

TÍTULO DO TRABALHO			
ESPECIFICIDADES DA REFORMA DO ESTADO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Jussara Marques de Macedo	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Professora
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>A crise evidenciada no Estado capitalista nos últimos anos do século XX pôs em xeque o valor das propostas neoliberais do Estado mínimo e deu lugar para que, no início dos anos de 1990, principiasse o movimento para outra proposta de reestruturação do Estado capitalista, promovida pela burguesia internacional e nacional. Neste contexto se insere a reforma do Estado brasileiro, materializada no governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995, por meio do Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE). Objetivamos analisar os elementos da reforma do Estado brasileiro com base na segunda reforma administrativa, conhecida como reforma gerencial cujo objetivo foi tornar o aparelho do Estado mais eficiente. O trabalho analisa a influência da reforma gerencial na educação brasileira a partir da promulgação da Lei 9.394/96. Nosso propósito é compreender em que aspecto a reforma gerencial determinou a gestão das políticas públicas de educação e, mais especificamente, a gestão para o trabalho docente.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Reforma do Estado – Modelo Gerencial – Gestão da Educação			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>The crisis evidenced in the capitalist State in the last years of the twentieth century has put into question the value of neoliberal proposals of the minimal State and gave way so that in the early 1990, was initiated the movement to another proposal to restructure the capitalist State, promoted by international and national upper class. In this context it is inserted the Brazilian state reform, embodied in the government of Fernando Henrique Cardoso, in 1995, through the Ministry of Public Administration and State Reform (MARE). We aim to analyze the elements of the Brazilian State reform based on the second administrative reform, known as managerial reform whose goal was become the State agencies more efficient. The paper analyzes the influence of managerial reform in Brazilian education since the promulgation of Law 9.394 / 96. Our purpose is to understand in which aspect the managerial reform has determined the management of public policies of education and, more specifically, the management for teaching work.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
State Reform – Managerial Model – Education Management			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

ESPECIFICIDADES DA REFORMA DO ESTADO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Jussara Marques de Macedo¹

Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa sobre a reforma do Estado brasileiro de 1995 e seus reflexos nas políticas educacionais, em especial nas políticas que envolvem o trabalho docente. Tomamos como objeto de estudo as mudanças na gestão do trabalho docente a partir do novo modelo gerencialista, que substituiu o então modelo burocrático de gestão escolar. Nosso objetivo foi analisar a forma como os princípios gerencialistas da gestão pública se materializaram/materializam nos sistemas de ensino e como esta mudança afeta o trabalho docente, imprimindo ao professor, novas formas de organização do seu trabalho.

Apontamos, no primeiro tópico, os pressupostos do gerencialismo identificando-o como resultado da reestruturação da sociedade capitalista a partir dos anos de 1970, cujo objetivo foi reduzir os custos do Estado com políticas sociais, ao mesmo tempo em que imprimiu as marcas da gestão empresarial na administração pública. Isso, atrelado há um projeto maior baseado no neoliberalismo, com vistas a inserir os países no mundo “globalizado”. Tais diretrizes fazem parte da política econômica dos organismos internacionais disseminadas por meio do *Consenso de Washington*.

Posteriormente, apresentamos a contrarreforma do Estado brasileiro como resultado das mudanças que vinham ocorrendo em âmbito internacional e que resultou, no que conhecemos, como reforma gerencial de 1995, cujo objetivo primeiro foi tornar o aparelho do Estado mais eficiente. Sob responsabilidade do Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE), o modelo gerencialista tomou como base, principalmente, a responsabilização, o controle, a competição e a política de resultados.

A partir de tais pressupostos, foi possível analisar a forma como o gerencialismo influenciou as políticas educacionais, em especial, o trabalho docente. Evidenciamos que a Lei 9.94/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e todas as que a sucederam, pretenderam ajustar a gestão dos

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Departamento de Administração Educacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH/NEPP/UFRJ). Membro do Coletivo de Estudos Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRJ). E-Mail: jmacedo@fe.ufrj.br

sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial. Assim, as mazelas referentes ao trabalho docente se iniciam na formação, culminando nas condições precarizadas de atuação.

As reflexões e análises feitas acerca do fenômeno observado nos dá elementos concretos para concluirmos que, o modelo do gerencialismo educacional contribuiu para a precarização do trabalho docente, que se evidencia, entre outras coisas, pelo alcance de metas impostas pelo modelo empresarial.

Pressupostos do Gerencialismo e da Governança

Antes de entrarmos propriamente na questão da reforma dos estados capitalistas, em especial, do Brasil, cabe salientar que tal movimento encontra plena articulação com a ascensão da hegemonia neoliberal em escala mundial. Embora as origens do neoliberalismo possam ser identificadas desde a tese proposta por Hayek², na primeira metade dos anos de 1940 e, também por Friedman nos anos de 1970, sua concretude, no sentido de servir de parâmetro para os países capitalistas se deu com a posse de Margaret Thatcher em 1979, eleita como primeira ministra da Inglaterra e de Ronald Reagan em 1981, como presidente dos Estados Unidos. Embora nos anos de 1980 tenha havido a expansão significativa deste movimento nas sociedades capitalistas, cabe lembrar a experiência do Chile de implantação do neoliberalismo. Esta, data do ano de 1973, época do golpe militar apoiado pelos Estados Unidos e diferentes organismos internacionais associados à grupos chilenos que depuseram Salvador Allende, vitorioso na eleição presidencial de 1970, para dar lugar ao general Augusto Pinochet, que assumiu a presidência com o intuito de implementar reformas econômicas de cunho neoliberal (SIQUEIRA, 2009).

O fortalecimento do neoliberalismo pautou-se no discurso do fim do *welfare state*, com sua garantia de padrões mínimos de saúde, educação, habitação, renda e seguridade social para todos os cidadãos. A despesa de tais serviços, por parte do Estado, requeria também, maior cobrança de impostos e, conseqüentemente, mais elevados. A consequência foi o esgotamento de suas potencialidades de acumulação, reprodução e crescimento. A ideia do *welfare*, que pressupõe indivíduos dependentes do Estado, deveria ser substituído pelo *workfare*³ que parte do princípio de que “[...] é preferível que os indivíduos tenham uma renda disponível mais elevada e possam consumir os serviços que lhe convierem, sem tudo esperar do Estado. Ao invés de usar fundos públicos para pagar seguro-desemprego, convém reduzir impostos e estimular a livre-iniciativa,

² A obra de Hayek, *O caminho da servidão*, da edição inglesa de 1944 não apenas fundamentou o neoliberalismo como também, deixou indicativos claros da implantação do gerencialismo.

³ O *workfare* é um modelo que deve substituir o *welfare*. Segundo seu idealizador James Charles Evers, que introduziu o termo no ano de 1968, a ideia é de que os destinatários da segurança social devem cumprir requisitos pré-determinados para continuarem tendo o direito de receberem os benefícios sociais (EVERS, 2013, *texto em html*).

geradora de oportunidade de trabalho” (COSTA, 2010, p. 138). Trata-se, portanto, segundo este autor, do “fim da compaixão” do Estado.

As iniciativas de reestruturação da sociedade capitalista, postas em prática nos governos britânico e estadunidense, imprimiram, no final do século XX, substancial transformação nos demais países que deveriam colocar em prática o receituário dos organismos internacionais com suas políticas que incluía, sobretudo, a reforma do Estado. Tais mudanças foram sentidas no âmbito de toda a sociedade, imprimindo alteração na economia, na política, na cultura, no meio ambiente, por exemplo (MACEDO, 2011). O marco de tais mudanças foi a reunião que ocorreu em Washington, convocada pelo *Institute for International Economics*, em 1989, que aglutinou entidades de caráter privado, economistas latino-americanos, representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e representantes do governo estadunidense. Tal reunião ficou conhecida como *Consenso de Washington*. Sob a coordenação do então diretor, John Williamson, foi possível definir os dez pontos necessários para a implementação da reforma econômica, a saber:

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura;
3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributário, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;
4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
5. Taxa de câmbio competitiva;
6. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;
7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
8. Privatização, com a venda de empresas estatais;
9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
10. Propriedade intelectual (ECONOMICS HELP, 2013, *texto em html*)⁴.

⁴ Texto original em Inglês em Economics Help (2013).

Embora existam especificidades na forma como cada país colocou em prática a reforma do Estado, a partir do *Consenso de Washington*, evidenciamos que o mesmo impulsionou a “emergência de um novo paradigma em administração pública, rotulado de modelo gerencialista ou *new public management*” (COSTA, 2010, p. 139). Atrelado a isso, crescia a descrença ao Estado burocrático não apenas entre intelectuais, mas, também, na perspectiva do senso comum, que apontavam o setor privado como modelo de gestão. Em resposta ao “fracasso” do modelo burocrático de gestão foi se materializando, no setor público, o modelo do gerencialismo oriundo do setor privado, que propunha a “redução dos custos, e ao aumento da eficiência e produtividade da organização” (ABRUCIO, 1997, p. 11).

Segundo Costa (2010), as bases teóricas do novo gerencialismo aplicadas à gestão pública, se fundamentam na nova economia política e na ciência política. “De um lado os economistas voltaram a reconhecer o caráter político das questões de produção, distribuição e de formação de preços, invadindo a seara da ciência política. De outro, os cientistas políticos passaram a utilizar os pressupostos da racionalidade econômica e o instrumental matemático da economia para estudar o comportamento político dos indivíduos” (COSTA, 2010, p. 140). Continua o autor afirmando que todo o receituário da reforma administrativa se pautou no modelo do novo gerencialismo que

[...] é tributário das heranças da nova economia institucional ou neoinstitucionalismo econômico, da Teoria da Escolha Racional e de sua aplicação no esquema agente x principal, abordagens que muitas vezes se justapõem, se complementam e até mesmo se confundem. A Teoria da Escolha Racional é vista como uma variedade de neoinstitucionalismo, sobretudo no campo da ciência política. O paradigma agente x principal é, por sua vez uma aplicação da nova economia institucional ao estudo das relações contratuais subjacentes às trocas econômicas ou políticas. A *new public management* se vale dos pressupostos teóricos de uma e outra para afirmar seu programa “pragmático” (COSTA, 2010, p. 140).

A partir dos anos de 1980, muitos teóricos do capital e defensores do gerencialismo neoliberal, passaram a substituir o termo gerencialismo pelo de governança pública (Cf.: BRASIL, 2012; 2013), no sentido de tornar mais aceitável entre os diferentes sujeitos. Sobre isso, Violin nos chama a atenção que se trata, de fato, que “tudo é neoliberal-gerencialismo com as suas privatizações, terceirizações ilícitas, contratos de gestão, choques de gestão, precarização, tudo via as famosas parcerias [...]” (VIOLIN, 2015, *texto em html*). Podemos dizer que esta lógica do gerencialismo, ou seja, da *new public management* é resultado de vários pressupostos teóricos que, com seu conteúdo ideológico político passou a ser referência para todos os países que

implementaram reformas a partir do final do século XX, baseados nas premissas do livre comércio e do neoliberalismo.

Com base nas teorias da área da administração, o gerencialismo pressupõe medidas de organização e de administração que imprimiram novas características à administração pública, sendo divulgado, inclusive, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando definiu os princípios que devem regulamentar a reforma dos Estados membros (OECD, s/d, p. 2).

Serviu como referencial para os demais países, a experiência de implementação do gerencialismo estadunidense de 1980, com Ronald Reagan, que seguiu o método de gestão das empresas privadas. Para Costa (2010), tais “princípios se identificam como o programa da [*new public management*], que buscava fazer o governo funcionar melhor, custar menos e obter resultados” (p. 152). Tais ideias tiveram continuidade no governo de Bill Clinton, que avançou no programa da reforma do Estado

[...] com a adoção de novas práticas gerenciais que ficou conhecido como National Performances Review. Esse programa adotou uma série de medidas destinadas a dar flexibilidade e autonomia às agências, sobretudo em matéria orçamentária e financeira, estabelecendo em troca mecanismos de planificação, contratualização, avaliação e responsabilização” (COSTA, 2010, p. 152).

Está implícito, assim, os princípios da racionalidade econômica que define um novo tipo de comportamento dos agentes públicos ou não. Além disso, o Estado se torna mínimo, priorizando suas funções regulatórias. Passa-se a focalizar as políticas sociais compensatórias transferindo a responsabilidade do Estado, neste aspecto, para terceiros. Para Costa (2010), o programa gerencial pode ser agrupado em dois blocos: um que se refere as reformas estruturais e outro, ligado às novas práticas gerenciais. Desta forma, evidenciam-se ações no seguinte aspecto:

- diminuir o tamanho do Estado [...] inclusive do efetivo de pessoal;
- privatização de empresas e atividades;
- descentralização de atividades para os governos subnacionais;
- terceirização de serviços públicos;
- regulação de atividades conduzidas pelo setor privado;
- transferência de atividades sociais para o terceiro setor;
- desconcentração de atividades do governo central;
- separação das atividades de formulação e implementação de políticas públicas;

- estabelecimento de mecanismos de aferição de custos e avaliação de resultados;
- autonomização de serviços e responsabilização de dirigentes;
- flexibilização da gestão orçamentária e financeira de agências públicas;
- adoção de formas de contratualização de resultados;
- abolição da estabilidade dos funcionários e flexibilização das relações de trabalho no serviço público (COSTA, 2010, p. 154).

Esses elementos que se materializaram nos Estados Unidos foram semelhantes aos que ocorreram na Inglaterra e demais países capitalistas que implementaram a reforma do Estado a partir dos anos de 1980. Não foi diferente o caso do Brasil, que passaremos a discutir agora.

Reforma do Estado e o Gerencialismo no Brasil

Foi em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que teve início a segunda reforma administrativa brasileira, conhecida como Reforma Gerencial, cujo objetivo volta-se a tornar o aparelho do Estado mais eficiente. Esta contrarreforma procurou dar resposta ao aumento significativo do tamanho do Estado que implicou em sua transformação em um “Estado Social” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 2). Torna-se urgente a necessidade de se colocar em prática um novo tipo de administração, qual seja, a reforma gerencial uma vez que:

[...] os princípios mais gerais da reforma e as formas de colocá-las em prática não estão mais restritos a um pequeno grupo de iniciadores, mas são patrimônio intelectual comum da alta burocracia pública brasileira e dos seus consultores administrativos. Hoje, quando no Brasil se pensa em reforma administrativa, quando se busca tornar o aparelho do Estado mais eficiente, mais capaz de prestar ou financiar serviços sociais, culturais e científicos com baixo custo e boa qualidade, pensa-se em reforma gerencial ou da gestão pública (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 4).

Quanto à gestão, a grande mudança provocada pela reforma gerencial diz respeito 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). Este autor afirma como

bem sucedida a Reforma Gerencial, em seu trabalho no MARE, entre os anos de 1995 e 1998 porque se deu

[...] no plano institucional, ao aprovar uma emenda constitucional e algumas leis básicas, no plano cultural ao ganhar o coração e as mentes da alta administração pública brasileira, e no plano da gestão porque continua a ser realizada a nível federal, porque a nível estadual e municipal seus avanços são ainda maiores, porque vários serviços que utilizam os princípios gerenciais da administração pública revelam substancial aumento de eficiência e de qualidade dos serviços; e finalmente, voltando ao plano cultural, porque a opinião pública que apoiou a reforma enquanto ela era discutida em âmbito nacional entre 1995 e 1998, a mantém na memória como algo importante e positivo para o país que ocorreu então (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.5).

Levando em consideração as várias contradições presentes na sociedade brasileira, salientamos que o movimento de implementação da nova lógica administrativa não foi passiva nem consensual, como pretende apresentar o teórico anteriormente citado. Vários foram os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que se puseram e se põe contra este tipo de contrarreforma do Estado. Por exemplo, a Emenda Constitucional a que Bresser-Pereira (2008) se refere é a de nº 14 que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e retrocede, em muitos aspectos, em relação aos direitos educacionais adquiridos.

A necessidade de um novo tipo de administração pública para atender às exigências dos organismos internacionais e da “globalização” indica que o modelo a ser seguido deve se pautar na ideia de uma administração pública “[...] nem privada e nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado” (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16). Trata-se de organizações de serviços que se configuram como públicas não-estatais e que devem oferecer serviços como educação, saúde e cultura com financiamento do Estado. O termo “público não-estatal”, escolhido se define com maior precisão em relação aos outros termos porque se tratam de

[...] organizações ou formas de controle “públicas” porque voltadas ao interesse geral; são “não-estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado, seja por não utilizarem servidores públicos, seja por não coincidirem com os agentes políticos tradicionais. A expressão “terceiro-setor” pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle. A expressão “não-governamental” é anglicismo que reflete uma confusão entre Estado e governo, finalmente, a expressão “sem fins lucrativos” carece de limites porque as organizações

corporativas também não têm fins lucrativos, sem que por isso sejam necessariamente públicas. O que é estatal é, em princípio, público. O que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16-17).

Além da função de oferecer estes serviços, o Estado de caráter público não-estatal, é ainda, o espaço da democracia participativa ou 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, e logo, a maior importância dos ‘direitos republicanos’” (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 18). A ideia de democracia participativa e direta para estes autores, significa a implementação de novas formas de representação social onde os cidadãos devem estar dispostos a pressionarem e contribuir para as transformações necessárias, que do nosso ponto de vista levam aos ajustes à nova “sociedade do conhecimento⁵”. Nos limites da “sociedade do conhecimento”, 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 (ONG).

O discurso de “empoderamento” sugere a capacidade do gerencialismo em levar, nos últimos anos, a sociedade civil a ser entendida como a terceira esfera entre o Estado e o mercado, que é constituída pelas empresas e pelos consumidores. É importante colocar em prática possibilidades de articulação entre Estado, mercado e sociedade, de modo a reavaliar os modos de deliberar e alcançar os interesses públicos, ou seja, compreender o Estado em seu caráter público não-estatal.

Tudo o que se liga à ideia de democracia participativa ou direta está articulado a um quadro teórico mais amplo do neoliberalismo da Terceira Via, desenvolvido por Giddens (2001), que tece críticas ao tipo de democracia presente nas sociedades até aproximadamente os anos de 1990, por se tratar de uma democracia não “suficientemente democrática”, devido ao fato de não atender às necessidades da “sociedade da informação”. Por isso, a defesa deste autor é de que haja uma segunda onda de democratização que ele chamou de “democratização da democracia”. Assim, “[...] diferentes políticas, dependendo da história do país e de seu nível de democracia anterior. Para

⁵ Para Drucker (1994), a ideia de uma sociedade pós-capitalista ou capitalismo informacional supõe a passagem para a sociedade do conhecimento, ou seja, aquela que substituirá a era do capitalismo que se liga à noção da Nação-Estado e será substituída pela lógica do megaestado, que se tornará senhor da economia. Para ele, o principal recurso, na sociedade pós-capitalista, será o conhecimento, que trará como consequência grupos sociais mais importantes constituídos pelos “trabalhadores do conhecimento”, que serão formados para dominarem as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e, com isso, aumentar a produtividade.

muitos, envolve a reforma constitucional, o despojamento de símbolos e privilégios arcaicos, além de medidas para introduzir maior transparência e responsabilidade” (GIDDENS, 2001, p. 67).

Além dessa noção de “empoderamento” ser defendida pelos teóricos do capital, é defendida, ainda, por aqueles que mesmo que o fim último não seja o de criar o consenso em torno da ideia de democracia, acabam contribuindo para a desresponsabilização do Estado em relação aos serviços sociais. Tratam-se dos teóricos da teoria da complexidade, que colocam em xeque as ciências, com base no positivismo, e defendem a necessidade de elaboração de uma teoria latino-americana com base no discurso de “empoderamento” das pessoas com vistas a potencializá-las para atividades em vários âmbitos da sociedade, considerando a aplicação de ações produtivas e o aprofundamento de intervenções práticas (CODINA; DÍAZ, 2006 p. 23).

Podemos dizer que a reforma do Estado é para Giddens (2001), um Programa perfeito de modernização política que dará condições dos Estados Nacionais de acompanharem a “sociedade” e a “economia do conhecimento”. Desta forma, defende que, em uma sociedade marcada pelas mudanças sociais e tecnológicas, os governos devem levar em conta que é melhor outorgar poderes aos cidadãos do que os reprimir. Um dos elementos componentes desta mudança é a governabilidade, que defende a articulação entre o Estado e os setores privados.

Tal ideia é defendida pelos diferentes organismos internacionais, mas em especial pelo Banco Mundial (BM) e pelas Nações Unidas, que a partir do ano de 1990, passam a “sugerir” a substituição do termo “administração pública” pelo de “governança”. Baseado em tal sugestão, conclui Bresser-Pereira:

Governo, em uma sociedade democrática, é o processo através do qual uma elite de políticos vitoriosos em eleições e de altos burocratas públicos dirige o Estado-nação; já *governança* significa que desse processo participa um grupo maior de pessoas e entidades, significa que nesse governo existe em maior grau responsabilização social. Governança democrática e *democracia participativa* são, portanto, expressões semelhantes (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 33 – *grifos do autor*).

Na contrarreforma do Estado brasileiro foi dado um valor exacerbado à governança democrática por se tratar de uma sociedade onde 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, 2006 e 2008).

A contrarreforma do Estado foi possível no governo de FHC, segundo Petras e Veltmeyer (2001, p. 22), graças ao passado de “dependência” ou “neomarxismo” de FHC, somado aos antigos laços com a Fundação Ford e com o mundo acadêmico internacional, que estão amplamente ligados aos interesses do poder empresarial estadunidense.

Com o apoio do empresariado brasileiro, FHC não mediu esforços para pôr em prática o programa neoliberal estrangeiro e de seus associados, evidenciando-se, desta forma, o “padrão compósito de hegemonia burguesa” (FERNANDES, 2006). Houve uma espécie de contrarrevolução neoliberal em estágios, cuja finalidade foi seguir a política de reforma do Estado de Thatcher e Reagan.

Se o que Antunes (2004, p. 37) denominou de primeiro ato do governo de FHC (1995-1998) foi marcado pela “[...] privatização, desindustrialização, ‘integração’ servil e subordinada à ordem mundializada, convertendo-nos em país do cassino financeiro internacional”, o segundo ato (1999-2002) imprimiu:

[...] subordinação arregaçada ao FMI, aumento dos impostos (a Contribuição Provisória sobre Movimentação ou Transmissão de Valores e de Crédito e Direitos de Natureza Financeira – CPMF –, provisoriamente criada para suprir as deficiências da saúde, deve ser aumentada pois também os bancos ficam doentes). Teremos mais recessão, mais precarização do trabalho, mais desemprego explosivo, mais desindustrialização, mais destruição dos direitos sociais num país em que eles quase nunca realmente existiram (ANTUNES, 2004, p. 39).

Toda esta avalanche de contrarreforma do Estado materializada nos dois governos de FHC, Antunes (2004, p. 134) denominou de “desertificação econômica e social”. Infelizmente, nas eleições presidenciais de 2002, com a vitória de Lula da Silva, houve continuidade no que se refere a colocar em prática as sugestões do *Consenso de Washington* e dos organismos internacionais.

Com isso, justifica-se o não investimento de gastos com o bem-estar social como o aumento do salário mínimo para os trabalhadores etc. Além disso, os diferentes governos têm optado, em momentos de crise, pela redução dos investimentos em políticas públicas da educação e saúde, prioritariamente.

Com a política do Partido dos Trabalhadores (PT) de governança, evidenciamos que a continuidade do gerencialismo se amplia/revigora nos governos de Dilma Rousseff (2011 a atualidade). Talvez, por isso, tenha iniciado os primeiros anos de seu governo sob a clichê “sombra de Lula”, mesmo ultrapassando os índices de aprovação de FHC e de Lula. O resultado disso foi, o agravamento das crises econômicas e políticas seguidas de tensões nos movimentos sociais.

Desta forma, o Brasil foi marcado por um estilo gerencial nos governos de FHC, Lula da Silva e Dilma Rousseff que, pautado numa concepção desenvolvimentista, totalmente articulada aos interesses dos organismos internacionais, optou por um tipo de governo que valoriza a burguesia em detrimento da classe trabalhadora.

Gerencialismo, Políticas Educacionais e Especificidades do Trabalho Docente

A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) recebeu as marcas do gerencialismo, porque a contrarreforma do Estado produziu a ideia de ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial. Objetivava-se, com isso, romper com o modelo burocrático de educação, presente em nossa sociedade desde os anos de 1930, época em que foi criado o Ministério da Educação e da Cultura. A administração gerencial da educação

[...] introduz elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência nas escolas públicas. Isso enfatizando a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente as demandas do cidadão-cliente. Assim, procura-se estabelecer um planejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total (AZEVEDO, 2002, p. 59).

Não se pode negar que tanto modelo de gestão burocrática quanto o de gerencialismo na educação correspondem à inserção da educação aos modelos do desenvolvimento econômico. Apesar disso, é evidente que as recentes mudanças na ação do Estado em relação às políticas sociais, nas quais se incluem as políticas públicas educacionais, visam legitimar, nacionalmente, as orientações oriundas dos organismos internacionais.

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 – como 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 este processo Santos (2012) denominou “pedagogia de mercado”, pois, pode-se dizer 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, traspassa 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, esta 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.UNESCO, 1993, p. 9).

As políticas educacionais para o século XXI, impõe-se o atual padrão de acumulação do capital, disseminando a noção de neoliberalismo e “globalização”. Neste movimento, evidenciamos a articulação direta entre a administração capitalista ligadas às 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 deste 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 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 9.394/96, que delineou objetivos para a educação brasileira. Assim: “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” (MELO, 2005, p. 80). A necessidade de reforma da Educação Básica à luz da 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). 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, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 2001, p.90).

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 em que contribui para a subserviência individual e dos povos. Para que seja estabelecido o novo paradigma, com base no conhecimento, faz-se necessário a reforma da educação, visando sua adequação ao novo gerencialismo, que tem se materializado com o

[...] aumento do poder regulatório da ação estatal, na medida em que as práticas ditas “descentralizadoras”, uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, têm tido por contraponto o aumento dos controles centralizados. Tais práticas, entre as quais se inscreve a municipalização do ensino, pouco têm contribuído para que se efetive a universalização da educação fundamental com qualidade [...] (AZEVEDO, 2002, p. 60).

Além disso, 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. UNESCO. MEC, 1993, *texto em html*). 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 científicotecnológica; 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. UNESCO. MEC, 1993, *texto em html*).

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 idéia 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 científicotecnológico (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, *texto em html – 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 e 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 (MACEDO, 2012).

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 tem minimizado a questão a partir do discurso de que a profissionalização dos 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. Este 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 esta 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 este 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 centrais como periféricos do capitalismo. “Tanto no Brasil quanto na Europa e Estados Unidos, os diretores estão sendo convocados a realizar uma formação especializada” (SHIROMA, 2004, p. 10). Nesta lógica, os gestores escolares passarão a assumir o papel de gerenciar os professores.

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 em que são vistos como “arrebanhadores de recursos, e os professores em técnicos”. Estes 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 docente.

Segundo o 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 que, 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, perpassando 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 em meros executores de tarefas. Isso está explícito no Parecer 009/2001, do Conselho Nacional de Educação, onde 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 – *grifos nosso*).

A função docente se modifica a partir do momento em que se atribui à escola, funções antes delegada 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.

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 políticos sociais como a violência, questão das drogas, dos conflitos familiares, da maternidade na adolescência e/ou infância etc. Coloca-se sob a responsabilidade deste trabalhador situações que ultrapassam as possibilidades de sua atuação. Tais implicações ligam-se a capacidade destes profissionais aprenderem “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 teoria e prática, passando a responsabilizar o docente por um tipo de formação construída no cotidiano da própria escola contribuindo para sua desvalorização e precarização do seu trabalho.

Conclusão

Podemos afirmar que a contrarreforma do Estado brasileiro com seu novo modelo gerencialista, com vistas a tornar o Estado mais eficiente, imprimiu também, a ideia de ajuste da gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial. Assim, o trabalho docente na atualidade é a expressão deste novo paradigma que desencadeou um processo de (des)qualificação do professor por meio da formação inicial, resultando no processo de precarização do seu trabalho, como um todo.

Com o discurso disseminado pelos intelectuais do capital de que a má qualidade da educação é resultado do péssimo trabalho dos professores, o gestor escolar passa a ser, nesta conjuntura, o controlador direto do trabalho docente. Além disso, o modelo gerencial na educação, que pressupõe a eficácia dos trabalhadores, possibilitou o acirramento das relações entre os diferentes sujeitos do ambiente escolar a partir da ideia da avaliação atrelada ao alcance de metas pré-definidas.

O modelo gerencial na educação, pautado na lógica do mercado leva o trabalhador docente a exercer sua atividade sob a égide da eficiência empresarial, se distanciando, cada vez mais, da função do ensino.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos do ENAP**, nº 10. Brasília, 1997. 52 p.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil**: Collor, FHC e Lula. Campinas (SP): Autores Associados, 2004. 172p.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, v. 23, nº 80, p. 40-71, set/2002.

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

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). 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 (DF): 2001. Mimeografado.

_____. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Referencial básico de governança**: aplicável a órgãos e entidades da administração pública. Minuta. 2013. Disponível em: <<http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/governanca/Banco%20de%20Imagens/Gov-Ref-v142.pdf>>. Acesso em: 28/05/2015.

_____. _____. **Governança no setor público**: fundamentos. Conteudista: Romilson Rodrigues Pereira. Brasília: TCU, Instituto Serzedello Corrêa, 2012. 32 p.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A economia política da desgovernança econômica global**. Trabalho apresentado na conferência “A Economia Política da Governança”, pelo Centre d’Etudes Monétaires et Financières (LATEC), Dijon em 2 de dezembro de 2005. Versão de 2006. Disponível em: <<http://bresserpereira.org.br/papers/2005/05.20.EconomPoliticaDesgovernanca.WEB.pdf>>. Acesso em: 06/01/2009.

_____. **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: 06/01/2009.

_____. 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: Ed. Fundação
Getulio Vargas, 1999, p. 15-48.

CEPAL. UNESCO. MEC. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com
equidade**. 1993. OTTONE, Ernesto (uma visão sintética). MEC/INEP: Brasília (DF), 1993.
Disponível em: < [http://www.dominiopublico.gov.br/
download/texto/me001682.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001682.pdf)>. Acesso em:
17/05/2015.

CODINA, Pedro Luis Sotolong; DÍAS, Carlos Jesús Delgado. **La revolución contemporânea del
saber y la complejidad social: hacia unas ciências sociales de nuevo tipo**. Buenos Aires: Consejo
Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO), 2006. 224p.

COSTA, Frederico Lustosa da. **Reforma do Estado e contexto brasileiro: crítica do paradigma
gerencialista**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 254 p.

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

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. Tradução de Nivaldo Montingelli Júnior. 2ª Ed.
São Paulo: Pioneira, 1994. 186 p.

ECONOMICS HELP. **Helping to simplify economics**. Washington Consensus: definition and
criticismo. 2013. Disponível em: < [http://www.
economicshelp.org/blog/
7387/economics/
washington-consensus-definition-and-criticism/](http://www.economicshelp.org/blog/7387/economics/washington-consensus-definition-and-criticism/)>. Acesso em: 28/06/2015.

EVERS, James Charles. **Company businesses get profit from the unemployed**. 2013. Disponível
em: < <https://midsummersnightsdreamangie.wordpress.com/category/james-charles-evers/>
>. Acesso em: 28/06/2015.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª
Ed. São Paulo: Globo, 2006. 504 p.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. Rio de Janeiro: Editora
Artenova, 1977. 172p.

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.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001. 190 p.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994. 221 p.

MACEDO, Jussara Marques de. Gestão do trabalho docente no século XXI: do capital humano ao capital intelectual. **Revista da FAEEBA**, v. 21, nº 38, p. 41-55, jul./dez. 2012.

_____. **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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011. Cap. 2 (Introdução), p.159-176.

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

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Background Documento on Regulatory Reform in OECD Countries**. s/d. Disponível em: <Disponível em: <<http://www.oecd.org/mena/governance/36785254.pdf>>. Acesso em: 06/07/2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. 360 p.

PETRAS, James; VELTMEYER, Henry. **Brasil de Cardoso**: a desapropriação do país. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001. 175p.

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

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. In: **II Simpósio sobre Trabalho e Educação**. NETE. Faculdade de Educação da UFMG, nov. 2004. 17 f.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Reformas da educação superior no Chile no período 1970-2000. In: ADRIÃO, Theresa; GIL, Juca (Orgs.). **Educação no Chile**: olhares do Brasil. São Paulo: Xamã, 2009, p. 33-59.

VAILLANT, Denise. A Profissão Docente. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Editores). **Políticas educacionais e coesão social**: uma agenda latino-americana. Tradução de

Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFCH, 2009, p. 126-169.

VIOLIN, Tarso Cabral. **Governança pública = gerencialismo-neoliberal.** Disponível em: <<http://blogdotarso.com/tarso-cabral-violin/>>. Acesso em: 28/06/2015.