

## Políticas públicas e trabalho docente: a política do PDE-escola e os desdobramentos da lógica de *accountability*

*Public policies and teaching work: the policy of PDE-Escola and the depreciation on the accountability logic*

*Politiques publiques et travail enseignant: le PDE-Escola et les dédoublements de la logique d'accountability*

Vilma Aparecida de Souza<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia

**Resumo:** Este trabalho analisa os desdobramentos do conceito de “*accountability*/responsabilização”, presentes no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) no trabalho docente. Atualmente, tal dispositivo legal se consolida como uma ferramenta de gestão do Ministério da Educação (MEC), transformando-se em uma porta de entrada nos estabelecimentos de ensino para os programas federais que repassam recursos para as unidades executoras. Considerando que as políticas educacionais brasileiras, como o PDE-Escola, são conduzidas para o “chão da escola” com um discurso em nome da melhoria da qualidade de ensino, da autonomia, da participação e de outras bandeiras de lutas dos educadores, torna-se necessário acompanhar o processo de materialização de tais políticas. Nesse sentido, é preciso compreender a intencionalidade da implementação do PDE-Escola e desvelar as contradições constantes nessa política no contexto da prática. Para investigar os desdobramentos do PDE-Escola no trabalho docente, foi utilizada a entrevista dialógica com professores de um município mineiro. Os resultados mostraram que as promessas anunciadas pela política do PDE-Escola materializaram, no “chão das escolas”, uma “qualidade às avessas”, trazendo efeitos perversos ao trabalho docente, em decorrência da lógica da responsabilização/*accountability*. Cumpre dizer que tal “qualidade”, ao mesmo tempo em que se centrava na performatividade da escola e de seus profissionais, manteve inalteradas as condições materiais e objetivas de trabalho.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais. Responsabilização/*accountability*. Trabalho Docente.

**Abstract:** This paper analyzes the consequences of the concept of “*accountability*”, present in the School Development Plan (Plano de Desenvolvimento da Escola, PDE-Escola) in the teaching work. Currently, this legal mechanism consolidates itself as a management tool of Ministry of Education (Ministério da Educação, MEC), becoming a gateway in educational establishments for federal programs that transfers resources to the executing units. Considering that Brazilian educational policies, such as PDE-Escola, are conducted on the “school floor” with a speech in the name of improving the quality of education, autonomy, participation and other flags of educators’ struggles, it is necessary to follow the process of materialization of these policies. In this sense, it is needed to understand the intentionality of the implementation of PDE-Escola and to reveal the constant contradictions in this policy in the context of practice. In order to investigate the PDE-Escola developments in the teaching

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Email: vilmasouzza@gmail.com

work, a dialogical interview with teachers from a municipality of Minas Gerais was used. The results showed that the promises announced by PDE-Escola policy materialized, on the “school floor”, a “backwards quality”, bringing perverse effects to the teaching work, due to the logic of *accountability*. It should be said that such “quality”, while focusing on the performativity of the school and its professionals, remained unchanged the material and objective conditions of work.

**Keywords:** Public Educational Policies. Accountability. Teaching Work.

**Résumé :** Ce travail analyse les conséquences du concept d’« *accountability*/responsabilisation » présent dans le dispositif législatif *Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola – Plan de développement de l’école)* sur le travail enseignant. Le *PDE-Escola* se consolide actuellement comme un outil de gestion du Ministère de l’Éducation et se transforme en porte d’entrée dans les écoles pour les programmes fédéraux qui allouent les budgets des *Unidades Executoras* (Unités d’exécution). Comme les politiques d’éducation brésiliennes, comme le *PDE-Escola*, sont conduites pour la « base de l’école » selon un discours revendiquant l’amélioration de la qualité de l’enseignement, l’autonomie, la participation et autant d’autres étendards de luttes des éducateurs, il est indispensable d’accompagner leur processus de matérialisation. En ce sens, il faut comprendre l’intentionnalité de la mise en œuvre du *PDE-Escola* et dévoiler les contradictions présentes dans cette politique dans le cadre de la pratique. Des entretiens dialogiques avec des professeurs d’une ville de l’état de Minas Gerais ont été organisés pour examiner les conséquences du *PDE-Escola* sur le travail enseignant. Les résultats montrent que, à la « base des écoles », la logique de la responsabilisation/*accountability* a des effets pervers sur le travail enseignant et que les promesses de la politique du *PDE-Escola* se concrétisent en « qualité à l’envers », qui se centre sur la performativité de l’école et de ses professionnels sans rien changer aux conditions matérielles et objectives du travail.

**Mots-clés :** Politiques publiques d’éducation. Responsabilisation/*accountability*. Travail enseignant.

---

**Recebido em:** 20 de março de 2018

**Aceito em:** 31 de outubro de 2018

---

## Introdução

Este trabalho analisa os desdobramentos do conceito de “*accountability*/responsabilização”, presentes no dispositivo legal Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) no trabalho docente.

O Programa PDE-Escola trata-se de um programa de apoio à gestão escolar que existe há quase 20 anos, passou por diferentes fases e tem como principal objetivo auxiliar as escolas a fazer seu planejamento, por meio de uma metodologia orientada, e a portar recursos financeiros que permitam as escolas implementar o planejamento feito.

Durante muitos anos, o Programa PDE-Escola foi feito dentro das escolas em formulários impressos e, a partir de 2009, essa metodologia passou a ser realizada no âmbito do sistema virtual SIMEC. A partir de 2011/2012 todas as escolas públicas passam a acessar o SIMEC para elaborar seu planejamento, independentemente do recebimento de recursos, ou seja, independente de elas serem priorizadas ou não para fins de recebimento de recursos federais (BRASIL, 2013). Atualmente, o PDE Interativo consolida-se como uma ferramenta de gestão do MEC, transformando-se em uma porta de entrada nas escolas para os programas federais que repassam recursos para as unidades Executoras.

Considerando que as políticas educacionais brasileiras, como o PDE-Escola, são conduzidas para o “chão da escola” com um discurso em nome da melhoria da qualidade de ensino, de autonomia, da participação e de tantas outras bandeiras de lutas dos educadores, torna-se necessário acompanhar o processo de materialização de tais políticas. Nesse sentido, torna-se necessário compreender a intencionalidade da implementação do PDE-Escola e desvelar as contradições presentes nessa política no contexto da prática.

Para investigar os desdobramentos do PDE-Escola no trabalho docente, foi utilizada a entrevista dialógica com professores de um município mineiro.

Para apresentação da discussão do problema aqui proposto, o trabalho foi organizado em duas seções organizadas, por meio da combinação de aspectos e dados empíricos, com vistas a desvelar o objeto investigado, além da seção introdutória e das considerações finais. Primeiramente, aborda-se a discussão da categoria trabalho docente, como elemento, historicamente, determinado pelo modo de produção capitalista e o processo de responsabilização do trabalho docente no contexto do PDE-Escola. Em seguida, discute-se como essa estrutura do PDE-Escola e sua relação com a questão da intensificação do trabalho docente.

### **A responsabilização do trabalho docente no contexto do PDE-Escola**

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implantado oficialmente pelo Ministro da Educação, em abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, no contexto do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2007a, 2007b). O Decreto n. 6.094, ao instituir o PMCTE, dispõe de mecanismos que delineiam a política educacional promulgada pelo MEC, tais como o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano de

Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Tal política tem ensejado pesquisadores a se debruçarem sobre o tema, dada a complexidade e organicidade presente no conjunto articulado de ações para a educação.

O PDE/PMCTE apresenta-se como um programa de governo que, por sua feição sistêmica e orgânica, tende a se firmar com uma política de estado, uma vez que incide, inclusive, sobre a necessidade da criação de um Sistema Nacional de Educação, como parte de um contexto que se articula a diferentes desafios históricos para a educação brasileira: o regime de colaboração entre os entes federados, como estratégia capaz de assegurar o comprometimento da União, dos Estados e Municípios com a oferta e manutenção da Educação; a criação do sistema nacional de educação; a retomada do Plano Nacional de Educação; a discussão acerca do financiamento da educação para a garantia e concretização do oferecimento (acesso e permanência) da Educação Básica e da Educação Superior, trazendo ao debate a questão dos fundos e do Produto Interno Bruto (PIB); as políticas para a valorização dos trabalhadores em educação (envolvendo a formação inicial e continuada, os salários e planos de carreira), dentre outros (BRASIL, 2007a).

O PDE/PMCTE veio ainda delineando uma arquitetura política que retoma a dimensão da governança entre os entes federativos, entre estes e as instituições da sociedade civil, a partir do apelo para a “responsabilização” e “mobilização” de todos os agentes públicos envolvidos com a educação”. Nessa direção, que pode ser considerada como um avanço histórico, dada a fragilidade do federalismo brasileiro, o PDE/PMCTE tem como intenção instaurar um regime de colaboração que propicie a divisão de responsabilidades e competências e, simultaneamente, retome o protagonismo do governo federal (OLIVEIRA, 2011).

Nessas regulações do PMCTE, a unidade escolar passa a ser o eixo norteador com a Portaria Normativa N. 27, de 21 de junho de 2007. Tal Portaria estabelece que as escolas vinculadas aos Municípios e aos Estados que aderirem ao PMCTE devem elaborar seu PDE-Escola. O PDE-Escola deve indicar as metas a serem atingidas para aumentar os indicadores educacionais, o prazo para o cumprimento dessas metas e os recursos necessários, com vistas a garantir a melhoria da educação básica. Evidencia-se, desse modo, o enfoque sistêmico e articulado do PMCTE, o qual vincula as políticas do governo federal às circunscrições locais dos municípios brasileiros e, também, a cada estabelecimento de ensino (BRASIL, 2017b).

O PDE-Escola, como dispositivo dessa política, apresenta-se como uma ferramenta gerencial e metodológica de gestão, que assume como função elevar a qualidade da escola e

torná-la mais “eficiente”, trazendo para a gestão da escola uma forte racionalidade técnica e financeira, pautada em uma lógica de maximização de resultados quantitativos, que desconsidera a educação como um ato político. Nesse sentido, o problema da educação é tratado numa perspectiva isolada, que desconsidera os condicionantes sociais, transferindo para a escola a responsabilidade de melhorar a educação. Essa arquitetura, erigida sob a lógica de *accountability*<sup>2</sup>, provoca reestruturações no “chão da escola” que trazem, como desdobramentos para o trabalho docente, um estado de alienação/estranhamento, intensificação e sofrimento.

As políticas *accountability*, no âmbito da educação, vêm consolidando uma cultura prestação de contas e responsabilização, sendo utilizadas como parte do projeto de reforma do Estado, como processo de descentralização administrativa, na perspectiva da lógica gerencial. A utilização do conceito de *accountability* no cenário educacional remonta aos anos 1990, com o propósito de responsabilização por parte dos gestores educacionais em relação ao processo de implementação e avaliação dos resultados de políticas públicas. Esse conceito vem sendo empregado com o sentido de responsabilização e prestação de contas, embora tais termos não sejam a tradução literal da palavra *accountability*.

No âmbito da educação, essas relações de *accountability* trazem desdobramentos perversos na gestão da escola pública e no trabalho docente. Ball (2010, p. 1341) observa uma maior vigilância sobre o trabalho docente e os resultados escolares, sendo conseguidos por meio de uma estrutura que coloca, de um lado, a administração sustentada por mecanismos de avaliação, financiamento e gestão, e, de outro, o professor, “[...] com implicações sérias para o currículo, para as necessidades dos estudantes, o trabalho em classe e os registros escolares”.

Essa tensão pode ser evidenciada nos depoimentos a seguir, que mostram que a lógica do trabalho docente com a imposição do dispositivo PDE-Escola acaba produzindo um estado de alienação/estranhamento:

---

<sup>2</sup> O conceito de *accountability* vem sendo utilizado na literatura nacional para a identificação das diretrizes adotadas pelos Estados na gestão pública, em especial, no âmbito da educação. No entanto, não há consenso em relação a sua definição. De acordo com Pinho e Sacramento (2009), a palavra *accountability* traz, implicitamente, a ideia de responsabilização pessoal pelos atos praticados e, explicitamente, a exigência da prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado. O conceito de *accountability* vem sendo adotado no Brasil com o sentido de responsabilidade, responsabilização e prestação de contas, embora esses termos não sejam traduções literais da palavra em inglês. Schedler (1999 apud AFONSO, 2009) assevera que o termo *accountability* conta com três dimensões estruturantes: uma de informação, outra de justificação e outra de imposição ou sanção. Segundo o autor, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta as duas primeiras. Ou seja, a prestação de contas, como obrigação ou dever de dar respostas, não se encerra na dimensão da informação e da justificação. Ela também implica uma dimensão impositiva, coercitiva ou sancionatória, associada a um processo de responsabilização.

Depois que veio o PDE-Escola, eu acho que os professores não têm tempo pra pensar, sabe? Eles não têm tempo pra perceber nada, pois é tanto trabalho, é tanta coisa cobrança, que não dá tempo. É um monte de papel que o professor tem que preencher... Sabe que a cada ano estão tornando a coisa mais burocrática, sabe? E está ficando cada vez mais assim, o aluno, o professor tudo bem engessadinho, dentro de forminhas. O professor está mais passivo, sabe? Ele aceita tudo... Ele fica doido para achar atividades e projetos, eles vão pra internet procurar atividades e provas e meios para estarem trabalhando aqui com questões de provas externas, para seu aluno sair bem e elevar o IDEB da escola e cumprir as metas do PDE. (Entrevista – Professora 1 – Escola B)

Antes do PDE-Escola, eu tinha um jeito diferente de trabalhar. Mas, hoje em dia, você tem tanta coisa para cumprir que o seu jeito de trabalhar acaba virando uma rotina sem fim. São tantas metas, tantos projetos, que você tem que cumprir, muitas vezes, sem concordar com aquilo. Você tem que cumprir prazos para as avaliações, preencher formulários. Eu acho que nos 3 primeiros meses desse ano, nós ficamos preenchendo estas fichas de criança, para encaminhar para vários atendimentos que há dentro da escola, que está dentro da proposta deste PDE para cumprir o plano de ação. (Entrevista – Professora 2 – Escola A)

Esse processo é acirrado, com uma rotina de trabalho que se vê cada vez mais controlada por mecanismos burocráticos que envolvem o dia a dia do professor com a exigência de atividades mecânicas, como preenchimento de formulários.

Nesse cenário, o objeto produzido pelo trabalho torna-se um ser estranho, detentor de um poder independente, como um objeto alheio, uma coisa produzida no processo de objetivação do trabalho, que leva a efetivar um movimento de desrealização do trabalhador, em decorrência da perda do controle sobre o objeto e da servidão a ele.

[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (MARX, 2010a, p. 80, grifos no original).

Esse processo de estranhamento, que torna o objeto produzido pelo trabalho um ser estranho, com um poder independente e alheio, resulta em um movimento de desrealização do trabalhador, que pode ser identificado nos depoimentos das professoras. Quando questionados se conheciam os fundamentos políticos que orientam o PDE-Escola, qual era a sua intencionalidade e se houve alguma reflexão aqui na escola ou com os técnicos da SME

sobre isto, todos professores afirmaram que não tinham conhecimento desses aspectos.

Obtivemos os seguintes depoimentos:

A gente não sabia o que era aquilo, o que eles estavam querendo com aquilo. Foi passado muito rapidamente, e daí você tinha que responder coisas que você não sabia nem o que estava respondendo na verdade, né? Então, não houve esses momentos para estudo e reflexão da política do PDE na escola. A sensação que tenho é que estou fazendo o que não dou conta, o que eu não entendi. Porque não fui eu quem pensou, estou só executando e cumprindo como se fosse uma máquina. Vem lá de cima, e você olha naquilo e tem que passar para os alunos, muito rápido... Eu sinto isso, insegurança em fazer que vem pronto (Entrevista – Professora 3 – Escola A).

Não teve um momento para estudar sobre o PDE. Eu não sei te falar quais são seus fundamentos políticos, não! Uma vez, peguei umas cartilhas, uns documentos que ficam na mesa da sala dos professores, mas não sei te falar sobre isso [fundamentos políticos do PDE-Escola] (Entrevista – Professora 1 – Escola B).

Não teve, assim, uma preocupação da secretaria em explicar o que é o PDE-Escola, para os professores tentar entender essa política... Quem fazia isso era o pessoal de fora [SME] (Entrevista – Professora 2 – Escola C).

Não sei te falar quais são os fundamentos políticos do PDE-Escola. Sei que vêm do MEC. Quando ele chegou, veio uma cartilha que a escola tinha que seguir e preencher. Eram muitos formulários e instrumentais com metas que cada um tinha que acompanhar. Mas tudo sempre foi muito corrido, então, assim, se você não tem tempo pra refletir sobre a sua prática, você tem condição de estar melhorando, né? Porque se você não tem tempo, pra refletir... Fica uma ação sem pensar, mecânica, só mecânica, né? E assim eu num quero... Perde o sentido pra mim... (Entrevista – Professora 4 – Escola C)

A secretaria de educação e a escola não promoveram espaços pra estudo e reflexão sobre o PDE-Escola. Isso dá traz tanta angústia pra gente... Não houve esses momentos para estudo do PDE na escola. Essas coisas são feitas só entre os gestores (Entrevista – Professora 3 – Escola D).

Nossa, você sabe que eu não conheço [fundamentos políticos do PDE]. Eu acho que a maioria deve ter falado a mesma coisa, né? Porque, assim que ele foi implantado, a gente teve as reuniões. Veio até uma pessoa da Secretaria que explicou para gente, mas só sobre como preencher. Eu acho que nem pra eles [SME] não chega isso [fundamentos políticos do PDE-Escola], fica só na parte mais técnica mesmo, pois já vem prontinho e eles só explicam mais ou menos como fazer. A gente que, se quiser, tem que pegar para estudar e entender. Mas a gente não pega, né? Não senta aquela equipe para estudar, né? Não tem isso porque não tem tempo, né? (Entrevista – Professora 5 – Escola D).

Os depoimentos mostram que o PDE-Escola chega às escolas investigadas, como é de costume no cenário brasileiro, como uma política realizada “pelo alto” e que a participação da

escola e seus atores limitam-se na atuação como simples executores e principais responsáveis pelo cumprimento da proposta, concebida saída para a melhoria da qualidade da educação e da elevação de dados estatísticos.

Os dados revelam, ainda, que os profissionais da educação das escolas investigadas desconhecem, ou conhecem superficialmente, os fundamentos políticos que embasam o PDE-Escola, prevalecendo a perspectiva técnico-utilitária no contexto da prática da política, uma vez que a forma como tem sido conduzido nas escolas investigadas vem negligenciando uma análise pormenorizada e reflexiva, limitando-se às questões práticas procedimentais.

Essa perspectiva técnica-utilitária explicita-se nos depoimentos acerca da participação dos professores no processo de elaboração do PDE-Escola na escola.

Os depoimentos mostram que os atores educacionais que atuam no “chão da escola” são convocados a executar uma política educacional de cujo processo de formulação não participaram, uma vez que a participação limitou-se ao preenchimento de instrumentais. Percebe-se que não houve reflexões sobre o PDE-Escola, e os docentes são convocados a executar uma estratégia metodológica, que, de acordo com os órgãos oficiais, irá solucionar os problemas da educação. Não é difícil prever os efeitos negativos da forma como vem sendo conduzida essa política, no contexto da prática das escolas investigadas, sobre o trabalho docente.

No que se refere ao trabalho realizado pelos professores no processo de construção do PDE-Escola, ele perde as características de realização e ou emancipação, diante das limitações impostas, seja pela dicotomia elaboração/execução, seja pela fragmentação que impede a realização de um trabalho coletivo. Nesse movimento, o professor deixa de reconhecer-se como um ser concreto e histórico, representando uma perda da própria produção que realiza. Além disso, essa fragmentação pode contribuir para o controle sobre o trabalho docente, expropriando dele a autonomia para decidir e a capacidade de criar e de agir politicamente. O trabalho, que deveria ser a forma humana de realização, como defende Antunes (2002), reduz-se ao mero preenchimento de questionários e ao cumprimento de metas e planos de ação, elaborados por uma comissão, condições propícias para que a alienação se faça presente.

No caso dos professores participantes da pesquisa, a perda da autonomia em relação ao seu trabalho e a burocracia podem contribuir para uma perda do sentido do trabalho, de um compromisso com os fins da educação e com sua própria categoria profissional, tornando o trabalho docente uma atividade de martírio, um sacrifício de si mesmo, marcada por

estado de alienação, que leva à execução acrítica de funções (MARX, 2010b). Esse processo faz com que o trabalho docente acabe reproduzindo pressupostos presentes no processo de produção de políticas, uma vez que, como resultado dessa alienação, o trabalho torna-se “coisa” e o professor deixa de refletir sobre sua prática, passando a desempenhar uma práxis mecânica, repetitiva, fragmentada. Essa presença da alienação do trabalho docente, mediante a inserção de programa como o PDE-Escola, sob a justificativa de melhorar a aprendizagem dos alunos, expropria do docente a função de pensar e planejar a sua prática, restando-lhe a mera execução de planos e ações previamente definidos.

Facilitado por esse processo de alienação, ressoa com forte ênfase no cenário da gestão da escola a presença dos dispositivos centrais do Plano de Metas (IDEB e PDE Escola) que vêm acarretando uma considerável cobrança em torno da performatividade e na responsabilização dos docentes pelo desempenho da escola, como relatam os professores.

Depois do IDEB e do PDE-Escola, quando chegam os resultados das provas fica todo mundo doido! Precisamos melhorar, né? Aí começa a cobrança... As supervisoras pegam no pé do professor... Cobra do professor para ver o que é que é que tem que melhorar... Por exemplo, nessa semana, a supervisora me disse assim: “na sua avaliação, os meninos não deram conta do conteúdo de medidas de tempo, relógio etc.” Ela me perguntou o que eu faria para melhorar isso... Aí eu falei assim pra ela: “Vou trabalhar esse conteúdo ao longo do ano inteiro, trabalhando com o relógio no dia a dia”. Aí ela falou que não poderia ser assim, pois eu tinha um prazo de 15 dias para esse conteúdo para sanar essa dúvida para a prova externa. Agora tudo tem prazo. Tudo conta um mês... 15 dias, uma semana... (Entrevista – Professora 3 – Escola D)

Depois do PDE-Escola e do IDEB, é só cobrança, só cobrança. E hoje o professor tem que se desdobrar muito. Sabe eu faço tudo com muita boa vontade, mas essa burocracia, esse tanto de papel é demais. Daqui alguns dias, a gente não tem mais lugar para colocar arquivo. A pasta do aluno vai ficando tão “gorda”, tão cheia que não tem mais onde guardar tanto papel, tanta coisa. Se a cada ano, de agora em diante, tiver que ter uma ficha de acompanhamento individual do aluno dentro da pasta dele, quando ele chegar no 5º ano, a pasta dele não cabe no arquivo não. É muito papel, não sei que sentido tem isso (Entrevista – Professora 1 – Escola B).

Olha, com o PDE-Escola e o IDEB, eu sinto assim muita cobrança, né? Não tem um investimento na qualidade de educação, nem no profissional da educação, porque professor de educação básica ele ganha muito mal, é mal remunerado, as condições de trabalho não são boas, não tem tempo para planejar, ele tem que se virar, pois tem que trabalhar em dois períodos de trabalho, para conseguir um salário razoável, para ajudar a sustentar a família. Então, eu vejo assim, que esses projetos que eles realmente não têm um fundamento, vêm para a escola e fazem com que o professor se sinta cada vez mais pressionado, a direção, pois a diretora é pressionada de cima para baixo. Então eu não vejo que ele pode ajudar em alguma coisa, e a

gente só faz isso na escola porque não tem outra opção (Entrevista – Professora 4 – Escola A).

Os depoimentos explicitam que, a partir da política educacional PMCTE e de seus dispositivos IDEB e PDE-Escola, a rotina escolar passou a conviver com uma pedagogia de “resultados”, resultados que são tomados de forma isolada e descontextualizada da realidade que os produziu, sendo apresentados como fetiche. Em relação a esse processo que vem ocorrendo nas escolas, onde percentuais, médias, índices, indicadores são tomados “em si”, sem analisar as condições objetivas de produção desses resultados, comprovando-se a

[...] hipótese de que no contexto de mercantilização no campo educacional a ideologia da “educação de qualidade” e a apologia da *accountability* são estratégias utilizadas para produzir a fetichização dos resultados. Sabemos quão falaciosa pode ser a argumentação que se estabelece entre a avaliação de resultados pautada em indicadores quantitativos e a qualidade da educação uma relação de causa e efeito. [...] A introdução da lógica da *accountability* e a comparação de resultados para premiar quem “fez mais com menos” pode acarretar prejuízos irreversíveis à educação pública. O desafio está em combater a política de maximização de resultados que se desenvolve à custa da minimização do humano (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144).

Essa ênfase aos resultados e a vinculação desses resultados ao repasse de recursos financeiros, como acontece com o programa PDE-Escola, podem ser compreendidas como estratégia de “consentimento”, contribuindo para que práticas de planejamento e procedimentos, com pressupostos político-pedagógicos, muitas vezes, perniciosos, sejam acatados na dinâmica escolar, um processo de “responsabilização pelos resultados” que se impõe aos docentes. Nesse processo, coagido pela necessidade de melhorar seu desempenho e o dos alunos e pela impossibilidade de fazê-lo, o professor desenvolve uma “subjetividade branda”, tornando-se suscetível ao discurso da “reconversão” presente no contexto da produção das políticas educacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2008).

Esses discursos teóricos de reconversão, que conduzem as políticas educacionais ao “chão das escolas”, trazem um apelo discursivo ao papel do professor, visto como elemento isolado e atomizado, que passa a responsabilizá-lo pela má qualidade da educação, depositando-lhe a “missão” de salvar a educação, por meio da reestruturação da gestão e da organização da escola e do acúmulo de novas funções. Esses discursos apresentam como soluções para os problemas educacionais um processo definido por Sacristán (1996) como hiper-responsabilização do professor, que tem como desdobramento a ocultação ideológica dos condicionamentos reais da prática.

Depreende-se que a busca frenética pela eficácia e por “melhores resultados”, ao provocar certo constrangimento aos docentes, pode criar condições para que o professor assuma a intensificação do trabalho como elemento para alcançar as exigências postas acerca do seu desempenho, consolidando uma ética de "autorresponsabilização" moral e individual pelo sucesso da escola.

Cobrar resultados refere-se a uma expressão utilizada na administração de empresas e dos serviços públicos e pode ser entendida como forma de intensificação num sentido subjetivo. Ao cobrar resultados, impõe-se certa pressão sobre o trabalhador, no sentido impor uma responsabilização, fontes de tensão vivida pelo trabalhador. Com isso, a noção de responsabilização passa a fazer parte do discurso do cotidiano, evidenciando que o processo de intensificação perpassa por uma política de gestão que envolve desde a cobrança por resultados até a mobilização do trabalhador por meio de um apelo à ética de responsabilização.

Estudos de Ball (2005), analisando a cultura de gestão e do desempenho como elementos inerentes à reforma educacional do Reino Unido, observa as mudanças na prática profissional de professores, diretamente vinculadas ao atendimento e à satisfação de critérios de qualidade preestabelecidos, em torno da "performatividade" que materializa-se por meio de uma cultura de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como mecanismos de controle, no que se refere tanto ao desempenho docente, como das organizações. Em nome dessa "performatividade", os desempenhos de sujeitos individuais ou de instituições, como as escolas, são utilizados como parâmetros de produtividade ou de resultado. Na análise do autor, a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de indicadores, buscando o julgamento e a comparação dos profissionais no tocante aos resultados. Elementos dessa análise de Ball (2005), podem ser incorporados na análise dos depoimentos dos professores, uma vez que evidenciam os mecanismos presentes no PMCTE, como o IDEB e o PDE-Escola, que aponta para essa "performatividade".

Nos trechos das entrevistas, foi possível perceber que há, de forma muito contundente, grande preocupação com os resultados, a partir de um clima de “pressão” pela melhoria dos mesmos, aspecto preocupante no processo dos testes padronizados. Essa pressão e cobrança para alcançar resultados e metas e, assim, atingir a eficiência, a eficácia e a dar respostas imediatas, acaba fazendo com que nas escolas os professores preocupem-se demasiadamente em “preparar” seus alunos para responder aos exames standardizados.

Corroborando Ball (2005), os depoimentos associam-se ao conceito de performatividade como categoria presente nos processos de controle e regulação do trabalho docente, como uma tecnologia que regulamenta os desempenhos dos sujeitos. Nesse sentido, "os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de 'qualidade' ou 'momentos' de promoção ou inspeção." (BALL, 2005, p. 543). Um equívoco onde a preocupação recai sobre melhoria de resultados e não sobre os processos, acirrando o controle da qualidade por meio de "pressões" que deixam sistemas e escolas abandonados à própria sorte em busca de melhoria de resultados e de cumprimento de metas.

Na seção a seguir, será abordado esse processo de intensificação do trabalho docente, como desdobramento da política PMCTE e de seus dispositivos PDE-Escola no contexto da prática.

### **PDE-Escola e a intensificação no trabalho docente**

Farta literatura sobre a categoria trabalho docente teve início no cenário da pesquisa educacional brasileira no final dos anos 1970, tendo como temáticas principais a organização do trabalho docente, a gestão da escola, a profissionalização, a precarização e a intensificação do trabalho docente (APPLE, 1987; 1988; 1995; HYPÓLITO, 1994; 1997; 2008; OLIVEIRA, 2002; 2003; 2004; 2005; 2007; 2011; OLIVEIRA; AUGUSTO, 2008).

A precarização e a intensificação do trabalho docente, no contexto da organização do trabalho escolar, são marcadas por um processo de ampliação das responsabilidades dos professores, que, além das tarefas instrucionais e pedagógicas, passam a abarcar funções de administração e gestão da escola e a necessidade de comprometer-se com atividades de formação que voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado.

Além disso, as atuais mudanças na gestão da escola e no trabalho docente, em decorrência das políticas educacionais, que se pautam em um discurso de descentralização administrativa, pedagógica e financeira, são marcos de um quadro de regulação das políticas públicas, no âmbito educacional, que também trazem elementos que acirram o processo de intensificação e precarização.

O aumento dessas demandas sobrecarrega a rotina dos trabalhadores docentes, uma vez que exigem tempo de trabalho, além da jornada semanal remunerada. Essas demandas vêm reestruturando o trabalho pedagógico por meio da combinação de diferentes fatores que

se fazem presentes na gestão e organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores. Esse processo tem contribuído para o esgotamento dos professores e para um processo de autointensificação, como um viés da intensificação do trabalho docente, com o qual os próprios professores passam a colaborar de forma voluntária, por meio de uma autorresponsabilização pelas exigências e demandas que lhes são atribuídas, chegando a se culpabilizar quando não conseguem corresponder a tais demandas. Esse processo de autorresponsabilização vem sendo reforçado com a força da lógica avaliativa presente no PDE-Escola e no IDEB, dispositivos do PDE/PMCTE, que, em decorrência da centralidade dada às avaliações externas, os trabalhadores docentes veem-se forçados a adquirir novas práticas no exercício de suas funções. Nos depoimentos a seguir, verifica-se que a lógica da responsabilização/*accountability*, que sustenta o PDE-Escola e o IDEB, passa a nortear o trabalho docente, fazendo com que os professores sintam-se obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas:

A gente acaba fazendo o PDE-Escola em função das provas, dos resultados. Procura sempre fazer projetos e atividades um pouquinho igual às provas. Por exemplo, tenho aumentado todo o enunciado dos exercícios quando trabalho na sala, porque agora as provas vêm com aqueles enunciados enormes (Entrevista – Professora 2 – Escola A).

A gente faz o plano da gente, mas a supervisora chega com projetos, com folhas xerocadas, com exercícios retirados das provas externas. Então, a gente fica trabalhando com projetos e atividades que são cópias de modelo das provas [avaliações externas]. Aí, você tem que deixar seu plano de lado e passa a trabalhar só atividades e projetos elaborados a partir de modelos de provas. Então é isso que isso acontece. Tudo isso, para, quando chegar a prova externa, o menino conseguir dar conta daquilo ali! É um treinamento... Acaba reproduzindo... Reproduzindo o ano todo... (Entrevista – Professora 1- Escola A)

A escola recebe os dados das avaliações externas, e a SME fica em cima de nós, porque a escola tem que atingir a meta e melhorar o IDEB. Eles [direção e coordenação pedagógica] chegam a pegar os caderninhos da Prova Brasil e fazer a gente repetir os exercícios na sala de aula (Entrevista – Professora 4- Escola A).

Então, depois do IDEB até a enturmação<sup>3</sup> da escola é realizada em função do IDEB e das avaliações externas. Tudo passou a girar em torno das avaliações externas. Nós pegamos avaliações até de outros estados, acessamos sites para pegar provas que podem estar preparando o aluno para o IDEB. Até os professores pegam provas e avaliações que ajudem nesse sentido. Nós fazemos avaliações treinando os alunos, principalmente português e matemática. Entramos na internet para pegar modelos de provas para serem aplicadas para nossos alunos, principalmente português e

---

<sup>3</sup> Enturmação é a forma como a instituição organiza ou agrupa os alunos em classes.

matemática. Utilizamos esses modelos para serem aplicados em nossas avaliações mensais e bimestrais (Entrevista – Professora 5- Escola C).

A forte exigência para o cumprimento de metas decorre da cobrança no intuito de melhorar índices de desempenho mensurados por avaliações externas, mecanismos de controle do trabalho docente e instrumento de regulação estatal, como no caso do PDE-Escola. Nessa óptica, os depoimentos evidenciam a presença de um discurso que convalida com a lógica da avaliação. Um processo que contribui para a construção da menoridade política do professor, que passa pela estratégia da “reconversão”, utilizada “[...] por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos, o qual procura subordinar as políticas educacionais às pressões econômicas das agências (inter) nacionais” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2008, p. 144). Um processo que deve ser compreendido no contexto de *redes de políticas*, sustentadas pela lógica de “relações de *accountability*”, que são incentivadas e vêm influenciando no processo de formulação e implementação de políticas educacionais, como o PDE/PMCTE e seus dispositivos, como analisado nos capítulos anteriores.

Quando questionados sobre os aspectos do PDE-escola que tomam mais o tempo do professor, os professores abordaram como tal dispositivo trouxe novas demandas:

Tenho percebido que com o PDE-Escola, a cada ano, a cobrança é maior, e é no sentido, assim, burocrático ainda. O que é ainda pior. Porque eles te cobram cada coisa, que chega assim a ser humanamente impossível de cumprir... Até esses dias eu estava comentando... Vai ter as férias do meio do ano, mas é mentira! Não teremos férias nenhuma. Porque o que tem de papel pra gente preencher nessas férias... E o que vai acontecer é que a gente vai acabar não tendo férias, porque eles mandam tantos papéis para serem preenchidos que tomam muito nosso tempo... Isso tudo por causa do PDE e do IDEB. Aí você tem que fazer o diagnóstico. Aí você acompanha o aluno e, para cada aluno, você tem ali cinco ou seis folhas pra você estar respondendo. E tudo isso, às vezes, não leva a nada... E isso é muito relativo. Às vezes, eu não estou falando a verdade nesses relatórios, porque em uma sala com 25 ou 30 alunos, eu posso não conseguir realmente acompanhar e entender o desenvolvimento de cada aluno com tanta burocracia..., né? É muita papelada, é muito instrumento que temos que preencher... (Entrevista – Professor 3 – Escola A)

Depois que o PDE-Escola veio, houve um aumento das funções e das demandas do trabalho pedagógico. Isso acontece, por exemplo, no caso do planejamento, das atividades de reforço e dos projetos. Isso, por um lado, é positivo, porque nós vemos que hoje os professores estão mais participativos, mais preocupados com aquilo que eles estão passando para os alunos, isso faz com que eles estudem mais, elaborem mais material didático. Mas o ponto negativo é que aumentou a demanda de trabalho para planejamento, mas o tempo não é suficiente para isso. O PDE-Escola traz

essa necessidade de planejamento, mas não há no tempo escolar o tempo para isso, e o professor acaba levando para casa essas tarefas, que são muitas. Os módulos, que são 2h e 50 min. por semana, são insuficientes para isso, pois, nesses módulos, os professores têm outras funções, como corrigir provas, dar reforço, atender pais, etc. (Entrevista – Professor 5 – Escola C)

O PDE fala tanto de metas e IDEB que é na verdade uma cobrança do trabalho do professor. Eu acho que eles querem cobrar tanto da gente, por tanta coisa aqui dentro da escola, mas não veem o prédio da escola, as condições de trabalho, nosso salário, nosso tempo para planejar. Eles cobram tanto, mas eles tinham que estar aqui mais perto da realidade de cada escola (Entrevista – Professor 5 – Escola D).

Percebe-se uma deterioração das condições de trabalho, que resulta em um movimento de trabalho “elástico e invisível”. O termo “elástico”, tendo em vista o fato de essas novas tarefas atribuídas ao professor se estenderem à sua vida privada, chegando a comprometer o tempo de lazer e descanso. O termo “invisível”, por tornar-se um trabalho que, quase sempre, não é reconhecido socialmente, o qual o professor cumpre sem ser remunerado ou valorizado (DUARTE, 2011).

Os depoimentos sinalizam, ainda, como o processo de intensificação do trabalho dos professores, que pressionados a assumir cada vez mais tarefas para além do que lhes compete, leva também a um quadro de perda da autonomia do professor sobre o seu trabalho. Além disso, esse processo passa pela questão da desqualificação da força de trabalho docente, quando os trabalhadores docentes veem-se obrigados a atender às novas exigências pedagógicas e administrativas, sem, contudo, encontrarem condições de trabalho adequadas.

Nesse cenário de degradação, o homem torna-se um corpo instrumentalizado-operário de massa<sup>4</sup>, em que tem sua dimensão intelectual e mental desapropriada. Para Dejours (1991), o processo de divisão do trabalho conduz “[...] a um *non-sens*: a maioria dos trabalhadores ignora o sentido do trabalho e o destino de sua tarefa” (DEJOURS, 1991, p. 39-40).

Uma vez conseguida a desapropriação do *know-how*, uma vez desmantelada a coletividade operária, uma vez quebrada a livre adaptação da organização do trabalho às necessidades do organismo, uma vez realizada a toda poderosa vigilância, não restam senão corpos isolados e dóceis, desprovidos de toda iniciativa. A última peça do sistema pode então ser introduzida sem

---

<sup>4</sup> Dejours (1991) afirma que por meio da prévia separação entre concepção e elaboração, dá-se origem a um novo organismo (considerando o trabalhador do “chão de fábrica”) produtivo desvinculado de sua subjetividade, onde se percebe uma atividade laborativa que se choca com as aspirações, as motivações e os desejos. Tem-se que, com este desenvolvimento da organização do trabalho, “[...] o homem no trabalho, artesão, desapareceu para dar a luz a um aborto: um corpo instrumentalizado – operário de massa – desprovido de seu equipamento intelectual e de seu aparelho mental.” (DEJOURS, 1991, p. 39).

obstáculos: é preciso adestrar, treinar, condicionar esta força potencial que não tem mais forma humana (idem, p. 42).

Essa lógica de relações de *accountability* vem consolidando uma cultura de prestação de contas e responsabilização, atribuindo, principalmente ao professor, a responsabilidade pela má qualidade da educação e, ao mesmo tempo, a “missão” de melhorar os resultados e a qualidade da educação, pressões externas e internas que trazem como efeitos desse movimento esquizofrênico fenômenos conhecidos como mal estar docente, preocupação e sofrimento, dentre outros aspectos que afetam a saúde dos docentes.

### **Considerações finais**

As reflexões realizadas demonstraram que o PDE-Escola, apesar de seu discurso eivado de boas intenções, prometendo maior autonomia para a escola e seus profissionais e preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público, traz em seu cerne pressupostos econômico-políticos hegemônicos. Sendo reeditado, em 2007, o PDE-Escola conservou os mesmos fundamentos da reforma educativa implementada nos anos 1990, que teve como pilares princípios de racionalidade técnico-administrativa. A discussão trazida na tese trouxe como contribuições o reconhecimento da necessidade de compreender e desvelar o arcabouço teórico e ideológico que sustenta os programas que aterrissam no “chão da escola pública”, que, muitas vezes, no contexto da prática, podem ser considerados como “cavalos de Tróia”.

Foi possível observar que o PDE-Escola, na realidade pesquisada, materializa-se no contexto da prática acompanhando a tradição das políticas no cenário brasileiro, ou seja, como uma política realizada “de cima para baixo”, que deturpa o real sentido da gestão democrática, remetendo a escola e seus atores ao papel de meros executores, mas, contraditoriamente (ou não), indicados como os principais responsáveis pelo êxito ou fracasso da melhoria da qualidade da educação, medida a partir de índices como o IDEB. Nessa direção, foi possível verificar que o PDE-Escola, ao apresentar-se como uma ferramenta para resolver todas as mazelas da educação, reduz os problemas da escola pública brasileira a uma dimensão técnica, secundarizando a dimensão política da educação.

Não se pode negar que os recursos advindos com PDE-Escola contribuem com a infraestrutura das instituições escolares. No entanto essa proposta de financiamento que se apresenta de forma fragmentada, focalizada e atrelada à questão da avaliação, encontra-se distante de cumprir as promessas anunciadas.

Além disso, propostas políticas como o PDE/PMCTE e de seus dispositivos como o PAR e o PDE-Escola preservam uma vinculação orgânica com fundamentos políticos defendidos pelos organismos internacionais, perpetuando a agenda mundial para a educação, num processo de “mundialização das políticas”, que se dissemina pelas redes de políticas. Propostas que não representam, no contexto da prática, significativas mudanças para o processo educacional, no sentido de contribuir com uma educação para a emancipação política e social, mas, ao contrário, consolidam os pressupostos políticos do projeto hegemônico de dependência e subordinação aos interesses do capital. Nesse viés, o PDE-Escola, nas escolas investigadas, assumiu feições de uma política mercadológica, que anula a dimensão política da gestão escolar e assume princípios empresariais que sustentam a lógica de “produzir mais com menos”, a um custo que traz como efeitos colaterais a precarização, a intensificação e o sofrimento docente.

Analisando os efeitos dos dispositivos do PDE/PMCTE, a partir da lógica da responsabilização/*accountability*, foi possível mostrar a perda da autonomia do professor sobre seu trabalho, colaborando para um movimento de alienação e estranhamento do trabalho docente, marcado pela anulação do potencial positivo do trabalho, assumindo, assim, um significado de negatividade, que introjeta no ser humano o processo de *estranhar-se* de si mesmo. Nesse ínterim, o processo de alienação e estranhamento provoca um movimento de desumanização, no qual o próprio homem assemelha-se a um objeto, a uma coisa, tornando-se mais uma mercadoria que faz parte da engrenagem do capital.

No que se refere ao trabalho realizado pelos professores no processo de construção do PDE-Escola, verificou-se que o professor deixa de reconhecer-se como um ser concreto e histórico, sendo expropriada dele a autonomia para decidir e agir politicamente. Foi visto que o trabalho docente, em decorrência das etapas de construção do PDE-Escola, longe de ser a forma humana de realização, limitou-se ao cumprimento de metas e planos de ação, trazendo como prejuízo um processo de alienação e o estranhamento do trabalho docente. Esse cenário se apresenta como terreno fértil para a precarização e a intensificação do trabalho docente no contexto da organização do trabalho escolar, marcada por um processo de ampliação das responsabilidades dos professores. Tal cenário de precarização, intensificação e cobrança, combinado com a desvalorização social, política e econômica da profissão, que vem concorrendo para acirrar um processo de sofrimento que acometeu o professor das escolas públicas pesquisadas.

No entanto, faz-se necessário destacar que a dialética alienação-emancipação apresenta-se como o caminho da superação. A natureza do trabalho docente precisa ser compreendida por meio do reconhecimento da tensão dialética presente entre os aspectos estruturais da sociedade e sua especificidade, podendo produzir tanto a alienação/estranhamento como espaços de autonomia relativa.

Com este estudo, acredita-se que os resultados expressos e as análises desenvolvidas no presente trabalho corroboraram a tese defendida de que as ações implementadas a partir da reforma do PDE/PMCTE não conseguiram romper essencialmente o atual *status quo*, em decorrência da reprodução da rede de políticas constituídas entre o global e o local, a partir de relações entre pessoas, instituições e organizações, evidenciando que o Estado não é o núcleo central no processo de formulação de políticas educacionais, tendo seu papel de protagonista anulado nesse cenário de embates e disputas de poder e interesses. As promessas anunciadas pela política do PDE/PMCTE materializaram no “chão das escolas” uma “qualidade às avessas”, trazendo efeitos perversos à política local e ao trabalho docente, em decorrência da lógica da responsabilização/*accountability*, que acabou instaurando consensos adequados à ordem econômica globalizada para atender aos diferentes interesses em jogo. Uma “qualidade” que, ao mesmo tempo em que se centravam na performatividade da escola e de seus profissionais, manteve inalteradas as condições materiais e objetivas de trabalho do “chão da escola”.

Finalmente, cabe realçar que o movimento de “encenação das políticas”, como o PDE/PMCTE e seus dispositivos, no contexto da prática, envolve também a questão das subjetividades dos agentes que se encontram em posições periféricas das redes de políticas. Agentes que, nos processos de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas podem fortalecer espaços (*gap*) entre os textos legais e as ações concretas, para que propostas de resistência sejam materializadas em práticas alternativas concretas, comprometidas com a qualidade da escola pública. Essa, certamente, seria outra tese.

### Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, [s.d.], n. 9, maio/ago. 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

\_\_\_\_\_. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 485-498, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007b.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez; Oboré, 1991.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e Contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

HYPÓLITO, A. L. M. **Processo de trabalho docente**: uma análise a partir das relações de classe e gênero. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente**: classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_ et al. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 123-138, 2008.

MARX, K. **O capital** – crítica da economia política. 27. ed. L. 1, v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-776, out. 2005.

\_\_\_\_\_; AUGUSTO, Maria Helena G. Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. In: MONFREDINI, Ivanise. (Org.) **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

PINHO, J. A. G; SACRAMENTO, A. R. S. **Accountability**: já podemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, n43, p.1343-1368, nov/dez.2009.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

\_\_\_\_\_; EVANGELISTA, O. Redes para conversão docente. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.) **Política, educação e cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 33-53.

\_\_\_\_\_; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.