

Trabalho Docente na América Latina: Desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais

*Teaching in Latin America: Research and Educational
Policies Challenges*

Maria Vieira Silva¹

ENTREVISTA: Dalila Andrade de Oliveira e Álvaro Moreira Hypolito

RESUMO: A entrevista trata de temas referentes a trabalho docente e pesquisa, assim como das formas de organização de pesquisadores na América Latina. Discute também as políticas de avaliação nos anos 90 e seus impactos sobre o trabalho docente, em termos de sofrimento, intensificação e precarização do trabalho. Nesse aspecto é trazida a contribuição da pesquisa nacional sobre trabalho docente realizada pelo GESTRADO. Aborda, ainda, aspectos da política nacional, tais como a Conferência Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação. Por fim, discute o tema da regulação e novas perspectivas para a educação e o trabalho docente.

Palavras-chaves: Trabalho docente; políticas Educacionais; América Latina

Teaching in Latin America: Research and Educational Policies Challenges

ABSTRACT: This interview discusses issues related to teachers' work and research, as well as how researchers in this field are organizing a network in Latin America. The 90's policies in education, mainly those related to accountability, high-stake tests and evaluation are discussed, considering their impacts on teachers' work, in terms of suffering, emotional stress, intensification and precarization. In this sense, is bring forward the findings of the GESTRADO's national survey on teachers' work. The interview also addresses aspects of brazilian educational policies, such as the National Education Conference and the National Education Plan. Ultimately, the interviewee introduces the issue of

¹Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) no âmbito da Linha de Pesquisa *Estado, Políticas e Gestão em Educação*. E-mail: mvs@ufu.br

regulation and discusses a little bit more about new perspectives in education and teachers' work.

Keywords: Teacher work; Educational policies; Latin America

RESUMÉ: L'entretien examine des thèmes liés au travail éducatif et la recherche, mais aussi l'organisation en réseau en Amérique latine des chercheurs travaillant sur cette question. Il discute aussi la politique d'évaluation dans les années quatre-vingt-dix et leurs impacts sur le travail éducatif notamment sur la question de la souffrance au travail, intensification des horaires de travail et la précarisation. En ce sens, l'enquête accomplie par le GESTRADO apporte un éclairage important sur ces thématiques. En fin, l'entretien discute le thème des perspectives réglementaires pour l'enseignement et le travail éducatif.

Presenciamos, nos últimos anos, uma expansão significativa na América Latina de pesquisas e debates sobre o trabalho docente, tanto no âmbito dos programas de pós-graduação, quanto nos trabalhos desenvolvidos por grupos de pesquisa e redes de pesquisadores organizados com este fim. Que leituras são possíveis de serem feitas acerca desta expansão e quais os principais contributos desse processo para as políticas públicas em geral?

Dalila Oliveira: a América Latina tem vivido nos últimos dez anos processos políticos muito interessantes. Em alguns países vimos emergir novos governos de origem popular e democrática. Claro que vivemos na Região muitas contradições e injustiças, mas a assunção de governos mais progressistas, com maior representação da sociedade tem permitido avanços significativos em relação aos direitos sociais. Sendo a educação um direito primordial, porta de entrada para os demais, observa-se alguns importantes avanços na educação como política pública central na Região. Do meu ponto de vista, o crescimento dos estudos e pesquisas sobre trabalho docente na Região tem relação direta com os processos

políticos mais amplos, ou seja, à medida que a educação ganha centralidade, isso repercute diretamente sobre as condições em que a mesma se realiza. Os docentes como sujeitos centrais do processo educativo passam a ter maior visibilidade nas políticas em curso, os estudos são decorrência desse processo.

Álvaro Hypólito: Desde o final dos anos 50 e meados dos anos 60 do século XX já encontramos um interesse de Sociólogos em encontrar o tema da educação como finalidade de estudo, particularmente o tema da profissão docente. No Brasil, uma representação exemplar do que estou falando pode ser encontrada em intelectuais como Florestan Fernandes, Luiz Pereira e Aparecida Joly Gouveia. Esses dois últimos com uma contribuição ímpar para as análises sobre a profissão docente com estudos e pesquisas específicas sobre a temática, como se pode ver em livros que se tornaram clássicos nos estudos da área². Contudo, o campo da educação estava nesse período fortemente influenciado pela abordagem tecnicista e muito concentrada no campo da Didática e do Ensino, o que conduzia as análises sobre o trabalho do professorado a uma abordagem mais preocupada com aspectos pedagógicos e técnicos do que com aspectos sociológicos relativos à profissão. De certa forma, o campo de estudos sobre a profissão de ensinar toma mais fôlego com a influência dos estudos da sociologia das profissões. No Brasil, o final dos anos 70 foi determinante para um aprofundamento de uma visão mais crítica sobre o tema. As lutas docentes no final dos anos 70 e início dos anos 80, somadas à publicação de importantes livros e artigos de autores como Paulo Freire, Michael Apple, Giroux, Arroyo, dentre outros³, estimularam os debates e investigações sobre a profissão docente e suas condições de trabalho e de salário, tanto em nível das entidades sindicais quanto em nível da academia. Esses foram

² PEREIRA, Luiz. *O Magistério Primário numa sociedade de classes - estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo, Pioneira, 1969. GOUVEIA, Aparecida J. *Professôras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. 2a. ed. rev., São Paulo, Pioneira, 1970.

³ Por exemplo, inúmeros livros e textos de Paulo Freire e os trabalhos de Michael Apple (1987, 1988a, 1988b, 1989a e 1989b), Miguel Arroyo (1980, 1985a e 1985b), Giroux (1986a e 1986b).

impactantes sobre as condições de trabalho e de salário, dada a situação resultante das políticas educacionais das ditaduras militares no continente, que custearam a expansão do sistema básico de educação com o arrocho salarial dos profissionais da educação. Muitas teses e dissertações foram orientadas e desenvolvidas sobre o tema a partir deste período.

Processo semelhante ocorreu em outros países da América Latina, tais como Argentina, Chile, Peru, México. Nesse contexto foram desenvolvidos trabalhos de pesquisa, organização em rede de pesquisadores e sindicalistas, o que se refletiu na produção acadêmica na pós-graduação, na pesquisa e nas publicações. Especialmente nos anos 90, com as políticas neoliberais, houve a necessidade de uma resposta acadêmica mais atualizada e adequada aos novos efeitos que se assolavam sobre o trabalho docente. O gerencialismo dos anos 90 ainda afeta muito a organização escolar e o trabalho docente, o que foi muito criticado e analisado. Temas como intensificação e identidade docente são aprofundados e cada vez mais discutidos, enquanto temas como qualificação e desqualificação do trabalho foram sendo menos abordados. O tema da formação sempre esteve muito associado com o trabalho docente e todas essas discussões. Ainda hoje estamos enfrentando o gerencialismo e as políticas educativas reguladoras, tais como a responsabilização e avaliação, que muito pressionam o trabalho docente nos tempos atuais.⁴

Esta expansão do campo tem produzido uma enormidade de informações e análises sobre o trabalho de ensinar no contexto latino-americano, tanto no que se refere ao conhecimento sobre as condições de trabalho, formação, carreira, processo de trabalho e identidade quanto aos efeitos das políticas educativas sobre o trabalho do professorado. Isso pode ser muito bem exemplificado com investigações recentes que têm buscado uma caracterização mais ampla da

⁴ Ver Hypolito (2010 e 2011).

condição docente⁵. Nesse sentido o contributo desses estudos e de uma vasta produção acadêmica de teses e dissertações, muitas delas relacionadas com esses estudos, para as políticas públicas é muito produtivo, todavia isso depende de uma vontade política dos gestores para dar conseqüência a políticas educacionais que tomem em consideração os avanços da investigação científica. Regra geral tem havido um descompasso avassalador entre o que a academia investiga e o que os gestores aplicam como políticas, dada a urgência pragmática de resultados que rege a ação desses indivíduos que preferem as alternativas de consultores privatistas que, evidentemente, se orientam pelas alternativas gerencialistas.

Considerando a inserção da Rede ESTRADO (Rede de Estudos sobre o Trabalho Docente) em diferentes países da América Latina, que aspectos fundamentais caracterizam as singularidades e as regularidades entre as condições de trabalho docente no Brasil e em outros países desse subcontinente?

Dalila Oliveira: compreendo que a questão docente tem sua especificidade na Região latino-americana quando comparada à América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e aos países europeus, mas entre os países latino-americanos, considerando inclusive o México, temos mais semelhanças que diferença. No geral, nossos docentes são mal remunerados, encontramos na maioria desses países as mesmas tendências no que se refere à organização e gestão da carreira.

Álvaro Hypólito: A Rede Estrado – Rede Latino-americana de de Estudos sobre Trabalho Docente foi criada a partir da iniciativa da CLACSO, especialmente a partir de um de seus grupos de trabalho em que participavam as professoras Dalila Andrade Oliveira, Myriam Feldfeber, Alejandra Birgin e Deolídia Martinez, dentre outros e outras (é temeroso citar nomes nessas situações, pois é

⁵ Ver Trenti Fanfani (2005), Oliveira e Vieira (2010 e 2012), Oliveira, Duarte e Vieira (2010), Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011).

sempre possível o esquecimento), sendo formalmente criada em um evento no Rio de Janeiro. Daí em diante houve uma propagação e divulgação da rede de tal forma que ficou evidente a necessidade de uma ampliação e organização da discussão sobre trabalho docente em diferentes países.

Isso deveu-se, em boa medida, pelo fato de que havia muitas similaridades e regularidades das políticas educativas sobre trabalho docente nos diferentes países da América Latina. É claro que essas políticas foram produzidas alhures, direcionadas aos países centrais, porém com tendências claras de serem estendidas a todos os espaços globais, como deveras tem acontecido. Neste ponto nada de novo.

Há aspectos que são singulares em alguns países da América Latina. Por exemplo, em alguns, tais como Argentina e Uruguai, a formação docente e a carreira é bastante diferente da nossa, no sentido de que a formação para a docência da Educação Elementar é obtida em centros de formação não universitários (embora pós-secundários). As políticas de avaliação e certificação docentes nesses países, assim com em outros, é bem diferente daquelas que temos experimentado. Por outro lado, o Chile é o exemplo mais antigo e mais típico da aplicação das políticas neoliberais em educação, envolvendo desde políticas de avaliação, carreira e pagamento por desempenho, descentralização por meio de *vouchers* (uma espécie de vale-educação), responsabilização e certificação docente até políticas de privatização.

Todavia, no Brasil e na maioria dos países da América Latina, tem havido processos políticos educacionais que vem afetando o trabalho docente em inúmeros aspectos que podem ser considerados regulares e bastante homogêneos, mesmo que se leve em consideração as singularidades de cada contexto. O que quero dizer é que mesmo que as políticas globais não se apliquem de forma homogênea elas buscam uma padronização. Mesmo que consideremos que as políticas sejam permanentemente recontextualizadas, no sentido dado por Bernstein e por Ball, elas são introduzidas a partir de interesses

globais, suficientemente inteligentes para perceber que muitas adequações devem e podem ser efetuadas.

A partir dos anos 1990 presenciamos um ciclo de reformas educacionais em escala global. Na sua compreensão, quais os aspectos desencadeados por essas reformas que incidiram sobre o trabalho docente na realidade brasileira, e em outros países da América Latina?

Dalila Oliveira: Consideramos que essas reformas, no Brasil e em muitos outros países, trouxeram uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que evidenciam isso, dentre eles, destaca-se a centralidade atribuída à administração escolar, situando a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento da educação básica que passa a ter uma referência *per capita*, vide FUNDEF e FUNDEB; a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que pressupõem a participação da comunidade. Tais aspectos, apesar de concernentes à realidade brasileira, encontram similitudes com programas implantados em outros contextos nacionais latino-americanos, tais como Chile e Argentina.

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais forjando adequações segundo os critérios de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, presentes nos programas de reforma. A incidência dessas reformas sobre as relações de trabalho na escola, nos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente e suas implicações sobre a profissão e a identidade docente são hoje evidenciadas por pesquisas.

Álvaro Hypolito: Como vocês assinalam, a partir dos anos 90, presenciamos um ciclo de reformas educativas que se processaram em escala global. Essas políticas

tiveram início em contextos muito específicos, tais como EUA e Reino Unido, mas deram a orientação para esta nova etapa do capitalismo.

De fato estas reformas foram uma resposta às necessidades de reestruturação do sistema de produção capitalista, tanto no sentido de superar a crise do fordismo, inovando nas formas de organização do trabalho, quanto na incorporação das novas tecnologias no processo de produção, assim como de responder às necessidades de expansão da sociedade de mercado e da cultura ocidental, com a globalização. Penso que um livro obrigatório para uma visão ampliada desse processo é o livro “Condição Pós-moderna”, de David Harvey.⁶

No campo educacional os efeitos foram estonteantes, como não poderia deixar de ser, com a introdução de políticas neoliberais que tiveram efeitos muito profundos no contexto escolar. Em um primeiro momento, como afirmam alguns autores, as políticas gerencialistas tiveram um efeito mais sobre as definições curriculares, de padronização nacional ou regional, exames, descentralização, etc., e, em outro momento, passaram a atingir o sistema de forma mais profunda com uma espécie de privatização que copia e organiza a educação de forma mais mercadológica, com a terceirização de serviços e compra de sistema de educação – o que autores denominam quase-mercado. Para o trabalho docente as repercussões foram amplas e profundas. Amplas no sentido de que atingiram praticamente todas as categorias docentes, todas as formas de ensinar e às suas condições gerais de trabalho. Profundas no sentido de que atingiram o modo de ensinar, tanto naquilo que se refere à forma de ensinar quanto ao que deve ser ensinado. Em outras palavras: quanto ao método e quanto ao conteúdo. De fato, são políticas que acabam por afetar o processo de trabalho docente. Isso pode ser visto, com diferentes intensidades e amplitudes, em diversos países, tais como Brasil, México, Chile, Equador, Perú e Argentina, dentre outros.

⁶ HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. De forma complementar, ver também HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

O Chile é o exemplo mais clássico, onde podem ser encontradas políticas de avaliação e certificação docente, com um alto grau de complexidade. No Brasil e no México podemos ver processos de avaliação com exames nacionais e processos de avaliação docente, baseados em pagamentos por desempenho. Não é por acaso que esses dois países foram dos primeiros a ter participação no PISA, sem serem país da OCDE. No Brasil, em especial, as políticas de avaliação assumiram um abrangência tamanha que atinge todo o sistema educacional, desde o pré-escolar à pós-graduação, com características próprias em cada nível de ensino e com diferentes intensidades.

No Equador, o governo Corrêa, que se pressupunha fazer uma política mais progressista no campo educacional, aplicou políticas de avaliação docente de cunho gerencialista, o que obrigou o forte sindicato nacional de docentes a tomar posições de oposição, com sérios enfrentamentos políticos. Coisas semelhantes podem ser encontradas no Peru, Colômbia e em outros países. Em toda a América Latina é possível encontrar políticas de avaliação e responsabilização, como se fossem políticas naturalizadas, para as quais não existem alternativas.

Recentemente foi concluída a pesquisa, em nível nacional, “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil”, coordenada por vocês. Que dimensões relativas às condições de trabalho do professor no Brasil chamaram atenção dos pesquisadores na realidade pesquisada seja pela positividade ou pela negatividade?

Dalila Oliveira: Uma das hipóteses orientadoras da pesquisa era a intensificação do trabalho docente como resultante das mudanças ocorridas no contexto escolar. Nossa hipótese era que os trabalhadores docentes, premidos pela necessidade de responder as exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade vão incorporando ao seu trabalho novas funções e responsabilidades. O processo de ampliação de novas funções e responsabilidades é normalmente justificado pela

incorporação de maior flexibilidade na organização e gestão educacional que promove maior desregulamentação para prover a escola de mais liberdade administrativa, financeira e pedagógica. Por força da própria legislação e dos programas de reformas das últimas décadas, os trabalhadores docentes se viram forçados a dominarem novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções e o domínio de certas competências. Nesse sentido os dados coletados por meio de um *survey* realizado em sete estados do Brasil, em instituições educativas de redes públicas, confirmam nossa hipótese ao demonstrar a seguinte percepção dos docentes sobre a questão: Percebe que houve aumento das exigências sobre seu trabalho com relação ao desempenho dos alunos; percebe que ocorre a incorporação de novas funções e responsabilidades (participação em reuniões, conselhos/colegiados, comissões, etc.); afirma ter assumido novas responsabilidades de forma natural;

Álvaro Hypólito: Em primeiro lugar quero destacar que a pesquisa nacional “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil”, é um projeto do GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente/UFGM, coordenado pelas professoras Dalila Andrade Oliveira, Adriana Duarte e Lívia Fraga Vieira. A primeira parte desta pesquisa, referente às partes documental e quantitativa, já foi concluída e publicada na forma de artigos, livros e relatórios, anteriormente já referidos. Nesta fase da pesquisa eu não tive participação direta, tão somente colaborei com a participação em alguns seminários de discussão dos dados apresentados. Minha participação mais direta ocorreu na segunda fase – estudo qualitativo em quatro estados – baseado em grupos focais. Esta etapa ainda está em andamento. Com os dados empíricos já coletados, encontra-se em fase de análise dos dados.

Esta investigação tem dado uma contribuição ímpar para os estudos sobre trabalho docente e tem permitido uma compreensão sobre o trabalho de ensinar

muito próxima do que se encontra nas escolas brasileiras. Os principais dados da pesquisa estão publicados no livro *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros* (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012). Este livro analisa os principais dados da pesquisa em debate com pesquisadores que foram convidados a discutir os principais achados da investigação. É um trabalho muito promissor que permite discussões muito sólidas sobre a realidade atual do trabalho docente no Brasil, a partir de temáticas tais como formação, condições de trabalho, processo de trabalho, saúde ocupacional, regulação e controle, dentre outros importantes temas. Terá que ser leitura obrigatória nos nossos cursos de formação de professores.

Minha participação neste livro foi discutir os dados sobre condições de trabalho dos trabalhadores docentes na Educação Básica no Brasil em um capítulo onde pude tratar, por meio de um diálogo constante com os dados quantitativos do estudo, das condições gerais de realização do trabalho docente. Foram analisados aspectos referentes à valorização docente e condições de trabalho, tanto as condições materiais quanto subjetivas do trabalho, formação e carreira, remuneração, processo de trabalho e satisfação e reconhecimento do trabalho. Outro tema focado refere-se às formas de gestão e organização coletiva do trabalho em que tento relacionar as condições de trabalho com as formas de gerencialismo presentes na educação pública. Nesta seção do capítulo discuto formas de regulação e terceirização do trabalho, a introdução de pacotes e materiais didáticos e outras formas de privatização, temas que tiveram um aprofundamento nos grupos focais. A parte final do capítulo segue com a análise de outros temas que emergiram na pesquisa, tais como: formação, carreira, remuneração, condições físicas e materiais do trabalho, e, por fim, aspectos emocionais e subjetivos.

O que eu poderia destacar sobre os dados da pesquisa é que os docentes identificam uma ampliação de suas atividades, com novas atividades e responsabilidades, afirmam que há uma ampliação da jornada real sem um

reconhecimento formal e sem uma devida retribuição. Pode-se identificar uma precarização do trabalho, em maior ou menor grau dependendo da rede de ensino ou do nível de ensino, a partir de análises das condições salariais, de carreira, de formação e nas formas de gestão que mostram contratações precárias de trabalhadores, contratação de pessoal com pouca formação e parcerias público-privadas. Essa precarização também aparece nas formas de controle e regulação do trabalho, com nítidas modificações organizacionais que intensificam o trabalho. Há um sentimento manifesto de cobrança e responsabilização que indicam uma incorporação subjetiva e moral das políticas regulatórias, o que ficou denominado na investigação como autointensificação. Contudo, apesar desses elementos de controle e regulação, em situações determinadas os docentes afirmam possuir autonomia sobre o trabalho que realizam.

Um aspecto muito interessante, que reforça dados de outras pesquisas, é o que se refere à formação e à satisfação no trabalho. Houve um aumento significativo na formação de nível superior (84%), embora ainda tenhamos um número de docentes sem formação apropriada ou em nível médio. O que surpreende é que 92,5% dos docentes com formação superior possuem formação em nível de pós-graduação, mesmo sem apoio significativo das redes de ensino, formação realizada às próprias custas, e muito frequentemente em instituições de qualidade duvidosa. De qualquer forma, considerando que o aumento salarial decorrente dessa formação é pequeno na maioria das redes de ensino, é muito positivo que fique demonstrado que o magistério busca por uma formação continuada. Quando questionados sobre a razão de buscar mais formação as justificativas são bastante nobres: buscaram para aprofundar seus conhecimentos, para auxiliar no seu trabalho com os alunos, e, dentre outros, para colaborar com seus colegas em projetos coletivos.

Outro aspecto a ser ressaltado, embora também não esteja aparecendo pela primeira vez, é o que se refere à satisfação no trabalho. Mesmo sem deslocar a satisfação no trabalho das condições gerais de remuneração, valorização e

precarização do trabalho, é muito evidente que há um desejo do professorado de continuar na profissão e de uma satisfação com o trabalho que realiza nas escolas. A ampla maioria, entretanto, demonstra ter clareza que seu trabalho poderia ser muito melhor desempenhado se as condições de trabalho fossem favoráveis.

A partir de suas pesquisas, que elementos fundamentais caracterizam o processo de sofrimento, intensificação e precarização e proletarização do trabalho docente em sua materialidade? Em termos teórico-conceituais, que aspectos distinguem essas categorias e que elementos são necessários para aprofundamento na utilização dessas terminologias nas produções escritas?

Álvaro Hypolito: Esta pergunta é muito importante e ressalta aspectos relevantes a respeito do que vem ocorrendo com o trabalho docente. Vamos por partes. A primeira parte da pergunta preocupa-se com uma caracterização dos processos de sofrimento, intensificação e precarização e com a proletarização do trabalho docente como materialidade. Esses são conceitos importantes e estão todos muito relacionados. Vou tentar uma aproximação com cada um deles.

O processo de sofrimento foi identificado mais recentemente e tem a ver com esgotamento físico e psíquico. É fruto de um estresse emocional. Alguns autores usam o termo *burnout* ou síndrome da desistência, tais como os estudos mais próximos da psicologia social (CODO, 1999). Outros se utilizam do termo mal-estar docente, baseados nos estudos de Esteves (1999), este parece ter tido uma recepção maior no Brasil. Há outros grupos que estudam o tema da saúde docente e relações de trabalho. Eu vejo, embora não tenha consistência teórica sobre o tema, com certa desconfiança essas abordagens pelo fato de incidirem no docente uma forma de patologização⁷. Compreendo que esses estudos deram uma contribuição crucial para as investigações sobre trabalho docente e saúde, contudo penso ser necessário relacionar o sofrimento emocional que atinge a

⁷ Há outros grupos estudando o tema com perspectivas diferentes, tais como na UFPel, UEFS e UFMG.

categoria mais diretamente com o processo de trabalho. Não se pode correr o risco de individualizar um problema que é singular mas não individual.

Eu penso que o processo de sofrimento tem a ver com o desenvolvimento de formas mais complexas de organização do trabalho, com formas mais gerencialistas de controle e regulação, com o aprofundamento do trabalho imaterial, com maior intensificação, maior precarização do trabalho e mais encargos e mais carga de trabalho no dia-a-dia, acrescidos de um arrocho salarial exagerado, num contexto escolar empobrecido e que atende populações pobres com muitas necessidades sociais para além do que a escola pode e deve proporcionar. Os docentes estão sendo muito exigidos e muito mal remunerados. O resultado disso é dramático e muito sofrido.

A intensificação do trabalho está muito relacionada com a precarização do trabalho e com a valorização/desvalorização docente. Todavia, são coisas bem diferentes. A intensificação do trabalho tem a ver com mais trabalho e/ou maior ritmo de trabalho em um dado tempo de trabalho. Só é possível avaliar se em uma dada atividade profissional ocorreu ou não um processo de intensificação se numa mesma jornada de trabalho houve aumento de trabalho e/ou do ritmo de trabalho.

A precarização do trabalho está mais imbricada com as condições gerais do trabalho, incluindo as formas possíveis de intensificação, formação, etc., por isso está muito relacionada com a valorização docente. Muitas vezes a precarização não se refere tanto a condições materiais mas a condições subjetivas e emocionais do trabalho.

A proletarização refere-se ao processo transformação de um trabalho tido como profissional para um trabalho menos profissional e semelhante ao de qualquer outro trabalhador, com a perda de controle e autonomia sobre o trabalho, com assalariamento, composição social da categoria, dentre outras

características. Enfim, compreender o trabalho docente ao longo dos séculos XIX e XX significaria entender o processo de proletarização que também ocorreu com muitas categorias. Eu tive oportunidade de discutir esse fenômeno longamente no livro *Trabalho Docente, Classe Social e relações de Gênero* (HYPOLITO, 1997). Hoje eu entendo que é possível falar de processos proletarizadores para caracterizar certos aspectos do que pode ocorrer com determinadas categorias, inclusive docentes, mas a tese da proletarização como tese mostrou-se incompleta para capturar várias facetas próprias do trabalho docente. Penso que a segunda parte da pergunta, de certa forma, já foi respondida.

Como você avalia a participação dos movimentos sociais no último CONAE e quais os avanços e estagnações percebidos na definição das políticas educacionais em seu período posterior? Na sua compreensão, quais os principais desafios para a pauta do CONAE, em 2014?

Dalila Oliveira: No último ano de mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que significou um amplo movimento financiado e, em grande medida, ensejado pelo Ministério da Educação, mas com significativo envolvimento os movimentos sociais organizados. A CONAE, ocorrida em Brasília, entre os dias 28 de março e a 1^o. E abril de 2010, pretendeu ser um processo democrático, aberto pelo Poder Público, que possibilitasse a ampla participação de setores ligados à educação brasileira nos seus distintos níveis, modalidades, interesses e finalidades, já que pautou a educação escolar, da Educação Infantil à Pós-Graduação. A CONAE foi precedida de conferências municipais, regionais e estaduais que, a partir de um documento referência, possibilitou o debate sobre o futuro da educação brasileira para os próximos dez anos, envolvendo professores e outros profissionais da educação, estudantes, pais, gestores, enfim, diferentes segmentos organizados em torno da educação. Nesse sentido, representou um movimento singular que estabeleceu uma agenda para a educação brasileira, impressa em seu documento final.

Entretanto, apesar de ter como tema central a “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, pouco se avançou nessa direção no processo de tramitação do Projeto de Lei 8.035/2010 que instituirá o PNE para os próximos 10 anos.

Álvaro Hypólito: Como processo de consulta e discussão a CONAE – Conferência Nacional de Educação – foi indiscutivelmente uma das maiores mobilizações da sociedade civil para discutir um tema importante como o da educação. Mesmo as discussões anteriores à última LDB foram tão abrangentes, muito embora pelo fato de ter sido mais duradoura as discussões para a LDB foram mais aprofundadas e envolveram durante um tempo significativo muitas entidades organizadas e, talvez por isso, tenha tido um efeito mais consistente. A CONAE teve um efeito impactante muito performático. Algumas entidades importantes, como o ANDES-Sindicato Nacional, desde o início colocaram em dúvida a seriedade da iniciativa.

Eu penso que a CONAE cumpriu o seu papel mobilizador e de discussão ampla sobre a educação. Contudo, dado o tamanho da conferência o desapontamento de setores importantes da sociedade com os resultados concretos obtidos foi imenso. O que se esperava da CONAE? Um documento final que refletisse as discussões realizadas. Isso em parte foi obtido. Mesmo com algumas críticas pontuais – como, por exemplo, as políticas de avaliação que, para alguns, não fora decidido como consta no documento –, no geral temos um texto de referência que serve de baliza para discussões futuras.

Mais frustrante foi o texto proposto como base para o PNE – Plano Nacional de Educação. A proposta elaborada com o aval do MEC foi uma afronta à CONAE. Inúmeras propostas que nem haviam sido aprovadas na CONAE passaram a fazer parte do texto para o PNE, ocorrendo o que se avizinhava para muitos quando afirmavam que a direita e os setores conservadores haviam se poupado de conflitos na CONAE para influenciar, via Congresso Nacional e

governo, nas definições do PNE. Esse foi um processo lamentável que coloca hoje a CONAE em suspeita.

Mesmo que alguns avanços tenham sido obtidos nesse processo, os grandes temas da educação continuam sem solução duradoura, pelo menos continuam concretamente como desafios, tais como financiamento da educação, piso nacional de salário, sistemas de avaliação, dentre outros. Creio que o principal desafio para a CONAE 2014 é conseguir mobilizar novamente a sociedade civil sem a legitimidade que possuía na versão anterior.

O que há de concreto e de retórica nos textos, proposições, documentos oficiais as políticas educacionais contemporâneas, como o PNE e do PDE, para melhorias das condições de trabalho docente na atualidade?

Dalila Oliveira: Esta é uma questão ampla, prefiro falar de avanços e limites no PNE, considerando o texto aprovado na Câmara dos Deputados que seguiu para o Senado, que de retórica e ação concreta. Um avanço importante a se destacar é justamente com relação ao financiamento, foram aprovados os 10% do PIB, lamentavelmente, não foram os 10% já, mas ter a perspectiva de chegar a eles, garantida em lei, até o final dos 10 anos já pode ser considerado um importante avanço. Considero esta uma conquista importante no que se refere às condições objetivas para se construir uma escola pública de qualidade para todos, inclusive para os que trabalham nela. Alguns limites importantes no PNE referem-se à constituição de fato de um Sistema Nacional de Educação que melhor articule a relação entre União, estados e municípios efetivando a cooperação necessária e a repartição de competências e responsabilidades, mas assegurando o financiamento adequado. Há outros limites no que se refere à ampliação da educação superior (a previsão de crescimento em educação a distância para a formação inicial de nível superior é preocupante) e considero ainda que o estabelecimento de uma meta para alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de

idade, pode trazer consequências graves no que concerne o acolhimento da diversidade na educação regular.

Álvaro Hypólito: O grande problema é que esses documentos são mais retóricos e performáticos do que outra coisa. Tanto o PNE quanto o PDE estão muito coadunados com políticas gerencialistas em educação, baseadas nas políticas de avaliação, centradas nos méritos, resultados e bônus. Tomemos como exemplo o Piso Nacional de Salário. A lei do piso foi proposta pelo Governo Federal e aprovada, no entanto em muitos estados e municípios não vem sendo cumprida. Mesmo quando formalmente cumprida, na maioria dos casos esse cumprimento deve-se a mudanças nos planos de carreira ou no desaparecimento de vantagens anteriormente conquistadas. Não se vê uma ação objetiva do governo federal no sentido que a lei (federal) seja cumprida. Nenhuma alternativa tem sido discutida com governos estaduais e municipais no sentido de alternativas de financiamento dessas políticas. Mesmo governos politicamente alinhados com o governo federal não estão cumprindo a legislação. O que é retórico ou concreto perde-se no desvanecimento do texto legal.

Como concebem os processos de avaliação externa para aferição do desempenho discente? A partir dos dados de suas pesquisas, como os diferentes mecanismos avaliativos incidem sobre a dinâmica do trabalho escolar e sobre o trabalho docente?

Dalila Oliveira: Com as mudanças já referidas na gestão e organização escolar das últimas décadas, os docentes passaram a ter de constantemente se envolver na gestão escolar e negociar com os seus pares qual a ordem escolar (local) que será estabelecida e quais os objetivos a perseguir, tendo de conviver sistematicamente com o paradoxo da autonomia e do controle que é exercido por meio das avaliações que poderão reforçar ou contrariar suas escolhas. Esse processo está intimamente vinculado aos processos de avaliação, sobretudo, os

exames externos. Algumas redes estaduais e municipais têm articulado os resultados do desempenho dos alunos, obtidos por meio de testes, às possibilidades de ganhos profissionais (seja em termos de melhor posição na carreira, seja por melhor remuneração), responsabilizando os docentes pelos resultados obtidos nas avaliações.

Álvaro Hypólito: A minha percepção sobre os processos de avaliação externa é que estamos vivendo um momento muito obsessivo em relação a isso. Parece que nada serve como solução se não estiver conectado com essas políticas. Há muitos interesses em jogo. Não se trata somente de interesses mais imediatos de grupos de consultores ou de pesquisadores interessados em fazer avaliações e obter contratos com INEP, governos estaduais e prefeituras, mas falo de interesses mais amplos do próprio capitalismo. É um processo de reestruturação educativa e de submissão da escola e da educação ao mercado. Trata-se de transformar o que for possível em mercadorias.

A tradução disso tanto pode ser em termos do que alguns autores ingleses chamam de privatização endógena – na qual o setor público imita o privado nas formas de gestão – e exógena – na qual serviços públicos são terceirizados ou prestados em parcerias público-privado, que é uma forma de privatizar não na forma clássica de venda do patrimônio ou dos serviços que passariam a ser pagos pelos consumidores, mas trata-se de uma privatização próxima do que se poderia chamar de economia de quase-mercado.

As políticas de avaliação, na forma como vêm sendo construídas, miram um índice ou dado objetivo, regra geral obtido por meio de exames ou de pesquisas censitárias ou amostrais, ou mesmo formas combinadas como é o IDEB. Ocorre que a divulgação, a classificação, dos resultados individualizados por escola e por alunos, tende a processos de responsabilização, para muitos um linchamento público, baseado em prêmios e punições. Essas políticas têm desencadeado políticas de bônus e recompensas para escolas e docentes que

atingem as metas e de punições para quem não atinge as metas. A lógica é que para atingir a meta há que passar nos exames. Para passar nos exames há que conhecer os conteúdos curriculares. Aí entram os materiais didáticos e pedagógicos, os sistemas de ensino, e as alternativas de gestão – inclusive softwares de gestão eficiente – que são oferecidas a prefeituras, o que abre um imenso mercado.

Ora, o que eu tenho estudado e encontrado em meus estudos é que essas políticas têm fracassado nos contextos onde se originaram, ou têm sido duramente criticadas ou questionadas. Por exemplo, o livro de Diane Ravitch, intelectual estado-unidense renomada, de tradição conservadora, que esteve totalmente envolvida com políticas desse tipo nos EUA e que passou a fazer uma profunda auto-crítica e uma crítica a todas essas políticas (RAVITCH, 2011).

Mais do que isso, os países cujas políticas educativas estão baseadas nos testes, exames e resultados não são os que apresentam os melhores resultados em classificações internacionais, como o PISA. Ao contrário, a Finlândia, por exemplo, que tem ficado nas primeiras posições não faz avaliação em larga escala, não possui currículo centralizado e toda a discussão do trabalho escolar é desenvolvido próximo à comunidade local, a partir de diretrizes gerais bastante flexíveis. No entanto, todos os docentes possuem sólida formação, com mestrado, e a valorização profissional e a remuneração são excelentes. A docência é uma das profissões mais procuradas pelos jovens e das mais prestigiadas socialmente. A remuneração está dentre as diversas profissões e das mais altas do mundo.

O que tenho observado é que as políticas de avaliação e modelos de gestão baseados em resultados e por contratos de metas rígidas, em suas diferentes modalidades e terminologias, qualidade total, “choque de gestão”, dentre outros, com exames e testes de larga escala, pagamento por desempenho, bônus, etc., têm orientado a nossa educação por mais de três décadas e quais são os resultados?

O impacto sobre o trabalho escolar e sobre o trabalho docente é intenso e abrangente. Os exames e os processos de responsabilização para uma busca

perturbada, obsessiva, por um padrão duvidoso de qualidade que impõe uma culpabilização aos docentes e aos processos de formação. Como disse anteriormente, a solução para atingir índices medidos por exames é a obtenção de bons resultados nos exames e elevar o *ranking* das escolas. Para isso uma das saídas que têm sido buscadas é a compra de materiais pedagógicos visando melhoria do IDEB. O que temos encontrado nas escolas de forma cada vez mais freqüente? Encontramos a introdução de modelos de gestão, baseados em contratos de metas entre governos e diretores, competição para recebimentos de bônus, introdução de métodos e materiais pedagógicos preparados de forma padronizada para ser aplicados de forma também padronizada, o que tem aumentado acúmulo de tarefas para os docentes, intensificado o seu trabalho e reduzido o seu poder discricionário e sua autonomia para decisões pedagógicas. Como iremos pensar em uma escola que no futuro saiba resolver seus próprios problemas se estamos forçando-a a funcionar com um alto grau de dependência?

Tendo em vista o caráter polissêmico do conceito de “regulação”, poderia apresentar sumariamente, aspectos desse conceito que tangenciam suas pesquisas? Que análises são possíveis de se realizar sobre os efeitos da “regulação”, em seus diferentes âmbitos sobre o trabalho docente?

Dalila Oliveira: O termo ‘regulação’, oriundo da Fisiologia, é definido como ato ou efeito de regular, funcionar devidamente, estar bem proporcionado, harmonioso. Esse termo ganha precisão conceitual no bojo da teoria da regulação social que se desenvolve a partir das influências funcionalistas e do estrutural-marxismo, compreendendo a noção de que a sociedade é um corpo autorregulável. A partir das contribuições da Escola Francesa da Regulação, tal conceito passa a referir-se às relações determinantes que se reproduzem nas e pelas transformações sociais, às formas sob as quais se realizam e às causas de reprodução e rupturas em diferentes pontos do sistema social. O termo ‘regulação’ considerado uma categoria analítica pode fornecer meios à

compreensão dos processos políticos, econômicos e sociais mais recentes que vão além da interpretação dos mesmos como meras consequências de crise do capitalismo.

No caso específico da educação, esta discussão aparece como resultado de um novo rearranjo ao nível macro, redefinindo as bases sobre as quais se assenta a regulação social. A tensão presente no contexto de globalização entre as dimensões locais e globais tem forjado uma nova regulação social e educativa. As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhada da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De uma maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta, muitas vezes traduzida de forma simplificada como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora dos serviços, alterando a relação com o público atendido.

Álvaro Hypólito: Eu tenho utilizado o conceito de regulação para entender as ações do estado, para discutir o caráter indutor das políticas de estado e o caráter regulador dessas políticas. Especialmente, meu interesse está em discutir as novas regulações que passaram a reestruturar as políticas educacionais pós anos 80 que se constituíram em políticas globais⁸, influenciando decisivamente a educação na América Latina.

A mudança de um estado provedor para um estado regulador, trouxe consigo uma nova concepção de administração do estado – a nova gestão pública (*new public management*), que tem se modificado mas mantido os princípios

⁸ Ver, por exemplo, artigos de João Barroso e Dalila Andrade Oliveira, dentre outros, em *Educação & Sociedade*, vol.26, n.92, 2005.

neoliberais e gerencialistas que orientam as ações do estado, incluindo as ações de governança (PAULA, 2005; SECCHI, 2009). O que importa para mim é o caráter regulador que as políticas geram nas escolas e nos sujeitos docentes ao induzir uma forma de comportamento esperado, que envolve os atores de forma a que se sintam partícipes e autores de um processo em que são executores.

Como discute Stephen Ball (2002), o caráter regulador das políticas endereça os docentes a um comportamento performático, em que importa são os resultados, os méritos, o desempenho. O que ele chama de o “terror da performatividade” é uma fábrica de identidades, de formas discursivas de endereçamento que criam desempenhos. Como ele mesmo denomina uma forma de tecnologias da reforma – gestão, currículo e mercado.

O controle sobre o trabalho docente faz-se cada vez mais distante da escola, porém mais efetivo. Todos devem se sentir colaboradores de um projeto que não é seu, nem discutido coletivamente, mas definido por “verdades discursivas” que se hegemonizam como a única alternativa para a escola pública. Hoje questionar os exames, o IDEB, a eficiência, a qualidade, etc., é estar fora do discurso hegemônico. Os docentes sabem que estão sendo pressionados e se sentem responsabilizados. Muitas vezes respondem que se sentem mais cobrados por eles mesmos, o que significa dizer que o estado já não precisa estar aí cobrando no dia-a-dia escolar. As políticas estão sendo efetivadas via uma hegemonia discursiva que se impõe quase que como única possibilidade. É um pouco nesse sentido que me utilizo do sentido de regulação, uma regulação distante, ausente, mas cada vez mais presente.

Para finalizar: existem conquistas materializadas nas políticas educacionais contemporâneas que incidem sobre a melhoria das condições de trabalho docente? quais são as agendas e horizontes que necessitam ser considerados para a efetivação da valorização do trabalho docente?

Dalila Oliveira: Após décadas de lutas constantes em busca de sua valorização, os docentes de educação básica no Brasil obtiveram recentemente uma importante conquista. A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei no. 11.738/2008 representa, como bem afirma o presidente da CBTE, o professor Roberto Leão, um grande valor histórico e conceitual para a categoria trabalhadores da educação. Ainda que seja um valor financeiro muito abaixo do necessário para garantir uma vida digna a esses trabalhadores, a instituição do PSPN representa o reconhecimento destes como profissionais que desempenham importante papel na sociedade brasileira, obrigando os 26 estados da federação e o Distrito Federal, bem como os 5.564 municípios a pagarem um mesmo valor mínimo para os que ingressam ou atuam na educação básica. A instituição do PSPN recupera e reforça ainda, a noção de carreira profissional, enfraquecida em razão da degradação sofrida pelas condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais nas últimas décadas do século passado.

Álvaro Hypólito: Todos nós sabemos quais são os problemas na educação pública e muito tem sido produzido indicando caminhos que podem favorecer a superação de muitos desses problemas. É claro que o estado precisa investigar, fazer avaliação, conhecer os resultados escolares para programar suas ações. A questão é que não parece necessário que todos os esforços tenham que ser dirigidos para essa obsessão que tem se transformado a avaliação. Todos sabemos que as escolas de periferia saem pior nos testes, sabemos que os sistemas educativos mais pobres saem pior nas avaliações e sabemos também que as avaliações não têm concretamente ajudado a solucionar os grandes problemas. Então, por que continuar perseguindo um caminho que parece não estar sendo promissor.

O Estado tem fechado os olhos para o que pesquisadores das universidades apontam, muitas vezes porque as alternativas apontadas não são as mais pragmáticas e de efeito performático. Contudo, sabemos que sem resolver

o problema salarial e de financiamento da educação pública não teremos como atingir padrões de qualidade de primeiro mundo. Não é possível atingir padrões de qualidade sem que as escolas tenham um padrão de qualidade. Sem falar em problemas de pobreza e distribuição de renda. Mas o certo é que temos que investir muito na educação pública como política universal, com sólida formação docente e com uma justiça curricular que está longe de ser um currículo igual e padronizado para todos.

Referências

APPLE, M.W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (60):3-14, fev. 1987.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989a.

_____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.14-23, fev. 1988a.

_____. *Maestros y Textos; una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Ediciones Paidós/MEC, 1989b.

_____. Work, class and teaching. In: OZGA, Jenny (ed.). *Schoolwork: approaches to the labour process of teaching*. Open University Press, 1988b.

ARROYO, Miguel G. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1985a. (Tese de Titular).

_____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.5, p.5-23, Cortez/CEDES, jan. 1980.

_____. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 14, n.58, p.7-15, Out./Dez. 1985b.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da

performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v.15, n.2, p.3-23, 2002.

CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999.

ESTEVES, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

GATTI, Bernardete e BARRETO Elba S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete, BARRETO Elba S. de Sá e ANDRÉ, Marli E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação; para além das teorias da reprodução*. Petrópolis : Vozes, 1986a.

_____. Pedagogia crítica e o intelectual transformativo. In: FELDENS, Maria das Graças F. e FRANCO, Maria Estela Dal Pai (orgs.). *Ensino e realidades: análise e reflexão*. Porto Alegre, UFRGS, Ed. da Universidade, 1986b.

HYPOLITO, Álvaro M. *Trabalho Docente, Classe Social e relações de Gênero*. Campinas : Ed. Papirus, 1997.

_____. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 31, p. 1337-1354, 2010.

_____. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação* (Rio Claro. Online), v. 21, p. 1-18, 2011.

_____. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. 1a.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, v. 23, p. 211-229.

OLIVEIRA, Dalila A. e VIEIRA, Livia M. F. *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Sinopse do survey nacional*. Belo Horizonte, GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. [Relatório de Pesquisa]

- 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.
- OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. 1a.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- PAULA, Ana Paula Paes de. *Administração Pública Brasileira: entre o Gerencialismo e a Gestão Social*. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. N.41, v.1, p.36-49, Jan./Mar., 2005.
- ROBERTSON, S. *Teachers' work, restructuring and postfordism: constructing the new 'professionalism'*. In: HARGREAVES, A.; GOODSON, I. *Teachers' professional lives*. London/Washington DC: Falmer Press, 1996.
- 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.
- SECCHI, Leonardo. *Modelos organizacionais e reformas da administração pública*. *RAP - Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro 43(2): 347-69, MAR./ABR. 2009.
- TRENTI FANFANI, E. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay*. Buenos Aires : Siglo XXI, 2005.