

IMPACTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO TRABALHO DOCENTE

Rogéria Moreira Rezende Isobe ¹
Neide Borges Pedrosa ²

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa que o impacto das reformas neoliberais sobre o trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que adotou como procedimento metodológico a revisão bibliográfica baseada em autores de referência que discutem a temática. Os resultados corroboram a hipótese sobre os impactos negativos dos modelos de gestão gerenciais no campo educacional e no trabalho docente. Tais modelos estão baseados em noções de qualidade, eficiência, avaliação e *accountability* para adequação das práticas educativas à racionalidade econômica e mercadológica. Esse processo reduz os problemas da educação a problemas técnico-gerenciais e inscreve o trabalho docente na lógica da competitividade, incitando professores à busca obstinada por melhores resultados que são divulgados em *rankings* nacionais e internacionais, independente das condições de trabalho às quais estes profissionais estão submetidos. Diante de um trabalho intensificado e precarizado a constituição do intelectual transformador como “profissional autêntico” representa um grande desafio para os docentes potencializando sua capacidade de atuar como agentes de transformação social e construção de mecanismos de resistência à ordem de regulação gerencialista sobre o desempenho de suas funções laborais.

Palavras-chave: Políticas neoliberais, Trabalho Docente; Regulação; Estado Gerencialista

INTRODUÇÃO

As políticas de orientação neoliberal que passaram a ser implementadas na maioria dos países ocidentais a partir da década de 1990 engendraram modelos de gestão provenientes das grandes corporações privadas para o setor público. Tais modelos, construídos na lógica de mercado, configuraram o chamado “Estado Gerencialista” caracterizado pela busca da eficiência, redução dos gastos públicos e adoção de formas de regulação dos serviços por meio do estabelecimento de indicadores de avaliação de desempenho. Nas palavras de Hypolito (2011, p. 01):

[...] como forma de organização da gestão pública, o gerencialismo segue critérios da produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização – *accountability* – e avaliação, além das parcerias público-privado e do quase-mercado.

¹ Professora Associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. MG, rogeriaisobe@gmail.com

² Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia- RO, neibpedrosa@gmail.com

A redefinição do papel do Estado na perspectiva neoliberal se desenvolveu no contexto de consolidação da chamada Nova Gestão Pública (NGP) que se fundamenta em princípios e diretrizes construídos no campo da gestão da produção no setor privado e tem como pilares conceitos como regulação, planejamento estratégico, eficiência e eficácia e *accountability* – concebida como prestação de contas ou responsabilização (Afonso, 2012).

A década de 1990 foi, pois, marcada pela redefinição do papel do Estado e instauração de uma nova ordem política, econômica e social que acarretou grandes transformações em âmbito global. Nessa ambiência, organismos internacionais³ interferiram efetivamente no modo de operacionalização das políticas públicas dos países emergentes, especialmente no setor educacional. A propósito Krawczyk (2000, p.3) assinala que,

[...] as políticas educacionais acabaram sendo de fato fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos financiadores, principalmente pelo Banco Mundial.

O grande marco das reformas neoliberais no campo educacional foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em março de 1990. Essa Conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial e contou com a presença de 155 governos para traçar os rumos que a educação deveria tomar nos países periféricos.

O Estado brasileiro, em consonância com as práticas gerencialistas adotadas no âmbito da política internacional, engendrou a partir da década de 1990 uma nova regulação para as políticas educacionais, no intuito de adequar o sistema educativo às demandas do capital (Shiroma *et. al.*, 2007). Nessa conjuntura, trabalho docente sofreu modificações substanciais na medida em que a introdução da lógica de mercado e com ela a imposição da política de resultados restringe a autonomia do professor e submete o currículo aos moldes de uma matriz de referência descontextualizada da escola.

Partindo desta constatação o presente trabalho tem como objetivo analisar os processos de organização do trabalho docente no âmbito das reformas educacionais

³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional – (FMI), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros.

neoliberais fortemente dominadas por modelos de gestão fundamentados na lógica da esfera econômica.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (2010), preocupa-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado. Aborda, portanto, um universo de significados que correspondem às relações, processos ou fenômenos e não podem ser reduzidos a variáveis numéricas.

A investigação adotou como procedimento metodológico a revisão bibliográfica baseada em autores de referência que discutem a temática. Foi realizado um levantamento de referências encontradas em livros, artigos e revistas buscando identificar na produção científica os principais trabalhos relacionados à análise do impacto das políticas neoliberais no trabalho docente. Em decorrência da profusão de artigos científicos disponíveis, tornou-se necessário estabelecer critérios para seleção dos dados bibliográficos. Desta forma, priorizou-se para este estudo autores cujas publicações são representativas no ambiente acadêmico, ou seja, são utilizadas como referência teórica para embasamento de teses, dissertações e artigos sobre a política educacional e trabalho docente. Analisou-se, portanto, o impacto e a relevância dessas publicações para o desenvolvimento de estudos sobre temática em tela.

DESENVOLVIMENTO

Desde o compromisso assumido na Declaração de Jomtien e ao longo da década de 1990, o governo brasileiro tem efetivado ações com vistas a cumprir as metas estabelecidas pelas agências financiadoras. As reformas pautadas no ideário neoliberal iniciaram-se no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) engendrando processos de privatização, desregulamentação da economia e corte nos gastos públicos que comprometeram os compromissos sociais firmados na Carta Magna:

O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscando desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do país à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal (Oliveira e Duarte, 2005, p. 285).

O governo de Fernando Henrique Cardoso consolidou a reforma neoliberal do Estado brasileiro com o fortalecimento dos mecanismos de descentralização, entendida como

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

desconcentração de responsabilidades (Oliveira, 2011). Tal descentralização veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas (Oliveira, 2007).

De acordo com Shiroma *et. al.* (2007, p. 98), o governo FHC engendrou dispositivos de premiação e punição no sistema de ensino vinculando a produtividade da escola à designação de recursos financeiros. Promoveu, pois, a competição entre instituições educacionais de todos os níveis, alegando-se que esta ação contribuiria para melhorar os indicadores da educação. Instaurou-se assim, o Estado avaliador e controlador do sistema educacional. Considera-se, portanto, que o governo FHC consolidou um modelo de gestão pública centralizado na regulação mercantil, conforme os interesses e orientações do capital (Oliveira, 2004).

As políticas educacionais dos governos democráticos populares de Lula e Dilma Rousseff são caracterizadas como políticas ambivalentes, que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas dos governos que os antecederam (Oliveira, 2009). Por um lado, observa-se ações pautadas nos modelos gerencialistas voltados para uma política de resultados com ênfase nas práticas regulatórias do “Estado Avaliador”. Por outro lado, foram desenvolvidos importantes programas de inclusão social possibilitando a inserção social de setores marginalizados da sociedade e do sistema escolar. A propósito dessa ambiguidade dos governos democráticos populares Oliveira (2015, p. 627) afirma

[...] contudo, essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos. No entanto, a definição de justiça social, central nessa agenda, é pouco debatida e problematizada nos espaços decisórios em matéria educativa.

Com a finalidade de elevar os indicadores de desempenho o governo Lula instituiu em 2007, o Plano de Ações Articuladas (PAR), como parte Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instaurando, assim, um regime de colaboração com municípios com o objetivo de dividir responsabilidades em prol da elevação dos índices educacionais. Nessa conjuntura o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que se tornou referência para aferir a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

qualidade da educação, medindo o desempenho do sistema por uma escala que varia de zero a dez. Com o Ideb, as redes municipais, estaduais e federais de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir a média seis até 2022.

Segundo Afonso (2014), Souza e Oliveira (2003), Freitas (2006) o Ideb configura-se em parâmetro balizador de metas a serem atingidas com o propósito de alcançar uma pretensa qualidade educacional traduzida em competências e habilidades. Como arauto da qualidade educacional, o Ideb funciona como um dispositivo de quase mercado educacional uma vez que, após a divulgação de seus dados pela mídia e pelos órgãos oficiais, são elaborados *rankings* das melhores escolas e das piores escolas do Brasil para efeito de orientação aos “consumidores”. Cria-se, com isso, um *ethos* competitivo no sistema de ensino, baseado na racionalidade neoliberal cuja tônica reside na lógica do mercado. Trata-se de uma mercantilização da educação (Freitas, 2012). Essa política de *accountability* resulta em prêmios e punições para docentes e escolas em um processo que vincula, inclusive, o financiamento da educação, na medida há uma destinação de parcela extra de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para os estabelecimentos que atingirem a meta estabelecida pelo Ideb.

Já o governo de Dilma Rousseff teve como uma das grandes frentes de investimento educacional o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Criado pela lei 12.513/2011 o programa responde às demandas dos setores privados empresariais formando mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Reitera-se aqui a crítica sobre a prática histórica de oferecer uma escola pobre para os pobres (Freitas e Biccás, 2009; Oliveira, 2000). O Caderno ANDES (2015), ao realizar uma análise crítica a respeito do documento intitulado “Pátria Educadora” elaborado pela SAE (Secretaria de Assuntos Estratégicos) ressalta aspectos característicos de uma ideologia de educação mercantilista, privatista e neoliberal, em consonância com os princípios veiculados pelos organismos multilaterais:

[...] a centralização da gestão, de caráter empresarial, na figura do diretor, que fragiliza e pode levar à extinção da participação, elemento fundamental para o exercício da autonomia e da democracia; avaliação de resultados pautada nos princípios da meritocracia e da concorrência entre escolas, que provoca a exacerbação do individualismo; e o financiamento pautado nos resultados do desempenho dos alunos e da escola, que leva ao ranqueamento, responsabilizando a gestão e os professores pelo não cumprimento das metas de aprendizagem previamente estabelecidas e tomando como centralidade a

meritocracia, que gera a quebra de isonomia entre os que desempenham as mesmas tarefas no campo educacional. (ANDES, 2015, p. 23).

A perspectiva gerencialista no campo educacional teve, pois, continuidade revelando uma concepção de educação delineada “[...] pelos reformadores empresariais da educação, cujo produto será o trabalhador, para atender às exigências do mercado produtivo, como também consumidor dessa produção” (ANDES, 2015, p. 23).

No atual quadro de crise política e econômica em que se encontra o país, são preocupantes as perspectivas para o futuro da educação brasileira. Sob a égide neoliberal, as medidas anunciadas e adotadas pelo governo atual visam o desmonte das políticas sociais voltadas aos setores populares, com drástica redução de recursos voltados à Educação.

Reduzindo a aprendizagem dos estudantes aos ditames do mercado o governo atual impõe reformas no campo educacional que se configuram como estratégia empresarial destinada a acelerar as condições para o aumento da produtividade dos trabalhadores no Brasil, com as adequadas qualificações técnicas (Freitas, 2015). Assim como no início da década de 1990, em que os organismos internacionais exerceram forte influência nas reformas e regulações da educação brasileira, vivenciamos hoje a influência do empresariado, que almejam adequar a educação ao setor produtivo.

Observa-se, portanto, que a educação brasileira sofreu o impacto de diretrizes e regulações de cunho neoliberal a partir dos anos de 1990 aos dias atuais. A permanência de modelos de gestão empresarial, a educação mercantilista e privatista, a formação de competências dos trabalhadores para se adaptarem ao mundo globalizado e ao mercado, são aspectos constatados em todos os governos subsequentes à referida década.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho docente é considerado como parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando sujeito à sua lógica e às suas contradições, não escapando a dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca (Kuenzer e Caldas, 2009). Nessa perspectiva, entende-se que o trabalho docente sofre influência de uma lógica produtivista, de um sistema que utiliza de estratégias de controle como currículos preestabelecidos e avaliações de desempenho com a consequente supressão da autonomia afetando, desta forma, não somente o seu fazer pedagógico, como também, a subjetividade do profissional. Trata-se de “fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu

trabalho” engendrando “uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional” (Esteve, 1999, p. 99).

Segundo Enguita (1991, p. 8) o trabalhador docente perde parcialmente o controle sobre o processo de seu trabalho, dada às regulamentações que determinam suas ações não somente no que concerne ao currículo, mas também nas determinações do como ensinar, acarretando a perda de autonomia e desqualificação profissional. Segundo o autor:

Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente, a parcelarização do conhecimento e das funções da escola. A primeira, através da proliferação de especialidades e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas. A segunda, por meio da delimitação de funções que são atribuídas de forma separada a trabalhadores específicos, desmembrando-se assim das competências de todos: é o caso da orientação, da educação especial, do atendimento psicológico, etc (Enguita, 1991, p.8).

Esse processo de perda de autonomia e desqualificação do trabalho docente tem se agravado nas últimas décadas devido as orientações reformistas de cunho neoliberal que “acarretaram em profundas mudanças nas formas de organização do trabalho, na estrutura e formato curricular, nas relações diretas com o mercado” consolidando “formas de controle gerencialistas sobre o trabalho docente” (Hypolito, 2010, p. 2). O controle torna-se, pois, uma “prática de governo” que busca “dirigir políticas e determinar objetivos que devem ser alcançados (e desejados) por todos os indivíduos” (Del Pino; Vieira; Hypolito, 2009, p. 114-115).

O caráter avaliador e regulador que o Estado Gerencialista assumiu no campo educacional resulta em uma percepção equivocada do trabalho docente que passa a ser medido também pelo desempenho individual dos alunos em testes padronizados, ou seja, os aspectos que não podem ser medidos pelas avaliações sistêmicas passam a não ter importância no trabalho docente. Os professores acabam, pois, perdendo o interesse em desenvolver atividades que não estejam vinculadas aos indicadores de desempenho tornando a formação dos alunos um mero treinamento para se alcançar bons resultados nas avaliações. No âmbito das políticas neoliberais essa forma de controle estatal configura-se como “novo gerencialismo” no qual

[...] se estabelece uma forma de governo cuja produtividade tenta alinhar a educação como negócio e seus agentes – docentes e estudantes – como escolhedores e clientes de um serviço que pode (e deve) ser medido (avaliado) pelo desempenho individual dos alunos – em testes padronizados – e dos educadores. (Del Pino; Vieira; Hypolito, 2009, p. 114).

O novo gerencialismo produz uma lógica redutora e utilitarista da educação incutindo nos agentes escolares a necessidade de alinhamento entre educação e mercado. Isso afeta tanto a identidade quanto a subjetividade dos sujeitos escolares uma vez os mesmos são reduzidos a clientes e consumidores da educação e os problemas de desempenho dos estudantes são relacionados à *performance* do professor. Nesse processo

[...] os docentes tornam-se sujeitos da intervenção *positiva* do gerencialismo e, como tais, tornam-se indivíduos submetidos a suas normas e regras. Essa sujeição cria o poder para a verticalidade e a hierarquia do discurso gerencial, garantindo a produtividade do controle sobre os agentes escolares. Dessa forma, os discursos da política oficial são incorporados pelos próprios docentes, convencidos da eficácia do modelo para a melhoria do trabalho educativo e também de sua satisfação profissional (Del Pino; Vieira; Hypolito, 2009, p. 119, grifo dos autores).

Ball (2005), assinala os termos *gerencialismo* e *performatividade* como duas principais “tecnologias de política” utilizadas pelos reformadores neoliberais. O *gerencialismo* busca incutir “uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis” e ao mesmo tempo “investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (idem, p. 545). Já a *performatividade* Ball é definida como uma tecnologia de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle em que os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado (Ball, 2005). O alcance da *performatividade* ocorre mediante a construção e publicação de informações e de indicadores como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados.

Outra questão que impacta no trabalho docente refere-se aos processos descentralização político-administrativa dos estabelecimentos de ensino engendrados pelas reformas neoliberais, nos quais ressalta-se a suposta autonomia do professor. Para Oliveira (2007), tal autonomia traz maiores custos para os trabalhadores docentes:

Ao mesmo tempo em que ganham maior autonomia, liberdade de definir certas regras do seu dia-a-dia, como o calendário, a escolha de um tema transversal que deverá ser trabalhado por toda a escola, definir projetos, discutir coletivamente saídas e estratégias para desafios encontrados

localmente, buscar recursos para além dos ordinários, os trabalhadores docentes se tornam mais presos às suas atividades e compromissos. A responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos, dos projetos passa a ser cada vez maior. É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas (p. 369).

Existe, pois, um paradoxo no modelo regulatório destinado aos docentes, pois “ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles” (Oliveira, 2007, p.367), sendo que tal autonomia resulta em maior responsabilização por parte dos docentes nos processos de: gestão administrativa e financeira da escola; desenvolvimento de trabalho coletivo; bom desempenho dos alunos; formação e atualização constantemente para melhoria da performance.

Uma das formas de intensificação do trabalho docente consiste na ampliação de jornada de trabalho em diferentes estabelecimentos como forma de complementação salarial ou na extensão da jornada de trabalho dentro do próprio estabelecimento escolar, com o aumento de horas e carga de trabalho sem qualquer remuneração adicional. Os processos de intensificação se expressam também no aumento de funções e responsabilidades dos professores para responder às exigências governamentais.

Os impactos da intensificação do trabalho docente consistem em: falta de tempo para investir na atualização da formação; adoecimento e sensação crônica de sobrecarga de trabalho; aumento do isolamento limitação da reflexão conjunta; introdução de soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo e planejamento (Del Pino; Vieira; Hypolito, 2009). Na busca para tornar-se cada vez melhor a intensificação se internaliza e se transforma em autointensificação na medida em que o professor

[...] deve ser responsabilizado pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se autoadministrar, não, evidentemente, de uma perspectiva autogestionária, mas de uma perspectiva individualizada de autoadministração. É neste sentido que a intensificação, num contexto de compreensão espaço-temporal, torna-se um processo cada vez mais intenso e passa a ser um modelo baseado na autointensificação (*idem*, p. 126).

As análises de Hargreaves (1998) indicam que as formas de controle e intensificação do trabalho docente, introduzidas no Brasil desde a década de 1990, tomam como objeto de governo a subjetividade dos professores estimulando uma moral de autorresponsabilização e

culpa por parte dos docentes. Os trabalhadores da educação atuam, pois, em uma conjuntura de incertezas e instabilidades decorrendo na sensação de insegurança e desamparo ao tentar corresponder aos novos mecanismos de competição e cumprimento de metas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação corrobora a hipótese sobre os impactos negativos das políticas neoliberais sobre o trabalho docente na medida em que o Estado adota o caráter gerencial subordinando a educação ao paradigma da lógica mercadológica e aos ditames dos organismos internacionais.

Envasadas no gerencialismo e pela onipresente linguagem de mercado, as políticas educacionais brasileiras, reduzem os problemas da educação a problemas técnico-gerenciais incitando os professores à busca obstinada por melhores resultados que são divulgados em *rankings* nacionais e internacionais, independente das condições de trabalho às quais estes profissionais estão submetidos.

Diante dos processos de intensificação e precarização o trabalho do professor representa um grande desafio na busca de potencializar sua capacidade de atuar como agente de transformação social e construção de mecanismos de resistência à ordem de regulação gerencialista.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

_____. Questões, objetos e perspectivas de Avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ANDES-SN. A educação como ferramenta de luta. **Cadernos ANDES**, n. 26, Brasília, out. 2015. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-53103186.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2016.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabelo Duarte; Maria Lúcia Mendes Gomes; Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

DEL PINO, Mauro A. B.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). *A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, p. 113- 133, 2009

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto Editora, LDA, 1999. p. 93-108.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 8ª edição, 2006.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2015.

FREITAS, M. C. de, BICCAS, M. de S. **História Social da Educação Brasileira (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

_____. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011, pp 01-18.

KRAWCZYK, N. R. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; CAMPO, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p.1-11 (Coleção Educação Contemporânea).

KUENZER, A. Z; CALDAS. A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p.19-48.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.** Campinas, v.32, n.115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

_____.Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.44, p.209-227. dez. 2000.

_____. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf> acesso em 20/02/2017.

_____. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 18/02/2017

OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2007

SHIROMA, E. O. *et. al.* **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, set.2003.