

As contradições da busca pela valorização do magistério público:
uma contextualização da Resolução CNE/CP nº. 02/2015

Juliana Argollo¹
Amanda Moreira Silva²

RESUMO

No presente artigo buscamos contextualizar os princípios de valorização do profissional do magistério público, inscrito na Resolução CNE/CP nº. 02/2015, com a atual conjuntura de privatização e mercantilização da educação pública, via precarização e flexibilização do trabalho docente. Mediante o recorte teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético operado por Antonio Gramsci, problematizamos os princípios postos na Resolução CNE/CP nº 02/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Com isso, pretendemos analisar as políticas implementadas e coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC) que indicam um novo formato de “regime de colaboração com o empresariado”, cujo objetivo é imprimir nas instituições de ensino públicas a “pedagogia empresarial”.

Palavras-chave: pedagogia empresarial; trabalho docente, precarização.

The contradictions of the search for public teaching valorization:
a context of the Resolution CNE/CP nº. 02/2015

ABSTRACT

In this article we seek to contextualize the principles of professional valorization in public teaching, as it is set in Resolution CNE/CP nº. 2/2015, with the current conjecture of privatization and commodification of public education through the job insecurity. This is done through the

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e integrante do COLEMARX – Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo. E-mail: julianaargollo@gmail.com

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e integrante do COLEMARX – Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo. Email: amandamoreira.uerj@gmail.com

theoretical and methodological framework of historical materialism, as it is operated by Antonio Gramsci, we problematize the principles established in Resolution CNE/CP nº2/2015 which defines the National Curriculum Guidelines for initial and continued qualification in higher education. So we want to analyze the policies coordinated by the Education Ministry (MEC) that indicates a new approach to “regimens of collaboration with the business community” with the objective to imprint in public education institutions a “entrepreneurial pedagogy”.

Keywords: Entrepreneurial Pedagogy; Teacher Labor, Deterioration

Las contradicciones de la búsqueda por la valorización magisterio público: una contextualización de la Resolución CNE / CP nº 02/2015

RESUMEN

En el presente artículo buscamos contextualizar los principios de valorización del profesional del magisterio público, inscrito en la Resolución CNE / CP nº. 02/2015, con la actual coyuntura de privatización y mercantilización de la educación pública, vía precarización y flexibilización del trabajo docente. Mediante el recorte teórico-metodológico del materialismo histórico-dialéctico operado por Antonio Gramsci, problematizamos los principios puestos en la Resolución CNE / CP nº 02/2015, que definen las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en nivel superior y para la formación continuada. Con esto, pretendemos analizar las políticas implementadas y coordinadas por el Ministerio de Educación (MEC) que indican un nuevo formato de “régimen de colaboración con el empresariado”, cuyo objetivo es imprimir en las instituciones de enseñanza pública la “pedagogía empresarial”.

Palabras-clave: Pedagogía empresarial. Trabajo docente, Precarización.

Introdução

O desenvolvimento teórico que nos auxilia na análise da Resolução CNE/CP nº 02/2015 parte de um recorte histórico e metodológico no qual, o sentido social de uma política pública é apreendido para além de sua expressão fenomênica, posta por uma interpretação restrita da ‘letra da lei’. Um processo que está integrado em um crescente “movi-

mento orgânico” das superestruturas complexas do desenvolvimento e expansão do capital na educação pública, no qual o empresariado vem representando a hegemonia de um bloco de poder, no sentido de que este é o anunciador e organizador de uma concepção de mundo que tem influenciado nos princípios e objetivos da educação pública (ARGOLLO, 2015).

Segundo Gramsci:

Também os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia a dia, que envolve os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente (GRAMSCI, 2000, p. 37).

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo contextualizar a regulamentação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” mediante análise de um “movimento orgânico” de (con) formação dos profissionais do magistério público e flexibilização das suas condições de trabalho, a partir da atual política de Estado para educação pública de caráter privatista e mercantilista.

Segundo este recorte teórico-metodológico, buscamos compreender, concretamente, o alcance da Resolução CNE/CP nº. 02/2015 para uma efetiva política de valorização do magistério público, em uma conjuntura de precarização do trabalho docente, e capilarização do empresariado na educação pública, mediante uma política de Estado que é coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), de cunho gerencialista, e que objetiva racionalizar a gestão dos sistemas, redes e instituições de ensino a partir do controle do trabalho docente e das parcerias público-privadas.

Ademais, destacamos que a supracitada Resolução CNE/CP nº. 02/2015 retoma princípios e diretrizes já consensuados em lei, como os inscritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³ no que diz respeito à política de valorização do magistério público. No entanto,

3 Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

isso se dá em um movimento contraditório que engloba a perspectiva de gestão gerencial presente na atual proposta de institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE), em tramitação no Congresso Federal, mediante o substitutivo ao PLP CD/CE nº. 413/2014⁴.

Isto significa dizer que constatamos nesta política a concepção de SNE, entendido como um conjunto de subsistemas descentralizados, e que tem sido articulados por uma política nacional que normatiza as parcerias público-privadas na educação básica, como delimitado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2012, ao regulamentar os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs)⁵. Com isso, indagamos se esta legislação se coloca em contraposição às políticas de mercantilização da educação pública e de precarização do trabalho docente. Uma vez que reivindica os dispositivos regulamentados pela Lei nº. 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sem tecer ponderações críticas a forte influência do empresariado na formulação da política de profissionalização e valorização do magistério público, inscrita na referida lei.

A valorização do profissional do magistério público segundo a Resolução CNE/CP nº. 02/2015

Neste primeiro tópico serão analisados alguns elementos da profissionalização docente inscrito nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”⁶, com o objetivo de contextualizar esta política de valorização do profissional do magistério com a atual conjuntura de crescente influência das organizações empresariais na educação pública.

Segundo a Resolução CNE/CP nº. 02/2015, o processo da profissionalização docente está relacionado com a organização de diretrizes nacionais responsáveis por definir princípios, fundamentos, dinâmica formativa, estrutura curricular, e objetivo dos cursos de formação inicial

4 Substitutivo ao Projeto de Lei Complementar nº. 413, de 2014. Regulamenta o art. 23 da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Educação, e dá outras providências.

5 Os Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADEs) foram regulamentados pela Resolução CN/CEB nº.1, de 23 de janeiro de 2012.

6 As ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica’ foi elaborada mediante estudos sistematizados pela Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE), inscrito no Parecer nº. 2/2015, instituída em Resolução CNE/CP nº. 2/2015, e homologada pelo Ministério de Educação (MEC) em 2015.

e continuada dos (as) professores (as) da educação básica. Para tanto, define-se nesta legislação o papel político-pedagógico das instituições de ensino superior, dos centros de formação dos estados e municípios, bem como das instituições educativas da educação básica que exercem atividades de formação continuada dos (as) profissionais de educação. Inclusive, destacando que a formação inicial dos (as) professores (as) se dará preferencialmente nas instituições de ensino superior, respeitada sua organização acadêmica.

Quanto aos princípios que norteiam a valorização do profissional do magistério da educação básica, o Capítulo VII da Resolução CNE/CP nº. 02/2015 destaca a integração desta política com o processo de formação inicial e continuada. O que se caracteriza pela garantia de construção, definição coletiva, e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou em tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino. E nisso, inclui a destinação de 1/3 da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (BRASIL, 2015, p. 15).

Assim como a Resolução CNE/CP nº. 02/2015, ressaltamos que a definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada com a política de profissionalização docente, à valorização do magistério, à qualidade do ensino. O fortalecimento da construção da identidade profissional dos docentes da educação básica passa pela utilização do tempo fora da sala de aula para realizar outras atividades ligadas ao planejamento do ensino, o que interfere positivamente na qualidade das aulas e no desempenho do professor.

Ressaltamos, entre outros pontos, a recuperação da dignidade do trabalho docente através da implantação da Lei do Piso Nacional Salarial Profissional⁷, na sua integralidade, prevendo-se a concentração do professor com dedicação integral e exclusiva a uma escola e o estabelecimento de 1/3 das horas para as atividades de preparação e avaliação, pois, é de comum acordo que para um trabalho pedagógico se realizar de forma consistente, é preciso que haja dedicação do professor a um número pequeno de turmas e que ele atue preferencialmente em uma única instituição. Isto porque só desta maneira é possível criar uma rela-

7 Lei nº. 1.1738, de 26 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.

ção de conhecimento, pertencimento e interação, fundamentais à prática pedagógica.

O que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 traz à tona, ressalta mais uma vez o que outras leis também apontam (como a Lei nº. 11.738/2008)⁸ e diversos estudos e pesquisas sobre a valorização do profissional docente atentam há décadas. Ou seja, somente com valorização salarial, a dedicação exclusiva do professor a uma escola e com o tempo de planejamento cumprido efetivamente pelos governos dos estados e municípios, o trabalho docente pode se realizar de forma autônoma, plena e eficiente.⁹

Outro ponto em destaque, para o presente artigo, e que será problematizado a seguir, é o Art.19 do Capítulo VII. Este trecho ressalta que a valorização dos profissionais do magistério público deverá contar com parâmetros nacionais de acesso e provimento ao cargo, asseverando-se “o acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade educativa” (BRASIL, 2015, p.16.), como já delimita a Lei nº. 9.394/1996 (LDB/1996) e o artigo 37 da Constituição Federal que determina que a investidura em cargo ou emprego público exige aprovação prévia em concurso público.

Contraditoriamente, a realidade da articulação dos sistemas de ensino tem mostrado resistências políticas para efetivação deste direito social subjetivo¹⁰, afinal, as contratações temporárias nos moldes que vêm ocorrendo no Brasil, expressam a burla à exigência constitucional, já que essas atividades docentes estão se tornando mecanismos permanentes e não temporários, deixando de ser excepcionais e passando a ser frequentemente utilizados com os mais diversos propósitos.

Em linhas gerais, entende-se que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 pode contribuir positivamente para a profissionalização do exercício do magistério público, ao retomar a concepção de unidade entre as políticas de valorização e formação dos profissionais do magistério da edu-

8 Também conhecida como Lei do Piso. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm acesso em 05 de maio de 2017.

9 Importante destacar que a discussão posta com a Lei nº. 11.738/2008 e a Resolução CNE/CP nº2/2015, oculta a reivindicação histórica dos sindicatos mais combativos, que na década de 1990 definiam para a política de valorização docente o estabelecimento de 5 salários mínimos como parâmetro para o estabelecimento do Piso Nacional do Profissional do Magistério, no âmbito do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

10 Conforme estudos de Gomes (2017, p. 64), “atualmente existem pelo país 249.782 professores na situação de temporários, que corresponde a 35%, aproximadamente 1/3 de professores em relação aos professores efetivos existentes”. E “algumas redes vêm experimentando níveis mais altos de contratação de professores, chegando a existir estados em que mais de 50% dos seus professores são temporários”.

cação básica, destacando-se, no Parecer CNE/CP nº2/2015, a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreiras, salários e condições de trabalho, enquanto elementos centrais e indissociáveis que proverá a devida estrutura política e normativa para a profissionalização docente, contribuindo diretamente para a promoção qualitativa da educação básica (BRASIL, 2015b, p. 7-8).¹¹

No entanto, envidaremos uma breve análise sobre alguns aspectos que estão presentes na Resolução CNE/CP nº. 02/2015, e que estão relacionados ao processo de construção de hegemonia do setor privado/empresarial no processo de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério público, nos quais aparecem em contradição com uma política de valorização e profissionalização docente como mencionado anteriormente.

Primeiro, porque a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 ratifica uma concepção de formação continuada que tem sido explorada pelas organizações empresariais que atuam na educação pública, mediante “o desenvolvimento de projetos e *inovações pedagógicas*” (BRASIL, 2015, p. 15. Grifo nosso) que recaem sobre o trabalho docente. Portanto, uma perspectiva que tem apontado para as experiências ditas exitosas das organizações sociais empresariais, e que vem incidindo no controle e na precarização do trabalho docente.

Segundo, pela referência a um quadro jurídico e normativo que ressalta a articulação das políticas de formação e valorização dos profissionais do magistério com a institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE). Uma vez que, segundo a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 o SNE envidará a criação de espaços de colaboração, pactuação e cooperação entre os entes federados, e os seus respectivos sistemas de ensino, mediante a regulamentação de subsistemas, incluindo nestes, o subsistema de valorização e profissionalização docente (BRASIL, 2015, p.11-12).¹²

11 Para a Resolução CNE/CP nº2/2015 “os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação, e possuem formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 2015, p. 35.).

12 Importante destacar que a institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE) é delimitada pela Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), ao instituir a criação do SNE em Lei nº. específica, no prazo de dois anos, contados a partir da homologação da referida lei. No entanto, até o momento o SNE ainda não foi regulamentado, encontrando-se em tramitação no Congresso Nacional mediante o Substitutivo ao PLP nº. 413/2014.

Esta interpretação de que a política de valorização e profissionalização dos professores é parte constitutiva de um conjunto de subsistemas integrantes do SNE, é analisada pelo presente artigo como integrada a um processo de mercantilização da educação pública, pois, também tem sido um mecanismo de consenso dos interesses privatistas, sob o argumento da necessidade de um modelo de gestão gerencial, flexível, e descentralizado para organização dos sistemas educacionais.

Portanto, indagamos se ao demarcar um SNE enquanto uma legislação que organiza subsistemas descentralizados, correspondentes às políticas de financiamento, gestão, avaliação, valorização, formação e profissionalização dos trabalhadores docentes, ratifica-se uma política privatista para a educação pública, uma vez que as correlações de forças da atual conjuntura estão tencionando para conformar os ditos subsistemas com a perspectiva mercantilista de educação básica defendida pelos empresários.

Como referência empírica para construção desta problemática, iremos cotejar aspectos centrais da política de valorização e profissionalização docente, presentes na Lei nº.13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE nº.2014/2024), e no substitutivo ao PL CD/CE nº.413/2014, que incide sobre a institucionalização do SNE, em tramitação no Congresso Federal. Especificamente, destacaremos que estas políticas incorporam os Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADEs) enquanto um instrumento de gestão gerencial, contribuindo para a regulamentação das assessorias e consultorias educacionais ofertadas pelas organizações sociais empresariais que atuam na formação continuada dos profissionais da educação.

A política de valorização dos profissionais da educação e a “pedagogia empresarial”: dois projetos em disputa?

A presente análise tem como ponto de partida estudos que delimitam, para a atual conjuntura, um crescente processo de mercantilização da educação pública (LEHER, 2010), entendida como um processo de deslocamento do seu sentido público, enquanto direito social subjetivo, para a prestação de serviços gratuitos, mediante a regulamentação das parcerias público-privadas. Ao mesmo tempo em que conforma as políticas educacionais aos interesses lucrativos dos empresários, configurando uma ‘nova’ esfera do espaço público, esvaziado pela concepção de público não estatal.

No âmbito das políticas públicas de educação, o gerencialismo imposto aos setores públicos e, em especial, às redes públicas de ensino, pós “contrarreforma”¹³ do Estado, iniciada na década de 1990 e que introduziu a noção de setor público não estatal, tem a atuação destacada de grupos empresariais organizados e a inserção de seus projetos privatistas nas redes escolares por meio de “parcerias” que alimentam o novo *ethos* empresarial na gestão escolar. Este traz a racionalidade de redução de custos e de aumento dos resultados, em meio à histórica conjuntura de precarização da condição de trabalho e remuneração dos docentes.

Nesse sentido, tomamos uma postura reflexiva e crítica a este processo de incorporação do *ethos* empresarial, que objetiva o controle dos processos e dos resultados educacionais na gestão das instituições de ensino públicas. Entendemos que ainda não foi comprovado, concretamente, o efeito positivo desta gestão empresarial e, portanto, gerencialista para a universalização e democratização da educação pública, uma vez que esta política vem se mostrando deletéria para a formação cultural, humana, científica e tecnológica da classe trabalhadora (LEHER; EVANGELISTA, 2012; LEHER; MOTTA, 2014).

Portanto, delimitamos por “pedagogia empresarial” um processo de mercantilização da educação pública, que para além das robustas transferências dos recursos públicos para as instituições privadas, também é caracterizado pelo “uso pedagógico das avaliações externas” (LEHER; EVANGELISTA, 2012), em escala mundial, e pela crescente regulação dos instrumentos de gestão que circunscrevem as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica para o cumprimento de metas e aferição dos índices de aprendizagem. Como o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁴ e do Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁵, no Brasil.

13 A palavra “contrarreforma” dá-se pelo fato de considerar que a Reforma Administrativa do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), não acolheu, substancialmente, demandas da classe trabalhadora, ao contrário, instaurou um processo de retrocesso nas suas conquistas. Sobre o debate reforma e contrarreforma ver Coutinho (2012).

14 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007, no âmbito do Decreto ‘Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação’, nº. 6.094/2007, em um contexto de articulação do MEC com o empresariado nacional, este organizado no Movimento Todos Pela Educação (TPE). Portanto, um indicador de ‘qualidade’ da educação básica, criado pelo INEP, que combina resultados numéricos do desempenho escolar (Prova Brasil) com os resultados do rendimento escolar (Educacenso - banco de dados censitário do MEC), com o objetivo de mensurar e corrigir o fluxo idade-série dos estudantes da educação básica.

15 O plano de Ações Articuladas (PAR) também foi criado pelo Decreto nº. 6.094/2007,

Como constatado por Argollo (2015), com o advento destes instrumentos de regulação, às políticas de gestão, financiamento, e de promoção da “qualidade” da educação pública no Brasil, em nível básico, passam a submeter-se aos resultados das provas padronizadas, aferidas pelo Ideb, cujo foco é avaliar as *habilidades e competências* pré-determinadas, que desvinculam o processo de aprendizagem do ensino, cuja incidência corrobora para a “expropriação da autonomia intelectual do trabalho docente” (LEHER; MOTTA, 2014).

Tal agenda educacional, conclamada pelos empresários, vem sendo criticada, pois ao identificar os objetivos subjacentes desta pedagogia empresarial, que subordina a formação inicial e continuada dos profissionais da educação às garantias, restritas, dos supostos direitos de aprendizagem dos estudantes, circunscrito à aferição de competências básicas, contata-se que os “intelectuais orgânicos” deste processo são os empresários, e aos docentes cabe a:

Subordinação do trabalho pedagógico aos exames padronizados por descritores de competências, necessariamente afins a sociabilidade reclama pelo capital, aferidas em quase todo planeta pelo Programme for International Student Assessment (PISA) promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (LEHER; EVANGELISTA, 2012 p.11)¹⁶.

Dessa maneira, quando optamos por uma análise sistemática da Resolução CNE/CP nº. 02/2015, articulando-a as demais políticas educacionais que regulamentam sobre a mesma matéria, contata-se uma relação de forças no Estado e na sociedade civil organizada, que não logrou romper com a perspectiva privatista da lógica empresarial sobre o sentido social da educação pública.

Pelo contrário, ao fazer referência a Lei nº.13.005/2014 (que institui o PNE 2014/2024), e ressaltar a concepção de Sistema Nacional de

enquanto uma ferramenta de diagnóstico e planejamento da educação dos municípios e estados, que serve de base para estratégias de financiamento por parte do MEC, a partir da avaliação de quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos.

16 Para ampliação do cenário instituído com as políticas de avaliação centralizada pela agenda do capital, ver: ABOITES, Hugo. La Medida de Una Nación. Los primeros años de La evaluación em México. História de Poder, Resistencia y Alternativa. UAM, CLACSO, ITACA. México, 2012.

Educação (SNE) presente no substitutivo ao PLP CD/CE nº. 413/2014, sem as devidas ponderações críticas; a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 ratifica os elementos centrais que vem estruturando a educação pública, desde o nível básico, sob os interesses dos empresários, desejosos de uma formação direcionada, focalizada, portanto, “exitosa”, segundo as demandas específicas da lógica lucrativa e privatista do setor empresarial.

Detendo-se aos aspectos empíricos, a Lei nº. 13.005/2014 (PNE nº. 2014/2024) regulamenta medidas importantes para o exercício e valorização do magistério público (nas metas 15, 16, 17, e 18). Porém, vincula a política de formação docente, inicial e continuada, com a expansão de um mercado educacional extremamente lucrativo para o setor privado, ao delimitar em suas estratégias o uso dos recursos do PROUNI e do FIES na consolidação deste dito subsistema. Inclusive, fornecendo subsídio jurídico para a amortização da dívida do estudante bolsista dos cursos de licenciatura, com a docência efetiva na rede pública de educação básica (estratégia 15.2). Isso renega a possibilidade de grande parte dos trabalhadores da educação pública se profissionalizar e qualificar em instituições de educação superior públicas, em cursos que seja garantida a unidade entre ensino, pesquisa e extensão, características próprias destas instituições de ensino.

Quanto à política de avaliação, o PNE 2014/2024 mantém a perspectiva traçada pelo Ideb, de que este indicador representa um instrumento de regulação da suposta “qualidade” do processo de ensino-aprendizagem (meta 7), e por isso incide na suposta “qualidade” do trabalho pedagógico dos (as) docentes e dos (as) gestores (as) das escolas públicas (estratégias 7.3; 7.4; 7.5), no que diz respeito à aprendizagem por parte dos docentes e estudantes, das competências básicas descritas externamente as instituições de ensino, através das provas padronizadas.

Além do mais, o PNE 2014/2024 dá continuidade à premissa posta pelo Decreto nº. 6.094/2007¹⁷, na qual o Ideb configura um instrumento que articula as políticas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, regulando o financiamento supletivo e redistributivo da União para os Estados, e os Municípios (estratégia 7.6), estimulando

17 BRASIL, Decreto Presidencial nº. 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

as “práticas educacionais inovadoras”, com o uso das tecnologias educacionais (estratégias 7.12), e estabelecendo políticas de estímulo a meritocracia entre o corpo docente, com base no desempenho satisfatório do Ideb (estratégia 7.36).

Assim, prevendo avaliações sistemáticas em todos os níveis e modalidades de ensino, o PNE 2014/2024 delimita a “qualidade” das instituições públicas de ensino mediante os pressupostos da “pedagogia empresarial”, do controle de variáveis e mensuração numérica dos resultados de aprendizagem, e internaliza uma cultura de avaliação que irá incidir, principalmente, na qualificação e dedicação do corpo docente (estratégia 13.3), e terá um olhar especial para a “qualidade” dos cursos de licenciatura e pedagogia (estratégia 13.4).

Já no substitutivo ao PLP CD/CE nº. 413/2014, que versa sobre a institucionalização do SNE, a inscrição da “pedagogia empresarial” é verificada a partir da institucionalização de instrumentos de gestão que intensificam o princípio de “qualidade” ratificado pelas políticas de avaliação delimitadas pelo PNE 2014/2024, objetivando *flexibilizar*, em lei específica, o regime de colaboração entre os sistemas de ensino para a regulamentação das parcerias público-privadas na educação básica, segundo o formato dos Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADEs).

As consequências deletérias da Resolução CNE/CEB nº 1/2012¹⁸, que regulamenta os ADEs, são constatadas enquanto um processo de reformulação do SNE sob a direção do empresariado organizado no movimento Todos Pela Educação (TPE)¹⁹, que:

Tem como ponto de partida a delimitação externa e centralizada do conhecimento mínimo necessário para cada etapa e modalidade de ensino, responsa-

18 A Resolução CNE/CEB nº1/2012, que regulamenta os ADEs como um regime de colaboração horizontal entre os municípios e a iniciativa filantrópico-privada, foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante o Parecer Nº9/2011, e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) como instrumento de gestão para a melhoria da ‘qualidade’ social da educação pública, entende-se, para a melhoria das metas delimitadas pela progressão do Ideb.

19 Conforme inscrito no site, o “Todos Pela Educação”, criado em 2006, “é um movimento da sociedade brasileira”, “apartidário e plural”, “que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.” Seu objetivo “é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos”. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 26 set.

bilizando e subordinando o trabalho docente, e o planejamento dos gestores das instituições de ensino perante os índices e indicadores educacionais, mediadores da 'qualidade' de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas (ARGOLLO, 2015, p.74).

Portanto, um processo que também está implicado com as políticas de (des) valorização da profissionalização docente, pois incide no sentido pedagógico, ideológico e político, dos cursos de formação continuada dos profissionais da educação, uma vez que a conformação das políticas educacionais mediante os ADEs representam a privatização e terceirização da educação básica, a partir de dois movimentos interligados.

Primeiro, privatiza o direito subjetivo a educação pública através da imbricação das redes municipais de educação com a expansão de um mercado de tecnologias e programas educacionais, habilitados pelo MEC²⁰ para atingir as metas de "qualidade" delimitadas pela progressão do Ideb. E, segundo, terceiriza a administração pública dos sistemas de ensino, especificamente das redes municipais de educação, mediante a abertura do espaço público para a incorporação massiva de assessorias e consultorias técnica-educacional produzidos e oferecidos pelo setor privado, ou por suas instituições filantrópicas "parceiras" (ABICALIL, 2013).

Constituindo a pedra angular e estruturadora do sentido social e político da educação pública na atual conjuntura, esta concepção de "qualidade" inscrita com as políticas de avaliação centralizadas pelo MEC cumpre um papel central para a mercantilização do suposto subsistema de valorização e profissionalização docente. Pois, como confirmam os ADEs, a direção político-pedagógica exercida pelas corporações especializadas no mercado educacional abre a possibilidade dos gestores e docentes serem "(con) formados", e/ou treinados pelos "intelectuais orgânicos" do setor privado-empresarial, através de uma política que pode emparelhar os princípios e objetivos dos cursos de formação inicial e continuada destes profissionais, aos parâmetros dos programas e tecnologias educacionais produzidos por estas empresas filantrópico-privadas, e especializadas na melhoria dos indicadores educacionais.

20 O edital de tecnologias educacionais para a melhoria da 'qualidade' da educação básica, lançado pelo MEC credencia e indica as instituições parceiras que podem auxiliar os municípios para alavancar os índices do IDEB/PAR. Disponível em endereço eletrônico: <http://tecnologiaseducacionais.mec.gov.br/>.

Empresariamento da educação pública e precarização de novo tipo do trabalho docente

A presença dos critérios empresariais de gestão e a indicação de que através desses novos mecanismos o governo pretende aprofundar o controle sobre a gerência do processo de trabalho, também é nosso foco de interesse neste artigo. Ou seja, nos interessa compreender de que forma as reformas na educação básica brasileira tratam de conformar o trabalho educativo à criação de um determinado tipo de trabalhador e desta forma contribuem para uma precarização de novo tipo do trabalho docente.

No âmbito da educação pública brasileira, desde a “contrarreforma” do Estado, as frações burguesas organizadas em entidades sociais sem fins lucrativos ganham força, tais como, o Grupo de Instituições e Fundações Empresarias (GIFE)²¹ e o já citado movimento Todos Pela Educação (TPE), legitimadas nas perspectivas da responsabilidade social e do investimento social privado²². Nestas, observa-se a dinâmica da obtenção da hegemonia por parte dos setores ligados ao capital financeiro, como Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Itaú Social; ao capital industrial, como o grupo Gerdau, Votorantim e Samargo; do agronegócio, além de outros setores da economia como Instituto Natura, Fundação Lemman, e grupos afins, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, TV Globo, entre muitos outros, formando um amplo conglomerado empresarial visando o investimento social privado em educação e o protagonismo nas definições de políticas públicas de educação.

O papel destes reformadores empresariais da educação no Brasil é apresentado por Freitas (2012), onde levanta algumas das características que marcam a proposta destes “novos reformadores”. As categorias centrais que definem esta política educacional envolvem uma combina-

21 Conforme inscrito no site do GIFE, trata-se de uma “organização sem fins lucrativos que reúne associados de origem empresarial, familiar, independente ou comunitária, que investem em projetos de finalidade pública”. Cuja missão é “aperfeiçoar e difundir conceitos e práticas do uso de recursos privados para o desenvolvimento do bem comum”. Disponível em: <<http://gife.org.br/quem-somos/>>. Acesso: 15 set. 2016.

22 As noções de responsabilidade social empresarial e de investimento social privado são definidas pelo GIFE como ato de empreender ações inovadoras voltadas aos problemas sociais, por meio de rede social colaborativa e de forma a gerar resultados imediatos (Para ver mais sobre esse tema, ler MOTTA e SILVA, Professores da Rede Pública diante da precarização do trabalho: saídas coletivas de resistência ou adesão aos programas privatistas?, trabalho apresentado no VIII Congresso Latinoamericano de Estudos sobre o Trabalho: Buenos Aires, 2016).

ção de responsabilização, meritocracia e privatização que reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais: ideias muito inspiradas na educação americana, alvo de críticas de Diane Ravitch (2011) e bastante apropriadas para analisar a realidade brasileira.

Na medida em que a educação brasileira se expandiu, sobretudo nos segmentos do Ensino Fundamental e, mais recentemente, no próprio Ensino Médio, o interesse do empresariado em se inserir nas escolas aumentou. O movimento “Todos pela Educação”, criado em 2006, propôs a “parceria” de todos os segmentos da sociedade, incluindo, sobretudo, seus fundadores e associados, com as escolas públicas, espaço de formação de milhões de jovens em todo o país (LEHER, 2011). A força de mobilização, deste movimento está inserida em um contexto mais amplo de reorganização da sociabilidade da classe dominante no Brasil (NEVES, 2005), onde o empresariado assumiu um projeto de hegemonia e passou a ter na escola pública um espaço de difusão.

Todo esse processo afeta a imagem do professor como um sujeito de exercício intelectual inalienável, pois a assimilação dos professores ao projeto das empresas retira destes profissionais a sua autonomia na medida em que o projeto político pedagógico da escola passa a sofrer a mediação de instituições e projetos baseados no direito privado. Assim, não é a comunidade escolar que produz seus mecanismos internos de discussão do planejamento escolar e curricular, mas certos interesses empresariais passam a mediar escolhas, a partir de então determinadas por benefícios materiais (material didático, oferta de formação, etc.) e convencimentos ideológicos que são inerentes à entrada de projetos de educação privados na instituição pública de ensino. A escola “desinteressada” (GRAMSCI, 2011), aquela em que a formação dos jovens não se dá mediada por interesses privados, exige o caráter público que é antagônico ao processo de privatização exercido pelos programas privatistas.

Compreendemos o fenômeno em questão, em um movimento de desqualificação de um determinado modo de realizar o trabalho docente, com vistas a sua requalificação em outra direção e sentido. No nosso ver, essa reconfiguração metamorfoseada do trabalho docente se

insere no contexto de crise estrutural do trabalho e de reestruturação produtiva, que intensifica a precarização, perpassa os setores públicos de caráter estável-formal e adquire outras dimensões que não somente objetiva, mas também subjetiva.

Assim, consideramos que todo o processo gerado a partir das reformas educacionais nas últimas décadas leva a uma “precarização subjetiva” (LINHART, 2009) que tem íntima relação com a crescente presença de setores privatistas na educação brasileira pública com sua lógica de gestão e concepção de educação baseados na meritocracia e na remuneração por resultados, que perpassa pela necessidade de educar o professorado e quebrar a espinha dorsal dos movimentos de resistência e contestatório da classe trabalhadora, como orientado pelos organismos multilaterais (OCDE, Banco Mundial, OMC, UNESCO, PREAL, e outros).

Com essa nova configuração das políticas, o que se observa é que o grau de autonomia do professor vem se tornando cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação. A perda da autonomia do trabalho docente é decorrente da expropriação dos instrumentos de produção do conhecimento, tornando-se um proletário, um entregador de conhecimento. A diminuição, ou até mesmo ausência do protagonismo do educador na produção do conhecimento é o principal aspecto que atualiza as teses de proletarização e desprofissionalização docente (OLIVEIRA, 2004), pois os professores perderam sua autonomia para conduzir o processo de ensino aprendizagem, elemento indispensável à profissionalização da carreira docente.

As formas gerais que o trabalho em educação assume, através dos processos, dos instrumentos de regulação, da organização do trabalho escolar e do currículo como deterioração dos processos, impacta diretamente esse trabalhador e apontam para a sua “reconversão” (SHIROMA et. al, 2000), onde a hegemonia empresarial permite modelar um projeto de conformação dos trabalhadores no serviço público, e em especial na educação, para o trabalho flexível e também para sua atomização enquanto classe trabalhadora.

As condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais. Tais condições compreendem aspectos relativos à divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais dis-

poníveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras.

A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares e a relação do número de alunos por professor também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente. Ball (2005; 2008) analisa tal processo desde uma perspectiva do caráter performático e regulador das políticas educativas que, ao alcançar os docentes, por meio de um endereçamento interpelativo das reformas gerencialistas, visam a um controle da subjetividade para forjar identidades docentes. Oliveira (2007) também desenvolve o tema da autointensificação do trabalho docente, demonstrando como os processos de intensificação, pela crescente precarização do trabalho e pelo aumento das funções e atividades docentes, advindos das novas formas de organização do trabalho impostas pelas reformas, vão se transformando em processos de autointensificação (DUARTE, 2010).

A temática é também abordada por Garcia e Anadon (2009), que tratam de demonstrar relações entre as reformas educativas e a autointensificação do trabalho docente, indicando que a precarização do trabalho na Educação Básica, as novas demandas nos modos de gestão do trabalho escolar, envolvendo o currículo e o ensino, juntamente com as políticas oficiais de formação e profissionalização, estimulam uma nova moral, que impõe, por sua vez, uma nova identidade docente, baseada na responsabilização e na culpa. É um processo de subjetivação que, associado à intensificação, atinge as emoções docentes, resultando num processo de intensificação.

Este processo liga-se a outra questão fundamental para análise do trabalho docente, que é a jornada de trabalho. Esta se expressa primeiramente pelo componente de duração, que compreende a quantidade de tempo que o trabalho consome das vidas das pessoas, mas também se caracteriza pela intensificação do trabalho que tem a ver com o investimento das energias das pessoas com o trabalho (DAL ROSO, 2010). Neste caso, Assunção e Oliveira (2009), afirmam que a ampliação da jornada de trabalho pode ser analisada como um elemento que resulta na intensificação do trabalho, seja por meio da extensão da jor-

nada diária, seja pela redução das porosidades²³ na jornada de trabalho. Trata-se de um aumento das horas e da carga de trabalho sem qualquer remuneração.

Deve-se considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Segundo Souza (2008), trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correção de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada de trabalho dos docentes.

A intensificação do trabalho que ocorre no interior da jornada remunerada é bastante preocupante por se tratar, em geral, de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração (DAL ROSSO, 2010). Um fator indicativo de jornada ampliada de trabalho e intensificação do trabalho se refere ao número de unidades educacionais em que o sujeito docente trabalha. Nesses casos, o professor não se identifica com uma escola em particular, assume um número de aulas que não lhe permite conhecer e gravar o nome da maioria de seus alunos e acabam sem tempo para preparar aulas, estudar e se atualizar, dedicando boa parte de seus finais de semana a cuidar de questões do trabalho sobre as quais se encontra impedido durante a semana. Segundo informações da pesquisa coordenada por Codo (1999) com trabalhadores em educação básica, a carga mental elevada no trabalho, preponderante em profissionais com mais de um vínculo empregatício e que trabalham em mais de um nível de ensino, o que provavelmente “implica em mais deslocamento, maior esforço de adaptação entre ambientes diferentes, preparação de atividades distintas” (IBIDEM, p.285) aparece associada a sintomas como exaustão emocional e despersonalização, ou seja, sentimentos de desânimo e desligamento afetivo, que se retroalimentam.

A classe empresarial tem se organizado para garantir que todos esses elementos de precarização e flexibilização possam ser articulados ao seu favor, perpetuando a dominação a começar pela intelectual. Nes-

23 A porosidade na jornada de trabalho é um conceito típico do fordismo, sendo considerada como buracos contidos na jornada de trabalho que se referem aos momentos em que o trabalhador vai ao sanitário, os tempos nos quais conversa com um colega pelos corredores, o tempo de descanso, etc.

te momento, a reorganização do trabalho docente implica na expropriação cultural e intelectual da formação clássica desses trabalhadores. O que exige maior controle do processo e adequação do trabalhador docente, implicando em mecanismos coercitivos visando melhor desempenho, eficiência e produtividade. Ou seja, um processo de formação de uma camada de intelectuais que são assimilados pelo projeto hegemônico.

Considerações finais

A importância de analisar e relacionar as legislações abordadas pelo presente artigo, corresponde em demarcar as possíveis contradições entre as diretrizes de valorização e profissionalização docente, regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº. 02/2015, concomitante a institucionalização das políticas de privatização e flexibilização da gestão e do trabalho docente nas instituições de ensino públicas, em nível básico.

Ao verificar a sobreposição entre as legislações, coloca-se o questionamento se há possibilidade de disputa entre a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 com os ditames da “pedagogia empresarial”, objetivando o avanço qualitativo da política de valorização e profissionalização docente. Ou, se está ocorrendo um movimento, intencional ou não, de conformar projetos, até então em campos antagônicos, mediante uma conceituação de SNE enquanto um conjunto de subsistemas que inclui uma variedade de políticas educacionais, inclusive as emanadas pela hegemonia empresarial na educação pública.

Quando o Parecer CNE/CP nº. 02/2015 explicita que as diretrizes de valorização e profissionalização docente compreende um dos subsistemas do SNE, sinaliza-se a possibilidade, segundo esta análise, de conformar esta política educacional com os outros supostos subsistemas, que operacionalizam a “pedagogia empresarial”.

Seguindo esta linha de raciocínio, proposto pelo artigo, quando a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 versa sobre a formação continuada dos profissionais da educação, incorporando no seu Art. 17 o estímulo a “inovações pedagógicas”, sem delimitar por quem, ou em quais condições ocorrerá nos remete a atuação de uma vastidão de empresas, e instituições sociais empresariais especializadas em prestar assessoria e consultoria educacional às instituições de ensino públicas.

Ademais, quando a política de valorização do profissional do magistério propõe-se a ser um subsistema do SNE²⁴, pode ocorrer a possibilidade de articulação com as políticas de mercantilização da educação pública, cuja centralidade é atingir a autonomia do trabalho docente, através da desvalorização, ou melhor, da precarização objetiva e subjetiva dos trabalhadores do magistério público. Afinal, a correlação de forças para a institucionalização do SNE tem apontado para a possibilidade, concreta, de execução do regime de colaboração de novo tipo, quer dizer, “um regime de colaboração com o empresariado” (ARGOLLO, 2015).

Aqui resgatamos Gramsci, que analisando a função do Estado no capitalismo avançado observa as novas trincheiras políticas que se formam no âmbito da sociedade civil – os “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”. Segundo o autor “por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI, 2000, p. 254). Assim, sociedade civil é o “conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais (e) pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias” (COUTINHO, 1996, p.54), em processo constante de disputa.

Considerando que os “aparelhos privados de hegemonia” se articulam na gestão do público e sinalizam para a dominação daqueles sobre este, buscamos compreender o fenômeno do trabalho docente em sua forma e seu conteúdo através das mediações que se apresentam através das relações de trabalho, das formas de inserção na carreira docente, de atuação no serviço público e de ingresso em programas privatistas dentro da lógica flexível.

Desta forma, entendemos que a relevância deste artigo consistiu em analisar a valorização do magistério conforme a Resolução CNE/CP nº. 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos professores, reconhecendo a materialidade das políticas em curso, que vem gerando uma metamorfose no mundo do trabalho docente. Então, partindo da hipótese de que os professores atuantes nas escolas públicas nas últimas décadas, envolvidos nas re-

24 Segundo a perspectiva de Saviani (2013), a natureza histórica do SNE é resguardar seu sentido ontologicamente unitário. Isto é, superar a histórica fragmentação das políticas educacionais no Brasil, intimamente relacionada com a presença dos interesses particularistas, portanto, privatista no âmbito da organização da educação nacional. Nesse sentido, o SNE corresponde ao caráter iminentemente público, uma vez que a educação é consagrada um direito social subjetivo, a ser garantido pelo Estado.

formas educativas com base no *ethos* empresarial, têm suas condições de trabalho ainda mais precarizadas; diferentes aspectos confirmam a proposta aqui analisada, pois o atual movimento de entrada dos empresários na escola pública renova as teses sobre a desprofissionalização e proletarianização do trabalho docente. Nesse sentido, buscamos analisar as condições de trabalho no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram.

Finalmente destacamos que a premissa para a profissionalização docente passa por oferecer melhores condições de trabalho aos profissionais do magistério. A valorização dos docentes compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores, o que passa, segundo Vaillant (2007), “por devolver a esses profissionais a confiança em si mesmos, o que pode ser conseguido com políticas adequadas que perdurem no tempo” (p. 8-9).

É preciso considerar aqui o que Fanfani (2005) destaca: “docentes não são autômatos sociais cujas ações obedecem unicamente a estímulos externos, tais como as leis, decretos, circulares e regulamentos” (p. 270). As políticas públicas não podem ignorar este fato, pois mudanças de perspectivas e valores se constroem em vasos comunicantes e não meramente por um regulamento.

Referências

ABICALIL, Augusto. Sistema Nacional de Educação: os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público na educação básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, 2013.

ABOITES, Hugo. **La Medida de Una Nación**. Los primeros años de La evaluación em México. História de Poder, Resistencia y Alternativa. UAM, CLACSO, ITACA. México, 2012.

ARGOLLO, Juliana. **Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADE):** Regime de colaboração de ‘novo’ tipo e mecanismo de reformulação do Sistema Nacional de Educação sob a direção do empresariado brasileiro. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**. v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

BALL, Stephen. **The education debate**. Bristol: The Policy Press, 2008.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Parecer nº2, de 9 de junho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa**, 9 de junho de 2015b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Resolução nº1, de 23 de janeiro de 2012. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 23 de janeiro de 2012.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

_____. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 24 de abril de 2007.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (F.H.C.). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, 1995.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, Brasília: CNTE/UNB, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Revista Novos Rumos.** Campinas: Unicamp. V. 49. N. 1. Jan/jun, 2012 (p. 117-126). Disponível: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>. Acesso: 4 de março de 2012.

_____. **Marxismo e Política:** a dualidade de poderes e outros ensaios. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DAL ROSSO, Sady. Verbete Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A. DUARTE. A. M. C., VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DUARTE, Adriana Maria Cancela. Intensificação do Trabalho Docente: In: OLIVEIRA D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA. L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente:** análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

FREITAS. Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.30, n.106, p. 63-85, jan./abr, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935/ Carlos Nelson Coutinho, organizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Cadernos do cárcere**, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. **Contratação temporária de professores nas redes estaduais de ensino no Brasil**: implicações para a categoria docente. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, 107f. Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

LEHER, Roberto. Desafios para uma educação além do capital. In. **István Mézáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2011.

_____. Educação no Governo Lula da Silva: A ruptura que nunca aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et alli. **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. p. 369-412. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

EVANGELISTA, O. ; LEHER, R. . Todos pela educação e o episódio Costin no Mec: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, p. 01-29, 2012

LEHER; MOTTA. Trabalho Docente Crítico como dimensão do projeto de universidade. **Germinal**, Salvador, 2014.

LINHART, Daniéle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC**, n. 43, 2009. Disponível em: <<http://www.identidadcolectiva.es/pdf/43.pdf>> Acesso em 22/03/2016.

MOTTA, Vânia; SILVA, Amanda Moreira. Professores da rede pública diante da precarização do trabalho: saídas coletivas de resistência ou adesão aos programas privatistas?. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO, 8, 2016, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2016.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano.

Educação & Sociedade, Campinas, vol.28, n.99, p. 355-375, 2007.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, Aparecida Neri de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, A. de O.; SORJ, B.; HIRATA, H.; BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Mercado de trabalho e gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. P. 355-372.

VAILLANT, Denise. **Los docentes em primer plano**. Lima: PREAL, 2007.

Recebido em janeiro/2017

Aceito em março/2017