcado pelos atos institucionais (AIs), onde o AI-5, de dezembro de 1968, permitiu o fechamento do Congresso, a censura aos meios de

comunicação e das artes, a suspensão de reuniões políticas, a decretação do estado de sítio, intervenção em estados e municípios e centralização administrativa (Breve..., 2018).

Somente em 1988, a constituição conhecida como cidadã veio para reconstruir a democracia e a cidadania no país, garantindo direitos sociais e políticos aos brasileiros. Entre eles: a educação, a saúde, a liberdade política e de comunicação e as eleições diretas para todos os cargos. Uma amplitude das normas sobre educação e saúde são consideradas inovações deste dispositivo, com mecanismos de promoção e proteção de direitos aprimorados (Breve..., 2018).

Na Constituição Federal de 1988, marco do encerramento da segunda ditadura militar no Brasil (1964-1985), a educação figura como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Conforme o texto constitucional, o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; e ainda o princípio da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988).

No mesmo dispositivo, também figuram como princípios da educação: a valorização dos profissionais da educação escolar, os planos de carreira e o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; A constituição ressalva ainda, que outras leis irão dispor sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal (Brasil, 1988).

O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. E embora conste como dever do Estado, o ensino é livre à iniciativa privada desde que sejam cumpridas as normas gerais da educação nacional, que sejam autorizados e tenham sua qualidade avaliada pelo Poder Público (Brasil, 1988).

Ainda de acordo com a CF de 1988, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino, de forma que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio, visando assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988).

Outros textos legais que são base fundamental para a educação são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs) que assim como a Constituição Federal (CF) de 1988, vem de

aprimoramentos de leis anteriores com seus respectivos contextos históricos. A primeira LDB é a Lei nº 4.024 de 1961, seguida pelas, Lei nº 5.692 de 1971 e pela Lei nº 9.394/1996, que é a LDB em vigor, embora seu texto já tenha sido bastante alterado por outras leis.

A LDB, instituída pela lei nº 4.024 de 1961, é considerada um marco nos anos de 1960. Ela resulta de um longo debate de 13 anos, em discussões que giraram especialmente entre a centralização ou a descentralização do ensino e ainda entre o fortalecimento do ensino público ou seu encolhimento. Ao final, o seu texto traduz uma conciliação, onde no Brasil, o ensino seria direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada. E no que tange a discussão centralização ou descentralização consagrou-se a descentralização, expressa no artigo 11, o qual aponta que União, Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino (Carvalho, 2020).

A LDB de 1961 também contemplou a extensão da escolaridade garantindo o exame de admissão aos concluintes do curso primário para que pudessem ingressar no ensino médio, e ao aluno concluinte do ensino médio ingressar no ensino superior, mediante vestibular. O ensino médio dividiu-se em duas vertentes: as escolas secundárias e as escolas técnicas (Carvalho, 2020). O ensino passa a ser estruturado conforme a Figura 9, a seguir:

Figura 9 - Estrutura do ensino pela LDB de 1961

Etapa	Ramos do ensino
Educação de Grau Primário	- Educação pré-primária (escolas maternas, jardins de infância para crianças menores de 7 anos) - Ensino primário (4 séries), podendo prolongar-se por mais dois anos.
Exame de Admissão	
Educação de Grau Médio	Ciclo Colegial (3 Séries) - Secundário - Técnico - Normal (formação de professores para o ensino primário e pré-primário) Ciclo Ginasial (3 ou 4 séries): Comum Técnico Normal*
Ensino Superior	
NOTA: * Destinado à formação em nível ginasial de regentes de classe para o ensino primário.	

Fonte: adaptado pela autora (2023) de Frankfurt (2011, p. 68).

Foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE). Este, indicava as matérias obrigatórias do ensino médio (português, história, geografia, matemática e ciências), e as demais disciplinas seriam organizadas pelos Estados. Para efetivar esta articulação, da mesma forma, foram criados os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) (Carvalho, 2020).

Já a LDB instituída pela Lei nº 5.692/71 é marcada pelo caráter reformador do ensino. Uma alteração importante é a ampliação do ensino obrigatório e gratuito de 4 para 8 anos e no ensino médio, a redução de 7 para 3 ou 4 anos. Isto se deu da seguinte forma: o primeiro grau incorporou o ensino primário e o ensino ginásial que juntos passaram a integralizar os 8 anos de escolarização obrigatória para crianças e jovens entre 7 e 14 anos, sendo eliminado o exame de admissão, de modo a ampliar o acesso. Fixou ainda o ano letivo mínimo de 180 dias e o ensino supletivo a distância (Brasil, 1971).

Esta integração da escola primária com o ginásio exigiu uma nova estrutura e um outro modo de funcionamento dentro das escolas pois reuniu culturas profissionais historicamente diferenciadas de professores primários e professores secundaristas, em termos salariais, de status e de modos próprios para o exercício do magistério (Carvalho, 2020). O ensino de primeiro e segundo graus ficou assim estruturado, conforme a Figura 10:

Figura 10 - Estrutura do ensino pela LDB de 1971

Ensino de 1º grau	Duração de 8 anos: Junção do Antigo Primário (4 anos) + Ginásial (4 anos).
Ensino de 2º grau + profissionalizante	Duração de 3 ou 4 anos: Antigo Colegial

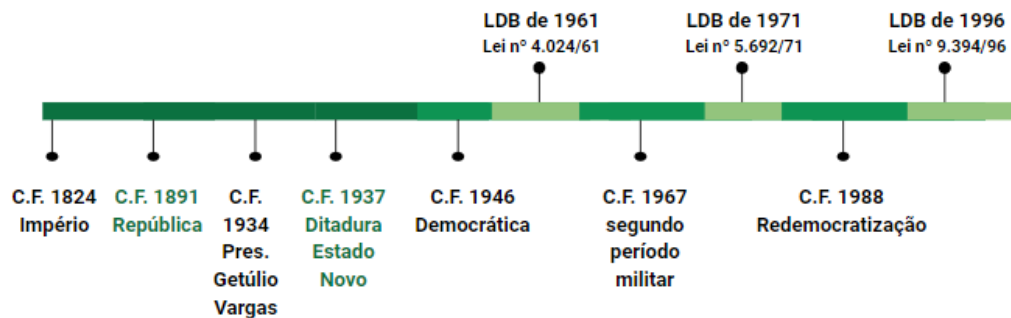
Fonte: adaptado pela autora (2023) de Frattini (2011, p. 71).

O segundo grau, com duração de três ou quatro anos e com o ensino técnico obrigatório, representa o auge da cultura de qualificação para o trabalho para atender ao setor produtivo. A profissionalização compulsória também demandou reestruturação significativa na rede de escolas públicas e privadas. Os estabelecimentos particulares de Ensino Médio, que até então estavam vinculados à União, passaram a integrar o Sistema Estadual de Ensino (Carvalho, 2020).

Após o processo de redemocratização, também a LDB passou por reformulação em consonância com a nova constituição. A LDB atual, ou LDBEN, instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, está alinhada com a Constituição de 1988, na medida em que

reafirma a educação como direito social assegurado a todos os brasileiros, reafirma princípios do texto constitucional e implementa mudanças para o período de democrático (Brasil, 1988; 1996). Desta forma, edições das LDBs estão inseridas nos contextos das mudanças de regimes e de suas respectivas constituições conforme a Figura 11:

Figura 11 - Linha do tempo Constituições Federais e LDBs



Fonte: adaptado pela autora (2023) de Breve... (2018) e Brasil (1961, 1971, 1988, 1996).

Em harmonia com o texto constitucional, a LDB de 1996 reitera o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios quanto à organização de seus respectivos sistemas de ensino. Neste regime, a União incumbir-se-á, sempre em colaboração com os outros entes: de elaborar o Plano Nacional de Educação; de estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, de modo a assegurar formação básica comum, entre outros (Brasil, 1996).

Ainda pela atual LDB, compete aos Estados a elaboração e a execução de políticas e planos educacionais, conforme diretrizes e planos nacionais de educação, de modo integrado e coordenado com as ações dos Municípios; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; além de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio (Brasil, 1996).

Quanto à estrutura das carreiras dos profissionais de educação, a LDB nº 9394/96 apresenta em seu art. 67 o ingresso exclusivo por concurso público, bem como a progressão na carreira baseada em títulos ou habilitações e ainda na avaliação de desempenho (Brasil, 1996).

Desta forma, o texto da LDB de 1996 indica caminhos, não é rígido e deixou aberturas para incrementos (Demo, 2020), os quais estão presentes no texto atual. Passados quase 30 anos de sua publicação, a Lei nº 9.394/96 é permeada de redações dadas por outras leis para abrigar mudanças estruturais e culturais ao longo dos anos. Destas, destaca-se no Quadro 2, em ordem cronológica, aquelas que alteraram a estrutura da educação básica no país:

Quadro 2 - Alterações na LDB referentes à estrutura da Educação Básica

No Ensino Fundamental	Lei nº 11.274/2006	Duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
Na Educação Infantil	Lei nº 12.796/2013	Inclusão da Pré-escola (4 e 5 anos) na Educação Básica obrigatória e gratuita, parâmetros curriculares mínimos e regras nacionais comuns para a educação infantil.
No Ensino Médio	Lei nº 13.415/2017	Reforma do Ensino Médio - Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
	Lei nº 11.741/2008	Redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Fonte: adaptado pela autora (2023) de Brasil (2006; 2008; 2013; 2017).

Decorridas todas estas alterações, a estrutura do ensino está expressa na LDB de 1996 em seus títulos III e V da seguinte forma, totalizando 14 anos de educação básica obrigatória e gratuita, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Estrutura do Ensino na LDB nº 9.394/96

Fora da Educação Básica Obrigatória	Educação Infantil	Creche	(0 a 3 anos)
Dentro da Educação Básica Obrigatória	Educação Infantil	Pré-escola	(4 e 5 anos)
	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	(1º ao 5º ano)
		Anos Finais	(6º ao 9º ano)
Ensino Médio			(1º ao 3º ano)

Fonte: adaptado pela autora (2023) de Brasil (1996).

O artigo 9º da LDB nº 9.394/96 estabelece a elaboração do Plano Nacional de Educação, renovável a cada 10 anos, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, como competência da União. Presente também nas Disposições Transitórias, desde o texto original, com a seguinte redação:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996).

Contudo, para lidar com a complexidade do modelo federativo e efetivar a articulação e o regime de colaboração entre os entes, manifesto tanto na CF como na LDB nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), deixou de ser apenas uma disposição transitória da LDB para tornar-se obrigação constitucional (Ministério da Educação, 2014), a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Brasil, 1988).

As ações do plano nacional e decenal de educação visam: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Sendo o PNE um plano, estipulado por lei, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de dez anos, o primeiro PNE vigorou entre os anos de 2001 a 2010, instituído pela lei nº 10.172, de 2001. O PNE atualmente em vigor é o de 2014 a 2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014; PNE em..., [2023?]).

O PNE, instituído pela Lei nº 10.172/2001, definiu diretrizes para a gestão e o financiamento da educação bem como as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e ainda as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, para os dez anos subsequentes. Tinha como objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais quanto à educação, a democratização da gestão do ensino público, com participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001). Considerando a limitação dos recursos financeiros, o PNE de 2001 estabeleceu as seguintes prioridades:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. [...]
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. [...]
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. [...]
4. Valorização dos profissionais da educação. [...]
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive

educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (Brasil, 2001).

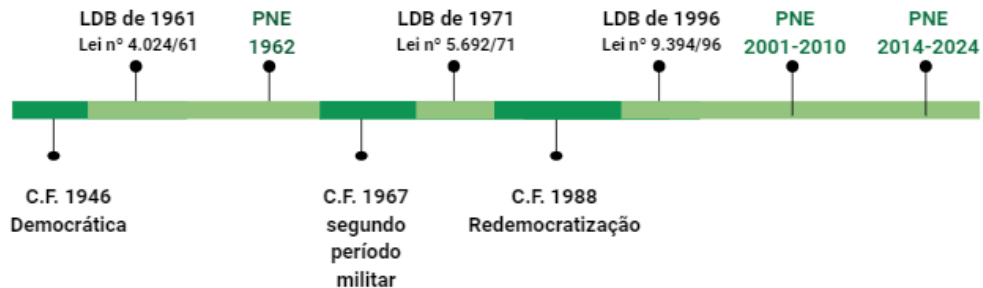
Já o PNE de 2014 a 2024 é estruturado em termos de metas e estratégias. São vinte “[...] metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade [que visam] [...] enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência” (Brasil, 2014, p. 8-9). De um modo geral o PNE visa preencher lacunas deixadas nas normas de cooperação, estabelecendo que os diferentes sistemas de ensino tenham compromissos comuns, com resultados mais efetivos e otimização de recursos.

As vinte metas estão relacionadas à garantia do direito à educação básica com qualidade, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade e à valorização dos profissionais da educação. Ainda de acordo com o PNE 2014-2024, a cada dois anos, ao longo do período de vigência, “[...] o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas” (Brasil, 2014).

Vale destacar que existiu um PNE na vigência da primeira LDB, de 1961. Surgido em 1962, não era instituído por lei, mas uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação. Composto por metas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Foi revisado em 1965, com a introdução de normas descentralizadoras e estimuladoras de planos estaduais. Novamente revisado em 1966, foi chamado de Plano Complementar de Educação, com “[...] alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos” (Brasil, 2014a). Em 1967, proposta pelo Ministério da Educação e Cultura ressurgiu a ideia de um PNE com força de lei, mas a iniciativa não chegou a se concretizar (Brasil, 2014a).

Desta forma, pode-se inserir os PNEs na linha do tempo dos instrumentos balizadores da educação Nacional expressos na Figura 12:

Figura 12 - Linha do Tempo PNEs



Fonte: adaptado pela autora (2023) de Brasil (2001; 2014), Ministério da Educação (2014) e Ministério da Educação e Cultura (PNE em [...], [2023?]).

Além das normas federais já destacadas, novamente, sem a pretensão de esgotar, foram destacadas também algumas normas que representam marcos da organização da Educação Básica no Estado de Minas Gerais bem como normas que nortearam as ações dos servidores. Desta forma, no âmbito das legislações estaduais que compõem o cenário da educação básica de Minas Gerais, ainda que o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais, não traga nenhum dispositivo específico sobre os servidores da educação ou das SRE, é interessante iniciar o panorama jurídico com essa norma, pois ainda se encontra em vigor e baliza muitas ações dos servidores.

O referido estatuto é a Lei nº 869 de 1952, portanto uma norma bastante antiga, anterior à constituição 1988 e à LDB de 1996. O Estatuto traz as regras básicas para provimento de cargos, requisitos para concursos, posse, exercício, situações funcionais, frequência e horário, direitos, vantagens e concessões, além dos deveres dos servidores. Pelo decurso de tempo, possui muitos dispositivos já revogados ou alterados por outras leis, mas ainda está vigente e é base legal para processos administrativos disciplinares e outras questões administrativas (Minas Gerais, 1952).

Na primeira metade dos anos de 1960 e à luz da LDB de 1961, duas situações merecem destaque na história da educação mineira: O Código do Ensino Primário de 1962 e a Reforma do Ensino de 1965. A Lei 2.610 de 08 de janeiro de 1962, contém o Código de Ensino Primário como política para aumentar a racionalização e eficiência dos serviços da educação. Continha as normas que regeram, o ensino pré-primário e primário no Estado de Minas Gerais (Carvalho, 2020; Minas Gerais, 1962; Rezende, 1993). Já a Reforma do Ensino Primário de 1965, conhecida como Reforma Faria Tavares, teve como foco a reforma do currículo do Ensino Primário, enfrentamento do analfabetismo e aumento do número de unidades escolares (Carvalho, 2020).

Em 1977, no contexto da LDB de 1971, surge a Lei nº 7.109, de 13/10/1977, contendo o estatuto específico para o pessoal do magistério público do estado de Minas Gerais, que não se restringe a professores, mas conforme seu artigo 7º, engloba ainda o Orientador Educacional, o Supervisor Pedagógico, o Inspetor Escolar e o Administrador Educacional, sendo todos profissionais que atuavam nas escolas. Trouxe ainda regras para evolução na carreira - chamadas à época de Acesso e Progressão Horizontal - bem como a escolaridade mínima para atuação, as atribuições específicas de cada profissional, regras para provimento dos cargos, concurso, nomeação, posse e movimentação de pessoal (Minas Gerais, 1977).

Também está presente, em termos específicos para professores e especialistas, o regime básico de 24 (vinte e quatro) horas semanais de trabalho, por cargo, de caráter obrigatório e o regime especial de 40 (quarenta) horas, facultativamente. São definidas normativas para substituições, férias, convocações, licenças e acumulação de cargos. Estabelece ainda período sabático com duração de cento e vinte dias ininterruptos para cada seis anos de exercício (Minas Gerais, 1977).

A regras para direção e vice -direção da escola estão definidas no Título IX e o Título X já definia as regras para atuação na Educação Pré-Escolar, Ensino Supletivo e Educação Especial. Ademais, o texto estabelece o Regime Disciplinar específico para estes servidores observando seus deveres, transgressões e respectivas penas, sem prejuízo daquelas já previstas na Lei nº 869/52, sendo ambas normas jurídicas que foram aprovadas antes da entrada em vigor da Constituição de 1988 (Minas Gerais, 1977).

Promulgado em 21 de setembro de 1989, a Constituição do Estado (CE) de Minas Gerais, é um texto pós constituição de 1988, e, portanto, ecoa muitos de seus dispositivos. Neste sentido, a educação figura na CE como “[...] direito de todos, dever do Estado e da família” a ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Minas Gerais, 1989). Reafirma os princípios constitucionais de igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais do ensino, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade.

Dedica três artigos inteiros ao piso salarial nacional e aos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, prevendo inclusive a destinação de recursos aos municípios e às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas. Estipula o atendimento do Estado ao ensino fundamental e reforça a obrigação constitucional de oferecer, com prioridade, o ensino médio (Minas Gerais, 1989).

Da mesma forma que na CF, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o não oferecimento ou oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade

competente. Em Minas Gerais, o ensino também é livre à iniciativa privada, desde que observadas as diretrizes e bases da educação nacional e da legislação concorrente em nível estadual; e mediante autorização de funcionamento e supervisão e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Minas Gerais, 1989).

Uma importante política de governo, implantada em Minas Gerais que afetou profundamente a carreira dos servidores da Educação, mas também outras secretarias, foi o chamado Choque de Gestão. No ano de 2002, as primeiras menções ao que viria a ser o Choque de Gestão, programa que seria implementado em 2003, são introduzidas. Resumidamente, o programa partia de uma situação inicial diagnosticada como de grave déficit orçamentário, para implementar o duplo planejamento que pretendia: a curto prazo, o equilíbrio fiscal e posteriormente o desenvolvimento social e econômico (Paes de Paula, 2010).

O programa gerou políticas importantes para o desenvolvimento tecnológico e o emprego de sistemas informatizados para controle e organização das informações. Estavam na agenda do Choque de Gestão, expressões típicas do gerencialismo, tais como enxugamento da máquina pública e reordenamento orçamentário, o que levou o governo mineiro a investir em programas pioneiros de parcerias público privadas (PPP) e a firmar termos de parcerias com as Organizações da sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) (Barbosa *et al.*, 2008).

Através do Acordo de Resultados, o governo mineiro determinou metas específicas para órgãos e entidades. A gestão por resultados foi importante para o fortalecimento do controle democrático, ao permitir o exercício do controle social pela comunidade escolar e outros. Na política educacional, os acordos de 1ª geração, pactuaram metas entre o Governador e o Secretário de Educação definidas em âmbito macro. Em uma segunda fase, o acordo era celebrado entre o Secretário de Educação e os responsáveis pelas regionais, chegando até o nível das escolas (Abrucio; Segato, 2017).

Apesar dos ganhos em equilíbrio fiscal e reestruturação do Estado, algumas críticas rondam o Choque de Gestão. Uma delas, é que o programa se caracterizou por uma gestão obcecada por resultados que não eram de fato voltados para a sociedade, mas resultados que interessavam à própria administração. O Acordo de Resultados chegou a ganhar contornos de uma participação dos servidores na administração e nos resultados do Estado. Contudo, o acordo acabou tornando-se um mecanismo de controle de produtividade dos funcionários (Paes de Paula, 2010).

Fruto das modificações implementadas pela Política do Choque de Gestão, somente em 2004 com a Lei nº 15.293, de 5/8/04 é que são instituídas as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do estado englobando além dos profissionais que atuavam nas escolas,

também os profissionais administrativos lotados em órgãos administrativos como as Superintendências Regionais de Ensino (SRE), estipulando as formas de ingresso, o desenvolvimento e atribuições das carreiras (Minas Gerais, 2004).

Os cargos das carreiras de que trata esta Lei, lotados na Secretaria de Estado de Educação (SEE) são os de:

a) Professor de Educação Básica - PEB; b) Especialista em Educação Básica - EEB; c) Analista de Educação Básica - AEB; d) Assistente Técnico de Educação Básica - ATB; e) Técnico da Educação - TDE; (Expressão "Assistente Técnico Educacional" substituída por "Técnico da Educação" pelo art. 33 da Lei no 21.710, de 30/6/2015.) (Sigla "ATE" substituída por "TDE" pelo art. 33 da Lei no 21.710, de 30/6/2015.) f) Analista Educacional - ANE; g) Assistente de Educação - ASE; h) Auxiliar de Serviços de Educação Básica - ASB; (Minas Gerais, 2004).

Ainda com relação a medidas implementadas durante o Choque de Gestão, a Lei complementar 100, de 05/11/2007, que ficou conhecida como “Lei 100”. Ela altera a redação da Lei Complementar nº 64, de 2002, passando a considerar também como servidores públicos estáveis, além daqueles aprovados por meio de concurso público, os efetivados (Minas Gerais, 2007; Minas Gerais, 1989).

A Lei 100 alterou a CE de Minas Gerais e promoveu a investidura de profissionais da área de educação em cargos públicos efetivos sem a realização de concurso público. Mas em março de 2014, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a inconstitucionalidade de dispositivos da Lei Complementar (LC) 100/2007, de Minas Gerais, por contrariarem o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal (Lei..., 2014). Estes servidores foram desligados do Estado em 31 de dezembro de 2015, em cumprimento à Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.876 (Brasil, 2014b).

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) também fazem parte da trama de normativas que sustentam a educação básica de Minas Gerais e a atuação das SRE. Os PEEs, em consonância com a CF e PNEs, estão previstos no artigo 204 da CE. Em Minas Gerais, foi denominado Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) e instituído pela Lei nº 19.481 de 12/01/2011 (Minas Gerais, 2011).

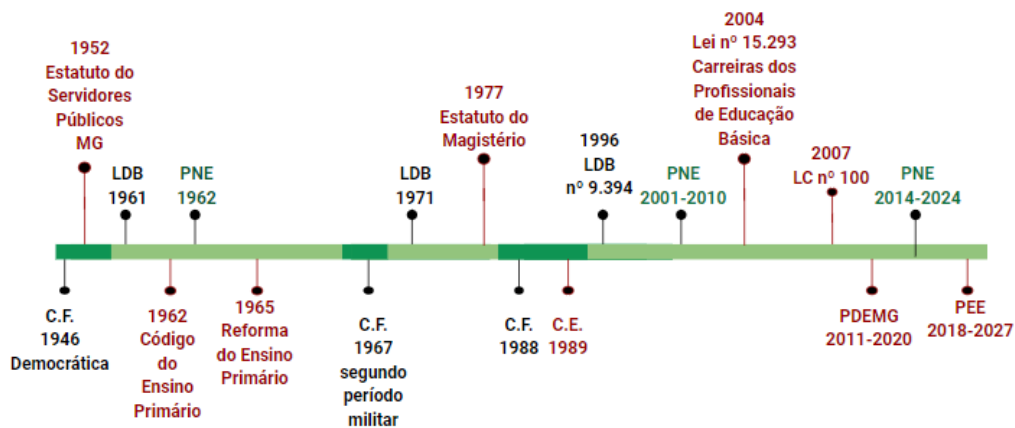
Nos mesmos moldes dos PNEs, o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG), de 2011 a 2020, está fundamentado em um relatório diagnóstico e estruturado em termos de ações estratégicas e metas para cada modalidade e etapa da Educação Básica. Também são estipuladas ações estratégicas e metas para o financiamento e gestão da educação e também para o diálogo entre as redes de ensino e sua interação. A lei prevê que “[...]”

a avaliação do PDEMG será feita de dois em dois anos pelo Poder Executivo, em articulação com a Assembleia Legislativa, os Municípios e a sociedade civil” (Minas Gerais, 2011).

O PEE mineiro atual é a Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018 que institui o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. O texto prevê políticas integradas com outras secretarias – assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude – para evitar a evasão escolar. Prevê ainda o monitoramento do plano através da Secretaria de Estado de Educação, da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, do Conselho Estadual de Educação; do Fórum Estadual de Educação e do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. O plano está estruturado em 18 metas e suas respectivas ações (Minas Gerais, 2018).

Podemos assim, inserir os Planos Estaduais de Educação de 2011 e de 2017, na rede de normas estruturantes da educação em Minas Gerais representadas na Figura 13.

Figura 13 - Leis impactantes na organização da educação básica em Minas Gerais



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Destarte, observa-se preliminarmente que o panorama da Educação Básica mineira é formado por legislações de âmbito Nacional e Estadual, num sistema enredado de legislações que visam organizar e operacionalizar o afamado regime de colaboração entre os entes federativos: União, os Estados-membros e o DF, e os Municípios. Este sistema é fruto de uma evolução legal e histórica, de alternância entre regimes democráticos e autoritários, de discussões acirradas e prolongadas no tempo. Toda esta teia de relações entre o Federal e o Estadual resultou em modificações profundas na estrutura do ensino básico ao longo dos anos, na estrutura dos órgãos de educação e das próprias escolas.

São aspectos normativos que marcam mudanças estruturais importantes em seus respectivos momentos históricos e que implicam na maneira como se organizou a educação nacional e estadual. A atuação das SRE e de seus servidores está inserida no cenário da educação básica estadual de Minas Gerais, a qual está em um panorama mais abrangente das constituições Federal e Estadual, LDB, Planos Nacionais e Estaduais de Educação. Estes elementos possuem um desenvolvimento histórico do qual não podem ser descontextualizados.

E para além do papel de cumpridores das políticas emanada, também os servidores têm seu papel e influência nos processos de implantação destas. Existem processos micropolíticos de nível local e uma variedade de intenções e disputas que influenciam os processos de políticas públicas que por vezes são ignorados pelos modelos de política pública educacional que separam como estanques as fases de formulação e implementação (Mainardes, 2006).

Para além de ciclos simples e lineares, as políticas públicas devem ser olhadas através de contextos de influência que ocorrem desde a formulação até a implementação e avaliação de impacto. Para o autor, as políticas públicas educacionais, além de sofrerem influências macro vindas de organismos internacionais tais como Banco Mundial, OCDE e ONU, quando em fase de produção do legislativo, sofrem também a influência de partidos, bancadas e grupos de classe.

Da mesma forma, em nível micro, são influenciadas por aqueles que as implementam. Professores e outros atores educacionais não acatam o texto legislativo de forma acrítica e em totalidade. Ainda que o texto político esteja carregado de discursos, somente alguns deles serão ouvidos e tidos como legítimos. Desta forma, a política pública educacional tem contextos micro e macro que devem estar articulados (Mainardes, 2006).

De modo geral, o ciclo de políticas públicas não é simples e linear, mas ao contrário é bastante complexo, e embora idealizado por estruturas macro como estados e organismos internacionais, sofre a ação, influência e modificações pelas estruturas micro-locais, onde o Estado é essencial, mas as políticas públicas não se limitam a ele ou a sua perspectiva (Mainardes, 2006).

2.3 *HABITUS*, CAMPO E CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU

Pierre Bourdieu, filósofo e sociólogo francês, nascido em 1930 e falecido em 2002, é considerado um notável representante da sociologia contemporânea tendo, ao final dos anos 1960, se tornado o mais proeminente de sua geração, sendo amplamente conhecido e debatido. Sua filosofia é condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais – *habitus*, campo

e capital. Em sua teoria, considera os indivíduos como agentes eminentemente ativos e atuantes que ao mesmo tempo interferem e sofrem interferência das estruturas objetivas (Bourdieu, 2011a). O sociólogo busca uma compreensão da ordem social que não se limita nem ao objetivismo, o qual reduz a ação a determinismos estruturais inflexíveis e externos aos indivíduos, nem ao subjetivismo que reduz a realidade às ações intencionais e conscientes dos agentes (Bourdieu, 2011a).

Para o autor, as estruturas do mundo podem dirigir as ações dos indivíduos. Mas, ao mesmo tempo, são os próprios indivíduos que criam estas estruturas. Buscando conceber essa compreensão da ordem social que articula o objetivismo externo aos indivíduos com subjetivismo interno aos indivíduos, Bourdieu define um terceiro tipo de conhecimento chamado “praxiológico” que busca investigar como as estruturas objetivas externas encontram-se interiorizadas nos agentes, sendo responsáveis por estruturar suas práticas e as representações das práticas subjetivas (Bourdieu, 2012).

Também ao contrário, investiga como as ações subjetivas empreendidas pelos agentes interferem nas estruturas objetivas externas a eles. Desta maneira, o conhecimento praxiológico visa articular o plano da prática subjetiva com o plano das estruturas objetivas e vice-versa. A este movimento cíclico o autor denomina interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (Bourdieu, 2012).

Em Bourdieu (2011a), os “sujeitos” são de fato agentes que atuam de maneira consciente através de um senso prático (ou *habitus*), que determina o que fazer em dada situação, conforme um sistema adquirido de preferências que orienta a percepção da situação e a resposta adequada. Ao mesmo tempo, os agentes, para que possam existir, são obrigados a se enquadrarem num jogo das estruturas objetivas que lhes impõe esforços e sacrifícios, sempre em luta pelas oportunidades de poder e prestígio.

O conceito de *Habitus* elaborado pelo autor, interliga-se ao de conhecimento praxiológico e a essa dupla ação dos agentes. O *habitus* seria um intermediário entre as dimensões objetiva e subjetiva. Para Bourdieu, as práticas sociais, não se dão nem só mecânica e objetivamente, de fora para dentro do agente, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social e nem somente por um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais (Bourdieu, 1983).

O conceito de *habitus*, não deve ser tomado como sinônimo de hábito, costume, praxe, tradição. Ele se coloca entre a estrutura na qual o agente está inserido e ação do próprio agente, sendo tanto condicionado pela estrutura como condicionador da ação. É adquirido pelas

interações sociais sendo também um classificador e organizador destas interações (Bourdieu, 2004).

Desta forma, para Bourdieu, o *habitus* desempenha a função de um elo articulador entre a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas da ação. O autor considera que este conceito de *habitus* é capaz de superar teoricamente os reducionismos de condicionar as ações apenas à subjetividade ou à objetividade (Bourdieu, 2011a).

Para o autor, estando a ação subjetiva carregada de elementos objetivos, as práticas sociais apresentam características típicas da posição social de quem as produz, visto que sua maneira de perceber o mundo, gostos e preferências, foram estruturadas em um momento anterior à sua ação objetiva, formando o *habitus* (Bourdieu, 2011a).

O *habitus* exprime atitudes e comportamentos dos agentes, sendo um conjunto de disposições originárias na família, na escola e na classe social que são incorporadas inconscientemente pelos agentes e orientam sua conduta individual e social, sua visão de mundo e seu estilo de vida, e seu modo de interferir no seu espaço social (Bourdieu, 2012).

Contudo, o *habitus* não se constitui de uma matriz inflexível, mas ao contrário pode ser adaptado, a cada conjuntura específica de ação, diferente daquela na qual foi formado. O indivíduo adapta suas disposições duráveis para a ação, ou seja, o seu *habitus*, que foi formado numa estrutura social anterior, à conjuntura concreta na qual age agora, mas se trata de “improvisações regradas” (Bourdieu, 1983), pois o *habitus* orienta a ação, mas é também produto das relações sociais, de forma que assegura a permanência das relações objetivas.

Considerado por Bourdieu (2011a) como sistema durável de disposições para perceber o mundo, para agir sobre ele e para pensá-lo de uma determinada maneira, o *habitus* se constitui ao mesmo tempo como um produto de etapas sucessivas de socialização, ou seja, uma estrutura estruturada, mas também como gerador de práticas, valores e ideias que guiam a ação se fazendo também como estrutura estruturante. Possui uma dinâmica autônoma e ao mesmo tempo constrói e é construído pela lógica do campo social (Bourdieu, 2011a).

Para Bourdieu (2011a) a formação do *habitus* tem início na família como a primeira instituição a imprimir características nos indivíduos que o acompanharão por toda a vida. A família é a responsável pelas primeiras experiências do mundo social que passam a ser intrínsecas ao agente.

[...] a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de

acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações [...] (Bourdieu, 2011a, p. 131).

Para Bourdieu (2011a), além da família, a escola e o Estado também serão responsáveis pelos outros processos de socialização e de reprodução da estrutura do espaço social. Os indivíduos pertencentes a uma determinada classe social assimilam certas práticas coletivas como individuais. A vivência social é orientada pelo *habitus*, e este herda as experiências passadas daquela classe, tornando as trajetórias individuais e coletivas inseparáveis.

Pela reprodução, o *habitus* é composto dos valores, da moral, dos princípios, das expressões corporais e gestos, pela forma de pensar específica e passa a estabelecer a conduta nos mais variados campos de atuação do agente social. Desta forma, inconscientemente o indivíduo reproduz as propriedades do seu grupo social de origem e a estrutura das posições sociais onde foi formado, age como membro de uma classe, mesmo quando não possui consciência clara disso. Assim, mesmo a ação subjetiva está carregada de elementos objetivos estruturantes (Thiry-Cherques, 2006).

Para Bourdieu, a consequência desta característica objetiva na subjetividade dos indivíduos, é que suas ações herdarão as marcas de sua posição social, os símbolos que a distinguem e que situam sua hierarquia das posições sociais, suas estratégias de ação e de reprodução típicas, as crenças e as preferências que a caracterizam. Assim, as propriedades correspondentes a uma posição social são incorporadas pelos sujeitos tornando-se parte de sua subjetividade.

E ainda que estes indivíduos não tenham consciência desta perpetuação das relações de dominação, eles a exercem, econômica e ou simbolicamente, muitas vezes, de modo não intencional (Bourdieu, 2011a). Assim, o *habitus* é mais ou menos durável, na medida em que é transponível, e passa a operar nas mesmas condições que o engendraram. Sendo produto das estruturas passa também a reproduzi-las, contando a cumplicidade ontológica dos agentes (Bourdieu, 2012).

Juntamente aos condicionamentos sociais, o *habitus* é o responsável pela aproximação ou distanciamento dos indivíduos dentro do espaço social. Este último seria um conjunto de posições sociais diferentes e coexistentes, exteriores umas às outras e dispostas entre si em uma relação de distanciamento ou de proximidade (Bourdieu, 2011a).

Para Bourdieu (2011a), este espaço social, ilustrado na Figura 14, é o espaço invisível, onde forças distintas e coexistentes organizam as práticas e as representações dos agentes sociais. Os agentes ou grupos estão distribuídos no espaço social, em classes, de acordo com o volume de capital que possuem em relação ao capital global, em relação à estrutura do capital

(tipo de capital) e a evolução do capital em termos de volume e tipo. Estes princípios determinam sua posição social, e os tipos de capital seriam: o capital econômico e o capital cultural.

Figura 14 - Espaço das posições sociais e espaço dos estilos de vida



Fonte: Bourdieu (2011a, p. 20).

A posição que um determinado agente ocupa no espaço social é definida a partir da posição que ele ocupa nesses diferentes campos (Bourdieu, 2011a). O autor considera que, quanto mais os agentes tiverem em comum em termos de capital cultural e capital econômico, mais próximos estarão entre si, e, quanto menos em comum, mais distantes (Bourdieu, 2011a). O espaço das posições sociais, na Figura 14, reflete o espaço das disposições sociais (ou *habitus*), onde a cada classe de posições corresponde a uma classe de *habitus*, que envolve suas práticas, os bens que possuem e afinidades de estilo.

As classes que podemos produzir recortando as regiões do espaço social agrupam agentes tão homogêneos quanto possível, não apenas do ponto de vista de suas

condições de existência, mas também do ponto de vista de suas práticas culturais, de consumo, de suas opiniões políticas etc. (Bourdieu, 2011a, p. 30).

Desta forma, o conceito de posição social, classe social ou classe teórica, proposto por Bourdieu diferem da classe social de Marx, pois esse capital de que fala Bourdieu, não é apenas econômico, mas também cultural, que integra gostos, afinidades, desejos e simpatias. Como classes, para Bourdieu (2009), temos o seguinte:

[...] conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes (Bourdieu, 2012, p. 136).

Desta forma, os agentes ou grupos aproximam-se ou distanciam-se de acordo com suas posições sociais, que não tem apenas um caráter econômico, e irão desenvolver estratégias de modo a melhorar ou manter essa posição, mas não necessariamente em oposição a outras classes (Bourdieu, 2011a).

Thiry-Cherques (2006) afirma que os conceitos de campo e *habitus* são inseparáveis para Bourdieu. Campo, em sentido mais abrangente, é o espaço de posições a partir da distribuição de capital. E em sentido mais restrito, são os microcosmos ou dimensões autônomas, esferas virtuais de valor como meio artístico, jurídico, monetário, acadêmico e etc. (Bourdieu, 2012).

Aprofundando o conceito de campo, um campo social, é um espaço social específico, que decorre de um “[...] processo histórico de formação e de busca cada vez maior de autonomização em relação às pressões externas, do contexto em que surgiu e em que se desenvolveu” (Bourdieu, 2012, p. 213). Um campo social está vinculado a um conjunto de valores, princípios e regras, que é legitimador da dominação e coloca em prática os estilos de vida (Bourdieu, 2012).

O campo é um espaço onde se dão diferentes relações e embates empreendidos entre os agentes numa disputa pela dominação do campo (Costa; Carrion, 2014). O recém-chegado ao campo está sempre na posição de dominado e cabe a ele seguir uma estratégia ortodoxa e tentar adquirir o capital associado aos dominantes, ou heterodoxa, mais arriscado, de rebeldia, que tenta subverter o campo (Bourdieu, 2012).

As lutas dos agentes determinam as suas posições no campo e as posições no campo determinam o *habitus*. Desta forma, o *habitus* modela o campo e é por ele modelado também. Dito de outra forma, em cada campo, o *habitus* é formado por lutas entre agentes e grupos. E

estes agentes ou grupos ocupam espaços variados, de acordo com o acúmulo de diferentes formas de capital (Costa; Carrion, 2014).

A estrutura do espaço social não é imutável, ao contrário, o espaço social é visto por Bourdieu como um campo de forças que atua sobre os agentes, se impondo contra eles e ao mesmo tempo um campo de lutas entre os agentes, no interior do qual os agentes se enfrentam, para conservar ou transformar sua posição social, a partir dos capitais que possuem (Bourdieu, 2011a). Além das lutas entre os agentes, existem ainda as disputas que acontecem entre campos sociais distintos, onde, os agentes com mais poder simbólico impõem sua ideologia e autoridade sobre os outros agentes e campos sociais.

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que, qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas, cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital (Bourdieu, 2009, p. 135).

Sobre estes capitais, Bourdieu não nega a existência do poder e do capital econômico, como posse de meios materiais em dinheiro, propriedades ou rendimentos, mas para este autor, este não é o único elemento envolvido nas disputas de poder. Para o autor, todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, entendidas como estruturas de diferenças, onde o princípio gerador destas diferenças é o da desigualdade da distribuição das formas de poder ou dos tipos de capital. Outros tipos de capital estão presentes na dinâmica das relações tais como o capital cultural, o capital simbólico e o capital social, numa complexa articulação de elementos simbólicos (Bourdieu, 2011a).

O capital cultural está associado aos saberes reconhecidos, aos diplomas formais adquiridos e à posse de títulos de conhecimento, sendo integrado pelo capital cultural herdado da família e pelo capital cultural adquirido na escola e nas instituições. Para Bourdieu (1999), o capital cultural integra o conhecimento, habilidades e informações. Pode ser entendido como um conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares. Poderá ainda ser apresenta-se sob três estados, os quais seriam: o incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); estado objetivado: como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); e o institucionalizado: sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos (Bourdieu, 1999)

O capital social está relacionado ao senso de pertencimento ao grupo. E quanto ao capital social de tipo político pode ser entendido como sendo aquele que se adquire nos

aparelhos dos sindicatos e dos partidos políticos, gerando uma “elite” que se mantém no poder, se utilizando da patrimonialização de recursos coletivos pela apropriação privada de bens públicos, criando dinastias políticas familiares ou partidárias (Bourdieu, 2011a).

O capital simbólico estaria ligado às manifestações de tradição, nos agentes ou nas instituições, sem necessariamente que possuam o capital econômico ou cultural, podendo ser práticas institucionalizadas ou não, mas que são notadas através de um reconhecimento interno ou notoriedade externa. A depender de como interage com o *habitus*, o poder simbólico inclina os agentes de modo a transformar ou a perpetuar as estruturas, perpetuando as regras do jogo ou subvertendo-as. Esse direcionamento dependerá de como se formaram as lutas anteriores no espaço onde está inserido o agente e orienta a sua busca de soluções (Bourdieu, 2011a).

Do capital simbólico, decorre o poder simbólico. É um reconhecimento, conferido àqueles que o detêm, por seus pares concorrentes e pelos destinatários desse poder simbólico. Conforme Bourdieu (2012), foi considerado um poder invisível que tanto pode ser um poder econômico, cultural, político, jurídico, religioso etc., dependendo do campo social. A quantidade de poder simbólico possuído está diretamente ligada às posições de dominação/subordinação (Bourdieu, 2012).

Considerando que os agentes podem se deslocar no espaço social, verticalmente, dentro do campo ou horizontalmente, de um campo para outro. Neste sentido, para Bourdieu (2011a), uma trajetória é uma série de posições, sucessivamente ocupadas pelo agente no campo. Este deslocamento é possível através da reconversão de uma espécie de capital para outra, ao que ele denomina de estratégias de reconversão (Bourdieu, 2011b).

Para Bourdieu (2011a), existe uma relação entre as posições no espaço social e as tomadas de posição em conflitos, em função das disposições prévias, do *habitus*. Dessa forma, o espaço social é um campo de forças e um campo de lutas pela dominação do campo do poder e em constante transformação.

O conceito de campo de poder não é sinônimo de campo político, mas é o espaço das relações de forças entre os diferentes tipos de capital. Neste espaço, agentes ou instituições providas de quantidade suficiente de um determinado capital irão ocupar posições dominantes dentro de seu respectivo campo (Bourdieu, 2011a).

A “classe dominante” utiliza-se da dominação de instâncias burocráticas para ter o controle sobre medidas administrativas que mantenham ou transformem o valor do seu capital. Tanto exerce a dominação sobre os agentes como sofre da parte de outros dominantes e é dominado pela estrutura do campo (Bourdieu, 2011a).

A teoria das classes sociais de Bourdieu é uma teoria agonística, onde os campos do espaço social global são perpassados por lutas permanentes de classificação, desclassificação e reclassificação, pelas estratégias dos indivíduos, dos grupos, das classes e das frações de classes para manterem a sua posição social relativa ou para ascenderem a uma posição social superior (Mendes; Seixas, 2003, p. 108).

Também o sentido da história, ou da produção reescrita, é determinado pelo embate entre detentores e pretendentes e não por acontecimentos externos tais como pestes ou mudanças políticas. O sentido da história é dado pela luta entre os detentores de títulos, de capital cultural, que lutam para persistir e se tornarem 'clássicos' e os desafiantes que “[...] só podem marcar época enviando para o passado aqueles que têm interesse em eternizar o estado presente e em parar a história” (Bourdieu, 2011a, p. 69).

Desta forma, as posições adquiridas no campo social estão diretamente ligadas à distribuição dos poderes, econômico, cultural, social e simbólico, em cada um desses campos (Bourdieu, 2011a). Sendo o Estado, um grande detentor de poder, uma de suas características será a de produzir e impor “[...] as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo, e ao próprio Estado” (Bourdieu, 2011a, p. 91)

Sobre a concentração do capital pelo Estado, Bourdieu (2011a), explica:

O Estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico, concentração que, enquanto tal, constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores (Bourdieu, 2011a, p. 99).

Para Bourdieu (2011a), ampliando o conceito de Marx, o Estado não é somente o detentor legítimo do poder coercitivo e da violência física, mas o detentor legítimo de grande poder simbólico, legitimado então a exercer a violência simbólica também. A violência simbólica, pode ser entendida como a imposição de um requisito, de um saber, de uma prática que reproduz os valores de quem os impõe e não os valores daqueles que são obrigados a incorporá-los e reproduzir.

A violência simbólica torna-se mais efetiva quanto menor for percebida pelos agentes, como uma imposição. Na medida em que os códigos se tornam naturais e universais, este poder torna-se invisível e conta com a cumplicidade dos agentes que são sujeitos a ele. Para Bourdieu (2004, p. 205), “[...] a violência simbólica é tanto mais presente quanto mais mascarada”.

Legitimidade e poder simbólico se fortalecem mutuamente pois a concentração de poder coercitivo e poder econômico não se sustentam por si mesmos. Para que possam ser reconhecidos como legítimos, precisam ser associados, identificados com a pessoa que está no

poder através de símbolos que sejam reconhecidos como legítimos, tais como emblemas e fardamentos (Bourdieu, 2011a).

Surge, portanto, um capital específico do Estado, que lhe permite exercer poder sobre os outros tipos de capital e inclusive sobre as taxas de câmbio, ou equivalência, entre eles. Assim, a construção do Estado está diretamente relacionada com a construção do próprio campo do poder e envolve as lutas internas dos detentores dos capitais de diferentes tipos pelo poder sobre o Estado (Bourdieu, 2011a).

Apesar de não compor os objetivos desta pesquisa, recorda-se brevemente, apenas para compor a rede de teorias deste sociólogo, um de seus conceitos-chave que é a reprodução escolar. Bourdieu (2011a) vê o sistema de ensino ou a escola como reprodutora dessa dominação. Para o autor, essa é a função do sistema de ensino. Por isso Bourdieu constrói seu esquema analítico relativo ao sistema escolar, onde a reprodução da distribuição do capital cultural se dá pelas estratégias educativas das famílias e das instituições escolares.

Isso quer dizer que as famílias privilegiadas irão investir tempo e dinheiro, para que seus membros ingressem nas mais altas instituições escolares levando essas crianças de categorias sociais privilegiadas a posições sociais mais altas (Bourdieu, 2011a). Desta forma, as instituições escolares acabam fazendo uma operação de triagem entre alunos detentores de um capital cultural herdado e alunos que não os possuem. A escola consagra uma diferença social preexistente. Os eleitos são marcados, separados dos comuns e legitimados a dominar (Bourdieu, 2011a)².

Da mesma forma, os exames ou concursos, revestidos do caráter da racionalidade, não necessariamente a têm como princípio, mas podem estar a serviço do poder simbólico do Estado. Tornam-se títulos de competência técnica, próximos aos títulos de nobreza, revestem o aprovado de uma competência social para dominar, reforçada por ato de nomeação (Bourdieu, 2011a).

Através da oficialização de pessoas e atos, o Estado enraíza simbolicamente, como corretos e oficiais, como “juízo final”, seus próprios atos.

Definitivamente, a nomeação é um ato misterioso, que obedece a uma lógica semelhante à da magia [...]. Assim como o feiticeiro mobiliza todo o capital de crença acumulado pelo funcionamento do universo mágico, o presidente da república que assina um decreto de nomeação ou o médico que assina um atestado [...] mobilizam um capital simbólico acumulado em toda a rede de relações de reconhecimento, constitutivas do universo burocrático. Quem atesta a validade do atestado? Aquele que assinou o título que licencia para atestar. Mas quem deu licença a este? Somos

² Esta pesquisa não entrou na questão da reprodução escolar, pois analisou uma instituição superior desse sistema estrutural, uma SRE, instância intermediária entre as escolas e a Secretaria de Educação.

levados a uma regressão ao infinito, ao final da qual é preciso parar e podemos, como os teólogos, escolher atribuir o nome de Estado ao último (ou ao primeiro) anel da longa cadeia dos atos oficiais de consagração (Bourdieu, 2011a, p. 113).

Bourdieu (2011a), entende a burocracia como uma forma que, revestindo-se da submissão ao universal, ao interesse geral e ao serviço público, se coloca como uma classe neutra, acima dos conflitos. Contudo, para ele, aqueles que criaram a burocracia, precisaram também criar a ideia de direito, de serviço público, a ideia de interesse geral e universalidade. Criaram assim a dominação em nome do universal para ascender à dominação.

Assim, o capital simbólico é a posse de qualquer outro tipo de capital, físico, econômico, cultural ou social, desde que a eles seja atribuído um valor simbólico, como o de uma honra. E o Estado dispõe dos meios de imputar esse valor às ações conforme “[...] suas próprias estruturas, sendo o lugar, por excelência, da concentração e do exercício do poder simbólico” (Bourdieu, 2011a, p. 107-108).

Através dos ritos institucionais, o Estado é responsável pela produção e pela reprodução da realidade social. Como instância reguladora e estrutura organizacional, “[...] ele exerce permanentemente uma ação formadora de disposições duradouras” (Bourdieu, 2011a, p. 116), ou seja, o *habitus*. Assim, pelo exercício do poder simbólico e da violência simbólica, o Estado também impõe modificações ao próprio *habitus* e ao capital cultural dos agentes (Bourdieu, 2011a).

Com as bases teóricas elencadas para a análise do objeto, a próxima seção oferece o percurso investigativo.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO: OS CAMINHOS DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O conhecimento científico difere de outros conhecimentos existentes como o conhecimento popular que é adquirido através da do empirismo pessoal e transmitido informalmente de geração em geração. O conhecimento científico, por sua vez, é transmitido e obtido de maneira racional e conduzido por procedimentos científicos que visam explicar “porque” e “como” alguns fenômenos ocorrem, como uma visão mais global do que específica.

Desta maneira, o conhecimento científico é factual, pois lida com fatos e é sistemático uma vez que, ordenado logicamente, forma um sistema de teorias. O conhecimento científico é contingente e verificável pois suas proposições podem ser validadas ou refutadas, e as hipóteses levantadas podem ou não ser comprovadas. Constitui-se, portanto, de um conhecimento falível e não definitivo, e por este motivo, também é aproximadamente exato, pois novas proposições e o desenvolvimento de novas técnicas podem reformular os conhecimentos construídos (Marconi; Lakatos, 2003).

Assim, a ciência faz uso do conhecimento científico enquanto informação confiável, retratando verdades gerais obtidas e testadas através de um método científico, utilizando-se da lógica (Chalmers, 1993). Este capítulo pretende esclarecer estes métodos e a lógica, as escolhas e as etapas metodológicas, através das quais o conhecimento foi obtido nesta pesquisa. Segue dessa forma, a caracterização da pesquisa em termos de sua natureza, objetivo, abordagem e estratégia, os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem o universo de pesquisa e a definição da seleção, que foram adotados para o desenvolvimento deste trabalho.

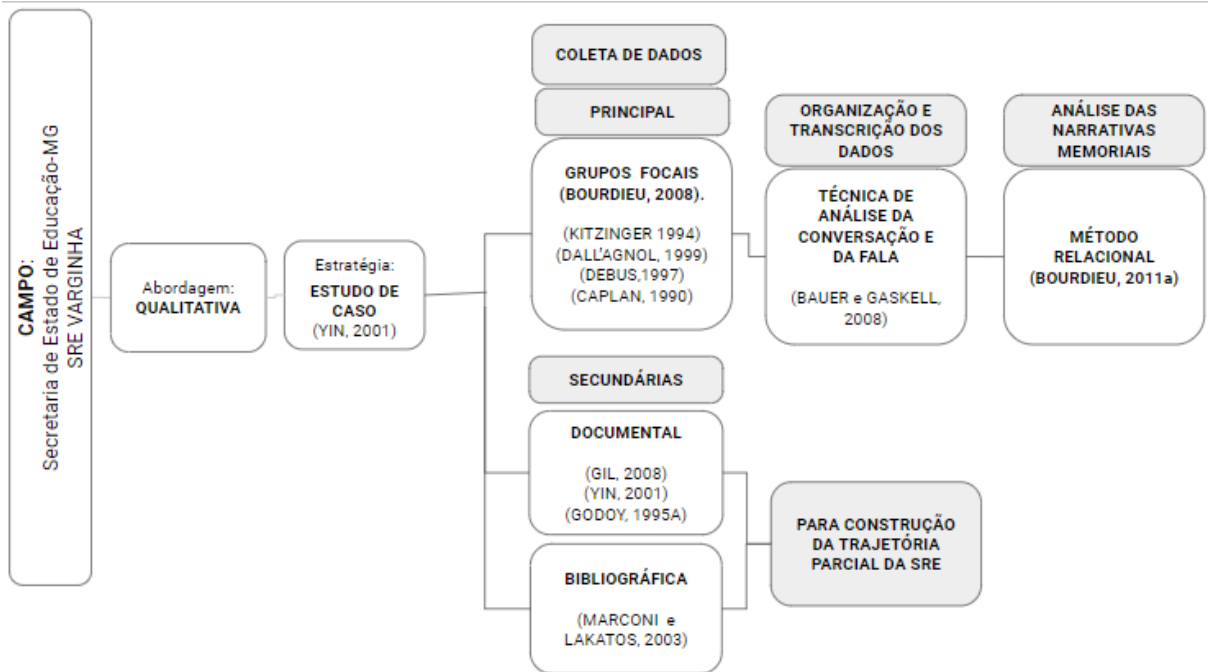
3.1 ESCOLHAS QUE CLASSIFICAM A PESQUISA

É importante estabelecer um conjunto de códigos, menções e procedimentos que tornem possível replicar o estudo ou aplicá-lo em outro caso que contenha características semelhantes. O estabelecimento de um protocolo confere credibilidade ao estudo e condições práticas para que possa ser testado (Martins, 2008). A adoção de critérios rigorosos de metodologia transmite confiança às pessoas da organização que foi estudada, além de guiar o pesquisador durante a coleta de dados (Yin, 2001).

A partir da definição do problema de pesquisa, que para Yin (2001) é provavelmente o passo mais importante da pesquisa, as escolhas metodológicas foram feitas, considerando ainda,

os objetivos geral e específicos. As escolhas metodológicas feitas para esta pesquisa estão desenhadas na Figura 15 e serão justificadas e detalhadas ao longo deste capítulo.

Figura 15 - Desenho Metodológico



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Detalhando os elementos da Figura 15, esta pesquisa foi definida como aplicada uma vez que tem como objeto de estudo um fenômeno numa instituição específica, buscando desenvolver conhecimentos de interesse para a área de administração pública. A pesquisa aplicada, utiliza-se dos conhecimentos gerados pela pesquisa básica, mas gera produtos e ou processos com finalidades imediatas (Prodanov; Freitas, 2013).

Para auxiliar na construção desta pesquisa foi utilizado o estudo descritivo que, baseado em Triviños (2007, p. 110), “[...] exige diversas informações sobre o objeto que o pesquisador deseja investigar, como características, problemas, métodos, mercado, entre outros”. Assim, do ponto de vista dos objetivos a pesquisa foi descritiva, pois o pesquisador “descreve os fatos observados sem interferir neles”, de modo que “os fatos são estudados mas não são manipulados”, procura descobrir a natureza, as características, causas e relações de um fato com outros (Prodanov; Freitas, 2013).

O estudo descritivo colabora com a exposição das características de determinada população ou fenômeno e, embora não tenha o compromisso de buscar explicações para os fenômenos que descreve, pode servir como referência para tal (Vergara, 2004). No caso desta

pesquisa, os fenômenos foram a reconversão do *habitus* destes servidores e dados relativos sobre a construção do capital cultural da instituição.

Por se tratar de estudo de caráter descritivo, buscou-se o entendimento do fenômeno como um todo e em toda sua complexidade, sendo adotada a abordagem qualitativa, especialmente porque se tem em vista, compreender a teia de relações sociais e culturais, que se estabelecem no interior das organizações. Este tipo de enfoque não fez uso de métodos estatísticos, sendo o ambiente a fonte direta dos dados (Godoy, 1995a).

Considerou-se ainda que o foco da abordagem esteve mais em seu processo e no significado deste, do que em seu resultado (Godoy, 1995a). A abordagem qualitativa esteve centrada em identificar características e situações de eventos e organizações (Llewellyn; Northcott, 2007), sendo viável para fenômenos complexos, de natureza social e de difícil mensuração (Liebscher, 1998). A preocupação não foi registrar quantas vezes um fenômeno acontece, mas sim como ele acontece e com que qualidade (Minayo, 2001).

A vantagem da abordagem qualitativa esteve no alcance em profundidade e abrangência pela obtenção de dados de diversas fontes como entrevistas e análises de documentos as quais puderam ser somadas e confrontadas, dando ao pesquisador detalhes informais e relevantes que dificilmente seriam obtidos por outros enfoques. Assim, a abordagem qualitativa aproximou-se do fenômeno de maneira sistêmica e global (Godoy, 1995a).

Definidos o objetivo e abordagem do estudo, seguiu-se à escolha da estratégia de pesquisa. A estratégia do estudo de caso (Hartley, 1994) mostrou-se uma escolha interessante, pois o estudo em questão buscará entendimentos contextuais com representatividade (Llewellyn; Northcott, 2007). O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras possíveis para se fazer pesquisas em Ciências Sociais e articula-se muito bem com questões de pesquisa dos tipos "como" e "por que" (Yin, 2001).

O estudo de caso foi escolhido pois é a estratégia indicada quando se deseja tratar de fenômenos contemporâneos inseridos em contextos de vida real, sendo amplamente utilizados em pesquisas de administração pública, estudos organizacionais e gerenciais, o que foi exatamente o foco desta pesquisa. Esta maneira de fazer pesquisa permitiu ao investigador preservar as características holísticas de um evento da vida real como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças regionais urbanas e relações internacionais (Yin, 2001).

Trata-se de uma estratégia formal de pesquisa que está longe de ser meramente exploratória, podendo culminar em estudos descritivos, que contemplam um caso em si, ou explanatórios, que podem ser usados para outros casos. Esta estratégia associa-se a situações

tecnicamente únicas, onde o pesquisador terá muito mais variáveis de interesse do que dados disponíveis. Para suprir a falta de informações disponíveis, o estudo de caso faz uso de variadas fontes de evidências que serão buscadas e analisadas com base nas proposições teóricas desenvolvidas previamente no referencial (Yin, 2001).

3.2 ETAPAS DE PESQUISA

Após definida a pesquisa como aplicada, descritiva, de abordagem qualitativa e sendo o estudo de caso a estratégia escolhida, de modo a responder ao problema e aos objetivos de pesquisa propostos, foram definidas quais as fontes de dados utilizadas e de que maneira seriam acessadas. Pelas próprias características das abordagens e estratégias escolhidas, as quais são qualitativa e estudo de caso, a variedade de fontes de dados é adequada e recomendada (Yin, 2001).

3.2.1 Técnicas e fontes para a coleta de dados: o trabalho de campo

Considerando que a principal estratégia escolhida foi o estudo de caso, por ser bastante adequado quando se deseja conhecer em detalhes as diversas nuances de um determinado fenômeno organizacional, a referida estratégia utilizou para este fim, diversas técnicas de coleta de dados (YIN, 2001). Na presente pesquisa, para a coleta de dados, foram utilizadas fontes documentais e bibliográficas como subsidiárias, e mais fortemente as entrevistas como fonte principal de dados, constituindo-se tanto fontes secundárias e primárias de dados. As fontes de dados primários são aquelas compiladas, feitas ou analisadas pelo autor, escritas ou não, retrospectivas ou contemporâneas. São exemplos de dados primários (de primeira mão): documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, estatísticas, documentos privados, cartas, contratos, fotografias, gravações, ilustrações e mapas. Os dados secundários seriam aqueles transcritos pelo autor ou construídos por outros atores. No entanto, existem registros para os quais as categorias primária ou secundária não são tão evidentes (Marconi; Lakatos, 2003).

A pesquisa bibliográfica foi incluída como uma fonte ou técnica de coleta de dados, considerando que "[...] em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza" (Gil, 2002, p. 44). Este tipo de coleta foi utilizado para a obtenção de informações preliminares sobre a origem histórica da instituição. Ademais, a pesquisa bibliográfica faz uma

revisão ampla de toda a literatura sobre o tema e confronta as possíveis divergências e incoerências entre elas (Marconi; Lakatos, 2003).

Já a pesquisa documental, ainda que tenha sido empregada em menor grau e subsidiariamente, foi utilizada como ponto de partida para aproximação com a memória da instituição e possibilitou o conhecimento do passado, processos de mudanças sociais e culturais (Gil, 2002). É uma valiosa técnica que pode ser utilizada para complementar informações obtidas por outras fontes, dando ao pesquisador uma melhor compreensão dos problemas analisados (Godoy, 1995b).

Minayo (2001) sugere que a pesquisa seja sustentada por entrevistas realizadas com indivíduos, que sejam profundos conhecedores da vida organizacional da instituição escolhida. Neste sentido, para este estudo, as entrevistas focais forneceram uma compreensão do mundo e dos modos de vida dos entrevistados e de grupos sociais específicos (Bauer; Gaskell, 2008).

Os grupos focais são amplamente utilizados na área do marketing desde os anos de 1950 e foram trazidos para outras áreas do conhecimento a partir dos anos de 1980, entre elas as ciências sociais, pois verificou-se que os grupos focais trazem informações amplas e com riqueza de detalhes (Calder, 1977). Nesta técnica, pequenos grupos de pessoas se reúnem para avaliar conceitos ou identificar problemas (Caplan, 1990). Os grupos focais produzem respostas muito mais comprometidas do que entrevistas individuais ou surveys (Dall’Agnol; Trench, 1999; Debus, 1997).

O objetivo da técnica foi reunir pessoas para identificar percepções, sentimentos, ideias sobre um determinado tema (Kitzinger, 1994), no caso, a memória social, institucional e organizacional da SRE Varginha. A interação foi o ponto chave desta técnica, onde o grupo produziu suas próprias reflexões sobre um determinado fenômeno, a partir de seu próprio vocabulário, sendo os grupos focais espaços privilegiados que potencializaram as discussões (Kitzinger, 1994). Os grupos focais intensificaram o acesso do pesquisador às informações e permitiram a troca de experiências em torno de uma temática (Trad, 2009).

A presente pesquisa utilizou-se de dois grupos focais, sendo um encontro por grupo, com duração média de duas horas por encontro (Debus, 1997)³. Para a seleção, que é o termo mais indicado para pesquisas qualitativas, visto que ‘amostragem’ carrega conotações estatísticas (Bauer; Gaskell, 2008), foram consideradas algumas questões específicas para grupos focais. Os integrantes de cada grupo deveriam possuir ao menos uma característica

³ Seguindo a recomendação de organização de pelo menos dois grupos (Debus, 1997) e um limite de seis a oito discussões com grupos focais (Bauer; Gaskell, 2008).

comum importante, que neste caso, foi ser servidor ativo ou aposentado da instituição, caracterizando-se como uma amostra intencional, ou seleção (Dall’Agnol; Trench, 1999).

Da mesma forma, o número de participantes por grupo procurou estar dentro do sugerido por Dall’agnol e Trench (1999). Buscou-se um equilíbrio entre homogeneidade e heterogeneidade, da seguinte forma: Considerando que a homogeneidade facilita o compartilhamento de experiências comuns e a hierarquia profissional, de classe e de escolaridade poderia interferir na expressão dos participantes (Kitzinger, 1994), diretores e ex-diretores foram excluídos desta amostra.

Por outro lado, de forma a garantir a riqueza de interações (Kitzinger, 1994), foi preciso haver entre os participantes de cada grupo, uma representatividade dos setores da instituição: Diretoria de Pessoal, Diretoria Financeira e Diretoria Educacional, sendo todos maiores de idade, com no mínimo o curso superior completo.

Feitas estas considerações, a organização dos grupos focais, ficou desenhada conforme expresso no Quadro 4:

Quadro 4 - Organização dos grupos focais

Nome do Grupo Focal	Duração	Critério	Forma de Seleção	Abordagem	Número de Participantes
GF1	01h57m45s	Ex-servidores	Informante Inicial (também ex servidor)	Sistema Bola de Neve	13 convidados 10 compareceram
GF2	01h50m27s	Servidores Ativos	Planilha do Setor de Gestão de Pessoal	Individual Pessoalmente	06 convidados 06 compareceram (sendo 01 substituído)

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Os estudos descritivos envolvem o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (Prodanov; Freitas, 2013). Por isso, o início da coleta de dados, foi precedido por um planejamento que seguiu as seguintes etapas, inspiradas em Freitas e Jabbour (2011): i) realização de um contato formal com a organização para obter a autorização de realização da pesquisa; ii) explanação dos objetivos do estudo para a organização; iii) definição e apresentação à organização dos critérios estabelecidos para a seleção de pessoas a serem entrevistadas; iv) definição junto à organização sobre os critérios para acesso aos espaços físicos e aos documentos, esclarecendo quais são confidenciais e quais podem ser divulgados; v) Realização da coleta de dados em si. Através dessas etapas e procedimentos, o objetivo da

presença do pesquisador dentro da instituição, para a coleta de dados foi esclarecida a todas as pessoas, de modo que sua atuação não se confunde com a de um auditor ou fiscal de inspeção, e de forma que seu papel estivesse claro a todos os participantes, fontes e informantes (Martins, 2008).

Quanto ao local para a realização dos encontros com os grupos focais, uma sala de reuniões foi cedida pela própria instituição, mas sem que houvesse observadores, não participantes da pesquisa. A escolha do local mostrou-se interessante para valorizar a presença dos ex- servidores, que após os encontros puderam visitar os andares e conhecer os setores da instituição. Quanto aos que ainda atuam na instituição, o local facilitou o acesso.

O recrutamento se deu da seguinte forma: para aqueles que ainda atuam como servidores, o recrutamento foi feito por meio de abordagens informais quanto ao interesse e disponibilidade para participar dos grupos (Dall’Agnol; Trench, 1999). Já, para contactar os ex-servidores, como a pesquisadora não os conhecia, foram recrutados através de um informante inicial que também é ex-servidor, a partir do qual outros ex-servidores foram indicados pelo sistema chamado de bola de neve⁴. Neste sistema um participante indica o próximo que será entrevistado, ou neste caso, os nomes para compor o grupo focal. Para esta pesquisa, todos os participantes dos grupos focais foram numerados de modo a garantir o sigilo do nome ou qualquer outra identificação.

Apesar de ocorrer em um espaço formal, dentro da instituição, os grupos focais foram conduzidos com atmosfera agradável e informal, com uma progressão natural dos assuntos partindo dos mais gerais para os mais específicos, que foram o foco desta pesquisa (Caplan, 1990). Para cada encontro, foi elaborado um Roteiro Temático (Bauer; Gaskell, 2008) presentes nos Apêndices C e D, para nortear o moderador, de modo que os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados, perpassando as categorias pretendidas e mantendo o foco da discussão (Dall’Agnol; Trench, 1999; Debus, 1997).

A pesquisadora atuou como moderadora, sendo responsável pelo preparo e instrumentalização do processo munida do roteiro temático da pesquisadora – Apêndice B, esclareceu a dinâmica das discussões, os aspectos éticos, estimulou o debate e cuidou para que a discussão não fosse monopolizada (Dall’Agnol; Trench, 1999; Debus, 1997).

Ainda quanto à condução dos Grupos Focais, após uma acolhida informal, antes do início das reflexões de cada grupo, os TCLE foram distribuídos, lidos e assinados. Além disto, um termo de compromisso ético entre os participantes foi verbalmente firmado no início de

⁴ Método de amostragem de rede útil para se estudar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas ou para as quais não há uma precisão sobre sua quantidade ou localização (Bernard, 2005).

cada encontro, como forma de assegurar a confiança e fortalecer a empatia entre o grupo contendo os seguintes pontos: i) Coube aos participantes a escolha de contribuir ou não para este processo tratando-se de uma participação voluntária; ii) Nenhum participante estava obrigado a responder quaisquer perguntas; iii) Nenhum participante estava autorizado a divulgar as experiências e os relatos compartilhados por um outro participante do grupo (Dall’Agnol; Trench, 1999; Debus, 1997).

Os participantes, foram encorajados a levarem para o encontro com o grupo focal elementos documentais que pudessem colaborar com a construção das narrativas e estimular os debates, como: fotografias, recortes de jornais, anotações, documentos e outros que julgassem relevantes de serem compartilhados com o grupo. Estes materiais, constituíram elementos meramente ilustrativos nesta pesquisa, não sendo objeto de análise desta pesquisa. Ao final de cada encontro, foi oportunizado aos participantes uma última fala para esclarecimentos, dúvidas, sugestões e críticas, seguida dos agradecimentos do pesquisador aos participantes.

Com o consentimento de todos os participantes do grupo, as entrevistas foram gravadas em áudio, pelo celular da pesquisadora, através do aplicativo “Gravador de Voz” - Samsung, para garantir a confiabilidade do processo. Para que o ato da gravação não gerasse desconforto (Voss; Tsikriktsis; Frohlich, 2002), sua necessidade foi esclarecida já no momento do recrutamento para a participação no grupo focal. As entrevistas foram realizadas de modo que houve tempo hábil para sua transcrição nos dias seguintes ao seu término para garantir fidelidade, aproveitando as lembranças de elementos que ocorreram durante o processo e que são imperceptíveis aos instrumentos de registro, tais como, ênfases e expressões faciais e corporais (Zanelli, 2002).

A transcrição fidedigna foi a base fundamental para a qualidade das análises feitas posteriormente (Miguel, 2007). Contudo, Bourdieu *et al.* (2008) apontam para uma fidelidade relativa, pois sempre há uma perda na passagem do oral para o escrito. A bem do entrevistado se retira elementos que denunciem sua identidade e a bem do entendimento do leitor se acrescenta explicações e expressões para reconstituir o contexto da fala.

A condução das entrevistas também esteve sob a ótica e conceitos de Pierre Bourdieu. Para o autor, a interação entre o pesquisador e aquele que ele interroga é a maneira mais realista de explorar problemas inseparavelmente teóricos e práticos (Bourdieu *et al.*, 2008). Sendo toda pesquisa uma forma de relação social, ela exerce efeito sobre os resultados obtidos e está sujeita a distorções. E, embora o pesquisador tenha em mente evitar exercer qualquer tipo de violência simbólica, toda entrevista é uma relação sempre desigual de forças a favor do entrevistador, em termos de capital cultural, em especial o capital linguístico. Portanto o pesquisador deve

procurar reduzir as distorções, mas sem a pretensão positivista de anulá-las (Bourdieu *et al.*, 2008).

O pesquisador deve ser capaz de compreender que existem censuras e limitações que impedem os entrevistados de dizer certas coisas ao mesmo tempo em que certas incitações encorajam a dizer outras. Foi preciso encontrar a distância correta em amplitude e natureza, sendo nem tão afastado como uma pura não-intervenção e nem tão dirigida quanto um questionário. A pesquisadora procurou adequar o nível da linguagem utilizada e agir sobre a escolha das pessoas entrevistadas. A proximidade social e a familiaridade, no caso uma pesquisadora servidora da SRE que entrevistou outros servidores e ex-servidores dos mesmos órgãos, minimizaram a comunicação violenta, pois existiram acordos imediatos, implícitos e explícitos (Bourdieu *et al.*, 2008).

Desta forma, perguntas que poderiam ser ameaçadoras ou agressivas não o foram, pois o respondente soube que a interrogadora conhecia tão bem quanto ele os riscos de respondê-las. É essa mesma condição de proximidade que por vezes colocou a pesquisadora em situação de mal-estar na análise, pois esteve posta à prova tanto quanto aqueles ou aquelas que ela interrogou (Bourdieu *et al.*, 2008).

O exercício da pesquisadora foi tentar colocar-se, em pensamento, no lugar que os entrevistados ocupam ou ocupavam no espaço social, excluindo perguntas forçadas ou mal colocadas, num exercício contínuo de improvisação. Mesmo a pesquisadora tendo um conhecimento prévio profundo do mundo dos entrevistados, mesmo mantendo uma vigilância profissional e a simpatia pessoal, é preciso afastar-se da ilusão do já vivido e dos lugares-comuns (Bourdieu *et al.*, 2008).

As entrevistas foram conduzidas tendo em vista que o pesquisado também não é passivo e por vezes utiliza-se da oportunidade da entrevista para criar e expor a autoimagem que quer de si. Pode ainda, para fugir da objetivação, dar ao entrevistador, de maneira intencional, as narrativas que ele deseja ouvir, numa falsa objetivação complacente. Ainda assim, o pesquisador deve manter a postura acolhedora e a disposição para fazer seus os problemas do entrevistado, pois os pesquisados podem estar se valendo da entrevista para o aparecimento de um discurso que já estava lá, esperando as condições para revelar-se. A entrevista torna-se uma ocasião, ao mesmo tempo gratificante e dolorosa, para testemunhar, se fazer ouvir ou levar experiências reservadas ou reprimidas ao domínio público (Bourdieu *et al.*, 2008).

A entrevista buscou não se assemelhar a um inquérito administrativo burocrático, onde há grande distanciamento social entre entrevistador e entrevistado. O pesquisador não deve interrogar com ironia, despeito, ou visões pré formuladas do que vem a ser ‘uma família’, ‘um

trabalho adequado’, ‘uma carreira’, ‘boas opções escolares’. As disposições de classe do pesquisador não devem conduzir as entrevistas, mas sexo, idade, origem social e situação profissional inevitavelmente sempre irão afetar a maneira de coletar e interpretar os dados (Bourdieu *et al.*, 2008).

A transcrição foi um trabalho de equilíbrio delicado e exigiu cuidado para não imprimir os pontos de vista do pesquisador como se fossem do pesquisado. Exigiu ainda um cuidado de escolha de palavras e inserções de expressões que sejam capazes de reconstruir entonações, ironias e pausas. Algo sempre se perde na passagem do oral para o escrito e a fidelidade ao que foi dito é relativa, na medida em que para preservar os entrevistados são retirados nomes, locais, datas e setores. Ao contrário, também são acrescentadas pontuações e expressões para dar conta de reconstituir o contexto da fala (Bourdieu *et al.*, 2008).

A introdução de subtítulos retirados das próprias narrativas e preâmbulos que antecipam o olhar do leitor ao que se pretende analisar também são importantes, para que mesmo aqueles que não estiveram presentes no momento da entrevista possam compreender aquela narrativa criando um efeito gradativo de revelação ao leitor (Bourdieu *et al.*, 2008).

A entrevista foi, desta maneira, uma relação construída na não neutralidade e na não anulação do observador. O conhecimento prévio das realidades da pesquisa pela pesquisadora, apoiou esta construção e o surgimento das realidades que se quis registrar. Existiu um controle fino entre o que a voz da ciência e o que é a voz do entrevistado. Nisto reside o exercício de compreender, colocando-se em pensamento no lugar do entrevistado, mas não com saber científico, mas sim, a partir de seu ponto de vista, do seu lugar no espaço social (Bourdieu *et al.*, 2008).

3.2.2 Ética em pesquisa científica

O estudo esteve de acordo com os termos da Resolução nº 466/2012 e com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, artigo 1, parágrafo único, possuindo as seguintes características:

I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados; II - pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011; III - pesquisa que utilize informações de domínio público; [...] V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; [...] VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito (Ministério da Saúde, 2016).

Ainda nos termos da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, Capítulo I, dos termos e definições, artigo 2, inciso XIV, decorre a definição de pesquisa de opinião pública:

[...] consulta verbal ou escrita de caráter pontual, [...] através da qual o participante, é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, [...]; sem possibilidade de identificação do participante (Ministério da Saúde, 2016).

Desta forma, foram assegurados os direitos dos participantes previstos na referida resolução:

Art. 9º São direitos dos participantes: I - ser informado sobre a pesquisa; II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada; IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (Ministério da Saúde, 2016).

Para tanto, o processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido, conforme Apêndice A, envolveu o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, e foi continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

Considerando que todo projeto que envolve pesquisa com seres humanos, de maneira direta ou indireta, deve ser submetido ao Sistema CEP/Conep através Plataforma Brasil (PB), e visando o cumprimento das exigências de proteção aos participantes da pesquisa, respeitando os aspectos éticos, esta pesquisa foi registrada na referida plataforma, tendo já recebido a aprovação do CEP, em 15/06/2023, pelo Parecer Consubstanciado nº 6.117.883.

De acordo com a Resolução nº 466/12 toda pesquisa com seres humanos envolve riscos nas diversas dimensões do ser humano, em tipos e gradações variadas, mesmo que mínimas. Desta maneira, a pesquisadora buscou analisar as possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, para informar aos participantes os riscos em todas as etapas da pesquisa, e apresentar clara e detalhadamente os procedimentos para evitar, minimizar, corrigir ou sanar os riscos inerentes a eles decorrentes.

Conforme apresentado no Quadro 5, para o método de coleta de dados utilizando grupos focais, os seguintes riscos mínimos foram esperados, com as respectivas medidas minimizadoras:

Quadro 5 - Dos riscos e medidas minimizadoras

Riscos/Danos Possíveis	Medidas Minimizadoras
<p>Angústia Desconforto Medo Vergonha Estresse Cansaço Aborrecimento Interferência na vida e na rotina dos participantes. Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais. Quebra de anonimato (considerando que o anonimato é relativo em grupos focais)</p>	<p>Garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Garantir explicações necessárias para responder às questões. Garantir local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.</p> <p>Garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa.</p> <p>Esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.</p> <p>Garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. O pesquisador responsável, após a conclusão da coleta de dados, fez o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.</p>

Fonte: adaptado pela autora (2023) de Brasil (2012).

Como benefício desta pesquisa com proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, que poderá ser auferido pelo participante e sua comunidade, o retorno social esperado, é a promoção do reencontro de ex-servidores e o encontro dos servidores, para a (re)criação da memória social, institucional e organizacional, visto que não existe, hoje, na instituição, um acervo, físico ou digital, de memória institucional-organizacional. Espera-se oportunizar aos servidores este momento de reconstrução do passado analisado pelo presente, onde as memórias individuais ganham um papel social, a partir da construção coletiva dos quadros sociológicos, tornando conhecidas as experiências passadas, e extraíndo o que há de coletivo nelas (Halbwachs, 1990).

3.2.3 Técnicas de processamento e análise dos dados

Para Minayo (2001), o campo de atuação das pesquisas qualitativas é particular e trabalha com questões que não podem ser quantificadas. Dessa forma, foram trabalhados os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes. O ciclo da pesquisa

qualitativa é composto das seguintes etapas: i) fase exploratória, ii) trabalho de campo e iii) análise e tratamento do material empírico e documental.

Assim, terminado o trabalho de campo, passou-se a uma segunda fase de análise deste conteúdo transcrito e coletado que permitiu as primeiras identificações entre os dados e as informações relevantes com o referencial teórico, ainda em forma de insights (Miguel, 2007). Para pesquisas que têm como estratégia o estudo de caso, pode-se dizer que não existe um padrão ou um formato específico para a etapa de análise dos dados. No entanto, esta etapa constitui-se como o coração da construção da teoria e é considerada a etapa mais difícil e trabalhosa ao pesquisador (Eisenhardt, 1989).

Os dados só adquirem sentido ao serem trabalhados com uma técnica apropriada de análise (Flick, 2009). São diversas as técnicas que podem ser empregadas para a análise dos dados textuais coletados e cada técnica de análise vem de “[...] uma orientação teórica diversa e faz perguntas diferentes ao *corpus* textual, fornecendo um estilo diferente de interpretação” (Bauer; Gaskell, 2008, p. 84).

A respeito deste processo de transcrição e seleção das narrativas, destacamos que foi realizada primeiramente uma transcrição mais literal, contendo a totalidade dos nomes, datas, setores e demais informações tal como foram narradas pelos participantes dos grupos focais. Esta primeira versão já continha a introdução de elementos de pontuação e expressões que pudessem dar conta ao leitor de reproduzir a dinâmica dos diálogos. Foram utilizadas, por exemplo, reticências para reproduzir as pausas dos participantes e foram incluídas entre colchetes expressões que foram suprimidas pelos entrevistados por estarem subentendidas no contexto do momento da entrevista. Foram introduzidos alguns verbos entre parênteses antecedendo algumas falas de modo a reproduzir as interações entre os participantes: interrupções, complementações e contra argumentações.

Em um segundo momento, esta primeira transcrição foi retomada para que pudessem ser atribuídos códigos a cada um dos participantes substituindo seus nomes e resguardando-lhes a identidade. Numa terceira retomada da transcrição foram substituídos ou suprimidos nomes de outras pessoas, cidades, datas, referências às gestões estaduais e locais, setores de atuação ou quaisquer outros elementos que pudessem denunciar quem falava ou de quem se falava.

Feitos estes ajustes na transcrição original, voltou-se ao roteiro de entrevista de modo a segui-lo o também para a apresentação dos resultados. Para cada um dos tópicos constantes no roteiro foram selecionadas as melhores narrativas para cada um dos itens. Ainda assim, este processo resultava em um grande número de narrativas e foram necessários sucessivos recortes até a versão final, selecionando narrativas mais significativas daquilo que se pretendia analisar.

Vale a pena destacar que o documento da primeira transcrição, aquela que ainda continha os nomes dos entrevistados, foi preservada, como uma espécie de cópia de segurança de modo que, se durante os recortes sucessivos alguma informação contextual se perdesse poderia ser recuperada.

Dentro da perspectiva de Bauer e Gaskell (2008), optou-se primeiramente como forma inicial de organização e classificação preliminar das narrativas, pela técnica de análise da conversação e da fala, pois ela se mostra uma técnica interessante para análise das transcrições dos grupos focais, os quais geraram um grande volume de material. Através desta técnica foi possível reduzir estes dados brutos a categorias. Estas categorias foram aquelas estabelecidas pelo pesquisador a priori, em consonância com o referencial teórico, mas a técnica também dá liberdade ao surgimento de novas categorias pressupostas pelos participantes (Bauer; Gaskell, 2008).

O interessante desta técnica é que ela não olhou apenas para as falas mas para as interações específicas que ocorrem entre os participantes e em como estes organizam suas falas. Mesmo os encontros planejados, como são os grupos focais, são formas complexas de interação social e neste sentido, a análise da conversação e da fala, “[...] mostrou como os participantes juntam e contrastam atividades e atores (ligações que podem ser perdidas na análise de conteúdo)” (Bauer; Gaskell, 2008, p. 273).

A técnica foi capaz de captar a relação entre as falas, pausas, sobreposições e interrupções, sequências de concordâncias ou discordâncias. Algumas questões nortearam a pesquisadora, tais como a não generalização, identidade ou inferência do grupo focal para aquele grupo social como um todo. Deste modo, considerou-se que os participantes do grupo focal não são representantes de toda uma sociedade, mas são um grupo escolhido por poder contribuir com a questão de pesquisa (Bauer; Gaskell, 2008).

Desta forma, a técnica de análise da conversação e da fala foi utilizada somente para organização e classificação das falas em categorias e para a transcrição. Para a análise em si das narrativas, optou-se pelo método relacional (Bourdieu, 2011a). O método relacional de Bourdieu, entende o espaço social como um espaço relacional de práticas sociais, como práticas que não existem nunca por si mesmas, mas que só existem em relação a outras práticas, daí o nome relacional. O método relacional atribui primazia às relações, em especial a relação de mão dupla, entre estruturas objetivas e subjetivas.

Nesta perspectiva, as práticas não podem existir por si mesmas, e são, portanto, dependentes do universo de outras práticas, das posições sociais. Assim, propriedades próprias de um grupo qualquer, no caso o grupo dos servidores da SRE Varginha, são propriedades que

lhes cabem em um determinado momento, a partir de sua posição num espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis (Bourdieu, 2011a).

De acordo com o método relacional, as noções de espaço social, de espaço simbólico e de classe social não podem ser analisadas isoladamente. São utilizadas e postas à prova em uma pesquisa que é sempre inseparavelmente teórica e empírica e a propósito de um objeto bem situado no espaço e no tempo (Bourdieu, 2011a). Sobre a compreensão relacional do mundo, o autor afirma:

Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível é sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (Bourdieu, 2011a, p. 48-49).

Desta forma, devemos considerar uma determinada prática sempre em relação ao espaço social onde ocorre e ao tempo onde ocorre, para não cometermos erros de comparação e de senso comum, estabelecendo relações entre sociedades diferentes ou entre a mesma sociedade em períodos diferentes. Agindo assim, deixaremos que falsas diferenças escondam diferenças verdadeiras (Bourdieu, 2011a). Para o autor, o foco da ciência social não devem ser classes teóricas que só existem no papel, mas os espaços sociais no interior dos quais as classes tão reais quanto possíveis possam ser recortadas.

Assim, o objetivo do pesquisador, no método relacional, é apreender as estruturas e mecanismos, princípios de construção do espaço social ou os mecanismos de reprodução deste espaço, para a construção de um modelo pretensamente universal, que visa as diferenças reais que separam as estruturas das disposições (os *habitus*). O princípio do pesquisador “é procurar, não na singularidade das naturezas – ou das “almas” –, mas nas particularidades de histórias coletivas diferentes” (Bourdieu, 2011a).

Para Bourdieu (1989) o *modus operandi* do pesquisador, deve compreender a lógica do funcionamento de um determinado espaço social na realização e condução de uma pesquisa científica. Para o autor, a teoria é indissociável da prática e a conduta humana é o resultado da conjugação das influências histórico-sociais, da racionalidade e das vontades intrínsecas.

Para o autor, o ser humano é condicionado e ao mesmo tempo condicionante do meio social em que vive, na medida em que, desde cedo, interioriza e assimila os valores e as regras de seu contexto para, mais tarde, também ele interferir nesse mesmo contexto, de acordo com

sua subjetividade num movimento de trocas entre o agente e o meio social que perdura por toda a vida (Bourdieu, 1989).

Para Bourdieu (2011a), uma trajetória é uma série de posições, sucessivamente ocupadas pelo agente no campo. Já a noção de história de vida como um caminho, dotado de sentido com um início e um fim que carregam uma sucessão de eventos em ordem cronológica, é uma ilusão. Os entrevistados têm a tendência de dar um sentido global à sua existência selecionando certos eventos que tenham relação com sua causa ou sua instituição.

Contudo, frequentemente os entrevistados se perdem na linha cronológica, pois em verdade, o real é descontínuo, formado por elementos justapostos e sem razão, que surgem de modo imprevisto. Assim, não sendo um retrato fiel da realidade, a história de vida acaba sendo um modelo oficial de si para apresentação e que varia conforme o mercado onde será apresentada. Por ser uma oficialização da vida pública da vida privada, acaba sofrendo censura e limitações. A história de vida não é o foco, mas é a história de vida que leva à noção de trajetória (Bourdieu, 2011a).

4 ANÁLISES DAS NARRATIVAS MEMORIAIS

Relembrando algumas das características desta pesquisa, seu **objetivo geral** foi analisar, a partir das narrativas dos servidores e ex-servidores, a memória social institucional e organizacional, que eles têm das políticas públicas de gestão, do estado de Minas Gerais, e como elas colaboraram na construção de um capital cultural institucional e na estruturação do *habitus* dos servidores, na Superintendência Regional de Ensino (SRE), de Varginha.

Já, os **objetivos específicos** da pesquisa eram: **(1)** A partir das narrativas de memória social institucional e organizacional dos servidores da Superintendência Regional de Ensino - SRE, **rememorar** as políticas públicas das gestões do Estado de Minas Gerais; **(2) Registrar** a trajetória e os acontecimentos importantes na vida da instituição que compõem sua memória institucional e organizacional; **(3) Analisar**, a partir de narrativas memoriais produzidas, as estruturas e a construção de um capital cultural que colaboraram na modificação do *habitus* de servidores;

Em consonância com estes objetivos, foi produzido um referencial teórico, do qual extraímos as categorias: Memória social, institucional e Organizacional; Capital Cultural e *Habitus*. E por fim, com base nestas categorias, foram elaborados os roteiros temáticos de entrevistas presentes nos Apêndices C e D, que em conteúdo são muito similares, sendo apenas algumas questões adaptadas ora para ex-servidores, ora para servidores ativos. Os tópicos-guia destes roteiros estão sintetizados no Quadro 6 e irão organizar apresentação dos resultados e as análises:

Quadro 6 - Organização da apresentação dos resultados e das análises

5.1- Perfil dos entrevistados e dos grupos focais
5.2 - A memória social institucional e organizacional e as políticas públicas
5.2.1 - Primeiras memórias da DRE/SRE
5.2.2 -Memória Social Organizacional
5.2.3 - Memória Social Histórica das Políticas Públicas e das Gestões Estaduais.
5.3 Memória social do capital cultural, do <i>habitus</i> e do poder simbólico
5.3.1 - Memória Social do Capital Cultural (Institucionalizado e Não Institucionalizado)
5.3.2 -Memória Social do <i>Habitus</i>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os resultados são apresentados e analisados nos subtítulos que se seguem, estando divididos, de maneira um pouco diferente da proposta no roteiro temático, para favorecer as análises e o encadeamento dos conceitos, conforme os objetivos propostos.

A primeira parte que comporta os tópicos mais relacionados aos objetivos (1) e (2) de memória institucional /organizacional e rememoração das políticas públicas, com a seguinte estrutura: Primeiras Memórias da DRE/SRE; Memória Social Organizacional; Memória Social Histórica das Políticas Públicas e das Gestões Estaduais.

Na segunda parte, estão apresentados e analisados os resultados relacionados ao objetivo (3): **analisar**, através das narrativas memoriais produzidas, as estruturas e a construção de um capital cultural que colaboraram na modificação do *habitus* de servidores, atingido através dos tópicos de: Memória Social do Capital Cultural (institucionalizado e não Institucionalizado), Memória Social do Habitus e Memória Social das Gestões Regionais (Relações de Poder e o Poder Simbólico).

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS E DOS GRUPOS FOCALIS

Retomando a metodologia, foram formados dois grupos: Um grupo focal formado por ex-servidoras, que foi codificado como Grupo Focal 1 (GF1) e um grupo focal formado por servidores ainda ativos na instituição denominado Grupo Focal 2 (GF2). O Grupo Focal 1 foi constituído por intermédio de um contato inicial com uma ex-servidora a qual indicou alguns nomes, que por sua vez indicaram outros nomes, no sistema denominado Bola de Neve. Ocorreu que a notícia de que havia alguém recrutando pessoas para participar de um trabalho sobre a memória da SRE se espalhou, levantando muitos interessados.

As pessoas se animaram em contribuir e houve quem se emocionasse apenas pelo convite. Neste processo, a bola de neve quase se tornou uma avalanche e ao final do recrutamento, o Grupo Focal 1, que foi pensado para 6 a 8 participantes, já totalizava, 13 convidadas, das quais, 10 compareceram. Um grupo de *WhatsApp* foi criado para informações preliminares, tais como a apresentação da pesquisa e da pesquisadora. Também através do grupo de *WhatsApp* e mensagens privadas, foi acordado o melhor dia para todas.

O outro grupo focal, denominado Grupo Focal 2, foi composto por servidores que ainda atuam na instituição. A seleção, dentre os 120 servidores ativos, foi realizada a partir de uma planilha cedida pelo setor de Gestão de Pessoal, a qual continha a relação dos servidores da SRE e alguns dados funcionais. Mas principalmente, interessou a esta pesquisa, data de ingresso

na organização e o setor em que atuam. Assim, foram selecionados 06 servidores com diferentes datas de ingresso na instituição e que atuam em setores distintos. Alguns contatos preliminares foram feitos, alguns recusaram o convite por motivos de viagem a trabalho ou motivos pessoais.

Entre os que aceitaram o convite e confirmaram a participação, apenas um não participou e foi substituído, no dia da entrevista, por outro participante com características parecidas, quanto à data de ingresso e setor onde atua. Não foi criado grupo de *WhatsApp* com estes participantes pela maior facilidade de acesso a eles, por ser um grupo menor, pela abordagem já ter sido feita diretamente pela pesquisadora e presencialmente, já tendo sido esclarecido neste momento qual seria a dinâmica e o objetivo da entrevista, bem como o dia, horário e local, que já estavam definidos com a instituição.

Superado o recrutamento, as entrevistas foram realizadas em duas tardes, seguidamente, na última semana do mês de junho de 2023, no auditório da SRE Varginha, conforme Tabela 1. O horário foi escolhido, considerando que é época de inverno na região, mas neste horário há boa iluminação natural e aquecimento pelo sol que entra pela janela do auditório.

Tabela 1 - Definição dos Grupos

GRUPO	DATA DE INGRESSO NA INSTITUIÇÃO	IDADE ATUAL
GF1-1	01/01/1971	80
GF1-2	01/01/1972	80
GF1-3	10/01/1976	74
GF1-4	01/01/1979	74
GF1-5	01/01/1984	60
GF1-6	01/01/1985	62
GF1-7	01/01/1986	79
GF1-8	30/04/1986	76
GF1-9	04/02/1988	74
GF1-10	01/10/1998	58
GF2-1	02/05/1994	62
GF2-2	11/07/1994	55
GF2-3	30/06/1998	56
GF2-4	30/06/1998	45
GF2-5	22/01/2013	31
GF2-6	21/09/2015	37

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Optou-se por codificar também os participantes, tanto para preservar-lhes a identidade como para identificar os grupos e dar sentido aos diálogos transcritos. A identificação foi composta pelo código do grupo focal acrescido da numeração do participante, a qual foi estipulada por data crescente de ingresso na instituição, da seguinte forma: GF1-1 (participante

do grupo 1 com ingresso mais antigo na instituição) até GF1-10 (participante do grupo 1 com ingresso menos antigo).

Da mesma maneira para o grupo 2, GF2-1 (para o participante do grupo 2 mais antigo na instituição) até GF2-6 (para o participante com ingresso mais recente na instituição). O objetivo é que o leitor possa entender se quem fala é do Grupo Focal 1 ou 2 e se é um servidor ou mais antigo ou mais novo na instituição.

A participante GF1-10 destoou um pouco do GF1, quanto à idade e data de ingresso na instituição. Embora aposentada, como o restante do grupo, ingressou mais tarde na instituição. E os participantes GF2-1, GF2-2, GF2-3 e GF2-4, embora tenham ingressado na instituição por contrato, na década de 1990, posteriormente realizaram os concursos de 2001/2002 e 2006. Os participantes GF2-5 e GF2-6, foram aprovados no concurso de 2011 e ingressaram respectivamente em 2013 e 2015.

Conforme definido na metodologia, nenhum grupo focal contou com a presença de dirigentes ou ex-dirigentes e teve representantes dos três setores da instituição: Pessoal, Finanças e Pedagógico. Não foi possível a participação dos representantes da Inspeção Escolar no GF2, pois foram convocados nesta mesma semana para participar de um evento institucional em outro município.

O perfil do GF1 foi de participantes mais velhos que o GF2. O GF1 teve 10 participantes com idades que variaram entre 58 a 80 anos, com média de 71,7 anos e foi formado totalmente por mulheres. O GF2 teve 06 participantes com média de idade de 47,7 anos e 66,66% de mulheres.

O GF1, antes mesmo do início do roteiro oficial, já fez sua própria caracterização da seleção, bastante bem-humorada, durante as explicações sobre a dinâmica da entrevista, o preenchimento e leitura do TCLE e sobre a captação em áudio da entrevista, conforme apresenta o Quadro 7:

Quadro 7 - Auto caracterização da seleção

<p>GF1-1: Pode pular a data de nascimento ? (risos do grupo) GF1-2: Eu acho que a GF1-1 é a mais antiga da Delegacia... GF1-1: Isso! (risos) Eu sou a mais antigamas nós duas vamos fazer 80 anos! (risos) GF1-2: Aqui todo mundo é velho e surdo, então não preocupa não! (risos de todas) GF1-5: 90 % foi professor, então todo mundo fala alto ...</p>
--

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Mais tarde, no transcorrer das narrativas iríamos descobrir que esse percentual era um pouco mais alto, 100% de ex-professoras no GF1, e como isso foi um fator determinante na modificação do *habitus* destas senhoras.

Sempre antecedendo as entrevistas, o local foi organizado, preparado e o serviço da recepção avisado sobre a presença das pessoas no auditório, o horário e o motivo. O grupo 1 se reuniu em uma roda de conversa, pois a mesa de reuniões estava ocupada com o café que foi servido depois. O grupo 2 se reuniu diretamente na mesa de reuniões da SRE, pois terminadas as entrevistas, voltaram aos seus postos de trabalho. O GF1 trouxe consigo um grande volume de material fotográfico com eventos formais e informais, pastas com certificados e publicações oficiais que compõem o acervo pessoal das ex -servidoras.

Já o GF2 não trouxe nenhum material, mas à medida em que a entrevista transcorreu, eles compreenderam o objetivo e a importância destes materiais e lembraram que possuem objetos interessantes e os colocaram à disposição para consulta posterior da pesquisadora.

O GF1 pediu por mais momentos como este: “Aline, é só hoje esse encontro?” (GF1-8) e queria se estender nas narrativas “É bom contar história né !?” (GF1-1). Já o GF2 estava apressado e dividiu a atenção das entrevistas com as preocupações do trabalho e do horário. Um dos participantes saiu mais cedo, outro esteve atento ao celular e outra sempre perguntava se já estava acabando, embora tenha sido combinado com todos que a entrevista levaria em torno de 2 horas.

De antemão, já mostra a diferença entre os dois grupos, na medida em que dão importâncias diferentes à memória, ao encontro, às fotos, aos certificados e às festas informais. O Grupo 1 já veio com este processo cognitivo de anamnese deliberada que busca o passado em andamento, talvez ativado pelo próprio convite para as entrevistas (Ricoeur, 2007). Tudo foi motivo de rememoração. Conforme mostrado no Quadro 8, até os móveis do auditório e a mesa posta para o café, foram alvo de comentários e pretexto para evocação de memórias.

Quadro 8 - Evocação de Memórias

GF1-2: Nossa, mas essas cadeiras são muito chiques para a Delegacia!
 GF1-4: (admira a mesa de café) E essa mesa? Que coisa mais linda...Nossa! Tá chique, né ?!
 GF1-2: Nossa! Os nossos cafezinhos eram lá no Colégio Batista, e a gente tinha que sair carregando tudo, até as garrafas....

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O grupo 2 só foi se apropriar desta reconstrução da memória à medida que a entrevista transcorreu e se surpreenderam com as construções coletivas da memória (Halbwachs, 1990).

Desta diferença entre os grupos já pôde-se perceber a importância dessa reconstrução de um lugar de memória enquanto reflexão contínua e não como repositório estático de acontecimentos institucionais (Coraiola *et al.*, 2021). Mas, ainda assim, para ambos os grupos, as entrevistas transcorreram com tranquilidade e riqueza de interações entre os participantes, gerando um material muito rico em volume e qualidade das narrativas.

Terminadas as entrevistas, a busca por softwares gratuitos de transcrição foi um pouco frustrante, na medida em que não foram encontrados softwares capazes de transcrever com um mínimo de precisão falas vindas de diversos interlocutores. Os softwares pagos que apresentavam em uma versão teste, transcrições mais precisas, prometiam devolver o texto transcrito entre 72 e 96 horas e ainda assim, não reconheceram os diálogos paralelos. Mas o fator preponderante para não realizar a transcrição automatizada foi a impossibilidade de os softwares captarem as nuances dos diálogos, as falas concorrentes e as expressões não verbais.

Desta forma, a transcrição foi manual para que pudessem ser transcritos detalhes como pausas, silêncios, gestos, expressões faciais e corporais, choro, risos, vozes embargadas. Por se tratar de um grupo, as falas não são sequenciais, há interrupções, complementações, discordâncias e consentimentos, que só podem ser transcritos por quem esteve junto ao grupo e presenciou estes acontecimentos.

A transcrição manual não foi integral, pois pela quantidade de interlocutores há alguns trechos inaudíveis e também não foram transcritas as falas da entrevistadora, pois o roteiro temático foi seguido. Para cada hora de entrevista utilizou-se uma média de 5 horas de escuta, pausa e digitação, totalizando 20 horas de trabalho, diluídas em 5 horas por dia, durante os 4 dias consecutivos às entrevistas.

As fotos que foram tiradas do primeiro grupo, depois que já estavam assentados na roda de conversa, foram importantes para lembrar de quem foi cada fala, posto que não se conhecia as entrevistadas do GF1 de antemão. Por isto não foi possível reconhecê-las pela voz ou recordar todos os nomes, mas foi possível se lembrar onde se sentava cada participante. Não foi registrada foto do grupo 2 devido à falta de tempo dos participantes, onde alguns chegaram atrasados e outros saíram mais cedo.

4.2 A MEMÓRIA SOCIAL INSTITUCIONAL E ORGANIZACIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

4.2.1 As primeiras memórias da DRE/SRE

Recapitulando alguns dos conceitos expostos na introdução e no referencial teórico, parte do objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar, a partir das narrativas dos servidores e ex-servidores, a memória social institucional e organizacional, que eles têm das políticas públicas de gestão, do estado de Minas Gerais. O Desta forma, os resultados estão apresentados e analisados, na seguinte estrutura do Quadro 9:

Quadro 9 - Estrutura dos resultados e análises sobre Memória e Políticas Públicas

Primeira parte - Conceitos de Memória e Políticas Públicas	
Primeiras Memórias da DRE/SRE	O ingresso na instituição
	Os equipamentos e a tecnologia
	O relacionamento com os colegas e os setores de atuação
Memória Organizacional	A Criação da DRE
	Mudanças de nomenclatura
	Primeiras Viagens e a implantação de Políticas Públicas
	Os prédios ocupados pela Regional e as diversas mudanças
Memória Social Histórica das Políticas Públicas e Gestões Estaduais	Políticas Públicas ou programas de Governo mais marcantes para os servidores

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Através das narrativas de memória social institucional e organizacional que os servidores têm da Superintendência Regional de Ensino (SRE), pôde-se rememorar as políticas públicas das gestões do Estado de Minas Gerais, e reconstruir a memória institucional e organizacional da SRE Varginha (MG). A memória foi mesmo a força unificadora que moveu os grupos a deixarem suas atividades cotidianas para reunir os fragmentos dos momentos vividos, de suas existências organizacionais, em um todo, mais ou menos unitário, que permitiu recriar a memória da SRE (Hering, 1920).

A memória de longo prazo foi acionada, trazendo à luz, de maneira nem tão sequencial e nem tão ordenada, como propôs (Goldberg, 2009), os momentos vividos na instituição. Iniciou-se uma rememoração ativa, uma anamnese deliberada (Ricoeur, 2007), a partir de um roteiro de entrevistas, mas ao mesmo tempo os participantes estiveram livres para se aprofundar nas memórias que quiseram.

Como ponto de partida os participantes foram solicitados a buscar pelas memórias mais antigas da instituição buscando recuperar como foi o seu ingresso na DRE/SRE, o período em que atuou, que idade tinha, o estado civil, número de filhos e local em que morava. Como parte desta contextualização, também foi pedido que se recordassem de sua situação econômica da época e o meio de transporte que utilizava para ir trabalhar resultando nas narrativas do Quadro 10.

Quadro 10 - Ingresso na instituição

(continua)

Grupo 1-Ingresso na instituição
GF1-1: “[...] não tenho tanta certeza da minha data de ingresso [...] acho que era final de 70, a SRE era na [rua] Wenceslau Braz [...] a mais antiga de DRE sou eu. Eu lecionava [...] e era um período muito difícil [...] eu falei com ela (delegada de ensino) que eu não aguentava mais, ficar por ali e que eu gostava mais da parte administrativa”.
GF1-2: “A (responsável pelo Quadro) era aluna do meu irmão na Administração (de Empresas) [...] eu acho que a Fulana deu uma forcinha, colocou meu requerimento no meio (risos), dos que iam pra Belo Horizonte (muitos risos...) [...] Eu estava na minha lua de mel em junho de 1972. Eu interrompi minha lua de mel e vim. Eu era professora [...]”.
GF1-3- “[...] eu cheguei aqui em 10 de janeiro de 1976. Na época, era na praça Getúlio Vargas [...] meu marido foi transferido pra cá [...] Uma rapaz amigo dele, trabalhava na superintendência [...] arrumou [...] pra que eu viesse. [...] Eu ia e voltava todo santo dia de ônibus [...]”.
GF1-5- “[...] na época que eu entrei minha irmã já estava [...]. Eu estava na escola, com uns “capeta danado”, nossa [...] Menina! Eu novinha, 17 anos! Com aquela turma horrorosa! [...] Aí a minha mãe ainda falou: Vai lá, conversa [...]. Quem sabe, [...] tem jeito de você ir trabalhar lá também[...]”.
GF1-6: “[...] Fui transferida de Pouso Alegre pra cá [...] eu conhecia a (delegada da época) e ela me convidou pra trabalhar na SRE, [...] quem me recebeu foi a GF1-1”.
GF1-7: “O meu ingresso aqui, [...] foi político [...]. Eu era diretora da escola [...]. Com a mudança política, nomearam outra pessoa pra ficar lá[...]. A (delegada) perguntou: quer vir pra delegacia [...]”?
GF1-8: “[...] naquela época tinha o desvio né, porque faltava gente, porque não tinha concurso [...] Eu vim quase que obrigada pela vida. eu já tinha dois filhos, trabalhava de manhã de tarde e de noite, e eu não via meus filhos...[...] eu fui saber da escola que eles não sabiam escrever o nome [...]. Uma amiga minha [...] falou: vamos pra lá, você vai melhorar sua cabeça [...]”.
GF1-9: “[...] a Fulana, minha prima, vocês conhecem, todo mundo conhece, (as colegas consentem) ela já estava trabalhando na superintendência , e tinha vaga e ela queria que eu viesse também [...]”.

Quadro 10 - Ingresso na instituição

(conclusão)

Grupo 2 - Ingresso na instituição
GF2-1: “Eu tinha duas primas que trabalhavam na SER [...] Então eu estava desempregada com duas filhas. [...] ela falou: vai ter uma prova lá na DRE. [...] trabalhei [...] juns 08 anos como contratada [...] Depois saiu o concurso público [...], que foi um mesmo concurso”.
GF2-2: “Em 1994, eu fiz uma prova interna porque aqui não tinha concurso. Minha tia trabalhava aqui. Ela trabalhava na época que o pessoal saía da escola e vinha pra cá”. o pagamento [...] foi o setor que menos tempo de estudar teve, e foi o que mais gente passou no concurso, [...] a maioria passou...o primeiro concurso que foi da SRE que foi de 2002... eu já tinha 34 anos, eu pensei ou eu passo, ou eu passo, porque o mercado aí fora não vai querer me pegar”.
GF2-3: “[...] a minha irmã já estava trabalhando [...] falou pra mim [...] vai ter um concurso [...] Eu fiz esta prova interna que a (Delegada) proporcionou em 1998 [...]”.
GF2-4: “Eu fui aprovado (se referindo ao concurso interno) [...] me chamaram pra trabalhar em junho de 1998 até 2006.[...]tinha um jornal “folha dirigida” eu comprava toda semana, tudo quanto é concurso eu procurava fazer.[...] Aí pedi exoneração do (emprego anterior) e entrei aqui em [...] 2006”.
GF2-5: “Em 2010/2011, eu estava fazendo Magistério [...]. Aí tinha as professoras que também eram funcionárias aqui e elas falaram com a gente sobre o concurso[...]”.
GF2-6: “Depois que eu formei, fiz vários concursos [...] Não lembro de ter feito essa prova. [...] se ele não tivesse ligado [...] eu perderia a vaga”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Pelas narrativas podemos perceber uma mudança gradativa na forma de preenchimento dos cargos da instituição. Antes, na década de 1970 até final dos anos 1990, um processo interno, divulgado exclusivamente entre conhecidos, amigos e parentes daqueles que já faziam parte do quadro e que, portanto, dependia de um capital social (Bourdieu, 2011a) prévio. Sem juízo de valor, ou comparação entre os servidores das diferentes épocas, havia um poder, antes concentrado na figura da Delegada: “proporcionou” (GF2-3), “eu falei com ela” (GF1-1), “[...] ela me convidou pra trabalhar na SRE” (GF1-6), “A (delegada) perguntou [...]” (GF1-7), “[...] prova interna que a (Delegada) proporcionou” (GF2-3), numa patrimonialização de recursos coletivos (Bourdieu, 2011a) que foi, gradativamente, sendo substituída pelos concursos.

Numa situação intermediária, temos no Grupo 2, servidores com as duas situações que tanto fizeram prova interna como fizeram os primeiros concursos públicos, de 2001/2002 e 2006, para poderem continuar atuando na instituição, configurando uma transição dessa dependência do capital social (Bourdieu, 2011a) para os concursos públicos. E por fim, os servidores mais recentes na instituição, GF2-5 e GF2-6, que ingressaram exclusivamente pelo concurso de 2011/2012 publicado em jornais, com ampla divulgação e concorrência.

Ainda com relação às memórias mais antigas da SRE/DRE, foi pedido aos participantes que descrevessem como era o prédio e o local de trabalho. Se era casa ou apartamento, como

era a iluminação, ventilação e se tinha vista ou paisagem. Da mesma forma, perguntou-se sobre o ambiente interno, foi pedido que descrevessem suas salas, a decoração e o mobiliário. Foi perguntado também de que equipamentos dispunham, se havia ventiladores, ar condicionado, telefones, Fax ou Telex. No Quadro 11, verifica-se que, especialmente a questão tecnológica provocou os ânimos dos participantes nos dois grupos:

Quadro 11 - Equipamentos e tecnologias

Grupo 1 - Equipamentos e tecnologias
<p>GF1-5: “Que equipamento ?! Não tinha nada !!!!</p> <p>GF1-8: “Não tinha computador, não tinha ventilador ...um calor danado [...] naquela época era tudo feito na mão, né ...contado no dedão mesmo. Eu tinha que pegar as pastas todas e fazer análise...”</p> <p>GF1-2: (completa) “... nem calculadora não tinha...”</p> <p>GF1-5: “...tudo “na unha”. [...] calculadora tinha, não tinha era computador. Eu achava um absurdo a gente ter que fazer aquilo sem um computador, sem nada...”</p> <p>GF1-2 (ao fundo): “não peguei computador [...] eu aposentei em 1989...”</p>
Grupo 2: Equipamentos e tecnologias
<p>GF2-3: “[...] Quando eu entrei , era só máquina de datilografia e estêncil. Não tinha computador, não usava. Eu cheguei e vi um computador tudo arrumadinho com capa. Aí eu perguntei: Por que que vocês não usam o computador? Por que vocês estão na máquina? [...] Eles [...]: “Não! Se mexer estraga!” Eu falei : Vai estragar se ficar parado aí...Aí começamos a mexer no computador [...] “vamos mexer pra vcs verem”[...]”.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

De maneira ilustrativa, ao que foi relatado, as fotos das Figuras 16 a 19 mostram mesas de trabalho sem computador ou qualquer outro eletrônico e uma delas traz ao fundo, uma tomada de energia, livre, sem qualquer aparelho conectado a ela. Na primeira foto, vemos que mesa e cadeira são de madeira e depois na última, cadeiras de madeira coexistem com as mesas de metal.

Figura 16 - Mesa de trabalho na DRE em Julho de 1980



Fonte: fotos trazidas pelos entrevistados (2023).

Figura 17 - Mesa de trabalho na SRE - Anos 90 - Prédio ao lado da igreja matriz



Fonte: fotos trazidas pelos entrevistados (2023).

Figura 18 - Colegas em uma mesa de trabalho na SRE



Fonte: fotos trazidas pelos entrevistados (2023).

Figura 19 - Setor de Recursos Humanos - Prédio ao lado da igreja matriz - 1995/1999



Fonte: fotos trazidas pelos entrevistados (2023).

Foi muito interessante ver o grupo se auto regulando, ora se contradizendo, corrigindo. Afinal: Tinha calculadora ou não tinha? E ora complementando falas uns dos outros, consentindo, ou buscando juntos por nomes, datas e tentando ordenar os acontecimentos. Estes embates configuram a polissemia da memória social (Gondar, 2016) e a construção dos quadros de memória social (Halbwachs, 2013).

E embora mais ou menos uniforme, posto que todos estão na mesma linha hierárquica, na mesma relação de funcionários/colegas, o ponto de vista mudou conforme o lugar do participante ocupava (Halbwachs, 2013). Tanto a polissemia quanto a construção dos quadros sociais podem ser vistos no trecho anterior e nos trechos abaixo, na medida em um complementa a fala do outro e isso se seguiu por toda a dinâmica dos grupos focais, conforme podemos observar no Quadro 12.

Quadro 12 - O TELEX e o SIGEP

<p>GF2-3: (continua) “outra coisa que acontecia é que quando vinha officio de Belo Horizonte, vinha através de post...”</p> <p>GF2-2: (interrompe) “Aaaaiii....o bendito post” !</p> <p>GF2-3: (continua) “...chegava no TELEX. Era um trem grandão assim (fez um gesto com os braços abertos), cheio de coisa, fazia um barulhão, chegava naquilo e imprimia”.</p> <p>GF2-6 : (questiona) “Era como se fosse um fax mais antigo” ?</p> <p>GF2-2: “é...mais ou menos”</p> <p>GF2-3: “Era uma máquina enorme do tamanho dessa mesa (mesa executiva de reunião 08 lugares). Aí a pessoa digitava lá e chegava aqui”.</p> <p>GF2-6 (faz cara de quem não entendeu muito)</p> <p>(GF2-2 ri de GF2-6, que não sabe o que é TELEX)</p> <p>GF2-3: (continua) “Aí, a gente digitava na máquina ou no computador, aí imprimia a circular [...] trezentas cópias de circular. [...] pra mandar pro correio. Você gastava três diasAgora hoje não... chega uma mensagem de Belo Horizonte você manda no e-mail e chega instantâneo na escola”.</p>
<p>GF1-6: “Teve a implantação do SIGEP né ? Que foi a chegada dos computadores e informatização ...Nossa! Que dureza! Porque aí eram duas coisas: papel e computador”.</p> <p>GF1-8: “No começo a gente punha cadeira, né? Agora é minha vez, agora é sua vez...”</p> <p>GF1-6: “É... porque não tinha pra todo mundo, muita coisa não aceitava [...] a gente fez um curso na PRODEMG...”</p>
<p>GF2-2: (complementa) “tinha aqueles computadores da telinha verde...”</p> <p>GF2-3: (também recorda) “É!...aqueles terminais...”</p> <p>GF2-2: (continua) “... telinha verde, desse tamaninho, você não enxergava direito, [...] todo mundo usava os mesmos computadores, todo mundo tinha que trocar .Uma turma vinha digitar, e outra turma ia calcular. [...] porque eram poucos”.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os trechos representam lembranças do passado foram recriadas no instante presente, com o acervo que eles detinham no momento da recuperação dessas informações, inclusive fazendo a comparação entre a tecnologia passada e a presente. Desta forma, uma memória institucional foi reconstruída realizando essa ligação entre passado e presente (Costa, 1997). A

partir deste encontro, deste momento de memória, as participantes GF2-5 e GF2-6 passam a ter essa memória ‘de tabela’ (Pollack, 1989), a partir da interação dos participantes mais velhos, passam a saber, a conhecer, o que era e como era um TELEX e como foi a chegada dos primeiros computadores.

Os participantes mais jovens do grupo 1 e os mais velhos do grupo 2 foram os que mais fortemente vivenciaram essa virada tecnológica para o digital, configurando a reconversão do *habitus* (Bourdieu, 2012) destes servidores, sendo que estas mudanças no *habitus* dos agentes ocorreu pela obrigação de apre(e)nder um novo capital cultural emanado pelas sucessivas gestões e políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação/MG, o que será mais profundamente analisada posteriormente.

Ainda como parte da rememoração das lembranças mais antigas que os participantes têm da instituição, foi pedido que falassem a respeito do relacionamento com os colegas, se era mais formal ou mais informal, amistoso ou competitivo. As narrativas dos servidores do Grupo 1, no Quadro 13, revelam um cuidado entre colegas dentro e fora da instituição:

Quadro 13 - Relacionamento com colegas

<p>GF1-6: “Eu tinha me separado grávida. Aí, todo mundo cuidava de mim [...] todo mundo ficava com dó de mim [...]” (muitas risadas do grupo) GF1-2: (Ilustra) “... de repente, chega aquela menina, bonitinha, de barriga...”?(risos) GF1-6: “24 anos”! GF1-2: (continua) “..tão bonitinha! Era muito bonitinha...” (muitos risos em todo o grupo) GF1-6: “Lembro do protocolo e da Fulana que levava as coisas: levava farofa, canjicada e distribuía pra DRE inteira e (lembro) do serviço de datilografia”. [...] GF1-4: “Sabe o que era mais bacana? É que era muita mulher...mulher é diferente...você sabe que mulher é diferente! Então era um lugar muito afetivo ...” GF1-4: “A GF1-6 falou uma coisa, de um cuidar do outro. Era um cuidar do outro mesmo, né ... a gente ficava ali... o dia inteiro...era uma família...muito legal isso ...Quando eu saí daqui, [...] eu senti demais, porque [...] a gente não tem esse afeto [...]”</p>
<p>GF1-1: “[...] a gente fazia festa de monte de jeito. Tem um monte de fotos aqui [...] GF1-1: (continua)“a gente fazia festa junina [...]” GF1-2: (complementa)”... na roça ...” GF1-1: (concorda) “Na roça ! [...] tinha muita festa, muita!” GF1-2: “Eu trouxe uma fotografia, de uma festa que foi lá em casa. Das solteiras...” GF1-10 : (explica) “as solteiras faziam festa pras casadas e as casadas faziam festas pras solteiras”. GF1-2 (continua): “[...] nessa época a (minha filha) era tão pequena, e o aniversário dela tinha sido uns dias antes. Até tem uma fotografia ali...Aí ela chegou na sala e falou assim: ‘outro bessário’ (outro aniversário)”.</p>
<p>GF2-5: “Quando eu entrei estava tendo umas mudanças....atendi o telefone o dia inteiro...a acolhida foi positiva ... eu ficava bem apavorada porque eu não sabia de nada...mas desde lá até hoje em dia [...] o pessoal é muito, como se diz?...Disposto a ajudar...”</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As festas informais, que podem ser consideradas como tradições ou ritos, foram descritas mais fortemente pelo grupo 1 e parecem ter sido importantes para a coesão social. As participantes do Grupo 1 trouxeram um grande volume de fotos organizadas em álbuns inteiros só com estes momentos informais com os colegas, representados nas Figuras 20 e 21. Os servidores mais recentes não se pronunciaram sobre o assunto. Contudo citaram um cuidado dentro da instituição ainda existe, um coleguismo. Desta forma, ritos e mitos foram fundamentais na criação e manutenção da coesão no grupo (Cordeiro, 2013).

Figura 20 - Festa Junina



Fonte: fotos trazidas pelos entrevistados (2023).

Figura 21 - Festa dentro da DRE



Fonte: fotos trazidas pelos entrevistados (2023).

Partindo do mesmo tópico sobre como era o relacionamento entre os colegas, foram surgindo outros personagens (Pollack, 1989). Foram lembrados seus departamentos e os colegas que dividiam o ambiente com eles, além, é claro, dos dirigentes da instituição e outras figuras interessantes como o homem de chapéu. Novos personagens que revelaram outros relacionamentos além do coleguismo. Para ilustrar essa reconstrução, no Quadro 14, os nomes reais destes personagens citados foram substituídos por letras do alfabeto que não guardam qualquer relação com os nomes originais nestes trechos abaixo e em outros que se seguirão.

Quadro 14 - Personagens

Outros colegas
<p>GF1-6: “Eu entrei primeiro, no julgamento de títulos de concurso. Trabalhava na parte de baixo com a A. Foi a primeira escola”. Voz ao fundo- “Brava toda vida” !!!! (se referindo a A) [...] GF1-4: “Eu entrei e fui pro Pessoal, trabalhar com Dona B. Uma pessoa incrível, uma mulher assim, fantástica [...].” [...] GF1-7: “[...] tô tentando ver (recordar o primeiro setor em que atuou) [...] aqui ...” GF1-1: “Você chegou a trabalhar um pouquinho ... no comecinho, lá na inspeção. Depois, cê foi pra parte administrativa. Com a C...” GF1-7: “Isso! A C... a D ...que trabalhava ...a F ... a G” GF1-9: “...a H [...] o J...” GF1-7: “O J! Nossa...Ele era o chefe!” GF1-8: “Eu brigava tanto com o J ...” GF1-7: “Tinha o professor K...e a L ...”</p>
O homem de chapéu
<p>GF1-3: “Às vezes, tinha uns erro de pagamento e eles (servidores) vinham aqui bravo queriam matar um...(silêncio) GF1-3 (imita a voz de um homem): “Eu vou aí e vou matar um !” GF1-3 (continua): “Aí ele chegou todo equipado...com aquela roupa (faz gestos como quem mostra um casaco e um cinto) [...]” GF1-8: “Era aquele alto que andava de chapéu e guarda chuva?” GF1-9: “É” !!! (risos do grupo) GF1-8: “Eu lembro dele, ele andava com um guarda-chuva , era alto (fez gesto com os braços totalmente levantados)”</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O interessante destes trechos, além da lembrança dos personagens da SRE/DRE e das relações entre eles, temos novamente a polissemia da memória de Gondar (2016) e a construção dos quadros de memória social de Halbwachs (2013). A polissemia da memória (Gondar, 2016), que poderia ser um ponto falho, pois cada um poderia se recordar de uma maneira diferente em relação ao mesmo acontecimento, foi justamente a riqueza do grupo focal.

O passado foi recriado a partir da situação provocada pelo encontro dos grupos e muitas histórias foram lembradas (Ricoeur, 2007) pela interação do grupo. Mesmo as evocações não sendo mais as mesmas na lembrança de cada um, os depoimentos de outros surgiram como fundamentais para que pudessem reconstruir as lembranças mais apagadas (Halbwachs, 2013).

Esta ambientação inicial permitiu recriar a memória sobre o ingresso, os colegas, os relacionamentos, ritos institucionais e o contexto tecnológico. Após este momento inicial, os participantes foram convidados a relembrar outras características da instituição, tais como a criação, mudanças de nomenclatura e de prédio.

4.2.2 Memória Social Organizacional

Questionados sobre quando iniciou a DRE, os participantes confirmam algo parecido com os trabalhos de Botelho (1986) e Rezende (1993), mas sem muita precisão cronológica: GF1-8 - “Foi em 64, né? No final de 64 /65 [...]”. E sobre a mudança de DRE para SRE, recordam que este momento está registrado em ata, a qual está arquivada em outro prédio.

Quadro 15 - O livro de ata

GF1-10: “Tem um livro preto de ata, no arquivo do Gabinete. Deve estar no arquivo lá na Fazenda (Secretaria da Fazenda). [...] Esse livro de ata tem todas essas informações da data de criação. [...] Ele ficava guardado no Gabinete, depois ele foi pro arquivo morto...quando a Dirigente Tal assumiu, ela não quis que esse arquivo ficasse no Gabinete. Nosso espaço era limitado também... Ele deve estar numa caixa e provavelmente identificado como livro de ata, termos de posse e exercício ...tem a data de criação... Nós já fizemos 50 anos [...] ela não quis comemorar”.

GF1-10: (continua) “Quando eu cheguei já era superintendência, mas essa mudança da terminologia, eu estava na escola... e acompanhei. Essa mudança foi em Minas. Todas as Delegacias passaram a ser Superintendências, que era pra desvincular um pouco daquele jeito de Delegacia, ficar muito vinculado à policiamento, polícia...”

GF2-2: “Aquele arquivo lá da F (secretaria da Fazenda) uma vez eu fui lá procurar um documento ... não tinha luz ! Foi só com a luzinha do celular...”

gente e se tem um escorpião lá ? Aí a Diretora Fulana foi lá um dia e organizou e pôs luz.

GF2-4: “Nós fomos lá em 2015, porque eles pediram as prestações de contas, tudo da época do Azeredo em 1998, do PDDE, por causa daquele mensalão mineiro. Ficamos lá dois dias, pra achar prestação de contas”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No Quadro 15, a narrativa da entrevistada representa a falta deste lugar físico para a memória institucional (Rueda; Freitas; Valls, 2011), o que é explicado em parte, também pelas sucessivas mudanças de prédio da instituição, que serão posteriormente apresentadas. Mas o fato do registro da criação da instituição encontrar-se no ‘arquivo morto’ representa um esquecimento dos arquivos que contam a história da instituição. É como se a memória também

estivesse ‘morta’. A própria não comemoração dos 50 anos de instituição pode denotar um enfraquecimento dessa memória, dos ritos e das tradições institucionais e organizacionais.

Considerando a quarta proposição de Gondar (2016) sobre a memória, embora ela não se reduza à identidade e não seja a identidade em si, é o que ajuda a preservá-la. E embora seja construída em torno de esquecimentos e lembranças, não pode ficar totalmente silenciada. É preciso reconstruir esse Centro de Memória, recuperando, organizando e disponibilizando informações de forma organizada e transparente à sociedade (Rueda; Freitas; Valls, 2011). Esse movimento de recriação será importante tanto para memória organizacional, ligada à capacidade de adaptação e aceitação de mudanças, como para a memória institucional ligada à ideia de identidade e legitimidade da instituição (Rueda; Freitas; Valls, 2011).

Ainda considerando os anos iniciais da organização, durante as narrativas sobre os equipamentos e os veículos da instituição, emergiram as dinâmicas das viagens, a implantação de políticas públicas, os municípios que faziam parte da regional e qual era o papel do órgão. A Figura 22 representa uma anotação trazida por uma participante.

Figura 22 - Manuscrito com atividades da DRE

(continua)

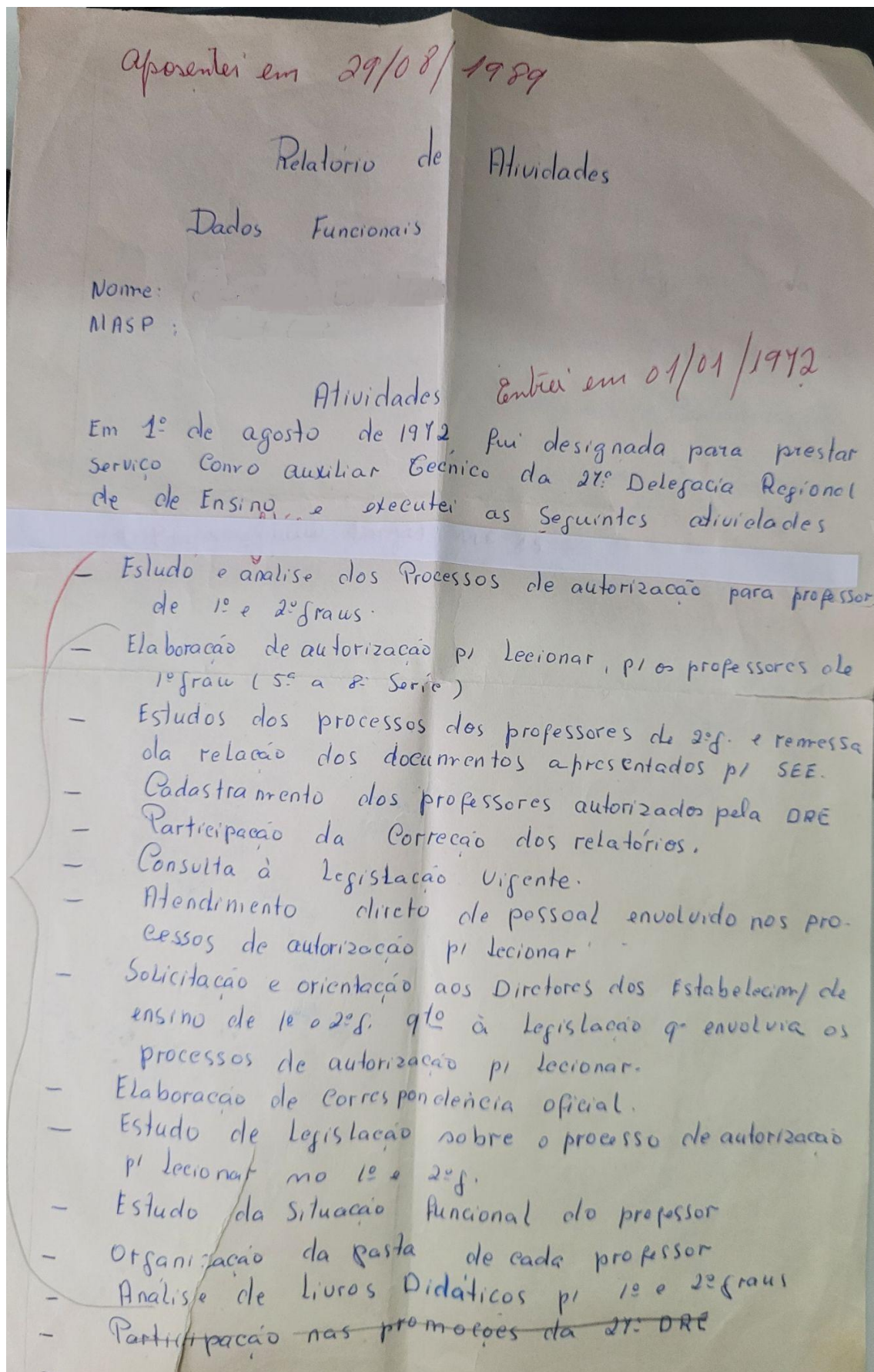
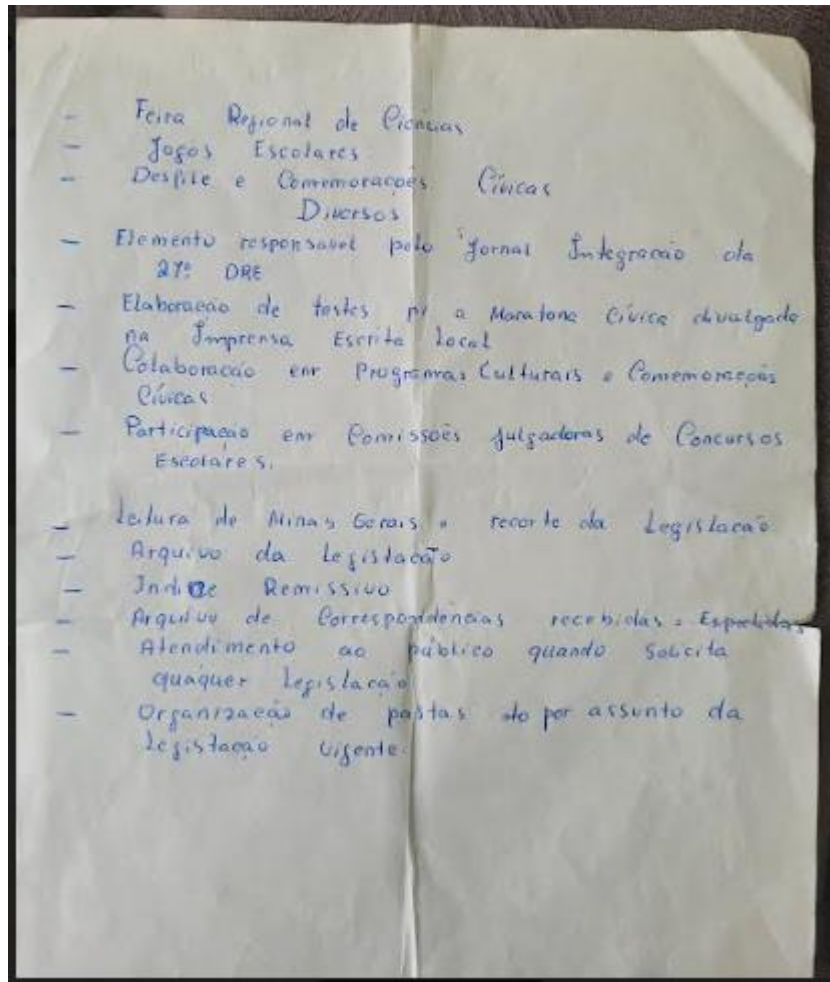


Figura 22 - Manuscrito com atividades da DRE (conclusão)



Fonte: manuscrito trazido por uma entrevistada (2023).

Este resumo das atividades pelas quais era responsável durante seu período de trabalho ilustra a variedade de atividades das DRE já naquela época. As primeiras viagens realizadas pelas servidoras do grupo 1 foram lembradas com muita nostalgia conforme apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 - As viagens

(continua)

GF1-1 (continua): "... Antes, nós não tínhamos carro".

(todas consentem com a cabeça, concordam)

GF1-1 (continua): "... a gente ia a Belo Horizonte de ônibus ... viajava a noite inteira, pegava as provas pra aplicar o Supletivo aqui, trazia de ônibus. Viajei já sentada na porta, na entrada do ônibus..."

GF1-6 (completa): "... na escadinha ..."

GF1-1 (continua): "... pra trazer, porque tinha que trazer, tinha que vir! Nessa época, nós tínhamos 50 municípios e mais Varginha, eram 51 municípios. Eu conheci todos eles, eu viajei em todos, porque nós tínhamos que implantar a 5ª série nos municípios menores. Então era aqueles cafundós..."

GF1-2 (complementa): "Pensa bem gente?! Aiuruoca, Seritinga, Passa Quatro, tudo isso era da Delegacia..."

GF1-1: "Em todos cafundós eu fui. E acompanhando a Delegada em alguns, que ela não conhecia, ela tinha que

Quadro 16 - As viagens

(conclusão)

conhecer. Ah!.... E depois ganhamos um Fusquinha, marrom! [...] Ia umas quatro, cinco, deixando uma aqui, uma em Soledade, uma não sei onde ... Parava em Virgínia, depois ia em Passa Quatro, voltava de tardezinha, pegava as outras e vinha embora. A gente mesmo dirigia... Depois, veio motorista, né ... Mas o Fusquinha marrom era nosso...foi uma epopeia a nossa vida”!

GF1-2: “A gente ia pra Belo Horizonte de fusquinha...”

GF1-1: “A viagem pra ir pra Alagoa... lá naquele alto da serra ... Eu gastei uma semana pra pôr os órgãos dentro do lugar...(risos) Porque era estrada de terra, numa Kombi. Eu fui de ônibus até Itamonte, de lá pegamo uma Kombi e subimos. [...] Isso lá em Alagoa, lá naqueles cafundó...”

GF1-2 (complementa): “...barro, mas barro de encravar carro...”

GF1-1 (interrompe): “Mas você não viajava desse jeito GF1-2 ...”

GF1-2: “Mas eu sei que era ...”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Neste trecho final do Quadro 16, em “mas você não viajava assim” pode-se ver as memórias induzidas, criadas ou falsas de Elizabeth Loftus (1975) ou os acontecimentos vividos “por tabela” de Michael Pollack (1989). Acontecimentos que no imaginário dos servidores foram tão importantes que se apropriaram deles. São memórias herdadas a partir de nossa identificação com determinado fato do passado (Pollack, 1989).

As narrativas das viagens, continuam no Quadro 17 e assim como o trecho anterior, representam uma tendência ao início mítico (Le Goff, 1990), nos primeiros relacionamentos da instituição com as escolas, outras DRE/SRE e com a rede municipal.

Quadro 17 - O dobro de municípios, o dobro de serviço

GF1-4 - “Nós tivemos 51 municípios, depois 49, depois 28...”

GF1-1 - “Era quase o dobro de município, sem recurso nenhum, sem carro nenhum, então era o dobro de serviço, pouco funcionário ... Então o sacrificio era muito grande...”

GF1-10 - (contrapõe) “... mas a gente tinha um número menor de escolas ...”

GF1-1 - (responde em voz alta) “Mas todas as escolas municipais eram estaduais! A zona rural era do Estado também !

(Muitas vozes, muitas discussões)

Voz ao fundo - Aí depois que começou a municipalização....

(vozes.... conversas livres...)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No Quadro 17 vemos GF1-10, participante mais jovem do grupo, contra argumentou com GF1-1, a mais antiga, quanto a este início mítico de feitos heróicos (Le Goff, 1990) provocando muita discussão se era mais trabalhoso ou menos trabalhoso, afinal o ponto de vista muda conforme o lugar que cada um ocupa e muda conforme as relações que cada um mantém com os ambientes (Halbwachs, 2013), neste caso, diferentes idades, diferentes datas de ingresso e saída da instituição.

Tantas discussões e tantas vozes, com ânimos exaltados, que não foi possível transcrever o burburinho que o tema causou. O processo de implantação de novas Superintendências de Ensino em municípios vizinhos, com o suporte e apoio técnico da SRE de Varginha, também foi lembrado, em meio a estas discussões, conforme apresentado no Quadro 18:

Quadro 18 - Implantação de outras SRE

GF1-4: “[...] quando foi criada a Superintendência de Caxambu, nós que ensinamos o serviço todinho, pra superintendência de lá. [...] Caxambu, São Lourenço...”
(alguém complementa): “Pouso Alegre pegou também. Foi muito trabalho...”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Embora pequena, a narrativa do Quadro 18 ilustra um momento pós LDB de 1971, a respeito da reafirmação do papel executivo das DRE a nível regional (Rezende, 1993), as experiências descentralizadoras e de modernização das DRE (Carvalho, 2020; Botelho, 1986) bem como os processos de municipalização do ensino (Marques, 2001).

Os lugares de memória (Pollack, 1989) também foram pouco a pouco sendo reconstruídos: os prédios, os andares, os setores, as escadas, as janelas e os porões. Estiveram dispersos entre a rememoração dos momentos iniciais da organização, das memórias mais antigas dos entrevistados, na memória do ingresso na instituição ou mesmo emaranhado à alguma gestão ou política pública. O quadro abaixo é o resultado das rememorações dos entrevistados colocadas em ordem cronológica de prédios ocupados, bem como as mudanças de um prédio para outro. Cada espaço do Quadro 19 representa um prédio ou uma mudança.

Quadro 19 - As diversas mudanças de prédio

(continua)

Os três primeiros prédios
GF1-1: “[...] Antes, era Agrupamento de Ensino e funcionava em cima da Loja Alvorada, antigamente. [...] Eu frequentei como amiga, não trabalhei no Agrupamento. Ai, quando fundou a Delegacia, fui lá pra [...]”
GF1-1: “A DRE funcionava , ao lado do Posto, ali do Correio, o Posto que era do Zozó”.
GF1-1: “Depois de algum tempo, em pouco tempo, mudamos para a atual câmara municipal”.
Prédio na Praça Getúlio Vargas + Prédio da Secretaria de Saúde
GF2-2: [...] do lado de cima da praça do ET...
GF2-3: Praça Getúlio Vargas, um prédio de apartamentos (residenciais)
GF2-2: [...] ...tinha escada...
GF2-3: Era dividido, né ?
GF2-2: Isso, o Pagamento era lá onde já foi Secretaria da Saúde...(outro prédio)
GF2-3: [...] na Major Venâncio, um prédio de tijolinho à vista...

Quadro 19 - As diversas mudanças de prédio

(conclusão)

GF2-2: Isso! [...] o pagamento que funcionava ali [...] e lá em cima (no prédio) na parte de cima, era a área pedagógica. [...]
Prédio ao lado da igreja matriz
GF2-2: “[...] Eu entrei [...] no prédio ao lado da igreja Matriz. [...] em 1994”. GF2-2: “Era gelado”! GF2-3: “[...] a salinha tudo apertadinha, as mesa fica tudo agrupada. [...] Era péssimo”! GF2-2: “um monte de armário...” GF2-3: “[...] Só escada, não tinha elevador não. [...] mesa de ferro...” GF2-2: “...de aço”
Mudança do Prédio ao lado da igreja matriz para o Prédio da Receita Estadual
GF2-2: “[...] A gente teve que mudar pro prédio lá de baixo... Eu não sei como que eu consegui [...] embalar caixa [...]. Naquela salinha do fundo lá [...] isso foi traumático [...] cheio de ácaros, cheio de fungos...”
Prédio da Receita Estadual
GF2-3: “No prédio da Receita Estadual ...” GF2-1: “[...] foi péssimo, [...] era um porão [...] os cômodos tudo sem janela com as divisórias, GF2-2: “janela só em cima” GF2-1: “cômodos muito insalubres” GF2-3: “Muito quente” GF2-1 (continua): “não foi uma boa experiência” GF2-6: “trabalhar num porão insalubre deve ter sido traumatizante ...” GF2-2: “[...] entrou água no prédio lá da Receita. A água ficou lá embaixo e todo mundo tirando água [...] todo mudo pegava rodo e aquilo lá foi traumatizante. [...] Tinham tirado o telhado da Receita para consertar e deu uma chuva torrencial [...]. A Receita também encheu de água”.
Mudança do Prédio da Receita Estadual para a Avenida Rio Branco
GF2-2: “A mudança para o centro não foi traumática porque chamaram os meninos do Tiro de Guerra para ajudar”.
Prédio da Avenida Rio Branco
GF2-1: “[...] fomos pro prédio da Avenida Rio Branco, lá em cima, perto da Fonte” (Praça da Fonte) GF2-4: “[...] era uma barulheira, [...] impressora matricial [...] ar condicionado ventilador [...] batendo [...]” GF2-2: “era super quente ...” GF2-6: “[...] não era adaptado para escritório, era ...moradia. [...] tudo muito antigo...cada andar de um jeito ... uns tinham carpetes outros não ...ia de elevador até certo ponto só...”
Mudança do Prédio da Avenida Rio Branco para o Prédio Atual
GF2-2: “Quando mudou pra cá (Prédio atual) [...] era janeiro, quente pra caramba. O sistema não funcionava, porque tinha mudado pra cá. Tinha que organizar o arquivo [...]” GF2-5: “O nosso arquivo foi traumático também ... falaram que alguém ia ajudar mas não aparecia ninguém [...]”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Estas narrativas são lugares ligados a lembranças, pessoais e coletivas, que nem sempre encontraram apoio no tempo cronológico (Pollack, 1989). Isto porque, na construção do quadro coletivo, no encontro do social com o individual (Halbwachs, 1990), com frequência não se

lembraram ou não chegaram a um consenso sobre as datas dos prédios, ou buscaram este apoio cronológico tendo como referência os personagens, neste caso as gestões das dirigentes da instituição, no feminino, pois os dirigentes masculinos só surgiram no prédio atual.

O Quadro 19, está organizado com os prédios em ordem cronológica para a apresentação neste trabalho, mas é o resultado de muitas discussões e embates nos dois grupos quanto à ordem dos prédios, os endereços, a gestão que estava em vigor na época de cada prédio, quando e como foi cada uma das mudanças. No grupo 1, somente as servidoras mais antigas se lembraram dos três primeiros prédios, sendo as três primeiras sedes, uma novidade para os demais participantes, o que está apresentado no Quadro 20.

Quadro 20 - O processo de rememoração dos prédios pelo GF1

GF1-6: “Nossa! Eu achei que tinha começado na Getúlio Vargas...”
 GF1-1 (continua): “Não, não”![...]
 Voz ao Fundo: ... “mas não teve uma vez que foi lá na própria” ...
 GF1-2: “Não foi ali na Dona Fulana”?
 GF1-1 (continua): “Depois de lá que foi pra Câmara Municipal ...”
 Voz ao Fundo: “Era agrupamento ali ainda ...”
 GF1-1: “Não. Era a Delegacia de Ensino. Aí depois, fomos...”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme consta no Quadro 20, no grupo 2 houve uma grande discussão, entre GF2-3, GF2-2 e GF2-1, os mais velhos do grupo, sobre qual foi a ordem dos prédios, o tempo em que a instituição esteve em cada um e as respectivas gestões.

Quadro 21 - Processo de rememoração dos prédios pelo GF2

GF2-1 (continua): “[...] foram uns três anos GF2-2”?
 GF2-3 (complementa): “ah...acho que foi quando a Gestora X entrou, que mudou...”
 GF2-1 (continua): “não foi muito não ...foi quando a Gestora Z era superintendente”
 GF2-2 (complementa): “Não foi muito não...
 (houve uma discussão, sobre quanto tempo isso durou e quem era superintendente e quem era o governador)
 GF2-1 (continua): “quando a Gestora X saiu e entrou a Gestora Z...”
 GF2-3 (complementa): “... aí mudou de prédio”!
 GF2-1 (continua): “Isso! ...quando a Gestora Z entrou, primeira coisa que ela fez foi mudar...sair de lá...”
 GF2-2 (complementa): “Quando [...] começou o Anastasia...”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na recriação desta memória dos prédios foi interessante acompanhar essa construção coletiva dos entrevistados, de irem lembrando qual foi primeiro, qual foi depois e o porquê da mudança. O modo de falar dos entrevistados entrega nossa geografia, nosso relevo montanhoso com expressões do tipo “lá em cima”, “lá em baixo” e mostra, denotativamente e

conotativamente, os altos e baixos da instituição. Saiu de um porão da Receita Estadual sem vista, sem paisagem e inundado, para ocupar vários andares de um edifício avarandado no alto da avenida mais importante da cidade.

Como proposto por Gondar (2016), o passado foi tanto recordado quanto reinventado e a memória, ao invés de ser recuperada ou resgatada, foi sempre criada e recriada. Mesmo a turma mais jovem do Grupo 1 e mesmo os mais velhos do Grupo 2 desconheciam os primeiros prédios da SRE. Os participantes mais velhos do GF2 é o pessoal com mais tempo de SRE, ainda em atividade, e não sabia da existência dos prédios anteriores à Praça Getúlio Vargas. Foi preciso a realização do grupo focal e o testemunho dos demais para preencher as lacunas de memórias. A rememoração dos prédios foi um processo rico com tentativas exitosas ou não de recuperar datas, nomes e acontecimentos, um encontro entre o individual e o coletivo (Halbwachs, 2013) que tornou possível recriar (Gondar, 2016) as lembranças desta memória organizacional.

As experiências vividas em termos de gestões e políticas públicas também emergiram, constituindo relatos que descrevem as políticas emanadas pelas diferentes gestões estaduais e irão compor o subtítulo seguinte.

4.2.3 Memória social histórica das políticas públicas e gestões estaduais

A memória social institucional e organizacional, que eles têm das políticas públicas de gestão, do estado de Minas Gerais compõe a memória social histórica da instituição e que acabou sendo diferente da oficial, da linha do tempo construída no referencial teórico. Isto porque, pode-se mesmo verificar durante as discussões dos grupos, esse papel adaptativo da memória de esquecimento, extinção e de edição de memórias (Mourão Júnior; Faria, 2014).

Certamente, esses grupos viveram muito mais políticas públicas do que as que foram lembradas. Desta forma, apenas algumas destas políticas públicas vividas foram eleitas por eles, como marcantes ou importantes, enquanto outras ficaram de fora deste quadro. Isto porque foram recriadas aquelas memórias que estavam ligadas a outros processos cognitivos, como emoções positivas ou negativas e o nível de estresse (Luria, 1981; Mourão Júnior; Faria, 2014) e não necessariamente aquelas destacadas no referencial teórico.

Perguntados sobre algum programa de governo, política, ou legislação, educacional ou não, que tenha sido muito marcante em nível pessoal ou profissional, algumas narrativas se destacaram. Entre elas, o processo de redemocratização, expresso no Quadro 22, foi lembrado pelas participantes do GF1.

Quadro 22 - Redemocratização

GF1-7: “Eu tive uma experiência muito interessante [...] coincidiu com um acontecimento no país de uma nova ... constituição, a constituição de 1988. [...] Fomos pra Belo Horizonte fazer [...] um curso sobre direito constitucional [...] Então, eu achei que foi assim, uma ... oportunidade muito boa de troca. Porque eu convivi lá, com professores da UFMG e com outros também, sobre o assunto. E quando nós voltamos, nós montamos um grupinho ali, de trabalho [...]. Nós íamos às cidades levar [...] não a nova constituição, era a ... preparação da constituição. Ainda era a constituinte... ainda ia acontecer [...] as pessoas não tinham a menor noção...”

GF1-1 (complementa): “Muito poucos ...”

GF1-10: “A gente estava saindo de uma ditadura, né ...então assim, era tudo muito fechado... muito... ninguém falava... eu tomei uma advertência. Na época que eu dava aula de OSPB, convidei um rapaz pra fazer uma palestra sobre a constituinte [...]. Todo mundo sabia que ele era filiado ao PCdoB, (risos). [...] Foi super técnico... mas daí você provar isso pra Superintendência...né...? Aí fez uma advertência [...] Mas eu não sabia que ele era filiado ao PCdoB...”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Continuando com as lembranças das políticas, a LDB atual, ou LDBEN, instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pouco foi lembrada, “A LDB ganhou um N depois [...]” (GF1-1). Mas vale notar que algumas das participantes do GF1 saíram antes de sua vigência e o GF2 ingressou já após sua implantação.

Quanto às gestões estaduais, o grupo teve a lembrança dos acontecimentos mais ligados aos colegas de trabalho e gestores locais do que ligada às gestões estaduais. Já o Grupo Focal 2 lembrou várias políticas estaduais, do grande bloco continuísta de Tancredo Neves a Itamar, com reformas educacionais, modernização e crise econômica (Marques, 2001), representadas pela narrativa: “Eu peguei vários governos [...] na época do Azeredo eu estava nas Finanças. Foi o caos. Curso, ele encheu o povo de curso, mas não pagava. Deu muitos cursos. Os professores vinham na SRE mas ninguém recebia” (GF2-2).

Posteriormente, os tempos de racionalização e modernização do Estado, com enfraquecimento da Secretaria Estadual de Educação e, por outro lado, enaltecimento das Secretarias da Fazenda (Marques, 2001), que pode ser perfeitamente ilustrado pelas narrativas do Quadro 23.

Quadro 23 - Enfraquecimento da SEE

GF2-2: “Nós mudamos em 2000, lá pra baixo (porão da Receita Estadual), na época do ... se não me engano ... depois do Azeredo, botou o Estado a baixo. Aí ficou devendo. Nós mudamos, lá pra baixo, porque lá não pagava aluguel...”

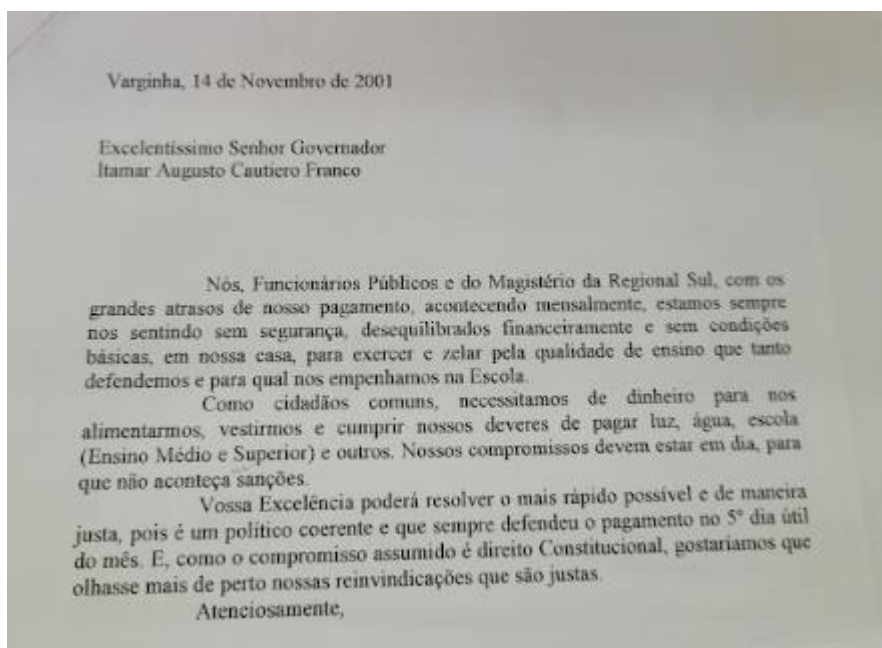
GF2-1 (complementa): “Porão da Receita Estadual”!

GF2-2 (continua): “O Governo estava enxugando tudo que podia...o Itamar Franco... [...]”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A insatisfação de alguns dos servidores com a gestão da época foi traduzida e expressa através de uma carta, presente na Figura 23, dirigida ao governador da época.

Figura 23 - Carta dos servidores ao governador



Fonte: carta trazida pelos entrevistados (2023).

Os trechos sobre o período em que a SRE ocupou o porão da Secretaria da Fazenda, ilustra como, inclusive fisicamente, a Secretaria da Fazenda estava acima da Secretaria de Educação, visto que a SRE ocupava seus porões.

Da mesma forma, os Tempos de Qualidade Total (Marques, 2001) foram lembrados apenas como cursos que resultaram em ‘faxinas’, como uma adaptação grosseira, ‘uma colagem’ de um programa voltado à iniciativa privada aplicado a instituições públicas, conforme o diálogo do Quadro 24.

Quadro 24 - Tempos de Qualidade Total

GF1-8: “Aqui nós tivemos o 5 S. Era os S da qualidade, né? Foi um [...] ano inteiro?”
 GF1-5: “Foi um projeto ...?”
 Vozes ao fundo: “De organização...fizemos faxina ...”
 GF1-10: “Era vinculado àquele projeto de qualidade total ...iniciou nas empresas e chegou pra Educação. Uma colagem de lá pra cá...”
 Várias vozes: “Isso, isso...”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os servidores trouxeram os diplomas e certificados dos cursos relatados nas narrativas, os quais foram reproduzidos nas Figuras 24 e 25 para ilustrar essas memórias.

Figura 24 - Implantação do 5S



Fonte: documentos trazidos pelos entrevistados (2023).

Figura 25 - Certificado Fórum Nacional de Qualidade Total



Fonte: documentos trazidos pelos entrevistados (2023).

Ainda que inconsistente quanto ao apoio cronológico (Pollack, 1989), porque ora fala em 2001, ora fala em 'primeira gestão do Anastasia', o Programa Choque de Gestão enquanto reforma gerencial de segunda geração implementada pelo governo de Minas (Barbosa *et al.*,

2008) pode ser observado na narrativa do Quadro 25, ou as primeiras medidas que o precederam.

Quadro 25 - Uma máquina

GF2-2: “Teve um dia que eu saí às 5:30 da manhã da SRE... (interrompe a fala e começa a falar baixo) [...] Isso foi em 2001... Antes de ir para a [avenida] Rio Branco... (abaixou a voz novamente) A colega ficava louca... (se levanta da cadeira para representar) jogava as listagens ... no chão... (ela imita uma pessoa jogando coisas no chão com raiva) Isso foi uma coisa desumana.
 GF2-6: “É uma desvalorização fazer a gente trabalhar desse jeito, parece uma empresa privada...”
 GF2-2: “[...] chamaram gente de outros setores para ajudar[...] porque tinha que dar conta. [...] a fulana era uma máquina de fazer IA [...] a gente recebia por produtividade [...] isso foi na **primeira gestão do Anastasia** [...]”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No trecho, verifica-se expressões típicas do gerencialismo (Barbosa *et al.*, 2008) como: ‘parece uma empresa privada’, ‘fulana era uma máquina’ e ‘recebia por produtividade’. E novamente, a presença de uma memória emprestada, vivida “por tabela”, na narrativa de GF2-6: “É uma desvalorização fazer a gente trabalhar desse jeito, parece uma empresa privada” visto que esta participante não vivenciou este momento, mas acabou por incorporá-lo ao seu imaginário (Pollack, 1989). Ainda na mesma narrativa, na expressão “tinha que dar conta” de GF2-2, podem ser observados elementos que se referem a uma gestão obcecada por resultados e mecanismos de controle de produtividade dos funcionários (Paes de Paula, 2010).

O Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) instituído pela Lei nº 19.481 de 12/01/2011, também foi brevemente citado: GF1-6: “Eu trabalhei também naquele Plano Decenal de Educação [...]” mas sem maiores detalhes. E o segundo período do governo Anastasia, apresentado no Quadro 26, marca um certo avanço com relação a investimentos em educação, seguida de uma recomposição do quadro da SRE.

Quadro 26 - Segundo mandato Anastasia

GF2-4: “Teve um período marcante pra mim, foi na época do Anastasia, que foi o segundo mandato dele, liberava muito termo de compromisso na época e a gente não dava conta de fazer na época. Chegava um, fazia outro, chegava um, fazia outro. Teve um período em 2011/ 2012, período de sindicância, só tinha eu e mais uma colega no setor, para 128 escolas, pra gente empenhar, liquidar e fazer o pagamento... não dava tempo de analisar a prestação . Depois de 2013/2014 que chegou mais servidor pro setor... mas aquele período de 2011/2012 foi muito difícil”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nota-se que o período citado pelo entrevistado do Quadro 27, de 2013/2014 é o período em que chegaram novos servidores aprovados no concurso de 2011. Além disso, o período

coincide também com a queda da Lei 100 (Minas Gerais, 1989; Minas Gerais, 2007), já citada anteriormente no referencial teórico, que promoveu a investidura de profissionais da área de educação em cargos públicos efetivos sem a realização de concurso público. Contudo, esta lei foi tornada inconstitucional em março de 2014, e foi lembrada como um momento turbulento e de mudanças constantes de orientação, conforme narrativa apresentada no Quadro 27.

Quadro 27 - Lei 100

GF2-5: “[...] em 2014 , quando a lei cem foi julgada inconstitucional [...] simplesmente no dia que saiu essa bomba, a chefia chegou lá pra gente a tarde [...] e falou pra gente avisar os familiares que a gente não ia embora, que a gente ia ficar até tarde, que a gente ia ficar lá ligando pras escolas pra avisar todo mundo que era de Lei 100 [...] mas no outro dia, a SEE mudou tudo”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Assim, as narrativas dos grupos constituem-se, não em um relato da totalidade dos fatos vividos, mas apenas um vestígio, uma trilha que este grupo deixa (Nora, 1993). A escolha de certos fatos para serem lembrados denota a impossibilidade de resgate da memória em sua integralidade, sendo este conjunto de narrativas um enquadramento (Candau, 2012).

Conforme Coraiola *et al.* (2021), a memória organizacional à luz da memória social nem sempre encontrou correspondência exata entre memória e história. Nas linhas de tempo produzidas para ilustrar o referencial teórico temos a história, um produto proposital, de autoria conhecida, com autoridade formal. Já nas narrativas do grupo, a memória social, incidental, sem autor definido com autoridade nas tradições e crenças. Assim, história e memória são “[...] perspectivas alternativas do passado” (Coraiola *et al.*, 2021, p. 3) ora complementares, contraditórias ou correspondentes. A contribuição desta perspectiva é que a memória organizacional deixa de ser um repositório estático e se torna um processo reflexivo.

Fechando esta primeira parte das análises, mais focada nas categorias de memória social institucional e organizacional, algumas conclusões parciais podem ser antecipadas. Foram rememorados a trajetória e os acontecimentos importantes na vida da instituição através dos relatos orais, tendo em mente que não estavam isentos das relações de poder (Costa; Saraiva, 2011).

Cumprindo com um dos objetivos específicos estabelecidos de **registrar** a trajetória e os acontecimentos importantes na vida da instituição que compõem sua memória institucional e organizacional, os grupos focais se constituíram em um momento para a recriação de um lugar de memória institucional e organizacional. É uma instituição que não tem um lugar de memória,

nem físico, nem digital e nem social, quer num formato de Centros de Memória (Rueda; Freitas; Valls, 2011) ou não.

Foi a primeira vez que estes servidores e ex-servidores pararam para repensar, reconstruir a memória social organizacional e institucional de maneira formal. Essa memória, antes oral, a partir de então estará escrita, irá reverberar no grupo e na instituição. Constituirão memórias que se tornarão conhecidas e tomadas por vividas ‘de tabela’ (Pollack, 1989) por outras pessoas.

A memória, embora não seja a identidade em si, é o que ajuda a preservá-la (Gondar, 2016). Assim, recriar esta memória institucional organização, contabiliza conquistas, legados e acontecimentos – como as primeiras viagens míticas de fusquinha, mas também vicissitudes, servidões e escuridão – como ocupar porões. A memória institucional foi construída no tempo presente, pois é o único tempo de que dispunham os entrevistados, o passado estava transcorrido e o futuro ainda está por vir (Costa, 1997).

Sendo este senso de identidade importante tanto aos indivíduos como às instituições, as identidades foram produzidas e modificaram o quadro das relações, reações e interações socioambientais. As situações, contextos e circunstâncias foram rememorados e relativizados, reconstruindo os sentimentos de pertencimento e de visões de mundo, num processo que não foi apenas coletivo, mas também individual (Candau, 2012).

A memória institucional foi assim **reconstruída**, não pelo discurso dos gestores ou documentos oficiais de uma determinada época, mas coletada sob as várias perspectivas das narrativas dos entrevistados, que por vezes se tornaram uma questão de disputa. Deste embate, surgiu a transformação e a (re)significação do campo institucional (Costa; Saraiva, 2011).

Da mesma forma, outro dos objetivos específicos propostos, que era rememorar as políticas públicas das gestões do Estado de Minas Gerais, através das narrativas de memória social institucional e organizacional da SRE, também foi alcançado na medida em que pôde ser percebida a capacidade de **adaptação e aceitação de mudanças** como fator que constrói a memória organizacional (Rueda; Freitas; Valls, 2011).

Os participantes reconstruíram a forma como a instituição foi se modificando **ao longo das diferentes gestões e políticas públicas**, através das mudanças de prédio e também pelas mudanças tecnológicas. Esta capacidade de adaptação também foi vivenciada pelos servidores através da modificação do *habitus* e pelos ganhos em Capital Cultural, categorias que serão exploradas na segunda parte das análises.

E, saindo do campo das relações no interior da organização, quando os entrevistados foram convidados a pensar sobre o que mudou na instituição, sobre o que mais chama a atenção

deles entre o passado e presente, sobre o que havia de mais diferente, entre quando entraram e depois, se destacaram as narrativas sobre as **mudanças nas relações de poder entre SEE e SRE e entre a SRE e as escolas**. Estas narrativas estão apresentadas no tópico seguinte para serem analisadas sob a ótica bourdiana.

4.3 MEMÓRIA SOCIAL DO CAPITAL CULTURAL, DO *HABITUS* E DO PODER SIMBÓLICO

Após a análise das narrativas sob a ótica dos referenciais teóricos de memória social, procedeu-se à análise das narrativas memoriais produzidos, para compreender as estruturas envolvidas e a construção de um capital cultural que colaboraram na modificação do *habitus* de servidores, sob a ótica de Pierre Bourdieu, conforme a seguinte organização do Quadro 28:

Quadro 28 - Análises sobre *habitus*, campo, capital cultural e poder simbólico

Segunda parte - conceitos de <i>habitus</i> , campo, capital cultural e poder simbólico	
Memória Social do Capital Cultural	Treinamentos
	Saberes apreendidos e adquiridos.
	Cursos dentro e fora da instituição
Memória Social do <i>Habitus</i>	Experiências profissionais anteriores
	Requisitos para ingresso no cargo
	Mudanças necessárias
	Sentimentos em relação à carreira
Memória Social do Poder Simbólico	Relacionamento entre escolas, SRE e SEE
	As gestões locais e a interferência política na Regional
	Programas ou políticas marcantes/impositivas

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As narrativas de memórias institucionais e organizacionais dos entrevistados compuseram a memória social deste grupo de pessoas, mas que ao mesmo tempo esteve sujeita a estruturação do *habitus* de cada indivíduo. Retomando o proposto na introdução desta pesquisa, o *habitus*, exprime atitudes e comportamentos dos agentes, orienta sua conduta

individual e social, sua visão de mundo, seu estilo de vida e seu modo de interferir no seu espaço social (Bourdieu, 2012).

Já o capital cultural está associado aos saberes reconhecidos, aos diplomas formais adquiridos e à posse de títulos de conhecimento (Bourdieu, 1999). A hipótese inicial era a de que a institucionalização de certas práticas tenha provocado mudanças no *habitus* dos agentes pela obrigação de apre(ender) um novo capital cultural emanado pelas sucessivas gestões e políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação/MG.

4.3.1 Memória Social do Capital Cultural

Em acordo com o objetivo geral proposto e um dos objetivos específicos, a análise de algumas narrativas revelam um capital cultural adquirido (Bourdieu, 1999) pelo processo de treinamento de pessoa para pessoa. Alguns se constituem em verdadeiros ritos institucionais, passados de geração para geração de servidores (Bourdieu, 2011a), como estas narrativas do Quadro 29.

Quadro 29 - *A mimesis*

Identificação e Reprodução
GF1-8 (continua): “[...] ela me ensinou tão direitinho, ela me explicava. Quando eu errava, ela me explicava tudo”.
GF1-9: “[...] eu fui trabalhar na Finanças ... (descreve uma atividade) ... aí qdo eu entrei , a Fulana era que fazia, que passou para Ciclana, que passou pra mim...e disse: agora você que vai fazer”.
GF2-2: “Quando eu entrei no pagamento, eu olhei pra ela e pensei: Eu queria ser igual ela. Ela me ensinou um tanto de coisa, sentou com a gente e explicou um monte de coisas. Eu olhei pra ela e tudo ela sabia... Eu pensei: Gente! Eu quero ser igual a ela! [...]”
O rito de ir atrás da porta
GF1-4: “Quando eu trabalhava no (Departamento de) Pessoal, nos primeiros dias, eu via o pessoal atrás de uma porta. Fazia alguma coisa e volta pra mesa... Ia atrás de uma porta, escrevia e voltava pra mesa... Eu pensei , gente ?! Será que eu tenho que fazer alguma coisa atrás dessa porta também? (risos...) O que será que tem atrás da porta? Uai, eu novata, observava isso tudo e sempre fui muito curiosa... Uai?! O que será que o povo vai fazer atrás da porta? Aí, eu não sei porque cargas d’água eu falei: Gente, o que todo mundo vai fazer atrás da porta? Escreve lá, sai e volta? Vai pra trás da porta, escreve lá, sai e volta pra mesa... ? Aí a Dona Fulana me chamou e falou assim, olha...” (vozes as fundo: as outras interrompem GF1-4 para recordar que o modo de ser e de falar da Dona Fulana lembrado por elas, como “pomposo”, formal) GF1-4:(continua) “Olha, GF1-4, eu já sei que você tá assim muito encabulada, porque todo mundo está indo atrás da porta. Vai chegar a hora de você ir também ... (risos do grupo) É porque lá, têm os números de ofício... (mais risos) Então lá, todas as pessoas que fazem um ofício, vão lá, pegam um número de ofício, naquela sequência, colocam seu nominho lá , e volta pra fazer o que tem que fazer”(risos) [...] eu achei muito engraçado, e aquilo ficou na minha memória... Nessa época quem era delegada: tinha pouco tempo que tinha saído a Delegada B e entrou a Delegada C. Fiquei no Núcleo de Pessoal muito tempo... uma ajudava a outra...”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os trechos do Quadro 29, representam o *habitus* adquirido através de *mimesis*, que automaticamente reflete a realidade. Representa ainda a reprodução de uma relação social e sua transmissão entre as gerações de servidores (Bourdieu, 2011a). Pela reprodução, o *habitus* da servidora passou a ser composto por este comportamento (de ir atrás da porta), o qual passou a ter significado para ela e provavelmente uma série de outras condutas nos mais variados campos de atuação do agente social (Thiry-Cherques, 2006). O capital cultural incorporado também pode ser observado e está apresentado nas narrativas do Quadro 30:

Quadro 30 - Capital cultural incorporado

GF1-9: “Eu trabalhei em escola pequena, [...] quando eu vim pra cá, eu aprendi a conviver com muita gente, e eu não sabia, porque eu trabalhei só em lugar pequeno, então aqui...é uma multidão. [...] quando eu entrei era mais de 100 (servidores)”!
GF1-6: “[...] o que eu mais aprendi foi a conviver com a diversidade ... aqui tem pessoas de todo jeito [...] quando você é professora, você que dá as ordens ali, para os alunos. Ali não tem essa convivência, de ter essa aceitação, ser mais maleável [...] porque (na SRE) você tem que lidar com seus problemas e com os dos outros também ,....com as dificuldades
GF2-1: “[...]desenvolver a competência de atendimento , [...] sempre gostei muito [...] mas me aperfeiçoei trabalhando aqui. A convivência com os colegas, com muita gente te ensina a ser uma pessoa aberta a todos, sem distinção. Me fez enxergar todos e a cada um”.
GF2-4: “Eu comecei a trabalhar com o público [...] E essa questão de saber lidar com as diferenças ...forma diferente das pessoas ser...cada um é de um jeito de uma forma de um temperamento”.
GF2-6:“Eu a mesma coisa em relação ao público [...] é paciência[...]

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Estas narrativas também representam um capital cultural incorporado (Bourdieu, 1999) adquirido pela observação e assimilação de um comportamento. Da mesma forma, temos como capital cultural incorporado (Bourdieu, 1999), a forma de se apresentar em público, ou neste caso a forma de atender ao público e o convívio com colegas.

Em outras narrativas, como as do Quadro 31, nota-se também um capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1999), adquirido pela realização de cursos sancionados pela própria instituição através de treinamentos e capacitações externas, ou por instituições de ensino através dos títulos acadêmicos.

Quadro 31 - Capital Cultural Institucionalizado

(continua)

GF1-1: “[...] no meu caso, eu frequentava outras delegacias: Poços (Poços de Caldas), Itajubá, São Sebastião do Paraíso, [...] então a gente trocava experiência, frequentava muito seminário, muita coisa, fora Belo Horizonte, que a gente ia...”.
--

Quadro 31 - Capital Cultural Institucionalizado

(conclusão)

GF1-2: “[...] Eu fiz ciências sociais e estudos sociais, aí eu estava cursando quando entrei na delegacia de ensino. Aí, cheguei lá, meu curso não estava valendo coisa nenhuma! (risos do grupo) Exigiram que eu fizesse ou Administração (de empresas) ou Supervisão, Inspeção (escolar). E aí, fui pra Guaxupé, fui pra Três Corações, vim aqui pra Varginha pra fazer Administração...e foi essa a **exigência** que foi imposta pra eu continuar na área que eu tava atuando”.

GF1-10: “[...] como era tecnologia (explicando sua área de atuação), **tinha que ir pra UFMG** fazer especialização, em informática aplicada à educação, mexer com computador. E naquela época em ...1998? É, 1998! A tecnologia não estava assim tão ...tão... [...] tudo muito novo, professor não tinha computador, não era igual hoje. [...] ...nessa parte da informáticaeu cheguei muito crua nisso [...] Depois, tinham os **encontros nacionais** do Proinfo, tinha as **capacitações** em Belo Horizonte... Depois veio o tal do MetaSys... Vamo treinar! Agora vai ser Linux... Vamo treinar todo mundo... e assim foi...”

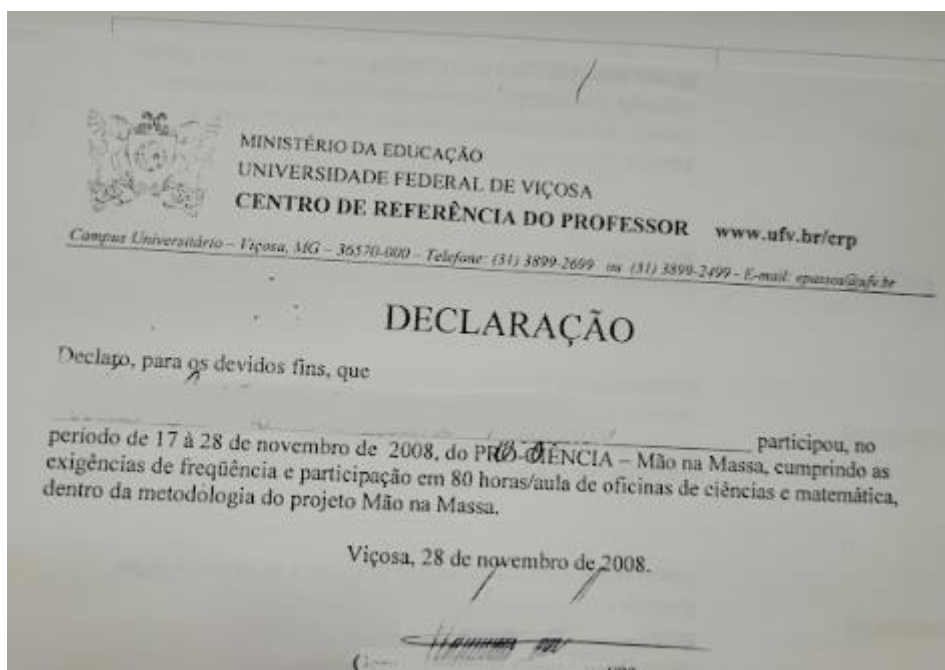
GF2-1 (complementa): “[...] eu também fiz muitos cursos...muitos, muitos cursos, sempre me coloquei disponível. Mas **o povo em geral não gosta**. [...] eu tenho muitos e muitos certificados de cursos de muitos tipos”.
[...] eu tive que aprender vários tipos de trabalho,...por exemplo computador, eu comecei a aprender foi aqui, porque quando eu entrei aqui não tinha **computador**, [...] muitos outros novos aprendizados eu aprendi aqui. [...]

GF2-4: “[...] através do trabalho aqui na SRE , já fui fazer muitos cursos que eram voltados para engenheiros, aprendi como ver planilha, e partes específicas de projetos e de obras. [...] muitas leis de federal, [...] **teve que ir na receita**, teve que ir no **INSS** para aprendere a legislação da **agricultura familiar** ..teve que ir na **Emater** para aprender, tive que correr atrás também para aprender”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O grupo GF1 trouxe pastas volumosas com certificados de vários cursos realizados ao longo dos anos na DRE/SRE, os quais estão apresentados nas Figuras 26 a 31, de modo a ilustrar as narrativas com elementos documentais e fotográficos destes momentos.

Figura 26 - Curso na Universidade Federal de Viçosa



Fonte: documentos trazidos pelos entrevistados (2023).

Figura 27 - Curso na Universidade Estadual de Minas Gerais



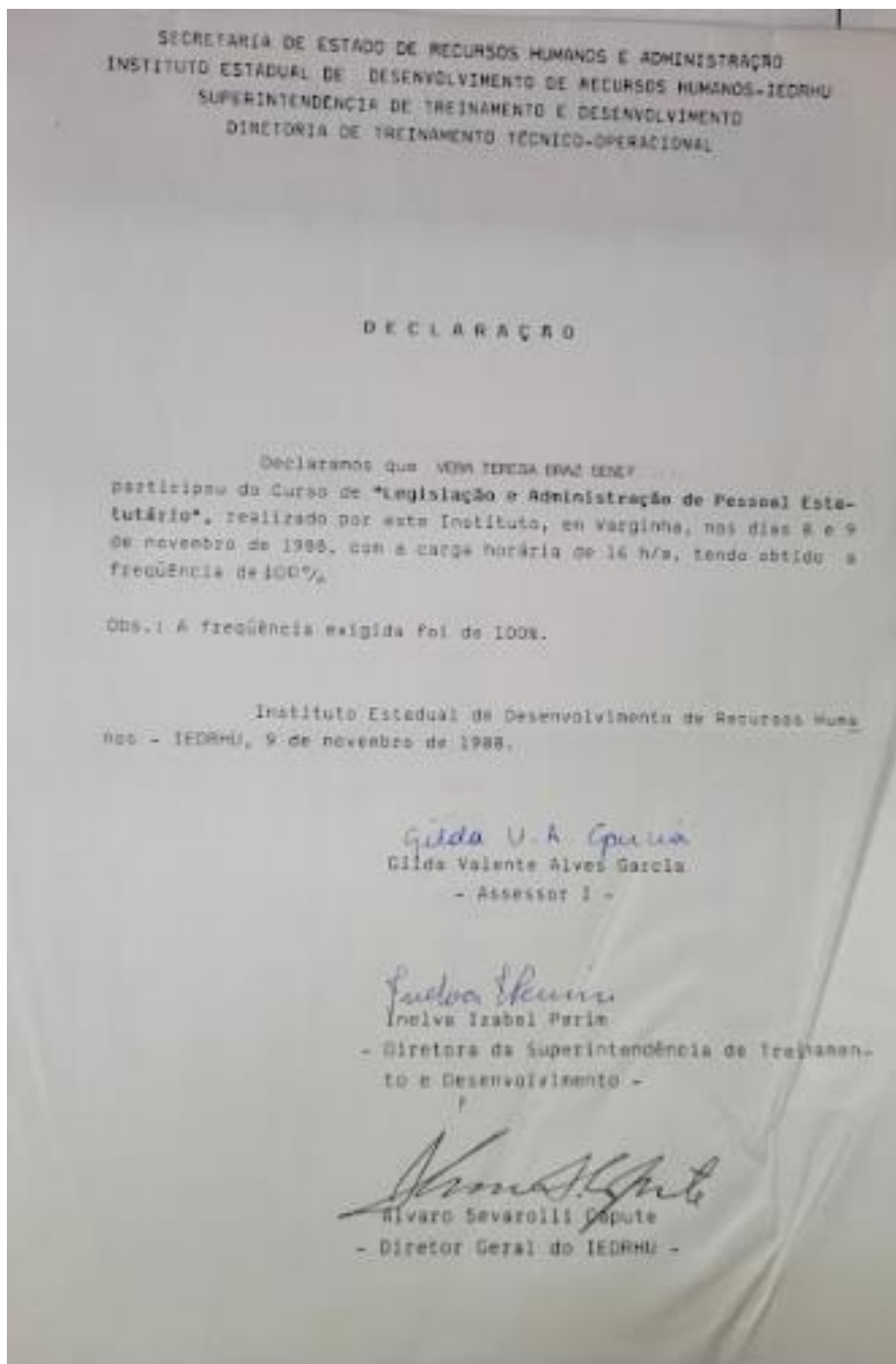
Fonte: documentos trazidos pelos entrevistados (2023).

Figura 28 - Curso na SEE/MG



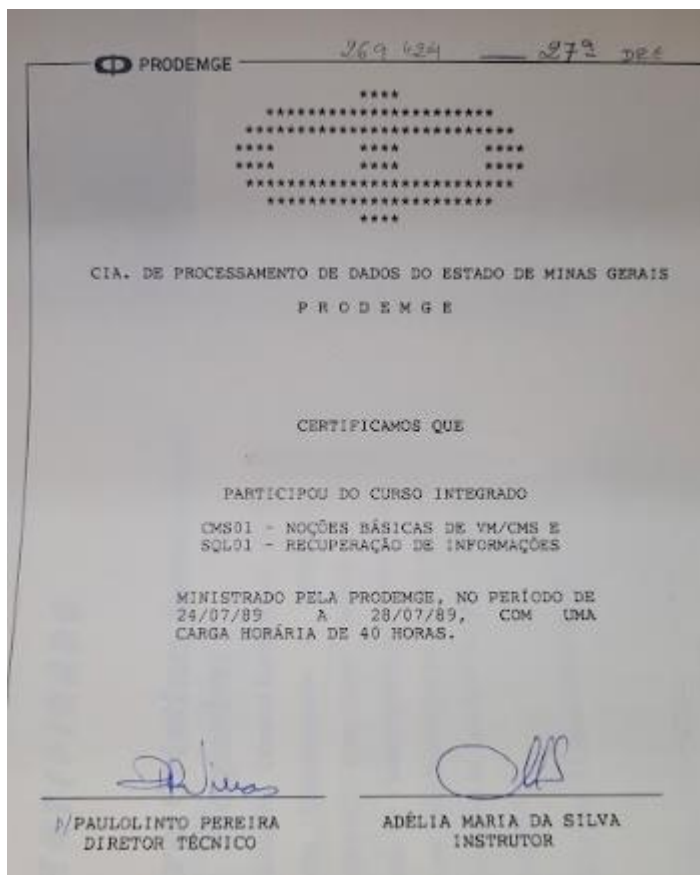
Fonte: fotos trazidas pelos entrevistados (2023).

Figura 29 - Certificado de curso de legislação de 1988



Fonte: documentos trazidos pelos entrevistados (2023).

Figura 30 - Certificado de curso tecnológico de 1989



Fonte: documentos trazidos pelos entrevistados (2023).

Figura 31 - Certificado de encontro tecnológico de 1989



Fonte: documentos trazidos pelos entrevistados (2023).

As imagens das Figuras 27 a 31 ilustram a variedade e a quantidade de certificados de cursos que foram trazidos pelo grupo 1, em diversas áreas, em diferentes épocas, oferecidos pela SEE diretamente ou em parceria com universidades públicas.

Os certificados constituem-se no capital cultural que integra o conhecimento, habilidades e informações. Representam um conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas, neste caso, pelo próprio Estado (Bourdieu, 1999). Por meio de expressões destacadas no quadro anterior, como “o povo em geral não gosta”, “tinha que ir”, “eu tive”, “uma exigência”, “me exigiram”, presentes nas narrativas percebe-se a obrigação de aprender o capital cultural emanado pela instituição.

Da mesma forma, o capital cultural objetivado (Bourdieu, 1999) como a posse de bens culturais, também foi observado. Além dos próprios certificados de cursos e documentos de época, guardados por elas como tesouros a tanto tempo, os quais apresentamos anteriormente, destacamos, como capital cultural objetivado, a posse de fotografias em eventos oficiais e homenagens prestadas pelos colegas, apresentados nas narrativas dos Quadros 32 e 33 e nas fotografias das Figuras 32 a 34.

Quadro 32 - Fotografias e Certificados coletados

GF1-8: “Eu já tinha montado um álbum com as colegas, com as coisas da delegacia...”
 GF1-2: “A GF1-1 que é chique...tem foto com o governador, com Aureliano Chaves ...
 GF1-1 (mostra sua foto): “Olha eu com as autoridades...”
 GF1-6: “[...] vão dando uma olhada nas fotos aí [...]eu trouxe até máscara, que se eu abrir essa pasta velha aqui...” (risos)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A entrevistada que trouxe as fotos, presentes nas Figuras 32 e 33, recorda-se de que era uma homenagem. Relatou que nas as duas imagens, são do interior da DRE, ainda nas dependências da Praça Getúlio Vargas (alto da praça da fonte). São autoridades locais, alguns servidores da DRE – representantes da Diretoria de Pessoal e da Diretoria de Ensino, a Delegada de ensino da época, além de profissionais da imprensa local.

Figura 32 - Cerimônia Oficial - ângulo 1



Fonte: fotos trazidas pelos entrevistados (2023).

Figura 33 - Cerimônia Oficial - ângulo 2



Fonte: fotos trazidas pelos entrevistados (2023).

Já na foto da Figura 34, relatou que o local é o aeroporto da cidade de Varginha, onde funcionários da DRE, foram receber o Secretário de Educação da época, em novembro de 1981.

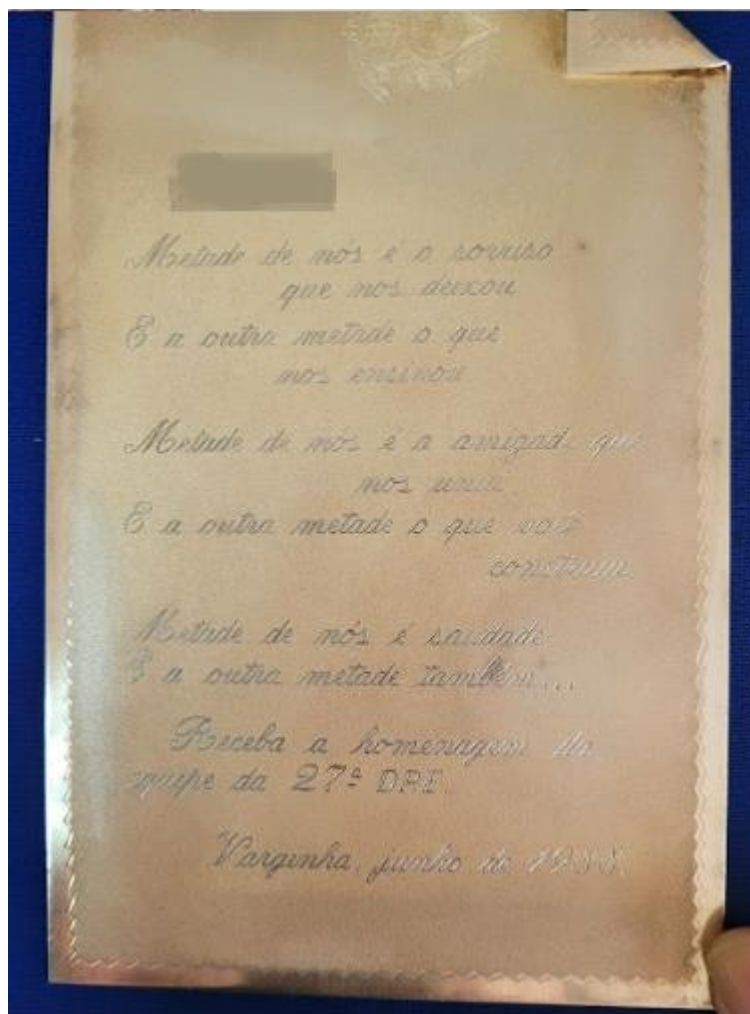
Figura 34 - Foto com o Secretário de Educação



Fonte: fotos trazidas pelos entrevistados (2023).

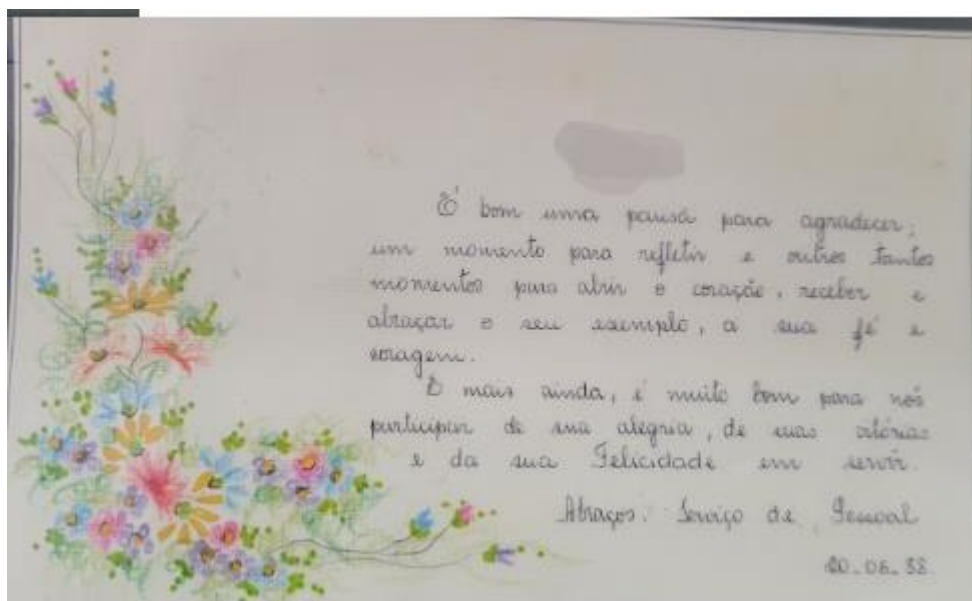
As imagens ilustram parte do material trazido pelo grupo 1, que em realidade trouxe um grande volume de materiais fotográficos, certificados e homenagens, que se constituem para o grupo em verdadeiras relíquias, de valor reconhecido pelo grupo, podendo equipar-se a um capital cultural objetivado (Bourdieu, 1999), incluindo os registros das Figuras 35 e 36.

Figura 35 - Placa metálica de homenagem



Fonte: objetos trazidos pelos entrevistados (2023).

Figura 36 - Cartão de homenagem



Fonte: objetos trazidos pelos entrevistados (2023).

O capital cultural objetivado (Bourdieu, 1999), também se apresentou sob a forma dos caderninhos. Existe na instituição o hábito de herdar e dar continuidade à cadernos de anotações que contêm os saberes institucionais dos setores. Um deles adquiriu tamanho status de importância e robustez que foi chamado de bíblia, tanto pelo volume e importância das informações que acumula como pela frequência em que ainda é consultado.

Quadro 33 - Capital Cultural Objetivado

GF2-2 (continua): “A pessoa trazia um saco de documentos. Você tinha que investigar para transformar aquilo no sistema da pessoa. Aí, é que entra a bíblia da Fulana. Coitada da Fulana, ficou madrugadas e madrugadas na casa dela, criando uma bíblia, com bases em legislação pra gente conseguir entrar no sistema [...]”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Por estas diversas formas, o capital cultural emanado pela SEE, estrutura estruturante macro, é adquirido pela SRE, por objetivação, incorporação ou institucionalização. A SRE, por sua vez, é estrutura estruturada quando recebe capital cultural da SEE e é estrutura estruturante quando reproduz este capital cultural nas escolas. Muitos dos certificados trazidos pelas entrevistadas do grupo focal 1, eram sobre cursos por elas ministrados, como “multiplicador”, conforme mostra a Figura 37.

Figura 37 - Certificado de curso de gestão de 2005



Fonte: documentos trazidos pelos entrevistados (2023).

A memória sobre a reprodução feita pela SRE nas escolas do capital cultural recebido da SEE também foi evocada por uma das participantes, conforme o Quadro 34.

Quadro 34 - Reprodução do capital cultural nas escolas

(Voz ao Fundo): “E a escola, né? Eu fazia muitos cursos pra escolas...”

GF1-4- “Na verdade, quando foram criados os colegiados, né, aí começou: colegiados das Superintendências, colegiados das escolas, colegiados disso, colegiado daquilo [...] E quando as superintendências iam pra Belo Horizonte, também voltavam e faziam uma reunião de colegiado pra repassar aquilo tudo que era publicado lá em Belo Horizonte”.

(alguém completa, ao fundo): “passava pros inspetores, que iam com aquele assunto, passar pras escolas”.

GF1-4: “E aí multiplicava assim [...]”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nas narrativas do Quadro 34, temos um capital cultural macro vindo da instituição estatal Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG, que foi responsável pela aplicação das políticas públicas definidas pelo Estado para as escolas, e pela incorporação e implementação de legislações e modelos que foram criados ao longo da história. Estes momentos estão ilustrados na Figura 38

Figura 38 - Replicação dos cursos nas escolas



Fonte: fotos trazidas pelos entrevistados (2023).

Desta forma, o Estado enquanto responsável pela produção e pela reprodução da realidade social, como instância reguladora e estrutura organizacional, exerceu sua ação formadora de disposições duradouras, ou seja, o *habitus* e impôs modificações ao capital cultural dos agentes (Bourdieu, 2011a).

Através das narrativas, pode-se perceber então uma acumulação do capital cultural herdado pelos servidores com um capital cultural adquirido (Bourdieu, 1999), em razão do serviço público, seja pelo treinamento de pessoa para pessoa, seja por meio de cursos oferecidos pela SRE/DRE ou por saberes formais adquiridos em outras instituições. Nota-se ainda um capital cultural adquirido pela observação e repetição de comportamentos que, em última análise, representam a repetição dos valores institucionais reverberados pelo poder simbólico, uma vez que este está ligado às manifestações de tradição, nos agentes ou nas instituições, podendo ser práticas institucionalizadas ou não (Bourdieu, 2011a).

5.3.2 Memória social do *habitus*

Situações envolvendo os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural (Bourdieu, 2011a) estiveram presentes de modo disperso em diversas narrativas, não só nos questionamentos levantados especificamente para atingir estas categorias, mas também em meio a respostas que originalmente pertenciam a outros temas. Um exemplo disso, são as respostas sobre o ingresso das servidoras do GF1 na instituição presentes no Quadro 35.

Quadro 35 - Reconversão do *habitus* do Grupo 1

GF1-1: “A mais antiga de DRE sou eu. Eu lecionava [...] a Fulana era a Delegada de Ensino [...]Ela disse: “ eu preciso de uma datilógrafa. ” [...] Eu fiz datilografia em um mês (risos do grupo) [...]logo saí da datilografia também...”.
GF1-7: “[...]a Delegada perguntou: Quer vir pra delegacia? Eu falei: Ó: Nunca me passou pela cabeça, porque eu sou professora, eu gosto de dar aula. [...] Eu sou professora nata, gente! Eu gosto é disso! [...] Eu tinha medo de vir pra cá... era um trabalho estranho completamente àquilo que estava acostumada a fazer”.
GF1-8: “[...] Eu gostava da escola que eu trabalhava [...] Aí eles falaram: Vem pro Pessoal (departamento pessoal). [...] Você gosta de matemática ? ” Eu disse não, mas passo a gostar, agora! Aí eles me colocaram no serviço de aposentadoria. [...] Falei: Meu Deus! Tô perdida! Mas comecei a fazer alguma coisa, e comecei a aprender, sabe?[...] Mas depois apaixonei [...] Eu adorava fazer o serviço”.
GF1-9: “Eu quando vim pra superintendência eu levei um susto também ...porque eu lecionava, e eu gostava muito de lecionar. [...] eu trabalhava na mesma escola que a GF1-1 [...] quando eu cheguei a Fulana disse: Você veio mesmo? Porque [ela] sabia que eu gostava de lecionar e não apostou que eu vinha. [...] Mas aí eu fiquei e, na parte da manhã, eu continuei na escola, e à tarde, na superintendência”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Deste quadro de narrativas podemos notar um perfil dos primeiros servidores que compuseram o quadro da instituição. Todas as entrevistadas do GF1 eram professoras que vieram para o administrativo. Algumas vieram porque não se identificavam com a docência, mas a maioria relatou essa necessidade de mudança de perfil e da aquisição de novos

conhecimentos - matemática, datilografia - e habilidades, afinal atuar no quadro administrativo “[...] **era um trabalho estranho**” (GF1-7). Configuram mudanças nas atitudes e comportamentos dos agentes, sua visão de mundo, seu estilo de vida, e seu modo de interferir no seu espaço social (Bourdieu, 2012).

Essa mudança de perfil é menor no Grupo 2, porque não eram professores, vieram de outros trabalhos, de outras áreas administrativas do serviço público ou privado ou fizeram o concurso já conhecendo por meio de edital as atribuições do cargo, conforme apresentado nas narrativas do Quadro 36.

Quadro 36 - Perfil de ingresso do GF2

GF2-2: “Eu fiz cursinho no CETEM, fiz prova para [...] estágio em banco , fiz um curso no Colégio Batista de Contabilidade , [...] trabalhei no Banco do Brasil. Depois fiz faculdade [...] de Administração , estudei junto com GF2-3. Depois, apareceu um estágio na TELEMIG , [...] Trabalhei numa loja [...]”
GF2-3 -“Trabalhei 10 anos em empresa particular antes de vir pra cá [...]”.
GF2-4 : “Fiz curso superior de ciências contábeis [...] aí, pedi exoneração do Correio e entrei aqui em [...] 2006”
GF2-5: “Eu fazia magistério, mas não pensava em ser professora , em encarar sala [...]” .
GF2-6:“Depois que eu formei, fiz vários concursos [...]”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As narrativas dos Quadros 35 e 36 sobre o ingresso na instituição retratam o **processo histórico de formação deste** campo social enquanto espaço social específico (Bourdieu, 2012). Nos dois grupos, pela força mágica da nomeação (Bourdieu, 2011a) tornaram-se servidores públicos, num processo enraizado a tanto tempo que, conforme relata a entrevistada, já nem se recordam de sua identidade enquanto pessoa física: “Eu não sei meu CPF de cor [...] eu só sei meu MaSP (Matrícula de Servidor Público) de cor, não sei mais nada” (GF1-9) (risos do grupo).

De qualquer modo, seja para o grupo 1 ou 2, por meio de uma trajetória, estes agentes se deslocaram no espaço social, verticalmente, dentro do campo de posições sociais, mantendo-se o capital econômico, mas com ganhos em capital cultural (Bourdieu, 2011a), ocupando sucessivamente várias posições, para depois ocupar a posição de servidores administrativos, no campo da Educação (Bourdieu, 2011b). E embora a história de vida não fosse o foco, foi a história de vida que levou à noção de trajetória (Bourdieu, 2011a).

Concomitantemente à essa aquisição de capital cultural ocorre a reconversão do *habitus* para a atuação na instituição, que elas descrevem como menos autonomia, porém com mais percepção do todo, conforme as narrativas do Quadro 37.

Quadro 37 - De lá (estrutura micro escola) e de cá (estrutura macro SRE)

GF1-7: “[...] Quando você trabalha **lá na escola**, e você fica lá, recebendo só ordens ... **você não sabe o que que está acontecendo** - Por que? Mas por que que mandaram isso? Por que que foi feito isso ? E depois, que você vem pra **cá**, cê entra em contato, e começa a ver que a gente está dentro de um sistema , e **dentro desse sistema a gente tem que fazer aquilo que não é o que a gente quer fazer** [...]”

GF1-10: “[...] A gente que veio de sala de aula, a gente passou a ter uma compreensão muito maior da educação. Quando você está na sala (de aula), [...] o professor é muito autônomo, eu acho. Você fecha a sua porta, você é aquilo ali. E as regras vão chegando por informações e o diretor vai aplicando...vai falando: agora pode... agora é assim... vai mudando... **Quando você vem pra cá é uma visão de macro, é uma visão ampliada da educação, dos projetos pedagógicos, você consegue perceber que o que chegava pra você lá, de onde que saia** [...] é uma coisa em você que você consegue ver dos dois lados, você consegue ter uma visão de lá , que você nunca deixou de ser professor [...]. Você compreende de lá e você compreende de cá. [...] Você muda como pessoa ...eu mudei muito!”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Deste trecho no Quadro 37 percebe-se que após o ingresso, houve o reconhecimento de que estavam **dentro de um sistema**, dentro de uma estrutura **macro** sobre a qual não tinham visão quando estavam dentro da escola. Assim, podemos ver que, embora o *habitus* determine o que fazer em dada situação, conforme um sistema adquirido de preferências, não se constituiu uma matriz inflexível. As servidoras adaptaram suas disposições duráveis para a ação, ou seja, o seu *habitus*, formado numa estrutura social anterior para a docência ou para outras profissões, à conjuntura concreta na qual passaram a agir (Bourdieu, 1983). Mas a mudança do perfil de professoras para o perfil de servidoras, ocorrido no grupo 1, chama mais a atenção, conforme Quadro 38.

Quadro 38 - As improvisações regradas

(continua)

GF1-4: “Eu fiz concurso pra professora [...] aí [...] ia ter **enquadramento**. Então eu arrumei minha papelada pra enquadramento. [...]”

GF1-5: “Do perfil de professora para o perfil de servidora... como professora você exercita e exacerba a sua criatividade ...aqui não . [...] Eu tive muita dificuldade com **o enquadramento, com a matéria**, dentro da lei, [...] então eu acho... que a maior dificuldade que eu tive... foi justamente isso, por outro lado foi o maior aprendizado...”

GF1-6 (complementa): “aí, **a gente enquadrou** também na burocracia ...

GF1-5 (concorda e continua): “Isso, na burocracia ! Entendeu ? Até hoje eu sou hiper mega burocrática...[...] e eu era muito ... criativa! [...] Isso foi ...uma parcela de conhecimento e formação da minha vida que foi importantíssima [...] e todo mundo aqui já treinou alguém, ...todo mundo que chegava a gente ensinava com o maior prazer”.

Quadro 38 - As improvisações regradas

(conclusão)

GF2-2: “[...] Era uma loucura [...] **eu era rebelde** [...] tinha que numerar tudo [...] Gente pra que isso? (relembra sua própria fala, da época em que entrou)[...] Passei muito sofrimento, já chorei muito [...] E eu era muito tímida[...] muito retraída. Eu **aprendi a lidar com as pessoas e o atendimento**. As pessoas ligam reclamando e eu aprendi a lidar com isso. Eu era devagar e eu tive que aprender a lidar com prazo [...] O pessoal me ajudava muito [...] Já saí chorando demais[...] Eu era a última e o povo ainda me ajudava. [...] **Adquiri conhecimento**, [...] **sofri bastante**. [...] Mas eu sofri muito! Passei maus pedaços pra chegar aonde eu tô”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Este novo *habitus*, descrito no Quadro 38, ainda que fruto de “improvisações regradas”, formado por lutas entre agentes e grupos (Costa; Carrion, 2014), ao mesmo tempo orientou a ação, foi também produto de relações sociais, como os treinamentos, trato com público e com os colegas, de forma que assegurava a permanência das relações objetivas (Bourdieu, 1983). Assim, as servidoras “**se enquadraram**” tanto no quadro da instituição como no jogo das estruturas objetivas que lhes impôs **esforços e sacrifícios**, sempre em luta pelas oportunidades de poder e prestígio (Bourdieu, 2011a).

O Estado impôs assim modificações ao próprio *habitus* e ao capital cultural dos agentes (Bourdieu, 2011a), uma vez que este campo social estava vinculado a um novo conjunto de valores, princípios e regras, diferentes daqueles das escolas e de outros campos de atuação anteriores. Os agentes encontraram-se dentro da estrutura macro da SRE/DRE legitimadora da dominação Estatal e que coloca em prática o estilo de vida burocrático dos servidores administrativos (Bourdieu, 2012).

A narrativa do Quadro 39 exemplifica como estas propriedades correspondentes a uma posição social foram incorporadas pelos sujeitos, tornando-se parte de sua subjetividade. Assim, houve uma ação formadora (ou reconversora) de disposições duradouras, do próprio *habitus* (Bourdieu, 2011a).

Quadro 39 - Reconversão das disposições duradouras

GF1-5: “[...] Eu vim pro setor de pessoal, mas na época **eu queria ir pro... pedagógico!** Porque era um tema, um assunto que eu gostava... **Mas aí fui pro pessoal**...Aí, fiquei lá muito tempo também, fazendo benefício, biênio, quinquênio [...] E até hoje, eu tenho a primeira aposentadoria que eu fiz, que saiu bonitinha, eu guardei a publicação [...] na pastinha que eu tenho lá de documentos. E uma coisa interessante... é que **eu saí da superintendência**, [...] porque eu já tinha passado em outro concurso e acabou que...**já aposentei** da prefeitura também...e ... hoje, eu faço aposentadoria. Eu trabalho com aposentadoria, eu **sou advogada e minha área principal é previdenciário**, regime próprio e geral [...] meu prazer é aposentar”!

GF2-6: “Com relação a sistemas, eu gosto de sistemas, o Sistema Tal, eu tive que aprender sozinha, na pandemia, na marra. E eu acho que isso foi bom pra mim. **Até hoje, todo dia a gente aprende uma coisa nova**, o sistema dá problema e a gente aprende uma coisa nova. Papelada, não é tanto do meu agrado [...] aqui eu tenho que trabalhar com Excel...e hoje eu tenho muito mais facilidade do que eu tinha antes porque eu uso muito. E **se eu tiver que aprender um sistema novo, eu vou ter muito mais facilidade do que eu teria antes** [...]”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na narrativa de GF1-5 no Quadro 39, da mudança entre não querer trabalhar com aposentadoria, passando para a emolduração da primeira publicação, até o momento atual, onde há prazer nesta atividade, percebe-se, conforme proposto por Bourdieu (2011a; 2012), a articulação a estruturas objetivas inflexíveis e externas aos indivíduos, no caso desta pesquisa, a SEE e a SRE com as estruturas subjetivas, ações intencionais e conscientes dos agentes.

Já no trecho sobre o sistema informatizado, ainda no Quadro 40, pode-se ver o conceito de *habitus* como indissociável do conceito de capital cultural. O trecho, entre outros, exemplifica a reconversão do *habitus* enquanto disposição individual para aprender, a partir do capital cultural, num processo que se retroalimenta na medida em que os ganhos em capital cultural se modificam para a aquisição de novos capitais (Bourdieu, 2012).

Desta forma, o *habitus* enquanto intermediário entre as dimensões objetiva e subjetiva (Bourdieu, 1983), desempenhou a função de um elo articulador entre a estrutura das posições objetivas e a subjetividade dos indivíduos (Bourdieu, 2011a), exemplificado pelo Quadro 40, onde ocorre a incorporação de novos comportamentos e atitudes.

Quadro 40 - Simpática e antipática

GF2-5: “[...] eu já entrei com o não na ponta da língua ... eu entrei meio antipática [...], eu não me abria muito com o pessoal, Eu tinha na minha cabeça que era assim: trabalho é trabalho, amigo é amigo [...] Então eu acredito que, pra mim, uma coisa positiva foi isso [...] Aprendi aqui na SRE a ser mais aberta com as pessoas e a fazer laços de amizade [...] Hoje, fazendo um balanço, essa abertura que eu dei... mais pras pessoas, foi positiva, foi bom pra mim, porque eu sou uma pessoa mais quieta, mais introspectiva, mais tímida”.

GF2-6: “[...] Eu fui o contrário de você, eu entrei aberta e tive que me fechar mais. [...] Estou tendo que ser mais firme, o que eu não era, [...] eu não conseguia argumentar o não”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Assim, o *habitus* orienta a ação, mas é também produto das relações sociais, de forma que assegura a permanência das relações objetivas. Constrói e é construído pela lógica do campo social onde os indivíduos assimilam certas práticas coletivas como individuais (Bourdieu, 2011a).

Assim, as narrativas de um modo geral, representam a memória social ou o Capital objetivo (Candau, 2012). E sendo a memória do *habitus* a memória que vem da família ou do grupo, temos a mudança no *habitus* pela incorporação desta memória institucional, pela aquisição dos saberes institucionais (Bourdieu, 1999) ou o que o Candau (2012) chamou de metamemória ou Memória Social. Entram funcionários “crus” saem profissionais especializados com saberes específicos, reconvertendo também o capital cultural.

Durante as entrevistas, de forma a encerrar os tópicos referentes às memórias institucional e organizacional da SRE, foi perguntado ao grupo de ex-servidores qual a última memória que eles têm da DRE/SRE e qual o sentimento ao se aposentaram. E aos servidores ativos, num sentido semelhante, foi perguntado qual o sentimento deles em relação à carreira, cujas narrativas estão apresentadas no Quadro 41.

Quadro 41 - Sentimento em relação à carreira

Grupo 1
GF1-1: “[...] eu saí em 1987 [...] eu já estava no gabinete da delegada, achando que eu continuaria contratada. Mas no mesmo órgão que publicou minha aposentadoria publicou uma ordem proibindo a contratação pela delegacia ... eu me vi na rua sem preparo.... eu não estava preparada pra sair... 44 anos... eu estava convicta que já estava na mão do secretário de educação o meu contrato...”
GF1-10: “[...] nosso direito parecia resguardado, até que alguém falou: mas não pode ...a lei não permite professor fora de sala com direito de professor e aposentadoria de professor...aí virou tudo. Era assim: se você voltasse pra sala...” GF1-5 (interrompe): “... era assim mesmo ...” GF1-10 (continua): “...se voltasse pra sala, tinha que trabalhar 10 anos, [...] porque foi depois de quase dez anos que vieram falar isso pra gente... [...] mas aí a gente já tinha acostumado ... a coisa já tinha evoluído”.
Grupo 2
GF2-1: “Eu acho que trabalhar na SRE tem um reconhecimento sim [...] trabalhei em diversos setores para achar meu dom de fato [...] no meu trabalho eu consigo ajudar muitas pessoas e isso é muito gratificante [...] tenho amigos na SRE, mas já trabalhei em setores muito difíceis onde tive que aprender a conviver com pessoas”.
GF2-2: “Eu fico feliz em resolver o problema financeiro de alguém. Mas ao contrário também, quando é um débito é muito triste. eu já saí arrasada por conta disso [...] É um setor ingrato. [...] Teve uma época que criaram uma gratificação, foi um reconhecimento [...] porque mexer com o dinheiro das pessoas é mexer com a vida das pessoas [...] Mas quando dá tudo certo é gratificante”.
GF2-4: “Eu fico feliz de ver a escola recebendo recurso e fico feliz de orientar a escola para ela utilizar melhor esse recurso. Às vezes a pessoa é nova, a gente orienta e ela liga aqui agradecendo”.
GF2-5: “[...] essa sistemática de uma valorização profissional, [...] quando se quer conversar sobre isso não se tem [...] muita abertura. Igual nesse momento que a gente está agora, a gente não pode dialogar sobre nada a respeito disso, a gente tem que esperar simplesmente quando chegar um aumento pra gente, sempre na expectativa. [...] A gente não tem certeza nem clareza de nada. A gente deveria ser mais valorizado monetariamente”.
GF2-6: “Isso! Porque pra mim valorização não parabéns você é um ótimo funcionário. Não, eu quero dinheiro. É dinheiro que paga conta. [...] Eu não me sinto valorizada, o salário aumentou muito pouco, [...] mas o meu trabalho aumentou muito. É muito mais demanda, os prazos estão cada vez mais curtos. No meu setor, não tem gratificação, não tem nada. Eu trabalho muito com pais...eles me xingam muito [...] O pai tá frustrado com sistema, liga aqui e eu fico escutando o xingamento...eu fico sentada...mas fico exausta... é cansativo [...]. Chega um ponto em que eu penso em falar chega, não dá mais. Tenho muita cobrança e um retorno muito pequeno. Numa reunião em BH eles disseram: “vocês são guerreiros”. Eu não quero ser guerreira! Eu quero ser valorizada, eu quero ter um retorno! Precisa ter um retorno e uma valorização para trabalhar melhor”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As narrativas evidenciam que há entre os servidores tanto um reconhecimento em trabalhar na instituição, mas ao mesmo tempo, estes servidores ainda buscam pela valorização dos profissionais da educação escolar e melhores planos de carreira enquanto princípios da educação e prioridades dos PNE e PEE (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2001; Brasil, 2014a; Minas Gerais, 2004).

Sendo todo campo um espaço de luta por definição, de maneira mais ou menos declarada, os agentes buscam modificar o espaço das relações, no campo social da carreira. Os constrangimentos das narrativas são lutas simbólicas que visam transformar esta estrutura. Especialmente entre os servidores mais jovens e com menos tempo de instituição, GF2-5 e GF2-6, há um desejo maior de ruptura com a doxa, pois são os recém-chegados ao campo, que normalmente questionam as regras do jogo, a doxa (Bourdieu, 2012). Este desejo de ruptura e melhoria também é visto nas narrativas do Quadro 42 sobre as greves.

Quadro 42 - As greves

GF1-1: “Tem as greves... As professoras ... fechavam a superintendência, fechavam a Delegacia, não podia entrar. Era só a Delegada lá dentro”.
--

GF2-5: “O que me marcou foi a greve de 2015, que também foi no governo do Pimentel com a Macaé Evaristo. Eu entrei com um ideal de valorização profissional para todos nós [...] nós não tivemos os aumentos que eles falaram”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Assim, o Quadro 42 contrasta a narrativa da servidora mais experiente em idade e tempo de instituição com a mais jovem e com menos tempo de ingresso. De GF1-1 até a GF2-5, percebe-se a existência deste espaço social multidimensional, com seus conjuntos de campos subordinados quanto ao seu funcionamento, onde se formam grupos que visam assegurar a defesa de seus membros. Seja através de organizações sindicais, partidos ou mobilizações, estes agentes servidores estiveram e estão sempre em busca de alguma ruptura ou melhoria (Bourdieu, 2012).

4.3.3 Memória social do poder simbólico

A obrigação de apre(e)nder um novo capital cultural emanado pelas sucessivas gestões e políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação/MG, que provocou mudanças no *habitus* dos agentes, esteve presente em muitas narrativas, sendo algumas com mais ênfase na imposição.

Desta forma, o Poder Simbólico, previsto como subcategoria, ganhou bastante espaço nas narrativas, de onde pode-se empreender diversas análises a respeito das relações de poder entre as estruturas: escolas, SRE e SEE, respectivamente, do micro para o macro. As narrativas do Quadro 43, ilustram esta obrigação de apre(e)nder.

Quadro 43 - A interferência na gestão local

GF2-2: “Me deu vontade de chorar o dia que eu cheguei no pagamento... Porque eu estava na finanças, o único setor que ficava no andar de cima, da época. Porque não cabia tudo em baixo, eu estava lá, (na parte de cima do prédio), tinha um janelão enorme (abre os braços), era o único que tinha vista, na época. Como o Itamar estava enxugando, veio uma mulher de BH ver tudo que cada pessoa estava fazendo e me passaram para o pagamento , porque o pagamento estava precisando de mais gente [...]. Cheguei lá, aquele monte de mesas..., tudo marrom..., lá em baixo..., de madeira” (fazendo caretas e negando com a cabeça)
GF2-1: “[...] foi péssimo, [...] era um porão [...] e vieram as divisórias de Belo Horizonte [...] ”
GF2-6: “[...] implementou um projeto pedagógico que nenhum analista do pedagógico quis assumir. [...] não tinha nada a ver com meu perfil, tinha nada a ver com o meu trabalho[...]. Fulana impôs que fosse meu. Pra mim foram dois anos péssimos! [...] foi um pesadelo. Não era um programa da minha área , eu não tinha noção, eu tinha muito pouco apoio , e foi muito difícil lidar [...] Eu ficava muito estressada , eu tive que fazer curso, eu tive que ir em BH várias vezes, [...] ninguém queria [...]”
GF2-2: “[...] quanto mais tecnologia, quanto mais sistema de tudo, mais confuso ficou...lá no início ...quando era tudo de papel ...estressava menos”. GF2-6: “[...] a tecnologia evolui, são criados novos sistemas, mas antes deles serem aplicados, tinha que passar por um teste...” GF2-1 (complementa ao fundo com risadas): “Hahaha, nunca foi!” GF2-6: “[...] Eles (SEE) simplesmente jogam as coisas e pronto ”. GF2-2: “[...] Uai! Por que não testou antes? Por que que não testou tudo? [...] GF2-2: “Quando mudaram o sistema, migrou um monte de coisa errada [...]. É o que a colega falou, eles (SEE) nunca arrumam um negócio 100%, arrumaram meia boca[...] Você tinha meta...tinha relatórios e relatórios que você tinha que atualizar sempre ...você tinha que atualizar tudo”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Pelas narrativas do Quadro 43, a vinda de uma pessoa externa para a reorganização dos setores representou para os servidores uma grande interferência na gestão e na autonomia da regional, da mesma forma que a limitação física imposta pelas divisórias. Da mesma forma, a imposição da obrigação de implementar uma política pública e de apreender novas tecnologias de maneira abrupta representou aos servidores uma imposição do poder simbólico (Bourdieu, 2011a), pela exigência de novas práticas.

Mais especificamente, perguntados sobre como a DRE/SRE se relacionava com as Escolas e o relacionamento entre DRE/SRE e Secretaria BH (SEE), emergiram outras narrativas, presentes no Quadro 44, sobre as relações de poder e as estruturas objetivas (Bourdieu, 2011a).

Quadro 44 - Relações SEE e SRE

GF1-10: “ A gente servia a dois senhores [...] o MEC falava uma coisa, a secretaria falava outra e a superintendência falava outra, você não sabia a quem obedecer... Eu ficava maluca, porque eu tinha boca e questionamento! Eu não sabia falar: “ah...então tá, pode ser”. Eu sempre falei, “mas por que gente? Não pode o MEC falar uma coisa e [...]” então foi difícil , foi um problema difícil ...Mas depois acostumei , fiquei aqui , aposentei , não pensava mais em voltar [...]”
GF1-7: “[...] eu era diretora de escola [...] e nesse período, houve mudança política. Eu, pra dizer a verdade, nem sabia assim, que para gente ser diretora ...” (ela hesita, mas as colegas complementam) GF1-1 (completa): “...que tinha que ter interferência ...?” GF1-7 (contínua) “... que pra ser diretora tinha que ter...” GF1-6 (complementa): “ ...,indicação...?” GF1-1 (contínua): “...tinha que ter a benção, política...” GF1-7 (concorda): “É! A benção política! [...] eu era vice-diretora na época [...] e depois, automaticamente eu passei pro lugar da direção[...]com a mudança política, nomearam outra pessoa pra ficar lá...” GF1-1: “ A revelia ”! GF1-7: “ De repente ! assim , né ?! De repente saiu publicado, que eu tinha que sair no dia seguinte, da escola [...]”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As narrativas dos Quadros 43 e 44 configuram imposições que estiveram presente na memória da instituição na incorporação de novas tecnologias, nas mudanças de prédio, nas políticas de gestão e programas educacionais emanados pelas gestões e nas interferências políticas na gestão local. Estas imposições representadas pelas expressões “à revelia” (GF1-1), “eles jogam” (GF2-6), veio uma mulher de BH ver tudo que cada pessoa estava fazendo’ (GF2-2), “foi um pesadelo” (GF2-6) marcam a imposição de requisitos e saberes. Representam uma prática que reproduziu os valores de quem os impõe, no caso a SEE/MG, e não os valores daqueles que são obrigados a incorporá-los e reproduzir, no caso os servidores, ilustrando o que Bourdieu (2011a) chamou de violência simbólica.

O poder regional/local, na figura das “delegadas”, “superintendentes” ou “diretoras”, foi lembrado ao longo de muitas narrativas e sintetizadas no Quadro 45. Muitos casos foram contados em relação às dirigentes, tendo como referência de tempo, o período de gestão de cada uma delas. Configuram personagens (Pollack, 1989) especiais na memória organizacional.

Quadro 45 - As dirigentes

(continua)

GF1-1: “Eu passei por 04 superintendentes, delegadas de ensino: era a Delegada (A), depois foi a Delegada (B), depois foi a Delegada (C), depois foi a Delegada (D). Trabalhei com as quatro [...]”.
GF1-9: “E eu ganhei da GF1-1 , eu trabalhei com 6 superintendentes: Eu entrei com a Delegada (C), trabalhei com a Delegada (D), com a Delegada(E), [...] trabalhei com a Delegada (F), trabalhei com a Delegada(G)e saí com a Delegada (H)”.
GF2-2: “Foram muitas gestões...quem mais ficou na gestão foi a Delegada Tal...ficou 16 anos , 04 governos”.

Quadro 45 - As dirigentes

(conclusão)

GF1-10: “[...] a Delegada (G) era muito brava com essa questão das denúncias ...e agora? Quem vai contar que a denúncia sumiu? [...] A Fulana tinha até palpitação [...] Eu falei: Gente, vamos pedir pra São Longuinho e esse trem há de aparecer[...] Quando foi no outro dia, o colega falou: A gente vai ter que pagar (a promessa) ![...] Aí ficamos nós três na salinha, de mãozinha dada, dando três pulinhos”.

GF2-4 (Também lembrou a gestora G): “Com ela não tinha essa questão de empurrar o serviço. A ordem é sua e você vai ter que dar conta dela. Mas ela apoiava você: ‘pode ir que eu dou respaldo pra você’ (fala da dirigente). Porque é difícil, quando você fala uma coisa e o dirigente fala outra”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Embora tenham rememorado as dirigentes, a ordem cronológica e a duração de cada uma das gestões locais, os grupos não exploraram, não se aprofundaram, nas narrativas sobre as relações entre funcionários e chefias. Ao final do Grupo Focal 1, questionadas sobre as gestões e a influência política estadual dentro da instituição, as narrativas do Quadro 46 revelaram um costume, uma cultura organizacional, sobre não falar de política.

Quadro 46 - Uma classe neutra acima dos conflitos

GF1-2: “Conforme o partido, era conforme a delegada... Mudou o partido, a delegada, óh (gesto de degolação)! A delegada rodava...”

GF1-8: “Mas eu entendo que na superintendência a gente não pode falar, partido PSDB, ou partido outro...”

GF1-2: “...é...não pode...”

(vozes ao fundo concordam)

GF1-1: “O ideal é não falar...”

GF1-10: “Mas se é democracia, gente...”?

(muitas discussões e falatório)

(Quando as falas se acalmam pode-se ouvir)

GF1-1: “A gente não tinha essa preocupação de hoje, de partido não...”

GF1-8: “Eu era de esquerda ...eu era considerada um pouco de esquerda viu”?

GF1-2: “Mas que rodava delegada, logo que o partido perdia, rodava...”

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No Quadro 46, chamam a atenção as falas: “[...] o ideal é não falar” (GF1-1) e “[...] na superintendência a gente não pode falar” (GF1-8), configurando memórias silenciadas pela força da memória oficial (Pollack, 1989). Nestas narrativas temos visão de mundo deste grupo, para aquela época, para aquela sociedade (Halbwachs, 2013). São narrativas involuntariamente carregadas de interesses institucionais, e desta forma os relatos orais contêm lembranças relativizadas das experiências.

Desta forma, ainda que não quisessem se aprofundar, este diálogo sobre o passado não esteve neutro, pois estava inserido em um sistema de atribuição de valores (Costa; Saraiva, 2011), no caso, os valores institucionais da SEE/MG. Então, por mais que não quisessem

adentrar em questões políticas, cada narrativa continha seu posicionamento ético e político (Gondar, 2016), representado no medo de falar que “rodava delegada” (GF1-2) ou se era de direita ou de esquerda, “um pouco de esquerda” (GF1-8) na hesitação em declarar que havia “benção política” (GF1-7).

O poder simbólico do Estado, ainda que imperceptível ao grupo, esteve presente nas narrativas que expressaram **manifestações de uma tradição de não falar de política dentro da SRE, uma prática que, institucionalizada ou não**, é reiterada pelo grupo. Na instituição em questão, o poder simbólico do Estado interagiu com o *habitus*, de modo que inclinou os agentes a perpetuar as estruturas de interesse do Estado, perpetuando as regras do jogo, neste caso, a favor do Estado (Bourdieu, 2011a).

Assim, pela reprodução desta tradição, o *habitus* se transformou inconscientemente e os servidores reproduzem as propriedades do seu grupo social, no caso dos servidores administrativos. Assim, **perpetuam-se as relações de dominação** que o Estado exerce, econômica e ou simbolicamente, muitas vezes, de modo não intencional pelos servidores (Bourdieu, 2011a). Até mesmo dizer que não há uma lembrança das gestões estaduais porque isso não importava no dia a dia - “A gente não tinha essa preocupação de hoje, de partido” (GF1-1), denota uma tomada de posição em conflitos, em função das disposições prévias, do *habitus* agora reconvertidas pelo poder simbólico.

A “classe dominante”, no caso o próprio Estado, utiliza-se da dominação de instâncias **burocráticas, neste caso a SRE/DRE e seus servidores** para ter o controle sobre medidas administrativas que mantenham o valor do seu capital (Bourdieu, 2011a). O Estado, grande detentor de poder simbólico, produziu e impôs categorias de pensamento aos servidores, tais como “não se pode falar de política”, os quais as utilizam, julgando serem espontâneas (Bourdieu, 2011a).

Assim, esta imposição de valores foi de fato efetiva pois nem foi percebida pelos agentes, no caso os servidores, como uma imposição. Os códigos tornaram-se naturais e universais e este poder tornado invisível conta com a cumplicidade dos agentes (Bourdieu, 2004) até hoje. Note-se que tenha sido criada a oportunidade para que as narrativas ganhassem o espaço público com credibilidade (Pollack, 1989), e neste caso, com a garantia do anonimato, ainda assim não quiseram falar muito sobre os regimes não democráticos, posicionamentos partidários ou sobre as gestões regionais.

Deste constante campo de luta e de relacionamentos entre os agentes que se pretendeu analisar, ocorreram também mudanças no campo do poder e da educação (Bourdieu, 2011a). Os entrevistados reconheceram algumas mudanças nas relações de poder entre a SEE e a SRE,

dentro da SRE e desta com as escolas, o que rendeu boas discussões nos dois grupos, tanto para servidores aposentados como para servidores ativos, expressas no Quadro 47.

Quadro 47 - Mudanças nas relações de poder

Mudanças no campo SRE e Escolas
<p>GF1-8: “mas gente, eu acho assim que o professor tem um certo temor em relação à superintendência... o aluno ainda tem aquela ideia de que lá é local de reclamar as coisas...” (várias discussões) (voz ao fundo): “Quando o inspetor vai lá (na escola) todo mundo fala: óh! O inspetor chegou!” (outra voz): “Ahhh... Mas mudou muito...”</p> <p>GF1-10 : “Acho que o aluno ainda tem essa visão...[...] agora professor eu já acho que entra e sai aqui, muito . Eu acho que já quebrou bem isso...estamos num momento muito democrático já... Eu tinha medo, quando eu fui nomeada que tinha que ir à Delegacia...” “A Delegada!”; “A Superintendente !”; ...Mas hoje, o superintendente é um professor, um diretor que eles conhecem...”</p>
Mudanças no campo SRE e SEE
<p>GF2-5: “Eu achava que antes eles tratavam Belo Horizonte muito elevadamente, e só tinha que ficar baixando a cabeça, e parece que hoje em dia mudou um pouquinho”.</p> <p>GF2-6: “Eu percebi um pouco da mudança desse tratamento, depois da pandemia. Eu acho que a paciência nossa, ela deu uma esgotada...”</p> <p>GF2-5 (consente)</p> <p>GF2-6 (continua): “...e a gente passou a tratar eles (SEE) de outra forma. Eu percebi isso numa reunião que a gente teve recentemente. O pessoal das Superintendências perdeu totalmente a paciência, com o sistema, com a falta de respostas. [...] eu fiquei chocada [...]”</p> <p>GF2-2 (complementa): Eu acho que não é só a superintendência não. As escolas perderam isso com a gente”.</p> <p>GF2-3(consente): “Perderam...”</p> <p>GF2-2: “As escolas perderam a paciência totalmente com a superintendência”.</p> <p>GF2-4: “Diretor às vezes quer bater de frente com a gente, eles estão errados, você manda uma diligência falando que tá errado, eles querem passar por cima de você, eles querem falar com o superintendente [...] se tem uma resolução, eu penso que é pra seguir. [...] eles acham que a gente que é ruim, você que fica sendo “o ruim”. E depois, alguém lá da SEE diz , ah pode acatar com ressalva e a gente fica sendo “o ruim”.</p> <p>GF2-2 e GF2-1 (falam juntas): “Perdeu tudo da hierarquia...”</p> <p>GF2-6: “Eles (a SEE) eram um pouco assim: temidos. “Você não pode falar desse jeito” (imita uma fala), e agora, acabou. [...] Até antes da pandemia, eu tinha muito contato com Belo Horizonte por telefone (fixo). Com a pandemia, acabou. Nem sei o número que eles atendem mais. Hoje em dia é e-mail. E as reuniões. Reunião pelo meeting o pessoal perdeu totalmente a paciência. [...] eles lá em cima , têm que sentar e conversar antes de mandar pra nós.”</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Desta narrativa do Quadro 47 vemos que os agentes entendem que houve uma perda do sistema hierárquico, escolas - SRE - SEE. Contudo, os agentes desejam que ele se reestruture, para que a SRE também possa retomar sua hierarquia perante as escolas. Assim, nas narrativas pode-se reconhecer o campo da educação, enquanto um espaço, onde agentes servidores e as instituições SEE, SRE e escolas, providas de quantidade suficiente de um determinado capital lutam para ocupar posições dominantes dentro de seu respectivo campo (Bourdieu, 2011a).

A SRE tanto exerce a dominação sobre os servidores como sofre da parte de outros dominantes como a SEE sendo dominada pela estrutura do campo. Algumas das práticas,

institucionalizadas ou não, começam a ser questionadas. Algumas práticas se modificam, como por exemplo, a gestão local ser um cargo agora preenchido por um professor, um diretor escolar ou alguém da própria SRE, e não ser apenas uma interferência política na gestão local, torna esta relação com este dirigente local menos hierarquizada. Mas de modo geral, parecem não caminhar para transformações mais profundas nas relações entre as estruturas, estando conservadas as regras do jogo (Bourdieu, 2011a). Ainda no campo das relações de poder, as narrativas do Quadro 48 lembram que as políticas públicas estão sujeitas a diversas influências de poder (Mainardes, 2006).

Quadro 48 - Poderes e poderes

GF1-10: “[...] o que é interessante que eu observo, nas questões partidárias, é que apesar delas definirem a gestão, [...] isso ao servidor público efetivo... isso pouco importa...”
 (vozes ao fundo): “não alterava nada ...”
 GF1-10 (continua): “É por isso que a gente não tem aquela lembrança, de que pra mim... era assim ... Entende? [...] Então, se a gente estava vivendo um momento mais militar... [...] ou de menos abertura... [...] há poderes e poderes...na verdade, o poder da greve, aqui, de quem leva aqui, na verdade é esse que define...”
 GF1-8 (concorda)
 GF1-10 (continua): ...é esse superintendente que acaba traçando o perfil da equipe dele, é esse professor que está com sua turma [...] muda-se a sigla do projeto, muda-se, às vezes alguma diretriz, mas você continua fazendo o pagamento (aponta para a colega que trabalhava no setor de pagamento), você continua fazendo aposentadorias (indicando a colega que fazia este trabalho)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na mesma ideia do campo de lutas (Bourdieu, 2011a), a narrativa do quadro 50 exemplifica a existência de processos micropolíticos de nível local, com uma variedade de intenções e disputas que influenciam os processos de políticas públicas. São influências de nível micro, exercidas por aqueles que as implementam: no caso, professores e os servidores administrativos que não as aceitam de forma acrítica e em totalidade. Assim, embora idealizadas por estruturas macro como estados e organismos políticas públicas, sofrem a ação, influência e modificações pelas estruturas micro-locais (Mainardes, 2006).

De modo a dar um fechamento a esta segunda parte das análises mais focada nas categorias bourdianas de *habitus*, campo, capital cultural e poder simbólico, retomamos que a hipótese inicial era de que a institucionalização de certas práticas tivesse provocado mudanças no *habitus* dos agentes pela obrigação de apre(e)nder um novo capital cultural emanado pelas sucessivas gestões e políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação/MG.

Através das diversas narrativas do grupo pode-se perceber que sim, pela obrigação de apre(e)nder novas tecnologias, pela implantação de novas políticas públicas, pela aquisição de saberes e práticas institucionalizadas e não institucionalizadas, houve uma mudança no *habitus*

dos servidores pela aquisição de novos capitais culturais. O capital cultural institucional foi observado em sua forma incorporada, objetiva e institucionalizada. As evidências comprovam que pela a aquisição de um novo capital cultural o *habitus* dos agentes/servidores foi modificado, pela incorporação de novas práticas, novos saberes e modificações nas disposições para aprender, alimentando novos ganhos em capital cultural, num processo cíclico.

Além de novos saberes formais pela exigência do cargo e da atividade, foram adquiridas também novas posturas, formas de agir e a percepção de estar num nível intermediário dentro de uma estrutura hierárquica. Assim, as sucessivas gestões Estaduais e locais, respectivamente, emanaram e implantaram as políticas públicas da SEE/MG, as quais exigiram a construção de um capital cultural institucional que afetou a estruturação do *habitus* dos servidores, na Superintendência Regional de Ensino (SRE).

Das narrativas dos participantes sobre as relações de poder, o Poder Simbólico, previsto inicialmente como subcategoria, ganha status de categoria. Isto porque, além das práticas adquiridas conscientemente pelos servidores, temos aquelas adquiridas e repetidas inconscientemente, enquanto resultado do poder simbólico exercido pelo Estado. Assim, estes agentes reverberam, ainda que imperceptivelmente, dos servidores mais antigos aos mais jovens, discursos, tradições e códigos institucionais.

Assim, cumprindo um dos objetivos específicos, as análises das narrativas memoriais produzidas demonstram as relações de poder entre as estruturas escolas-SRE-SEE e as evidências demonstraram houve uma construção de um capital cultural institucional vindo das estruturas macro para as estruturas micro, que colaborou na modificação do *habitus* de servidores, na medida em que alterou não apenas os saberes formais, mas também comportamentos, percepções e práticas.

4.3.4 Fechamento das análises

Para finalizar as análises, vale retomar as contribuições desta pesquisa ao programa de gestão pública e sociedade as quais foram trazer narrativas memoriais sociais destes servidores da área administrativa de um órgão regional de educação Estes agentes experimentam, vivenciam e participam ativamente em nível local da implementação de diversas políticas públicas através desta estrutura que é a SRE Varginha. Foi significativo também trazer este olhar reflexivo da memória social para as memórias organizacionais e institucionais desta estrutura pública regional que já conta com aproximadamente 60 anos.

A estratégia utilizada, que foi o estudo de caso, ofereceu um bom contato com o objeto, que no caso era a instituição SRE Varginha. Aliada aos grupos focais, forneceu excelentes condições para uma aproximação com estes agentes e um espaço confortável para o desenvolvimento das narrativas memoriais, permitindo realizar uma pesquisa inseparavelmente teórica e empírica (Bourdieu, 2011a).

A extração das informações por meio dos grupos focais possibilitou momentos ricos de interação entre os participantes, com variedade e igualdade de vozes nas narrativas (Costa; Saraiva, 2011) permitindo uma avaliação relacional e multifocal das práticas, sempre posicionadas em relação a outras práticas, vividas pelos grupos a partir de suas posições no espaço social (Bourdieu, 2011a). A pesquisa mobilizou um grande acervo de narrativas que gera entendimentos desta estrutura pública, seus mecanismos, princípios de construção e de reprodução deste espaço social. Foi possível perceber as trocas entre os agentes e o meio social bem como as disputas entre a racionalidade e as vontades intrínsecas (Bourdieu, 2011a).

O desenvolvimento de conhecimento, ao longo do curso de mestrado, através da construção de cada disciplina, pelo descobrimento e pelo contato com novos autores, que de alguma forma, um pouco mais ou mais menos, trouxe ganhos em capital cultural, modificando o *habitus* da pesquisadora e fazendo emergir novas culturas e novas práxis. Assim, emerge uma visão muito mais ampla e profunda das relações entre as estruturas que participam da própria práxis da pesquisadora enquanto servidora deste órgão.

Todo o conhecimento construído pela pesquisa contribui para uma compreensão do posicionamento destes servidores e de si mesma enquanto agente neste campo. Emerge uma consciência maior de porque esta estrutura é como é, de porque estes servidores têm internalizadas certas práticas conscientes e inconscientes e todo um modo próprio de ser e de agir dentro deste campo.

Discutir estas memórias **traz luz a novas formas de pensar as relações** que existiram e as que ainda fazem parte do dia a dia da instituição. Através das narrativas memoriais, pode-se reconstruir as memórias institucionais e organizacionais. E com base nestas narrativas, a teoria de **Bourdieu** colaborou para compreender as estruturas objetivas e subjetivas, com a visão de que elas existem dentro e fora destes agentes estando sempre relacionadas entre si.

Por esse motivo, é possível elencar os itens da dissertação frente a algumas descobertas pessoais:

- a) a evocação da autobiografia, de um novo pensar como pesquisadora e buscar a mudança no próprio *habitus*, no próprio capital cultural. A reconversão do *habitus* que ocorreu com os servidores, ocorreu com a pesquisadora também;

- b) a memória incorporada da pesquisadora que agora se modifica, pois passa a saber e a conhecer acontecimentos institucionais até então desconhecidos até pelos próprios colegas. Novos saberes que deixam a pesquisadora com uma perspectiva mais empática sobre as lutas, as diversas trajetórias, os diversos *habitus* e as diferentes quantidades de capital cultural que coexistem nesta instituição onde atua;
- c) a própria identidade da pesquisadora, feita de lembranças e esquecimentos, que agora se entrelaça às lembranças e esquecimentos de seus entrevistados, onde suas memórias sociais organizacionais e institucionais passam a estar permeadas de novas memórias vividas ‘de tabela’, agora incorporadas.

Após estas reflexões, diante da pergunta de pesquisa proposta, das categorias escolhidas, do referencial teórico produzido e das análises realizadas é possível então apontar algumas conclusões, expressas no capítulo que se segue.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo apresenta as considerações finais, fruto das etapas planejadas onde se buscou levantar ideias de um tema atual e importante na sociedade que são as instituições públicas. Este movimento envolve a memória e narrativas dos entrevistados, colhidos sob vigilância epistemológica e através da compreensão conforme proposto por Bourdieu *et al.* (2008).

No capítulo 1, foram construídas as bases introdutórias desta pesquisa e apresentou-se a questão das constantes mudanças de gestão pelas quais passam os órgãos públicos. A este respeito foi proposto compreender este comportamento adaptativo destes servidores enquanto agentes neste campo, que é a administração regional da educação. Assim, o capítulo introdutório despertou para um novo pensamento acerca de todas as transformações por eles presenciadas e empreendidas, ocorridas não apenas objetivamente nas estruturas em que circulam, mas também subjetivamente pela adoção de novos comportamentos e práticas internalizadas.

Foi observado, na análise introdutória desse tema, que isto poderia ser tratado à luz da memória social que estes servidores tinham das diversas gestões, bem como a partir da memória organizacional e institucional desta regional da educação. Tratando-se da análise de uma estrutura e das relações que estabelece com outras estruturas e com seus agentes e suas práticas, foi possível analisar esta memória social pela ótica de Pierre Bourdieu através de seus conceitos-chave de campo, *habitus* e capital cultural.

Assim, a problemática da pesquisa foi definida como: analisar, a partir das narrativas dos servidores e ex-servidores, a memória social institucional e organizacional, que eles têm das políticas públicas de gestão, do estado de Minas Gerais, e como elas colaboraram na construção de um capital cultural institucional e na estruturação do *habitus* dos servidores, na Superintendência Regional de Ensino (SRE).

Os objetivos específicos propostos, foram: **(1)** A partir das narrativas de memória social institucional e organizacional dos servidores da Superintendência Regional de Ensino (SRE), **rememorar** as políticas públicas das gestões do Estado de Minas Gerais; **(2) Registrar** a trajetória e os acontecimentos importantes na vida da instituição que compõem sua memória institucional e organizacional. **(3) Analisar**, a partir de narrativas memoriais produzidas, as estruturas e a construção de um capital cultural que colaboraram na modificação do *habitus* de servidores.

O problema de pesquisa foi respondido e o objetivo geral atingido a partir de uma compreensão relacional e da reconstrução das memórias sociais organizacionais e institucionais. Foi possível relacionar vestígios documentais e bibliográficos encontrados com as narrativas dos agentes institucionais, conforme os períodos de gestão e políticas públicas implementadas. Foi possível verificar que a institucionalização de certas práticas provocou mudanças no *habitus* e no capital cultural dos agentes, a partir do capital cultural macro vindo da instituição, num processo que se retroalimentou, na medida em que os ganhos em capital cultural se modificaram para a aquisição de novos capitais.

As conclusões, portanto, têm esse papel de revisitar toda a pesquisa e oferecer as sínteses das evidências apontando que a pesquisa trouxe uma nova perspectiva da gestão pública, ao buscar dados nas narrativas memoriais dos agentes e analisá-las pelos referenciais de memória e social e conceitos bourdianos. Desta forma, as narrativas institucionais dos entrevistados foram tomadas como memória social, a qual é formada a partir de um grupo de pessoas, mas que está sujeita a estruturação do *habitus* de cada indivíduo.

Considera-se que os objetivos específicos também foram todos respondidos afirmativamente, uma vez que a partir da realização dos grupos surgiram as narrativas memoriais, foram capazes de evocar a memória de algumas das políticas públicas vividas, implantadas e experimentadas por estas agentes ao longo de aproximadamente 60 anos de instituição. Estas narrativas, posteriormente organizadas e recortadas, deram conta de realizar esta reconstrução da memória social organizacional e institucional da SRE Varginha enquanto órgão intermediário de administração educacional, o qual vivenciou inúmeras mudanças de gestão estadual e regional, bem como ocupou diversos prédios e presenciou variados momentos político-administrativos.

A partir desta reconstrução da memória social, foi possível compreender as estruturas macro e micro envolvidas na construção de um capital cultural institucional que colaborou na modificação do *habitus* de servidores e seu próprio capital cultural. Foi possível perceber todo esforço empreendido por estes agentes para adaptarem-se a este campo e às regras do jogo, não apenas em termos de aquisição de conhecimentos formais institucionalizados, mas também pela incorporação de novas práxis, comportamentos e condutas.

Desta maneira, a justificativa de pesquisa pretendida se consolida e existe contribuição desta pesquisa ao campo do PPGPS. Dentro do escopo do programa, esta pesquisa se insere na linha de pesquisa que investiga a ação estatal na promoção do desenvolvimento econômico e social, numa perspectiva de que a mesma tem passado por transformações nos últimos anos. Contribuiu mais especificamente para o eixo das questões relacionadas ao funcionamento da

gestão pública, tendo tocado as temáticas funcionais e estruturantes da prática gerencial bem como as relações institucionais que se estabelecem entre os níveis de governo.

Para trabalhar as questões propostas foram elencadas as categorias: Memória Social Organizacional e Institucional; *Habitus*; e Capital Cultural. Com base nestas categorias foram levantadas algumas bases teóricas no Capítulo 2. Em 2.2 Memória social, institucional e Organizacional, se pretendeu construir uma perspectiva de uma memória que não tem correspondência exata com a história (Coraiola *et al.*, 2021), que está sujeita às relações de poder (Gondar, 2016; Costa; Saraiva, 2011), que faz parte do jogo lembrança-esquecimento (Gondar, 2016; Nora, 1993) e que não é só individual (Candau, 2012) porque também é coletiva (Halbwachs, 2013). Trabalhou-se a memória que pode ser constituída a partir de elementos como acontecimentos, personagens e lugares (Pollack, 1989), mas que nunca poderá ser resgatada em sua integralidade (Candau, 2012), apenas construída e reconstruída, com fragmentos e elementos emprestados do presente (Halbwachs, 1990; Hering, 1920).

O item 2.3 Os caminhos históricos das Políticas Públicas Educacionais no Brasil e em Minas Gerais, visou situar a instituição dentro de um enredado sistema de legislações federais e estaduais que condicionou as ações de seus agentes. Embora a intenção fosse dar mais peso aos relatos do que aos documentos ou registros bibliográficos, o objetivo de reconstituir esta trama de acontecimentos políticos foi de posteriormente poder conectá-los ou não às narrativas memoriais que os servidores tinham destes acontecimentos, estabelecendo complementaridades, contrariedades ou correspondências.

O tópico final do Capítulo 2, que foi o referencial teórico, intitulado 2.4 *Habitus*, Campo e Capital Cultural em Bourdieu, foi construído para dar conta de compreender, à luz da sociologia essa capacidade adaptativa dos servidores desta estrutura perante as diferentes gestões e políticas por elas emanadas. Neste sentido, foi escolhido o sociólogo Pierre Bourdieu, especialmente por sua compreensão da ordem social que não se limita nem ao objetivismo, o qual reduz a ação a determinismos estruturais inflexíveis e externos aos indivíduos, nem ao subjetivismo que reduz a realidade às ações intencionais e conscientes dos agentes. Sua visão de que os indivíduos são agentes eminentemente ativos e atuantes que ao mesmo tempo interferem e sofrem interferência das estruturas objetivas (Bourdieu, 2011a), foi decisiva para esta pesquisa.

A construção do método, no Capítulo 3 foi um processo reflexivo muito profundo dos próprios posicionamentos científicos e dos modos de se fazer ciência. O projeto de pesquisa passou por aprovação do Comitê de Ética Pesquisa, através da Plataforma Brasil, obtendo

Parecer Consubstanciado favorável, para que em seguida se pudesse realizar o recrutamento e as entrevistas.

A escolha pela técnica do grupo focal mostrou-se muito adequada, sendo um encontro perfeito com os referenciais de memória social de onde se pode ver ‘ao vivo’ o processo de construção dos quadros sociais, e de reconstrução da memória a partir do encontro entre o individual e o coletivo, o surgimento de todas as lembranças e esquecimentos intencionais ou não. Os acontecimentos da organização puderam ser evocados e rememorados a partir de personagens e lugares e, por diversas vezes, os elementos que faltaram a um entrevistado, foram completados por outros.

Sob olhar epistemologicamente vigilante de Bourdieu *et al.* (2008), durante as entrevistas, foi possível perceber os discursos que já estavam lá, prontos, apenas esperando para emergir, as tentativas de fuga da objetivação, as falsas objetivações complacentes que dão ao entrevistador exatamente o que ele quer ouvir e ainda alguns discursos idealizados de autoimagem dos entrevistados. Foi possível pôr em prática o exercício de compreender, colocando-se em pensamento no lugar do entrevistado, mas não com saber científico, mas sim, a partir de seu ponto de vista, do seu lugar no espaço social, sob o esforço incessante de afastar-se do já vivido e do já sabido (Bourdieu *et al.*, 2008).

Dentro da mesma perspectiva de Bourdieu *et al.* (2008), as narrativas foram transcritas sem descontextualização, mas com fidedignidade relativa, pois a bem dos entrevistados foram retiradas quaisquer indicações de nomes, datas ou locais que pudessem denunciá-los. Por outro lado, a bem do entendimento do leitor e imersão do contexto em que se falava, foram incorporadas expressões que dessem conta da dinâmica do grupo focal, com todas as suas interrupções, frases completadas por outros entrevistados, cortes, discordâncias e concordâncias, além das expressões não verbais.

Seguindo este fluxo de ideias e de embasamento teórico, a pesquisa culminou no trabalho de campo, relatado no capítulo 4, que contém os resultados obtidos e as análises realizadas. Assim, à luz dos teóricos selecionados foi possível efetuar descobertas a partir das narrativas colhidas, transcritas e analisadas sob a ótica de Bourdieu e dos referenciais de memória social.

A memória social por ser transdisciplinar, (Gondar, 2016) tornou muito desafiador o processo de seleção das falas, visto que cada relato de memória esteve carregado de emoções, acontecimentos políticos, questões da administração pública, e pelo próprio roteiro proposto, enredadas com os conceitos de capital cultural e *habitus*. Separar cada uma destas categorias foi por vezes impossível.

Considerando que o método e sua condução foram adequados, as narrativas ofereceram condições para análise e verificação dos objetivos propostos. O pano de fundo para as análises foram as teorias memoriais e suas relações na teia social, mas as análises memoriais formam o auge da pesquisa. Nas análises, a grande realização foi entender que os entrevistados estavam num processo novo e como esse processo vai mudando nas gestões estaduais.

Sobre o perfil dos entrevistados e a diferença entre os grupos, podemos concluir que:

- a) o Grupo 1, composto de ex-servidoras, já chegou ao encontro com este processo de busca pelas memórias em andamento (Ricoeur, 2007). Já chegaram contando histórias e relembrando colegas e tudo foi motivo de rememoração, desde os móveis do auditório onde ocorreu a reunião até a mesa posta para o café. O Grupo 2, composto por servidores em atividade na instituição, demorou para iniciar este processo de evocação e reconstrução da memória, e somente à medida em que a entrevista transcorreu, eles se animaram e se surpreenderam com as descobertas deste processo coletivo de rememoração (Halbwachs, 1990);
- b) existe, portanto, uma importância dessa reconstrução de um lugar de memória, como um processo contínuo de reflexão. Os espaços de memória organizacional e institucional não devem ser um repositório estático de acontecimentos institucionais (Coraiola *et al.*, 2021). Devem ser, portanto, sempre renovados, pela reunião de novos materiais, novas narrativas, vindas de fontes diversas e de pontos de vistas diferenciados entre si, de algum modo.

Dando sequência às análises, na primeira parte, relativas às narrativas memoriais, através da evocação das primeiras memórias que os servidores tinham da DRE/SRE e de seu ingresso na instituição, foi possível lembrar os equipamentos, a tecnologia, o mobiliário, os colegas, os setores, os relacionamentos formais e informais. Da mesma forma, pela recriação destes momentos foi possível reconstruir a Memória Organizacional, ainda que com memórias imperfeitas sobre a criação da DRE, suas mudanças de nomenclatura, as primeiras viagens a trabalho para a implantação de Políticas Públicas.

Também foram lembrados os prédios ocupados pela Regional e as diversas mudanças de um endereço para outro, cada uma por suas razões e contextos políticos. Desta forma, estas memórias sobre os prédios, sobre as viagens e sobre os diversos cursos e treinamentos realizados pelos servidores, constituem-se também em memória social histórica das políticas públicas e das gestões estaduais, ancorada naquelas que foram mais marcantes para os servidores.

As narrativas sobre os programas e políticas públicas mais marcantes ou impositivas para servidores, conectaram-se de maneiras muito variadas, a teia de legislações do referencial teórico com a memória que eles têm destas atividades ou momentos históricos. As narrativas ofereceram um outro olhar sobre estas políticas, a partir da posição destes servidores no campo, adicionando elementos divergentes, convergentes ou complementares.

De maneira sintética, a análise das narrativas memoriais pelos referenciais de memória Social, organizacional e institucional conclui que:

- a) a polissemia da memória (Gondar, 2016), que poderia ser um ponto falho, pois cada um poderia se recordar de uma maneira diferente em relação ao mesmo acontecimento, foi justamente a riqueza do grupo focal. Os grupos, o tempo todo, se auto regularam, para encontrar uma versão coletiva/social das diversas versões que surgiram a respeito de um mesmo fato, nem sempre chegando a um consenso;
- b) o passado foi recriado a partir da situação provocada pelo encontro dos grupos e muitas histórias foram rememoradas (Ricoeur, 2007) pela interação do grupo. A riqueza de narrativas se deu em função do grupo, na medida em que os participantes provocam a evocação de memórias uns dos outros, se perguntando, pedindo confirmações, acrescentando nomes ou detalhes nas narrativas uns dos outros;
- c) mesmo as evocações não sendo mais as mesmas na lembrança de cada um, os depoimentos de cada participante do grupo surgiram como fundamentais para que pudessem reconstruir as lembranças mais apagadas (Halbwachs, 2013). Por vezes, um participante completou a fala de outro, buscaram juntos por nomes, datas ou locais;
- d) as histórias de vida não eram o foco, mas foi a história de vida que levou a noção de trajetória (Bourdieu, 2011a) dos agentes e da instituição. As memórias sobre o ingresso na instituição, os primeiros contatos com os colegas, os serviços e os setores já deram as primeiras pistas para a análise da reconversão do *habitus* e do capital cultural;
- e) os lugares de memória também foram pouco a pouco sendo reconstruídos: os prédios, os andares, os setores, as escadas, as janelas e os porões. E a partir destes lugares, os personagens e os acontecimentos (Pollack, 1989). As perguntas sobre o mobiliário e equipamentos, transportaram os grupos para os prédios antigos. A partir daí, foram muitos embates para recordar os prédios ocupados (lugares de memória). Nem sempre encontraram apoio no tempo cronológico (Pollack, 1989), mas os prédios acabaram sendo uma espécie de pano de fundo para a rememoração dos personagens, que são as gestoras locais e dos acontecimentos políticos estaduais;

- f) as lembranças das evoluções tecnológicas e das viagens das equipes para a implantação de políticas públicas em outros municípios, tiveram um quê de feitos heróicos e inícios míticos (Le Goff, 1990). Revelaram um discurso pronto que esperava para emergir, bem como uma oportunidade de criar e expor uma autoimagem (Bourdieu *et al.*, 2008). Contudo, foram importantes para marcar, ilustrar e reconstruir essa memória institucional e organizacional;
- g) não foi encontrado o apoio cronológico exato (Pollack, 1989) quanto a criação da DRE Varginha e a mudança de nomenclatura para SRE. Mas as narrativas indicaram pistas sobre o motivo e onde buscar suporte documental no acervo da instituição;
- h) as políticas ou momentos políticos lembrados coincidiram apenas em parte com o referencial levantado, o que era esperado, devido ao descompasso entre memória e história. Desta forma, a memória organizacional à luz da memória social nem sempre encontrou correspondência exata entre memória e história (Coraiola *et al.*, 2021), mas foi possível conectar as narrativas memoriais aos acontecimentos políticos criando uma diversidade de vozes para a memória da instituição (Costa; Saraiva, 2011).

A segunda parte das análises das narrativas se concentrou nos conceitos de capital cultural, do *habitus* e do poder simbólico. A memória social do capital cultural, se expressou através das narrativas sobre os treinamentos, sobre os saberes apreendidos e adquiridos, por meio de cursos dentro e fora da instituição. A reconversão e a memória social do *habitus* foi reconstruída pelas narrativas das experiências profissionais anteriores destes servidores confrontadas com os requisitos para ingresso no cargo e a disposição para incorporar as mudanças necessárias em termos de conhecimentos e comportamentos.

Instigados a rememorar como era o relacionamento entre escolas, SRE e SEE, e a reconstruir as gestões locais surgem as narrativas sobre e a interferência política na Regional que marcam a memória social do poder simbólico. E este foi o momento em que mais foram empregadas as perspectivas de Bourdieu *et al.* (2008) sobre o acordo tácito que se estabelece quando entrevistador e entrevistado estão no mesmo nível semântico.

As entrevistas foram construídas e bem-sucedidas na não neutralidade e na não anulação do observador, que se apoiou em sua proximidade com os grupos, mantendo a postura acolhedora e sem julgamentos, tornando naturais perguntas que, feitas por outros pesquisadores de fora deste espaço social, poderiam soar violentas.

Os conceitos de Campo, capital cultural, do *habitus* e do poder simbólico estão aqui separados apenas para uma organização textual do trabalho, mas em realidade são

indissociáveis. Assim, da análise das narrativas memoriais pela ótica destes conceitos de Bourdieu, conclui-se os pontos que se seguem.

Sobre a Memória Social do Capital Cultural:

- a) o capital cultural pôde ser observado e reconhecido em três formas: O incorporado, pela repetição de comportamentos, valores e tradições; o capital cultural institucionalizado, pela participação em treinamentos formais da instituição ou em instituições de ensino superior; O capital cultural objetivado, no grupo 1, na forma da posse dos próprios certificados em si, fotografias em eventos oficiais e homenagens em forma de placas e cartões recebidas dos colegas. No grupo 2, o capital cultural objetivado esteve presente na forma dos cadernos com os conhecimentos institucionais;
- b) houve a reconversão do capital cultural pela acumulação do capital cultural herdado pelos servidores com um capital cultural adquirido (Bourdieu, 1999), em razão do serviço público, seja pelo treinamento de pessoa para pessoa, seja por meio de cursos oferecidos pela SRE/DRE e em outras instituições;
- c) comprovou-se a existência de um capital cultural macro, vindo da instituição estatal Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG, que foi responsável pela aplicação das políticas públicas definidas pelo Estado para as escolas. Assim, o Estado exerceu sua ação formadora de disposições duradouras, ou seja, o *habitus*, e impôs modificações ao capital cultural dos agentes (Bourdieu, 2011a).

A respeito do *habitus*:

- a) no grupo focal 1, onde eram todas ex-servidoras, professoras que deixaram a sala de aula para ingressar no administrativo, num período em que não existiam concursos para as DRE/SRE, esta reconversão do *habitus* e do capital cultural foi muito mais sentida.
- b) para o Grupo 2, as mudanças de gestão, de prédios e de tecnologias, representaram as maiores fontes de aquisição de novos capitais culturais e de reconversão do *habitus*, visto que vinham de outras áreas afins ao serviço administrativo ou já ingressaram via concurso conhecendo as atribuições do cargo e já possuindo requisitos de ingresso;
- c) dentro da noção de trajetória (Bourdieu, 2011a) os servidores se deslocaram no espaço social, verticalmente, dentro do campo de posições sociais, mantendo-se o capital econômico, mas com ganhos em capital cultural;

- d) dos ganhos em capital cultural, decorre a reconversão do *habitus* que exigiu esforços e sacrifícios, sendo descrita pelos entrevistados como um enquadramento e o reconhecimento que estavam dentro de um sistema maior de estruturas;
- e) para além do Capital Social que representa trabalhar na DRE/SRE, estes agentes/servidores questionam as regras do jogo, através de organizações sindicais, partidos ou mobilizações (Bourdieu, 2012), estando em constante luta para que os ganhos em capital cultural representem também ganhos em capital económico.

E em relação a memória social ligada ao Poder Simbólico, podemos concluir que:

- a) o poder simbólico esteve em toda parte, salpicado e difuso nas narrativas, se deixando entrever aqui e ali, mas só porque se buscava por ele. Caso contrário, não seria visto;
- b) as decisões impostas à gestão local, as políticas emanadas e a implantação prematura de sistemas marcam a presença do poder simbólico e da violência simbólica na regional, pela obrigação de adaptar-se e de apre(e)nder novos saberes, comportamentos e condutas;
- c) o poder simbólico esteve presente na rememoração das dirigentes locais, mas sem o aprofundamento nas discussões políticas. Um código de não se falar de política, que se tornou natural (Bourdieu, 2004), onde o serviço público se coloca como uma classe neutra, acima dos conflitos (Bourdieu, 2011a). Assim, as narrativas não estiveram neutras, mas sim inseridas em um sistema de atribuição de valores (Costa; Saraiva, 2011);
- d) a instituição está inevitavelmente, por suas próprias características, inserida entre a estrutura macro da SEE e a estrutura micro das escolas e sofre portanto, o exercício do poder simbólico vindo da estrutura macro (Bourdieu, 2011a). Contudo, houve diminuição da interferência política na escolha dos dirigentes locais e das escolas, com ganhos importantes em autonomia e aumento da capacidade de influência e modificações pelas estruturas micro-locais (Mainardes, 2006).

Somente agora, a certa distância do tempo, sem nome e sem MaSP (Matrícula de Servidor Público), algumas reflexões puderam ser feitas: Se era democrático ou não era, se tinha influência política ou não tinha. Puderam recordar as mudanças de prédios e inclusive, reordenar os espaços ocupados cronologicamente. Puderam recriar enquanto memória, o que representou cada mudança tecnológica, cada mudança de gestão local ou estadual, atribuindo-lhes características positivas ou negativas coletivamente.

Também a própria pesquisadora incorpora um novo capital cultural e assim, uma nova forma de pensar, um novo *habitus* e modifica sua trajetória enquanto servidora e pesquisadora. E desta maneira, ao mesmo tempo em que se termina uma conclusão para o tema pesquisado, novas interrogações são despertadas. A partir dos parágrafos que se seguem será feito uso da primeira pessoa do singular de modo a compartilhar algumas reflexões particulares desta pesquisa.

Assim, finalizando este tópico de conclusões, compartilho algumas situações de pesquisa, incertezas, limites e perspectivas. Eu tive muito medo, por exemplo, de não saber conduzir os grupos focais, ou de que as narrativas por alguma razão não emergissem. Quando as entrevistadas do primeiro grupo começaram a chegar ao salão da SRE, eu comecei a ver todas aquelas cabecinhas brancas, senhoras bem vestidas e especificamente arrumadas e bem apresentadas para este momento, senti-me muito responsável por elas, por seu bem-estar e por tê-las tirado de casa numa tarde tão fria do mês de junho. Pensei: que bom que meu trabalho passou pelo comitê de ética - tem mesmo que passar- afinal envolver pessoas em pesquisas é mesmo muito sério. E tem mesmo de anteceder ao recrutamento, pois ouvi relatos de que houve quem se emocionasse apenas pelo convite.

Desta forma, existem **limites e incertezas**. O grupo focal 2, com servidores que estão trabalhando na instituição também teve seus desafios, que foi ter de competir com todos os afazeres que eles deixaram esperando em suas mesas de trabalho, foi difícil conciliar agendas e nomes interessantes com grande experiência organizacional não puderam comparecer. Desta forma, existem inúmeras **limitações ao processo de pesquisa**.

O grande volume de material fotográfico e documental trazido pelo grupo de aposentadas não pode ser explorado com o zelo que merecia, afinal eram suas relíquias, seu capital cultural objetivado, suas obras de valor inestimável. Muitos outros nomes foram levantados pelos grupos como colegas e ex-colegas interessantes de serem entrevistados. E já ao final do primeiro grupo fiquei me questionando: Que outras narrativas poderiam ter surgido se outro grupo diferente fosse composto? Fora, as **tantas outras narrativas que não puderam compor as análises**.

Mas existem dúvidas que nos empurram. Muitos sugeriram novos encontros com outros grupos, ou confecção de livro, ou de um memorial e alguns professores instigam a pensar porque não um doutoramento. Alguém me disse durante as entrevistas que todas as gestoras e gestores da DRE/SRE estão vivos. Por que não ouvi-los em outro momento?

Entendendo o papel e um compromisso profissional que foi assumido com as ciências sociais, com a gestão pública e com a sociedade, com a finalização do mestrado é **possível**

pensar nestes passos futuros a partir dessa pesquisa. Numa pesquisa corremos riscos enquanto pesquisadores, mas também desenvolvemos habilidades para aprofundar o conhecimento e para dar continuidade a um novo processo, quem sabe uma nova pesquisa, com outros grupos, outro enfoque ou outras metodologias.

Mais que um requisito de evolução na carreira, o mestrado era um desejo de aquisição de novos conhecimentos, sempre em busca de compreensão sobre o local em que estou agindo. A contribuição dos colegas que ainda atuam na instituição foi sem dúvida importantíssima, especialmente sabendo que encontraram ou criaram brechas em suas agendas de trabalho para atender à pesquisa. Contudo, ficará fortemente marcado na minha memória, em meu *habitus* e estará para sempre incorporado ao meu capital cultural este momento de encontro e interação com o grupo de ex-servidoras, de onde pude ouvir histórias e transportar-me com elas para todos os ‘cafundós’ (GF1-1). Foi muito construtivo conhecer novas histórias e confirmar outras tantas que eu só conhecia informalmente, a partir de conversas de corredores e cafés. Histórias que agora sei que, em realidade, são memórias, as quais sempre gostei de ouvir e sempre provoqueei os colegas a me contarem.

Pelo exercício do compreender e do colocar-se em lugar do outro, foi possível viajar com o grupo, de Fusca, de ônibus e de Kombi, do passado até o tempo presente, através de suas memórias-lembranças, por meio das imagens-lembranças que eles reconstituíram durante as narrativas. **Deu pra sentir** o frio, o calor, o cheiro de mofo dos porões, molhamos os pés na inundação, ouvimos o barulho do ventilador, sacudimos os órgãos subindo a serra e, mesmo em meio aos risos, houve uma ponta de medo do homem alto de chapéu e guarda chuva.

Uns se emocionaram, outros se apressaram, mas todos contribuíram imensamente com suas narrativas individuais que aos poucos foram se tornando coletivas. Encerro esta pesquisa com esta percepção de que quem visa compreender algum fenômeno deve mesmo abraçar a não neutralidade, colocando-se em pensamento no lugar daqueles que são entrevistados, mas não com o seu próprio saber ou seu um saber científico, mas colocar-se em lugar do outro a partir dos pontos de vista dele, e do lugar que ele ocupa no espaço social, e este é um exercício tanto acadêmico quanto pessoal.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. A Gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 68, n. 1, p. 85- 106, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/762/794>. Acesso em: 10 maio 2023.
- ALVES, T. M. **A Escola Getúlio Vargas em Guanambi**: quadro social de referência da memória e da linguagem política. 2019. 179 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2020/03/TESE-DE-TATIANE-MALHEIROS-ALVES.pdf> . Acesso em: 08 maio 2023.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaios sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BERNARD, H. R. **Research methods in anthropology**: qualitative and quantitative approaches. Lanham, MD: AltaMira Press, 2005.
- BOTELHO, M. C. **Burocracia estatal e sistema escolar uma relação mediatizada pela inspeção escolar**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011b.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 39-73.
- BOURDIEU, P. *et al.* **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 71-80.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2007
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 2011a.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm>. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade nº 4876**. Ação direta de inconstitucionalidade. Artigo 7º da Lei Complementar nº 100/2007 do Estado de Minas Gerais. Relator: Ministro Dias Toffoli, 26 de março de 2014b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/863616312/inteiro-teor-863616313>. Acesso em: 14 maio 2023.

BREVE história das constituições: o caminho percorrido pelo Brasil até 1988. *In*: GOVERNO do Brasil. Brasília, DF: 05 out. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/constituicao-30-anos/textos/breve-historia-das-c>. Acesso em: 08 maio 2023.

CALDER, B. Focus group and the nature of qualitative marketing research. **Journal of Marketing Research**, [s. l.], n. 14, p. 353-64, ago. 1977

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, [s. l.], v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

CARVALHO, P. L. de. **A reforma de ensino pela lei nº 5.692/71 e as mudanças da inspeção escolar em Minas Gerais**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2021. Disponível em <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1710>. Acesso em: 08 maio 2023.

CATÁLOGO de teses e dissertações. **CAPES**. [2023?]. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 07 maio 2023.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993

CORAIOLA, D. M.; BARROS, A.; MACLEAN, M.; FOSTER, W. M. História, memória e passado em estudos organizacionais e de gestão. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 1-9, jan./fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/LBsZLGwbPfDQDrFQKCySpfx/>. Acesso em: 09 set. 2023.

CORDEIRO, V. D. Influências de Émile Durkheim e Henri Bergson nas tensões teóricas da teoria da memória coletiva Maurice Halbwachs. **Primeiros Estudos**, São Paulo, n. 4, p. 101-111. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/primeirosestudios/article/view/56729/59872>. Acesso em: 08 maio 2023.

COSTA, A. S. M. da; SARAIVA, L. A. S. Memória e formalização social do passado nas organizações. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 6, p. 1761-1780, nov./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/PVg7bdwgSDJhF3kQwxnwTvS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2023.

COSTA, I. T. M. **Memória institucional**: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológica. 1997. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

COSTA, P. A.; CARRION, R. S. M. Participação democrática em territórios de alta vulnerabilidade social: é possível refletir a partir do que já conhecemos? **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 10, n. 2, p. 288-316, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/1361/388>. Acesso em: 10 maio 2023.

CRIPPA, G. Memória: geografias culturais entre história e ciência da informação. *In*: MURGUIAMARANON, E. I. (org.). **Memória**: um lugar de diálogo para arquivos, bibliotecas e museus. São Carlos: Compacta, 2010.

DALL'AGNOL, C.M.; TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 2-25, 1999.

DEBUS, M. **Manual para excelência en la investigación mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development; 1997.

DRAIBE, S. M. **Avaliação da descentralização de recursos do FNDE e da merenda escolar**: síntese dos resultados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

DUARTE, R. C. **O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 – 2016)**: nova configuração da velha dualidade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQQKJP>. Acesso em: 08 maio 2023.

FERREIRA, E. S. **Memória e educação**: as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia, no período entre 1945. Tese (Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_EleniceSilvaFerreira_7957.pdf. Acesso em: 08 maio 2023.

FILHO, O. N. B. **Reformas educacionais de terceira geração e sua efetividade**: o debate teórico à luz dos casos cearense e pernambucano. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30408?show=full>. Acesso em: 08 maio 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANKFURT, S. H. **Da Escola Normal à habilitação específica para o Magistério em 2º grau**: práticas e apropriações (1961-1981). 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRATTINI, R. M. **A implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus no estado de São Paulo nas páginas da imprensa (1971-1982)**. 2011. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C., Utilizando o estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2148238/mod_resource/content/1/Protocolo%20de%20estudo%20de%20caso.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

GALERIA de governadores. **Governo de Minas Gerais**. 2023. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/galeria-governadores>. Acesso em: 14 maio 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995a.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995b.

GOLDBERG, E. **The new executivebrain**: frontal lobes in a complex world. Oxford, UK: Oxford University Press. 2009.

GONDAR, J. Cinco proposições sobre a memória social. **Revista Morpheus**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 15, p. 19-40, 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARTLEY, J. F. Case studies in organizational research. *In*: CASSELL, C.; SYMON, G. (ed.). **Qualitative methods in organizational research**: a practical guide. London: Sage, 1994.

HERING, E. Memory as a universal function of organized matter. *In*: BUTLER, S. (ed.). **Unconscious memory**. London: Jonathan Cape, 1920.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Varginha**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/varginha/panorama>. Acesso em: 06 maio 2023.

IZQUIERDO, I. **Memórias**. **Estudos Avançados**, Porto Alegre, [s. n.], out./1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n6/v3n6a06.pdf>. Acesso em: 08 maio 2023.

KITZINGER, J. The methodology of focus group: the importance of interaction between research participants. **Sociol Health illness**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 103-20, 1994.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEI mineira que efetivou professores sem concurso é inconstitucional. *In*: SUPREMO tribunal federal. Brasília, DF: 26 mar. 2014. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=263423&ori=1>.

LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios?** Conceitos Fundamentais de Neurociência. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, [s. l.], v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

- LIMA, C. da C. de. **Uso dos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) pelos gestores das escolas públicas da rede estadual**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/50964/50964.PDF>. Acesso em: 08 maio 2023.
- LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management. **International Journal**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 194-207, 2007.
- LOFTUS, E. F. Leading questions and the eyewitness report. **Cognitive Psychology**, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 560-572, out. 1975. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010028575900237>. Acesso em: 08 maio 2023.
- LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.
- MACHADO, J. L. **O choque de gestão, a progressão e a promoção da carreira dos profissionais da educação básica em Minas Gerais (2003-2014)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2684>. Acesso em: 08 maio 2023.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2023.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARQUES, M. R. A. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. **RBPAE**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 201-217, jul./dez. 2001.
- MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.
- MENDES, J. M.; SEIXAS, A. M. Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 19, p. 103-129, 2003. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-19>. Acesso em: 10 maio 2023.
- MIGUEL, P. A. C. Estudo de caso na administração: estruturação e recomendações para sua condução. **Produção**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 216-229, jan./abr. 2007.
- MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto 43.506, de 06 de agosto de 2003**. Instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2003a.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47758, de 19 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/47758/2019/>. Acesso em: 10 maio 2023.

MINAS GERAIS. **Lei 2.610 de 08 de janeiro de 1962**. Contém o Código de Ensino Primário. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1962. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=2610&comp=&ano=1962&texto=original>. Acesso em: 14 maio 2023.

MINAS GERAIS. **Lei complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007**. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2007. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LCP/100/2007/;PORTAL_SESSIONID=23B91F0657E54358D691A42F7688AC2A.worker2. Acesso em: 10 maio 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=lei&num=15293&ano=2004>. Acesso em: 11 maio 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011**. Institui o plano decenal de educação do estado. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2011. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/19481/2011/;PORTAL_SESSIONID=99D0D5A0BCE914935FE0F8E951AA6493.worker2. Acesso em: 14 maio 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977**. Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1977. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=7109&ano=1977>. Acesso em: 10 maio 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 869, de 5 de julho de 1952**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1952. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=869&ano=1952>. Acesso em: 10 maio 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE N°443, de 29 de maio de 2001**. Dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2001.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 472, de 19 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2019.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 487, de 17 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio, de acordo com a Lei Federal nº 13.415/2017, no Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2021b.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n.º 521, de 02 de fevereiro de 2004.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2004.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2012.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.584/2021 de 14 de julho de 2021.** Dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2021a.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2021c.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 430 de 07 de agosto de 2003.** Organiza o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2003b.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 08 maio 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 14 maio 2023.

MOURÃO JÚNIOR, C. A.; FARIA N. C. Memória. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 780-788, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/kpHrP364B3x94KcHpCkVvQM/?lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2023.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 08 maio 2023.

PAES DE PAULA, A. P. P de. Por uma nova gestão pública: reinserindo o debate a partir de práticas possíveis. *In:* CUNHA, A. dos S.; MEDEIROS, B. Aa, de; AQUINO, L. (org.) **Estado, instituições e democracia:** república. Brasília, DF: IPEA, 2010. v.1.

PNE em movimento. **Ministério da educação**. 2023. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2023.

POLLACK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 08 maio 2023.

PRINCÍPIOS institucionais. **Secretaria de Estado da educação**. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/principios-institucionais/>. Acesso em: 07 maio 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2023.

REZENDE, M. A. P. **A educação mineira dos anos 60/70**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007

RUEDA, V. M. S.; FREITAS, A.; VALLS, V. M. Memória institucional: uma revisão de literatura. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 78-89, abr. 2011. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/46587>. Acesso em: 14 maio. 2023.

SILVA, R. C. D. **O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2016)**: nova configuração da velha dualidade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SUPERINTENDÊNCIAS Regionais de Ensino – SRE. **Secretaria de Estado da educação**. [2023?]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/principios-institucionais/>. Acesso em: 07 maio 2023.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2023.

TRAD, L. B. Grupos Focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. **Physis**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 121–142, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2899/1535>. Acesso em: 14 maio 2023.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. Case research in operations management. **International journal of operations & production management**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 195-

219, 2002. Disponível em:

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/01443570210414329/full/html>. Acesso em: 14 maio 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, [s. l.], n. 7, p. 79-88, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/GdRk6zHHNz4yL6NBsH6P4yH/?format=pdf&lan>. Acesso em: 14 maio 2023.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE

-Participante da Pesquisa-

Dados de Identificação

Título da pesquisa: (RE) CONSTRUINDO AS MEMÓRIAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO: ENTRE O *HABITUS* E O CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONAL.

Pesquisador(a) responsável: Aline Rodrigues Totti

Orientadora: Dra. Margarete Panerai Araújo

Coorientação: Dr. Luiz Antônio Staub Mafra

Nome do participante:

Data de nascimento:

CPF:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa (RE) *CONSTRUINDO AS MEMÓRIAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO: ENTRE O HABITUS E O CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONAL*, de responsabilidade da pesquisadora Aline Rodrigues Totti. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar fazer parte do nosso estudo assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador(a) responsável. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final deste documento.

1. **Esta pesquisa tem por objetivo** analisar, a partir das narrativas dos servidores e ex-servidores, a memória social institucional e organizacional das políticas públicas educacionais e de gestão, do estado de Minas Gerais. Pretendemos abordar como estas políticas e programas colaboraram na construção do capital cultural institucional e na estruturação do *habitus* dos servidores, na Superintendência Regional de Ensino- SRE. As memórias individuais ganham um papel social, a partir da construção coletiva dos quadros sociológicos, tornando conhecidas as experiências passadas, extraindo o que há de coletivo nelas. Assim, há uma devolutiva social, de refletir sobre a estrutura dos órgãos da administração pública, e a atuação dos profissionais desses órgãos regionais intermediários.
2. **A sua participação nesta pesquisa consistirá em** participar de uma discussão em grupo (grupo focal) *sobre as políticas públicas educacionais e de gestão implementadas pelo governo de Minas Gerais a partir de ___/___/___ (a data varia conforme o grupo)* e como elas repercutiram na SRE Varginha e na sua atuação como servidor

público. *Estarão presentes outros servidores ou ex servidores que ingressaram ou atuaram com você na mesma época. Haverá registro de áudio e de vídeo para que as discussões possam ser transcritas e analisadas posteriormente, mas sem identificação pessoal ou nominal dos participantes.*

3. **Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos** de *Angústia, Desconforto, Medo, Vergonha, Estresse, Cansaço, Aborrecimento, Interferência na vida e na rotina dos participantes, Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais. Quebra de anonimato (considerando que o anonimato é relativo em grupos focais)* **que serão minimizados** com as seguintes medidas:
 - a. *Garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.*
 - b. *Garantir explicações necessárias para responder às questões.*
 - c. *Garantir local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.*
 - d. *Garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa.*
 - e. *Esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.*
 - f. *Garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos.*
 - g. *O pesquisador responsável irá, após a conclusão da coleta de dados, fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".*
 - h. *Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.*
4. **Ao participar desse trabalho você contribuirá** com a *reconstrução da memória institucional e organizacional da SRE Varginha; Além da construção com um possível acervo histórico da instituição e um levantamento em formato de publicação, contendo a memória e história da secretaria e a publicização de narrativas teórico-históricas*
5. **Sua participação neste projeto terá a duração de** *um único encontro por grupo com duração de no máximo 2h, na sala de reuniões da SRE Varginha, localizada na Rua Venezuela nº 30 no Bairro Vila Pinto, na cidade de Varginha.*
6. Esta pesquisa não cobre **despesas** por sua participação, tais como alimentação e deslocamento/transporte. Em decorrência disso você poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.
7. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito à buscar ressarcimento.
8. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no estudo, você terá direito à assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário; e terá o direito a buscar indenização.

9. Será assegurada a sua privacidade, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.
10. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.
11. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3º, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

Por esses motivos:

AUTORIZO ()

a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.

12. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) *Aline Rodrigues Totti*, no seguinte telefone(35) 98427-8051, e-mail (aline.rodrigues.totti@educacao.mg.gov.br), com a professora orientadora Dra. Margarete Panerai Araújo (51) 9806 6137 e-mail (margarete.araujo@unifal-mg.edu.br), e/ou como Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

**O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.*

Eu, _____, CPF nº _____,

declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

(Cidade), (dia) de (mês) de (ano)

.....
Assinatura do participante da pesquisa

.....
Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B - Roteiro Temático da Pesquisadora

1 - ORIENTAÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO TCLE

1.1 - distribuir os termos e as canetas

1.2 - relembrar que estarão sendo gravadas pelo meu celular

2- TERMO DE COMPROMISSO ÉTICO ENTRE OS PARTICIPANTES

(verbalmente firmado no início de cada encontro)

explicar que é uma forma de assegurar a confiança e fortalecer a empatia entre o grupo contendo os seguintes pontos:

i) Coube aos participantes a escolha de contribuir ou não para este processo tratando-se de uma participação voluntária;

ii) Nenhum participante estava obrigado a responder quaisquer perguntas;

iii) Nenhum participante estava autorizado a divulgar as experiências e os relatos compartilhados por um outro participante do grupo

3- APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA ENQUANTO MESTRANDA E SERVIDORA

3.1 - Breve apresentação do PPGPS e da área da pesquisa

4-ITENS TEMÁTICOS (para orientação da pesquisadora)

a) quadro norteador

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	REFERENCIAL
Memória Social Institucional e Organizacional	Políticas Educacionais Nacionais	CAMINHOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO A Educação na Constituição Federal A Educação na Constituição Estadual de Minas Gerais Planos Nacionais e Estaduais de Educação Legislações educacionais nacionais e estaduais.
	Políticas Educacionais Estaduais	
Capital Cultural	Políticas de Gestão Estadual	MEMÓRIA SOCIAL, INSTITUCIONAL E ORGANIZACIONAL Joel Candau (2012) (três memórias) e Bourdieu (3 habitus) Halbwachs, (2013) (1990) Michael Pollack (1989), Paul Ricoeur (2007), Pierre Nora (1993) Jô Gondar (2008) E (2016) - cinco proposições sobre a memória Rueda, Freitas e Valls (2011)
	Narrativas de Memória Social, institucional e organizacional	
Habitús	Documentos Históricos	HABITUS, CAMPO E CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1999. cap. IV. BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004. BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: Sociologia (org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983. BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004. BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 2011a. BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011b.
	O Poder Simbólico. O discurso das gestões, Os concursos, a carreira, o cargo, as práticas administrativas	
	Percepção e Sentimentos Valorização/Desvalorização Aceitação/Rejeição	

Promover a reflexão do grupo sobre como avaliam a:

- **1 - Memória Social Histórica**

Quando iniciou a DRE ? Tem publicação ? Você se lembra ?

- período que atuou, que idade você tinha, estado civil na época, número de filhos, onde morava , grau de escolaridade, lembra-se dos presidentes e

governador em exercício, como era a situação política e econômica do estado/país. - sua condição econômica - transporte (ida ao trabalho)

PARA NOSSAS REFLEXÕES

- **2 - Memória Social Institucional (primeiras memórias da DRE/SRE, as mais antigas, as mais significativas) -**
 - Como foi o ingresso na DRE/SRE ?
 - Local de Trabalho (prédio/ (seguro/agradável/ bonito/comercial ou residencial) departamento/sala - colegas que dividiam sala (relacionamento com esses colegas - formal/informal amistoso /competitivo) relação com chefia (medo/companheirismo), decoração - equipamentos (telefone, computador, impressora, crachá, uniforme) - iluminação -ventilação - vista/paisagem - registro de Ponto;
 - vc se lembra qual o número de escolas , quais municípios eram atendidos - o que a SRE fazia ? Tinha relacionamento com a rede particular e com a rede municipal.
 - Mudança de DRE para SRE - quando ? por que ? o que significou ?

- **3 - Memória Social Organizacional (última memória da DRE/SRE)**
 - Crenças, comportamentos e Interação relacionados à cultura da Secretaria de Estado de Educação
 - o que chama mais a atenção, o que tinha de mais diferente , entre quando vcs entraram e depois quando saíram (em termos de gestão, equipamentos, prédios, políticas)
 - Com que sentimento vocês se aposentaram - financeiramente como foi isso

- **4 - Memória Social das Gestões Regionais / Gestões Estaduais**
 - Como eram as relações de poder entre chefias, entre colegas/grupos, entre DRE e Escolas , entre DRE e Secretaria BH(SEE)
 - Relatar algum fato ligado a isso, alguma imposição, mais marcante

- **5 - Memória Social do Capital Cultural (Institucionalizado e Não Institucionalizado)**

- Que tipo de benefícios você(s) tiveram na SRE/DRE em termos de Funções Gratificadas, Cargos, Cursos, Diplomas, Cursos, capacitações, especializações que tenham ocorrido, forma solicitados ou oferecidos, dentro ou fora da instituição, mas por causa da DRE/SRE.
- Recursos (oferecidos em função do cargo) e competências (adquiridas em função de trabalhar na DRE/SRE)

- **6 -Memória Social do *Habitus***

- *Capital objetivo (Joel Candau =memória social) , Capital Cultural incorporado(memória da família) e institucionalizado (é o que o candau chama de metamemória - Memória Social) a memória do habitus é a memória que vem da família, do grupo, ,,,,*
- *Entram funcionários “crus” saem profissionais especializados com saberem específicos.*

- Qual foi o conhecimento que mais te modificou , mais te marcou, mais ficou incorporado e depois transferido para outra pessoa quando você se aposentou (ou deveria ter sido passado)
- Que modificações/tecnologias/comportamentos vocês precisaram adquirir ao longo dos anos de trabalho na SRE /DRE
- O que foi adquirido pelo trabalho na SRE/DRE de diferente que não fazia parte do seu cotidiano , que mudou seu hábito ?
- Se fosse pra escolher uma única palavra para cada gestão ou política/governo , que você vivenciou , quais seriam ?

APÊNDICE C - Roteiro Temático Para o Grupo de Ex-Servidores

1 - Orientações Iniciais

(perguntar sobre as fotos, documentos, ofícios, relatórios, crachás, publicações, reportagens, fotos do prédio (fachada ou interior), fotos em grupo, registros formais ou informais, panfletos de eventos, cartões comemorativos, etc.

2-ITENS TEMÁTICOS

Em nosso encontro, vamos promover a reflexão do grupo sobre como avaliam a:

● 1 - Memória Social Histórica

- Quando iniciou a DRE ? Tem publicação ? Você se lembra ?
- Em qual período você atuou, que idade você tinha, qual seu estado civil na época, número de filhos, onde morava , seu grau de escolaridade.
- Quais foram presidentes e governador em exercício de que você se lembra?
- Como era a situação política e econômica do estado/país e qual era a sua condição econômica ?
- Qual o meio de transporte que você utilizava para ir trabalhar ?

PARA NOSSAS REFLEXÕES JUNTOS

● 2 - Suas primeiras memórias da DRE, as mais antigas

- Como foi o seu ingresso na DRE ?
- Como era o Local de Trabalho, o prédio? Era seguro? Agradável ? Feio? Comercial ou Residencial ? Casa ou Apartamento ? Como era a iluminação e a ventilação ? Tinha vista ou paisagem ?
- Como era a sua sala ou seu ambiente ?
- Como era a decoração ? Como eram as mesas ?
- Que equipamentos vocês tinham ?
- Havia telefone ? Quantos ? E computadores ? Fax ? Telex ?
- Alguém tinha impressora ?
- Ar condicionado ? Ventiladores ?
- Havia crachás ou uniformes ? registro de Ponto;
- Qual era o seu departamento? Quais colegas dividiam o ambiente com você ?

- Como era o relacionamento com esses colegas - mais formal ou mais informal? Amistoso ou competitivo?
- E a relação com chefia ? Havia medo ou companheirismo?
- Quantas escolas mais ou menos a DRE atendia ? Quais municípios faziam parte da regional ? Qual era o papel da DRE ? Havia algum relacionamento com a rede particular e com a rede municipal ? Ou trabalhava só com a rede estadual ?
- Sobre a mudança de DRE para SRE: Quando foi? Por que isso aconteceu ? O que isso significou essa mudança de “Delegacia” para “Superintendência”?

● **3 - Memória Social Organizacional (última memória da DRE/SRE)**

- O que chama mais a atenção, o que tinha de mais diferente, entre quando vocês entraram e depois quando saíram da DRE/SRE?
- O que mudou em termos de gestão, equipamentos, prédios, políticas que mais te marcou , que mais te chamou a atenção ?
- Com que sentimento vocês se aposentaram ? De reconhecimento, de orgulho ou de tristeza, falta de reconhecimento ? Algum rancor ?
- Financeiramente, como foi se aposentar ?

● **4 - Memória Social das Gestões Regionais / Gestões Estaduais**

- Quem eram as Delegadas de Ensino ou Superintendentes da época ?
- Como eram as relações com as chefias ?
- E as relações entre colegas/grupos ?
- E como a DRE se relacionava com as Escolas ?
- E o relacionamento entre DRE e Secretaria BH(SEE), como era ?
- Você pode relatar algum fato ligado a isso?
- Houve alguma imposição, mais marcante ?
- Você se recorda de algum programa de governo, política, ou legislação, educacional ou não , que tenha sido muito marcante pra você, para o seu trabalho ? e Por que ?

- **5 - Memória Social do Capital Cultural (Institucionalizado e Não Institucionalizado)**

- Que tipo de benefícios você(s) tiveram na DRE em termos de Funções Gratificadas e Cargos ?
- Quais foram os Cursos, Diplomas, Cursos, Capacitações e Especializações que tenham ocorrido, por causa da DRE ? Podem ser formações solicitadas ou oferecidas pela Secretaria de Estado, dentro ou fora da instituição.
- Que Recursos lhe foram oferecidos em função do cargo na DRE e quais as competências que você adquiriu, em função de trabalhar na DRE ?

- **6 -Memória Social do *Habitus***

- Qual foi o conhecimento que mais te modificou , mais te marcou, que mais ficou incorporado por ter trabalhado na DRE?
- Você chegou a transferir esse conhecimento para outra pessoa quando você se aposentou ?
- Que modificações, em termos de conhecimento e comportamentos, precisaram ser adquiridos ao longo dos anos de trabalho na DRE ?
- O que foi adquirido pelo trabalho na DRE de diferente, que não fazia parte do seu cotidiano, que mudou seu hábito ?
- Se fosse pra escolher uma única palavra para cada gestão ou política/governo, que você vivenciou , que palavra estaria associada a cada um ?

APÊNDICE D - Roteiro Temático Para o Grupo de Servidores Ativos

1 - Orientações Iniciais

(perguntar sobre as fotos, documentos, ofícios, relatórios, crachás, publicações, reportagens, fotos do prédio (fachada ou interior), fotos em grupo, registros formais ou informais, panfletos de eventos, cartões comemorativos, etc.

2-ITENS TEMÁTICOS

Em nosso encontro, vamos promover a reflexão do grupo sobre como avaliam a:

● 1 - Memória Social Histórica

- Quando você iniciou na SRE ? Tem publicação ? Você se lembra ?
- Em qual período você atuou, que idade você tinha, qual seu estado civil na época, número de filhos, onde morava , seu grau de escolaridade.
- Quais foram presidentes e governador em exercício de que você se lembra?
- Como era a situação política e econômica do estado/país e qual era a sua condição econômica ?
- Qual o meio de transporte que você utilizava para ir trabalhar ?

PARA NOSSAS REFLEXÕES JUNTOS

● 2 - Suas primeiras memórias da SRE, as mais antigas

- Como foi o seu ingresso na SRE ?
- Como era o Local de Trabalho, o prédio? Era seguro? Agradável ? Feio? Comercial ou Residencial ? Casa ou Apartamento ? Como era a iluminação e a ventilação ? Tinha vista ou paisagem ?
- Como era a sua sala ou seu ambiente ?
- Como era a decoração ? Como eram as mesas ?
- Que equipamentos vocês tinham ?
- Havia telefone ? Quantos ? E computadores ? Fax ? Telex ?
- Alguém tinha impressora ?
- Ar condicionado ? Ventiladores ?
- Havia crachás ou uniformes ? registro de Ponto;
- Qual era o seu departamento? Quais colegas dividiam o ambiente com você ?

- Como era o relacionamento com esses colegas - mais formal ou mais informal? Amistoso ou competitivo?
 - E a relação com DIRETORES ? Havia medo ou companheirismo?
 - Quantas escolas mais ou menos a SRE atendia ? Quais municípios faziam parte da regional ? Qual era o papel da SRE ? Havia algum relacionamento com a rede particular e com a rede municipal ? Ou trabalhava só com a rede estadual ?
- **3 - Memória Social Organizacional (memória atual da SRE)**
 - O que chama mais a atenção, o que tinha de mais diferente, entre quando vocês entraram na SRE e agora, atualmente ?
 - O que mudou em termos de gestão, equipamentos, prédios, políticas que mais te marcou , que mais te chamou a atenção ?
 - Com que sentimento vocês atuam ? De reconhecimento, de orgulho ou de tristeza, falta de reconhecimento ? Algum rancor ?
 - Financeiramente, como é trabalhar na SRE ?
- **4 - Memória Social das Gestões Regionais / Gestões Estaduais**
 - Quem era Superintendente na época, ou diretor da SRE quando você entrou e quais outras gestões você presenciou ?
 - Como eram as relações com as chefias ?
 - E as relações entre colegas/grupos ?
 - E como a SRE se relacionava com as Escolas ?
 - E o relacionamento entre SRE e Secretaria BH(SEE), como era ?
 - Você pode relatar algum fato ligado a isso?
 - Houve alguma imposição, mais marcante ?
 - Você se recorda de algum programa de governo, política, ou legislação, educacional ou não , que tenha sido muito marcante pra você, para o seu trabalho ? e Por que ?
- **5 - Memória Social do Capital Cultural (Institucionalizado e Não Institucionalizado)**

- Que tipo de benefícios você(s) tiveram na SRE em termos de Funções Gratificadas e Cargos ?
- Quais foram os Cursos, Diplomas, Cursos, Capacitações e Especializações que tenham ocorrido, por causa da SRE ? Podem ser formações solicitadas ou oferecidas pela Secretaria de Estado, dentro ou fora da instituição.
- Que Recursos lhe foram oferecidos em função do cargo na SRE e quais as competências que você adquiriu, em função de trabalhar na SRE?

- **6 -Memória Social do *Habitus***

- Qual foi o conhecimento que mais te modificou , mais te marcou, que mais ficou incorporado por ter trabalhado na SRE?
- Quem treinou você, quando você chegou na SRE ? Você chegou a transferir esse conhecimento para outra pessoa ?
- Que modificações, em termos de conhecimento e comportamentos, precisaram ser adquiridos ao longo dos anos de trabalho na SRE ?
- O que foi adquirido pelo trabalho na SRE de diferente, que não fazia parte do seu cotidiano, que mudou seu hábito ?
- Se fosse pra escolher uma única palavra para cada gestão local ou política/governo, que você vivenciou , que palavra estaria associada a cada um?