

# A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO

JUSSARA MARQUES DE MACEDO<sup>1</sup>  
RODRIGO LAMOSAS<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa acerca da reforma gerencial na educação brasileira e seus desdobramentos sobre o trabalho docente. A pesquisa que se desdobrou neste artigo estabeleceu como referência empírica a implementação do gerencialismo no âmbito da rede de ensino do Rio de Janeiro, através da Gestão Integrada da Escola (Gide). Para coleta de dados, utilizou-se de revisão de literatura e de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias. Conclui-se que existe uma relação de causalidade entre a implementação do novo modelo de gestão do trabalho e a intensificação dos processos de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Reforma gerencial. Gestão integrada da escola.

- 
- 1 Possui graduação em Pedagogia (1995), mestrado em educação (2003) e doutorado em educação (2011) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora adjunta do Departamento de Administração Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e compõe o quadro docente do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH/UFRJ). Membro do Coletivo de Estudos e Pesquisas em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRJ). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Trabalho e Educação, Trabalho Docente e Política e Gestão de Sistemas Educacionais
  - 2 Professor Adjunto do Departamento Educação e Sociedade (DES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Mestre em Educação pelo PPGE-UFRJ (2010). Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF/2005). Ex-professor substituto do Departamento de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/2014) e no Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ (2012-2013). Experiência profissional na Educação Básica nas Redes Municipais de Duque de Caxias (2006-2014) e Teresópolis (2006-2011), com atuação destacada na Educação de Jovens e Adultos e junto aos movimentos sociais e sindicais em defesa da educação pública. Pesquisador associado ao grupos de pesquisa Trabalho, Política e Sociedade (GT- PS-UFRJ) e Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS-UFRJ) e parecerista de diversos periódicos.

## **Abstract**

### ***THE REGULATION OF TEACHING WORK IN THE CONTEXT OF THE MANAGEMENT REFORM OF EDUCATION***

This article presents the results of research about the managerial reform in education and their implications on the teaching work. The research unfolded in this article established as empirical reference implementation of Managerialism in the framework of the education network in Rio de Janeiro, through the “integrated education”. For data collection, used literature review and analysis of primary and secondary bibliographic sources. It is concluded that there is a causal link between the implementation of the new management model of labor and intensifying the process of desprofessionalization and proletarianization of labor Professor.

**Keywords:** Teaching work. Management reform. Integrated management of education.

---

## **Introdução**

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa acerca da implementação da contrarreforma gerencial do Estado, suas implicações na educação brasileira a partir da organização do novo modelo de gestão do trabalho escolar e seus desdobramentos sobre o trabalho docente. A pesquisa estabeleceu como objeto de estudo as mudanças na gestão do trabalho e da produção escolar, tendo como referência empírica a implementação do gerencialismo no âmbito da rede de ensino do Rio de Janeiro, através da “Gestão Integrada da Escola”.

O objetivo da pesquisa que baseou este artigo foi verificar a relação entre a introdução desse novo modelo de gestão do trabalho escolar e a intensificação dos processos de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente. Tratou-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa de tipo documental. Para coleta de dados, utilizou-se de revisão de literatura e de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias. Espera-se com este estudo construir um quadro de referências explicativas sobre o novo modelo de gestão educacional e seu impacto sobre o trabalho docente.

## **1 A reforma gerencial da educação**

A recente reforma da educação que se materializou no Brasil a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96 foi possibilitada pelo novo modelo de gestão da educação, qual seja, o modelo gerencialista, que, na sociedade brasileira, consolidou-se a partir da contrarreforma do Estado de 1995, para pôr fim ao modelo burocrático de gestão e dar início a um novo modelo, pautado na lógica do Estado de caráter público não estatal. A perspectiva da reforma materializou-se por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado via Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A necessidade da reforma com vistas à

introdução dos países periféricos no mundo “globalizado” já havia sido prevista pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), no início dos anos de 1990, quando afirmou que seria necessário:

Repensar o papel do Estado, abandonando o enfoque de administração burocrática dirigista e centralizadora, geradora antes de rotinas que de inovações, em prol de uma visão que potencie a orientação estratégica, a regulação a distância, o impulso das autonomias e a avaliação dos resultados. (CEPAL, 1993).

Uma das mudanças provocadas pela reforma gerencial brasileira se refere às formas de *accountability* (responsabilização) ou de controle. Assim, o modelo gerencial baseia-se na “responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). A responsabilização é “também uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31).

O Estado de caráter público não estatal é, entre outras coisas, o espaço da democracia participativa direta, que permite a participação dos cidadãos nos assuntos públicos. São três os fatores que se relacionam e que devem pressionar a democratização e a pluralização das formas de representação política: o primeiro é “a descentralização da política; outro é o aumento da diversidade social; o terceiro é a crescente preocupação com a defesa do patrimônio público” (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 18). A ideia de democracia participativa direta significa a implementação de novas formas de representação social, na qual os cidadãos devem estar dispostos a pressionar e contribuir para as transformações necessárias, que, do nosso ponto de vista, levam aos ajustes exigidos pela nova “sociedade do conhecimento”. Nos limites dessa sociedade, a ideia de democracia se limita a outra noção, a de “empoderamento”, que significa não apenas a participação individual de cada cidadão, mas, sobretudo, das Organizações Não Governamentais (ONGs) e dos empresários.

Na contrarreforma do Estado brasileiro, foi dado um valor exacerbado à governança democrática, por se tratar de uma sociedade em que o Estado, como um sistema constitucional-legal, deixa de ser mera democracia representativa para assumir o papel de uma democracia participativa. A administração pública gerencial, quando substitui o termo “controle” por “responsabilização”, ao mesmo tempo dá à responsabilização social um papel político maior, possibilitando uma forma mais compatível com a democracia do que aquela possibilitada pela administração pública de caráter burocrático (BRESSER-PEREIRA, 2008). A contrarreforma do Estado, orientado pelos

organismos internacionais, ampliou sua eficiência e sua capacidade de regulação da gestão do trabalho na administração pública.

A partir da lógica de “governança”, somada ao processo de mercantilização da educação (FRIGOTTO, 2001), os empresários passaram a se autodenominar – também com o apoio do Estado e dos demais segmentos da sociedade civil – os salvadores da “escola falida”. Porém, o interesse maior dos empresários se voltava para a mercadoria força de trabalho, ou seja, a formação do trabalhador de novo tipo, não mais formado para fazer parte de um tipo de exército de reserva, mas para a lógica da “empregabilidade” (OLIVEIRA, 2000) como saída para o “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2003).

A esse processo Santos (2012) denominou “pedagogia de mercado”, pois podemos afirmar que o processo de mercantilização da educação não ocorre apenas na “circulação” ou “distribuição” da oferta de escolas privadas; trata-se de uma forma de mercantilização não apenas do produto, mas, sobretudo, do processo. Assim:

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, transpassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas. (SANTOS, 2012, p. 20).

Toda essa coerção relacionada ao processo pedagógico está submetida ao atual modelo de gerencialismo do Estado brasileiro. No que se refere à Educação Básica pública, essa lógica do mercado tem se consubstanciado por meio de “parcerias público-privadas na gestão do trabalho pedagógico, controle, avaliação [...] e subordinação da carreira docente aos critérios de ‘mérito’ do mercado” (SANTOS, 2012, p. 21). Aliás, tal encaminhamento já estava previsto no documento da Cepal quando afirmou que é “[...] necessário deixar de encarar a educação, a capacitação e a investigação como compartimentos estanques, e avançar em direção a um enfoque sistêmico, que integre essas três dimensões entre si e todas elas com o sistema produtivo” (CEPAL, 1993, p. 9). Tal pensamento tem sido permeado pela ideologia da chamada pós-modernidade, vinculada à lógica da “sociedade pós-capitalista” do descrédito às afirmações da modernidade, da diminuição de crédito da vanguarda revolucionária, da transformação da cultura em mercadoria, da emergência de novas forças políticas necessárias à manutenção do capital e do colapso das ideologias clássicas de sociedade e do sujeito (MACEDO, 2011).

Nesse cenário, o poder do capital se mostra potencializado de forma tão elevada que até mesmo os setores de esquerda passaram aceitá-lo, dando

origem a um tipo de “analfabetismo político” “com seu culto da moda teórica de brilho efêmero e superficial e do consumo intelectual instantâneo” (EAGLETON, 1998, p. 32), característica da pós-modernidade. Esta talvez seja a justificativa pela qual, na definição das políticas educacionais para o século XXI, impõe-se o atual padrão de acumulação do capital, disseminando a noção de neoliberalismo e “globalização”. Nesse movimento, evidenciamos a articulação direta entre a administração capitalista e as novas formas de organização do trabalho, da administração e da gestão nas diferentes instituições sociais, ligadas a uma nova lógica de disciplina e controle do trabalho e da vida social dos trabalhadores, sendo a educação elemento indispensável para a materialização desse ideal.

As mudanças na Educação Básica brasileira se deram a partir das orientações dos organismos internacionais, cujas referências documentais surgiram a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, como o documento da Cepal (1993) que coloca a educação e o conhecimento como eixo de transformação da sociedade ligado à equidade e o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (1996), conhecido como Relatório Jacques Delors. No Brasil, o marco regulador da reforma educacional foi o Plano Decenal de Educação (1993), com expressão máxima na Lei nº 9.394/96. No que se refere aos teóricos do capital, a produção de Guiomar Namó de Mello<sup>3</sup> foi fundamental para a afirmação da proposta neoliberal na educação, principalmente porque a escola, no atual patamar de desenvolvimento da sociedade capitalista, deve preparar para o exercício da cidadania moderna e para a competitividade.

No Brasil, a tradução desses objetivos estratégicos em objetivos de gestão deveria ter, como ponto de partida, os problemas de má qualidade do ensino e baixo desempenho dos estabelecimentos escolares públicos, que têm levado a educação a reforçar as desigualdades sociais, mais do que a contribuir para compensá-las. (MELLO, 2005, p. 64).

Ou ainda: “O padrão de gestão imprime uma forma de conduzir o processo de formulação e implantação de políticas que deve permear o sistema como um todo, embora algumas de suas características sejam mais importantes a nível nacional ou regional e outras a nível local ou do estabelecimento escolar.” (MELLO, 2005, p. 80). A necessidade de reforma da Educação Básica à luz da

---

3 Guiomar Namó de Mello, quando consultora do Banco Mundial, apresentou sua “interpretação” radicalmente favorável à Reforma Gerencial da Educação. No Brasil, podemos considerá-la uma das precursoras da proposta educacional neoliberal, uma vez que, na obra *Social-democracia e educação: teses para discussão* (1990), contribuiu, significativamente, para o Programa do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), que viria a eleger e reeleger, mais tarde, Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a Presidência da República. Em 1997, foi nomeada ao Conselho Nacional de Educação.

contrarreforma do Estado justifica-se, segundo Mello (2005), pela pouca eficiência da escola, expressa nos elevados índices de evasão, repetência, desperdício de recursos e despreparo do professor. Ela defende, ainda, que o conhecimento será indispensável para o alcance e disseminação da equidade social, ou seja, ele é o único elemento capaz de unir modernização e desenvolvimento humano. Assim:

Espera-se que a escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses. Aquisição de conhecimentos, compreensão de ideias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. (MELLO, 2005, p. 36).

Não causa estranheza, portanto, que a mesma ideia foi defendida pela Unesco em 1996, pautada no discurso de que a “[...] educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 2001, p. 90). Para a solidificação de tal discurso, elencou os quatro pilares da educação, ou seja, os quatro pilares do conhecimento indispensáveis e necessários para a educação do século XXI, a saber:

*Aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente, *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 2001, p. 90, grifos da autora).

Evidencia-se, portanto, uma concepção de conhecimento baseado na pós-modernidade para estabelecer um novo paradigma de conhecimento e aprendizagem, de modo que as políticas possam “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta e democrática” (DELORS, 2001, p. 14). Não nos resta dúvidas de que se trata de uma democracia nos moldes da sociedade capitalista, ao mesmo tempo que contribui para a subserviência individual e dos povos. Para que seja estabelecido o novo paradigma, com base no conhecimento, faz-se necessária a reforma da educação, visando a sua adequação ao novo momento de reestruturação da sociedade capitalista, enquanto também serve como instrumento para sua perpetuação.

As políticas educacionais devem estabelecer relações “entre os sistemas educacional, de capacitação e de investigação científico-tecnológica entre si, bem como as relações destes com o sistema produtivo” (CEPAL, 1993). Por isso, as reformas políticas na área educacional deverão levar em conta

[...] uma institucionalidade do conhecimento aberta às expectativas da sociedade; assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade; respeito ao impulso à criatividade no acesso, na difusão e na inovação em matéria científico-tecnológica; políticas dirigidas à responsabilização na gestão educacional; e, finalmente, políticas voltadas para a cooperação regional e internacional no campo da educação e do conhecimento (CEPAL, 1993).

As atribuições relacionadas à capacidade de responsabilização na gestão educacional podem ser entendidas a partir da capacidade do gestor de

[...] medir o desempenho, alocar recursos com maior eficiência e avaliar os resultados. É necessário pensar em políticas dirigidas à *profissionalização e ao desempenho dos educadores*, que passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito; em políticas de *compromisso financeiro da sociedade com a educação, com a capacitação e com o esforço científico-tecnológico*, que incluam financiamento de diversas fontes, e também considerem a ideia de uma revitalização dos bancos de desenvolvimento, que desempenharam um papel importante na expansão latino-americana nas décadas passadas, e que hoje poderiam retornar esse papel, voltando sua ação para as tarefas de formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do potencial científico-tecnológico (CEPAL, 1993, grifos do autor).

Sendo assim, o gestor escolar contribuirá com a ideia de que a educação para o século XXI deve ser capaz de promover o desenvolvimento do espírito humano, a competência para resolver problemas, ter um espírito criativo e flexível para enfrentar os desafios colocados pela reestruturação da sociedade e adequar-se à nova racionalidade imposta pela pós-modernidade.

## **2 A reforma gerencial na educação: o modelo de gestão integrada da escola**

A recomposição da burguesia, desde o fim dos anos de 1970, tem deixado marcas em todas as dimensões da vida social, articulando transformações na dimensão infraestrutural da sociedade e nas superestruturas, tanto na sociedade civil quanto na sociedade política. Na sociedade civil, tem-se multiplicado uma enorme rede de instituições e frentes em defesa do “social-liberalismo”, como a Terceira Via, alternativa diante das crises do socialismo e das resistências ao

neoliberalismo deflagradas no decorrer da década de 1990 (CASTELO, 2012). Na sociedade política, esse processo tem implicado na introdução do modelo gerencial de gestão na administração pública, inserindo metas, avaliações externas e bonificações que alteram o padrão de regulação do trabalho no serviço público (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nesse contexto, a administração escolar também passou por significativos ajustes na gestão do trabalho, sob a justificativa de que o novo modelo gerencial seria fundamental para a eficiência e qualidade do serviço público. Esses ajustes produziram como efeito a reorganização nas estratégias educacionais, tendo como referência o modelo gerencial de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais, instituindo na administração pública os pressupostos de gestão adotados pelas empresas no mercado, através de instrumentos de regulação do trabalho legitimados sob o pressuposto da eficiência empresarial.

A reforma gerencial da gestão do trabalho escolar vem sendo implementada em todo o país, sendo assimilada pelos sistemas estaduais e municipais de educação. Segundo Bresser-Pereira, a continuidade da reforma gerencial da administração pública brasileira pode ser observada mais de uma década depois, tanto no Governo Federal quanto em estados e municípios, onde o êxito reformista foi garantido por governadores e prefeitos, que “precisavam de maior flexibilidade para administrar os recursos públicos para contratar e demitir servidores públicos” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 157). Os desdobramentos dessa reforma vêm ocorrendo através da racionalização e da flexibilização do trabalho; da instituição do contrato temporário de trabalho, da terceirização e do trabalho voluntário; da desregulamentação de direitos dos servidores públicos; das parcerias entre o setor público e privado na implementação de serviços públicos (ANTUNES, 2005).

O modelo gerencial de gestão do trabalho na Educação Básica foi largamente difundido no país, sendo instituído de forma diversificada em cada estado (SILVA; GENTILI, 1996). Alguns estados vêm implementando a reforma gerencial da educação através do modelo da Gide, que foi elaborado por um grupo de intelectuais, organizados na Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A FDG foi fundada em 1998, com a responsabilidade de difundir técnicas e metodologias gerenciais no país. Em 2003, redirecionou sua atuação para projetos eminentemente assistenciais, sem nenhuma contraprestação financeira por parte das escolas, passando a atuar somente em projetos sem fins lucrativos e prestando serviços a instituições carentes. Naquele momento, foi fundado o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), organização que se tornou líder em consultoria de gestão com foco em resultados no Brasil. O INDG era uma



sociedade anônima, de capital fechado, não familiar. A instituição era especializada na transferência de conhecimento gerencial voltado à obtenção de resultados nas organizações privadas (indústria e serviços) e públicas, incluindo diversas prefeituras, governos estaduais e o próprio Governo Federal.

O INDG realizou consultoria em centenas de empresas privadas e órgãos públicos brasileiros, bem como em vários países, especialmente na América do Sul, América Latina, América do Norte e Europa, anunciando os seguintes fins:

Redução de gastos, sem redução do serviço prestado (fazer mais com menos); Redução de preços de insumos e contratos (comprar melhor); Melhoria do consumo, redução do desperdício e/ou aumento do benefício à população (otimizar consumo); Padronização das contratações de insumos e serviços; Melhoria da análise e controle do gasto público; Aumento da eficiência da arrecadação (aumento de receitas sem aumentar impostos); Melhoria do processo de cobrança de tributos e redução da inadimplência; Melhoria na produtividade da equipe fiscal; Reestruturação de processos com grande impacto nas despesas e arrecadação; Adoção e disseminação de melhores práticas. (FALCONI, 2015).

Desde outubro de 2012, o INDG passou a se chamar Falconi Consultores de Resultado. A experiência da Falconi no trabalho de consultoria na área pública tem se estendido a todos os entes da federação (federal, estadual e municipal) e poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Essa parceria público-privada tem sido responsável pela implantação de um sistema gerencial totalmente focado em resultados de curto, médio e longos prazos. Em quase todos os casos, o foco de atuação está em quatro frentes de trabalho: redução de despesas, identificação das “melhores práticas” e eliminação dos “desperdícios”; aumento da eficiência da arrecadação, com técnicas modernas de análise e identificação de oportunidades para o combate à sonegação e omissões no recolhimento dos tributos (aumentar receitas sem aumentar impostos); aumento da eficiência operacional; planejamento estratégico com desdobramento de metas; e gerenciamento de projetos por meio de um método que seja estruturado e padronizado e que garanta um bom planejamento e o atendimento dos prazos e orçamentos estabelecidos.

Em relação à educação pública, a Falconi apresenta a Gide como novo modelo gerencial de gestão do trabalho escolar. Em 2015, a Gide vem sendo implementada nos seguintes estados: Ceará, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Ela é apresentada por seus formuladores como um modelo de gestão com base científica que contempla aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais. No contexto mais amplo da reforma gerencial da educação, a Gide é um dos modelos que atualmente vêm

sendo implementados nas redes estaduais e municipais, sob a justificativa da necessária reforma da administração pública em direção a uma gestão mais eficiente, com o estabelecimento de metas e instrumentos de controle sobre o trabalho escolar, capaz de assumir a histórica tarefa de desenvolvimento da educação.

O estabelecimento de um novo modelo de gestão pautado pela capacidade de identificar os fatores que impedem a melhoria dos resultados escolares possibilita acompanhamento sistemático e estabelecimento de metas a serem atingidas, é o argumento que sustenta o modelo gerencial. Segundo seus formuladores:

Com um trabalho focado em resultados, implementamos um gerenciamento científico fundamentado em fatos e dados, previsibilidade de resultados, acompanhamento sistemático e possibilidade de agir de maneira corretiva. Entre os resultados alcançados nesse setor estão: Identificação correta e precisa dos fatores que influenciam negativamente os resultados da escola e que precisam ser trabalhados; Conversão do esforço da equipe escolar para o aluno (solução de problemas e alcance das metas); Otimizar o Trabalho: reduzir ou simplificar atividades burocráticas dos profissionais da escola de forma a direcionar o tempo para o ensino e aprendizagem. (FALCONI, 2015).

No Rio de Janeiro, a Gide foi apresentada como novo modelo de gestão da rede estadual de ensino pela Secretaria de Estado de Educação (Seeduc), em 2011, após ter sido divulgado, um ano antes, o *ranking* dos estados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O estado ficou na vigésima sexta posição, e o novo modelo foi apresentado como a política pública para a melhoria na avaliação externa. No plano estratégico da Seeduc/RJ, a Gide foi definida como o sistema de gestão para o conjunto de unidades escolares da rede estadual, que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco nos resultados, tendo como referência as metas do Ideb, estabelecidas pelo Ministério da Educação (SEEDUC, 2011).

Com o objetivo de acompanhar a avaliação da rede estadual, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (Iderj), em 2013. O Iderj é a referência do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), sendo definido a partir da multiplicação de dois índices: índice que indica o tempo médio dos alunos para a conclusão de um nível de ensino (IF) e índice que indica a proficiência dos alunos na apreensão das competências ao final de um nível de ensino (ID). Em relação ao IF, o Saerj apreende as informações a partir do programa “Conexão”, através do qual professores e diretores de escolas preenchem dados e informações. Em relação ao ID, o governo submete os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio à prova denominada como

“Saerjinho”. Desde a Portaria nº 174, de 26 de agosto de 2011, os docentes estão impelidos a assimilar o Saerj, introduzido pela Gide, como instrumento de avaliação dos alunos.

O Sistema de Gestão Integrada da Seeduc/RJ tem início na formulação do “Marco Referencial” de cada unidade escolar, composto pelo “marco situacional”, “marco doutrinal” e “marco operativo”. O desempenho das escolas é medido pelo Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), formado pelas avaliações interna e externa, capacidade de autossustentação, condições ambientais e aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação interna é composta por quatro itens: índice de aprovação de alunos sem progressão parcial (dependência), índice de permanência e evasão escolar, índice de alunos alfabetizados no 3º ano do Ensino Fundamental e adequação idade-série. Destaca-se, na avaliação interna, a ênfase na regulação do fluxo escolar, aspecto considerado fundamental na Reforma Gerencial da Educação, devido ao custo considerado financeiramente alto de uma repetência. Segundo a “teoria sobre a pedagogia da repetência” (RIBEIRO; KLEIN, 1995; RIBEIRO, 1994), historicamente a reprovação de alunos das escolas se consagrou como o problema estrutural da gestão da Educação Básica no Brasil. Segundo Ribeiro e Klein, é fundamental e necessário que o Sistema Educacional “tome consciência da gravidade do problema desta pedagogia e da conseqüente taxa de não aprovação, tão constantes ao longo das décadas, discuta e procure soluções” (RIBEIRO; KLEIN, 1995, p. 57).

Na “pedagogia da repetência”, segundo o autor do conceito, os docentes cumpririam papel determinante e, nesse sentido, somente uma reforma da gestão das unidades escolares poderia transformar esse aspecto da cultura educacional no país. Na avaliação de Ribeiro (1994, p. 20), seria “preciso rever algumas situações cristalizadas na escola pública como, por exemplo, a estabilidade no emprego”, que deveria ser avaliada pelo mérito dos profissionais. Um dos aspectos centrais no sistema de gestão instituído através da Gide é a política de “remuneração variável” para os docentes, instituída pela Resolução nº 4.669, de 4 de fevereiro de 2011. Embora a Seeduc/RJ negue que o bônus esteja vinculado à Gide ou ao IFC/RS das escolas, no Planejamento Estratégico a “remuneração variável” é apresentada como bonificação de acordo com o desempenho da unidade escolar. O servidor que conseguir atingir o limite máximo das metas poderá receber até três vencimentos-base a mais por ano (SEEDUC/RJ, 2011).

A avaliação externa proposta pelo IFC/RS é medida pelo desempenho dos alunos na Prova Brasil, no caso das turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Saerj. Os exames externos foram eleitos instrumentos indispensáveis no contexto da

reforma gerencial da educação. Segundo Mello (1998), a ausência de parâmetros de referência deveria ser suprimida por um sistema de avaliação que instrumentalizasse as políticas públicas com dados e estatísticas educacionais. Nesse sentido, “as estatísticas sobre educação deixam de ter sentido em si mesmas para dar sentido de viabilidade à ação que busca reforçar, ajustar ou reverter a direção do desenvolvimento educacional” (MELLO, 1998, p. 11). Os “dados” que derivam das estatísticas, no entanto, reconhece Mello, “não são dados. Isto é, não são oferecidos prontos. Há que trabalhar para interpretá-los como sinalizadores de tendências ou movimentos” (MELLO, 1998, p. 10).

A avaliação do item “Ensino-aprendizagem” no IFC/RS divide-se em quatro segmentos: gestores, professores, alunos e pais. Em relação aos gestores, o índice propõe medir a “lotação completa do quadro de professores” em cada regional administrativa e pedagógica. Em relação aos docentes, os itens avaliados são mais numerosos, propondo medir: o registro das práticas bem-sucedidas na sala de aula, a execução dos planos de curso, a frequência, atratividade das aulas e o cumprimento do currículo mínimo definido para cada disciplina e enviado às escolas no início do ano. A avaliação dos alunos mede, além do desempenho nas avaliações externas (Prova Brasil, Saerjinho e Enem), a capacidade da escola na recuperação dos alunos e a frequência destes nos dias letivos. Em relação aos pais, o IFC/RS propõe medir a participação destes nas reuniões escolares.

A implementação da Gide no Rio de Janeiro tem se desdobrado em dois movimentos contraditórios. Por um lado, o Governo Estadual, responsável pela execução do modelo gerencial de gestão do trabalho escolar, tem divulgado os resultados que possibilitaram o avanço para a segunda posição no *ranking* dos estados no Ideb, como reflexo do exitoso desenvolvimento da Gide na rede de ensino. Por outro lado, no entanto, é possível verificar que o modelo gerencial de gestão tem tido desdobramentos em relação ao trabalho escolar, sendo responsável pela acentuação da precariedade, proletarização e desprofissionalização do trabalho docente.

### **3 A nova regulação do trabalho docente**

As discussões oriundas da pós-modernidade, da “sociedade do conhecimento” e da lógica mercadológica influenciam, sobremaneira, as propostas para o trabalho docente, principalmente aquelas oriundas dos intelectuais do capital (VAILLANT, 2009; DELORS, 2001), que têm minimizado a questão a partir do discurso de que a profissionalização desses trabalhadores, os professores, deve estar diretamente ligada à lógica das competências, da eficácia e dos saberes tácitos. Com isso, a profissionalização defendida pelos

intelectuais do capital refere-se à lógica da desprofissionalização docente, ou seja, do enfraquecimento do caráter específico da profissão. Esse movimento carrega em si a fragilidade da formação (inicial e continuada), a perda de direitos e a precarização das condições de trabalho, a standardização do trabalho e a exclusão dos professores no processo de formulação de políticas educacionais.

A solução para superar a falta de reconhecimento social docente tem sido incentivada por meio de iniciativas exitosas, como diferentes prêmios que são oferecidos segundo processos avaliativos do trabalho e também do rendimento do aluno. Ligado a essa questão, encontra-se o tema do desempenho docente, que traz em seu arcabouço outros fatores que estão a ele relacionados, como a questão da formação, dos recursos, da carreira, dos formadores e dos incentivos. A esse respeito Shiroma argumenta:

[...] é também objetivo dessa política semear o espírito de competição entre os professores, reforçado por meio da remuneração diferenciada por desempenho, buscando minar a solidariedade nessa categoria. Ou seja, essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor, forjado sob a designação de novos rótulos: profissional, responsável, competente e competitivo (SHIROMA, 2004, p. 10).

Considerar tais aspectos torna-se imprescindível para uma sólida reflexão sobre a profissionalização docente, que se encontra ligada às mudanças experimentadas na reforma educativa em andamento, qual seja, a gestão educacional. Com base em diferentes pesquisas, Shiroma (2004) evidencia que tem sido dada grande importância à formação do gestor, tornando-se esta, inclusive, muito diferente da formação do professor, tanto nos países periféricos heteronômicos quanto nos países centrais hegemônicos. “Tanto no Brasil quanto na Europa e Estados Unidos, os diretores estão sendo convocados a realizar uma formação especializada.” (SHIROMA, 2004, p. 10). Nessa lógica, os gestores escolares passarão a assumir “[...] novos papéis atribuídos ao diretor que, na figura de gestor, assumirá funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento dos professores” (SHIROMA, 2004, p. 10).

Não resta dúvida, para Shiroma (2004, p. 11), de que se trata de uma reforma educacional posta em prática em todo o mundo, que está pautada pelos princípios da gestão e que visa “transformar os diretores escolares em gerentes executivos”, ao mesmo tempo que são vistos como “arrebanhadores de recursos, e os professores em técnicos”. Esses incentivos apontam para a necessidade de reflexão acerca da profissionalização docente, uma vez que esta

tem se constituído, nos últimos anos, em uma das políticas de regulação sobre a gestão do trabalho e da formação do professor.

Dentro da lógica do modelo gerencial de gestão da educação, o trabalhador docente deve assumir, antes de qualquer coisa, a função de “formar o caráter e o espírito das novas gerações” (DELORS, 2001, p. 13) e, diante das dificuldades, ele terá “que recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade, marcas da eficácia” (DELORS, 2001, p. 159). Isso deve estar relacionado a uma política de melhoria da “qualidade” e da motivação para o trabalho docente. Sendo assim, o Estado deverá tomar diferentes medidas, que vão desde a formação inicial dos professores, passando pela reforma dos sistemas de gestão dos estabelecimentos de ensino e chegando às condições do trabalho docente. A eficácia do trabalhador docente liga-se, também, à capacidade de “aprender o que ensinar e como ensinar” (DELORS, 2001, p. 161).

Está em voga o deslocamento da categoria “trabalho docente” para a “atividade docente” ou, simplesmente, para “tarefa docente”, que vai, ao longo do tempo, tornando esses trabalhadores meros executores de tarefas. Isso está explícito no Parecer nº 009/2001, do Conselho Nacional de Educação, em que é possível ler:

*Novas tarefas* passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura. *Novas tarefas, igualmente, se apresentam para os professores.* (BRASIL, 2001, p. 9-10, grifo nosso).

A função docente se modifica a partir do momento em que se atribuem à escola funções antes delegadas à família, causando o esvaziamento do trabalho docente. Gradativamente, isso ocorre quando se altera a função primeira da escola, qual seja, a de transmitir conhecimentos historicamente acumulados. Nas palavras de Saviani, evidencia-se que:

Em outros termos: tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola. Ela é alargada tanto em sentido vertical como em sentido horizontal. No sentido vertical, ela é espichada para cima (3º grau, 4º grau) e é espichada para baixo (pré-escola) [...]. Há uma expectativa de alargamento das funções da escola. Nessa perspectiva o que está acontecendo? A função educativa que antes se acreditava ser própria da

família agora passa a assumir a forma escolar. Também se advoga o alargamento da escola no sentido horizontal, ou seja, a expansão do tempo de permanência nas escolas. Está em ordem do dia a defesa da jornada de tempo integral, 8 horas por dia. (SAVIANI, 1994, p. 157-158).

Atualmente, espera-se do docente a “execução de tarefas”, esvaziando o caráter pedagógico do seu trabalho – o ato de ensinar. A ele são atribuídas tarefas voltadas às questões político-sociais, como a violência, questão das drogas, dos conflitos familiares, da maternidade na adolescência e/ou infância etc. Colocam-se sob a responsabilidade desse trabalhador situações que ultrapassam as possibilidades de sua atuação. Tais implicações ligam-se à capacidade desses profissionais de aprender “ao longo da vida” ou, simplesmente, de “aprender a aprender”, como defende a Unesco (DELORS, 2001). Abandona-se um tipo de sólida formação que leve em conta a relação entre teoria e prática, passando a responsabilizar o docente por um tipo de formação construída no cotidiano da própria escola, levando à sua desvalorização e precarização.

A nova forma de gestão do trabalho na educação criou currículos reducionistas para a formação do trabalho docente, procedimentos tecnicistas, perda do controle e separação entre concepção e execução, movimento percebido a partir dos anos de 1990, com as várias estratégias do capital para formar o trabalhador de novo tipo. Essa nova regulação renovou duas teses muito difundidas no Brasil, destacadamente ao longo da década de 1980, sobre a desprofissionalização e a proletarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

A principal implicação do novo modelo de regulação é a perda do protagonismo do educador na produção do conhecimento. Esse é o principal aspecto que atualiza as teses de proletarização e desprofissionalização docente (LAMOSA, 2014). Nesse contexto, os professores vêm perdendo sua autonomia para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, elemento indispensável à carreira docente. Os estudos mais significativos a respeito da reorganização do trabalho docente datam de duas décadas atrás. Foi nessa conjuntura que as teses de desprofissionalização e proletarização do magistério se popularizaram no debate acadêmico brasileiro. Segundo Oliveira (2004), essa formulação, contraditoriamente, foi difundida em um momento (décadas de 1970 e de 1980) em que a história do movimento docente foi profundamente marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores. De acordo com Enguita (1991), um grupo profissional pode ser considerado como uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Ressalta que, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de submeter-se à

regulação alheia. A perda da autonomia do trabalho docente, nesse sentido, seria resultado da histórica expropriação do saber docente.

Nas últimas décadas, o trabalho docente, assim como a escola pública, as sumiu as mais variadas funções, que requerem desse profissional exigências que estão além de sua formação<sup>4</sup> (SHIROMA, 2003). Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização que se acentua com a perda da identidade profissional, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição (OLIVEIRA, 2004).

No Rio de Janeiro, os processos de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente têm sido acentuados a partir da implementação do novo modelo gerencial de gestão do trabalho escolar. A Gide, formulada em consonância com os pressupostos gerenciais, tem promovido um sistema de diferenciação salarial entre os trabalhadores da educação, incluindo os docentes, e concorrência entre as escolas. A política de bonificação é a expressão do novo modelo de gestão do trabalho, que “recompensa” os servidores das escolas que conseguem atingir as metas estabelecidas, como é possível depreender no plano estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro:

Com o objetivo de valorizar os servidores da Educação, o Estado poderá investir, anualmente, cerca de R\$240 milhões. O sistema de bonificação vai recompensar os servidores da Educação por bons resultados e trabalho de equipe. É a valorização dos profissionais ligados diretamente à melhoria dos indicadores. Para toda a equipe escolar, será implantada uma remuneração variável, com bonificação de acordo com o desempenho da unidade escolar. O servidor que conseguir atingir o limite máximo das metas poderá receber até três vencimentos-base a mais por ano. E, no mês de junho, será pago um auxílio-qualificação para utilização em bens pedagógico-culturais. São R\$500 iniciais depositados em um cartão de débito. (SEEDUC, 2011).

A meritocracia é apresentada no plano estratégico da Seeduc/RJ como o princípio norteador da proposta de “valorização” do trabalho docente, premiando os servidores que contribuem para a melhoria dos indicadores monitorados pela secretaria. No entanto, os números relativos ao afastamento de docentes da rede estadual de ensino no Rio de Janeiro revelam o aumento da precariedade e a perda da autonomia do trabalho no interior das escolas. O crescente número de pedidos de exoneração e afastamento por motivos médicos tem caracterizado o contexto de implementação do novo modelo de gestão do trabalho escolar. Segundo levantamento realizado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do

---

4 Segundo o Censo Escolar, em 2012, eram ao todo 2.095.013 professores, dos quais 458.807 professores, ou seja, 21,9%, não tinham diploma de Ensino Superior. Isso revela muito das atuais condições do trabalho docente no Brasil. A formação dos profissionais da educação é um problema que tem sido apontado como uma

Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015



Rio de Janeiro (Sepe/RJ), no primeiro ano de implementação da Gide, 2.300 professores pediram exoneração. Alguns fatores têm contribuído para essa tendência. Nesse mesmo ano, o Governo Estadual impetrou uma “Ação Direta de Inconstitucionalidade” (BRASIL, 2012), questionando a constitucionalidade da obrigação do Poder Executivo de pagar os triênios aos servidores. Outras medidas têm contribuído para o estado de precariedade do trabalho docente no contexto de implementação do novo modelo de gestão do trabalho, entre os quais a relutância na aplicação da Lei nº 11.738/08, que se refere ao piso nacional do magistério e reserva um terço da carga horária para atividade extraclasse. Sob o argumento da racionalidade da gestão dos recursos humanos e materiais da Seeduc/RJ, a política de otimização tem realizado, também, o fechamento de escolas. Segundo Davies (2015), um dos desdobramentos dessa política nos últimos anos tem sido a queda no número de matrículas estaduais. Em 2006, eram 1.490.137 estudantes matriculados e, em 2012, esse número caiu para 973.666 matrículas, uma enorme queda, de 34,7%, o maior declínio percentual de todas as redes públicas (estaduais e municipais) do Brasil. Em 2013, o número caiu ainda mais, para menos de 800 mil, segundo os resultados do Censo Escolar.

## Conclusão

Concluimos que existe uma relação de causalidade entre a implementação do novo modelo de gestão do trabalho e a intensificação dos processos de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente. Na contrarreforma gerencial, a administração escolar foi modificada, com a introdução de novas formas de regulação sobre o trabalho, sob a justificativa de que o novo modelo gerencial ampliaria a eficiência e qualidade do serviço público. A reforma na gestão do trabalho escolar, materializada na proposta de Gide, vem produzindo como efeito a reorganização nas estratégias educacionais, a inserção de novos instrumentos de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais. A contrarreforma gerencial vem instituindo na administração pública o modelo de gestão adotado pelo mercado, inserindo instrumentos de gestão do trabalho legitimados sob o pressuposto da eficiência empresarial.

---

preocupação nas políticas públicas educacionais desde, pelo menos, a LDB/1996, que, através do Art. 62, determinou que os professores tivessem no mínimo Ensino Superior. Essa determinação gerou diversas controvérsias e disputas jurídicas envolvendo os proprietários de cursos privados de formação docente, que argumentaram que, no mesmo Art. 62, existia uma exceção que admitia como formação mínima o nível médio. A referida determinação esteve clara somente nas “Disposições Transitórias”, quando estabeleceu o limite de dez anos para a transição. Através dessa técnica legislativa, os empresários encontraram o argumento legal para questionar a proposta legislativa, pois, estando presente apenas nas “Disposições Transitórias”, o aumento da exigência mínima não poderia se contrapor àquilo que havia sido fixado no corpo da lei. Assim, o Conselho Nacional de Educação chancelou a interpretação empresarial.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2003.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO (MARE). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (SEF). *O que é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*. Brasília: MEC/ SEF, 1993. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacaocultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Parecer 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 2001. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). *Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.782, de 24 de maio de 2012*. Brasília, 2012.

BRESSER-PEREIRA. *Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995*. Trabalho escrito para ser publicado em livro organizado por Maria Ângela d’Incao. 2008. Disponível em:

<<http://www.resserpereira.org.br/papers/2008/08.13.Primeiros.PassosReformaGerencial.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2009.

\_\_\_\_\_; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 15-48.

CASTELO, Rodrigo. *O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CEPAL. UNESCO. MEC. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)*. 1993. Brasília: MEC/Inep, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001682.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.

DAVIES, Nicholas. IDEB nas escolas estaduais: qualidade ou apenas números manipulados? *Revista Conselho de Classe*, Rio de Janeiro, p. 11, 25 fev. 2015.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996)*. 6. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2001.

EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1998.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação*, n. 4, p. 1.127-1.144, 1991.

FALCONI CONSULTORES DE RESULTADO. *Área pública*. 2015. Disponível em: <<http://www.falconi.com/segmentos/area-publica/>>. Acesso em: 8 maio 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-80.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Estado, classe social e educação: uma análise crítica da hegemonia do agronegócio*. 2014. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MACEDO, Jussara Marques de. *A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010*. 2011. 2 v. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais?* 1998. Disponível em: <<http://namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/sobreviventes4.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. *Social-democracia e educação: teses para discussão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RIBEIRO, Sergio Costa. Educação e cidadania. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-22, jul./set. 1994.

\_\_\_\_\_; KLEIN, Ruben. A pedagogia da repetência ao longo das décadas. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, jan./mar. 1995.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. *Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEEDUC). *Planejamento estratégico*. Rio de Janeiro: Seeduc, 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em: 18 maio 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução 4669, de 04 de fevereiro de 2011*. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/485574/DLFE33127.pdf/ResolucaoSeeducn4669de4defevereirode2011.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

\_\_\_\_\_. SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO DE ENSINO (SUGEN). *Portaria 174, de 26 de agosto de agosto de 2011*. Disponível em: <[http://www.planejamento.rj.gov.br/rh/estatisticas/conceito\\_folha\\_pag\\_normal/tais\\_direta\\_indireta\\_2010.pdf](http://www.planejamento.rj.gov.br/rh/estatisticas/conceito_folha_pag_normal/tais_direta_indireta_2010.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Nete: Faculdade de Educação da UFMG, nov. 2004. 17 f.

\_\_\_\_\_. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

VAILLANT, Denise. A profissão docente. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Ed.). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Trad. de Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFCH, 2009. p. 126-169.

**Submissão em: 25/05/2015**

**Aprovação em: 23/07/2015**