

Transformações nas políticas públicas recentes para a educação e precarização da profissão docente

Andrea Villela Mafra da Silva (1); Bárbara Gomes De Souza Pereira Rodrigues (2); Felipe da Silva Duque (3); Paula Alves Pereira da Silva (4); Raquel Goulart Barreto (5)

- 1- *Coautora: Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - av.mafra@hotmail.com;*
- 2- *Coautora: Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro barbara22gomes@yahoo.com.br;*
- 3- *Autor: Doutorando Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro felipeduque@id.uff.br;*
- 4- *Coautora: Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro paula.ufu@gmail.com;*
- 5- *Orientadora: Coordenadora do grupo de pesquisa Educação e Comunicação, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e docente na mesma universidade raquel@uol.com.br.*

Resumo: O presente artigo objetiva compreender criticamente os desdobramentos do modelo neoliberal para as recentes políticas educacionais e sua influência junto à precarização da profissão docente. Tal abordagem se caracteriza por compreender as transformações desse período nas mais diversas esferas no que tange essas políticas, seja no âmbito lexical, pedagógico, curricular, tecnológico e avaliativo com destaque para o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Programa de Residência Pedagógica. Diante disso, o texto traz importantes elementos dessas mudanças fundamentadas numa relação compartilhada de quais são os propósitos para a educação nessa nova ordem, desenvolvida num sistema em crise, e para quem são direcionadas tais prerrogativas.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; trabalho docente; Plano Nacional de Educação (2014-2024); Programa de Residência Pedagógica

Introdução

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho levaram a uma intensificação mais ampla das atividades laborais que, além do produtivismo acentuado, culmina em um estado permanente de precarização. Esse conjunto de elementos é determinante para a constituição de uma categoria profissional que tem no trabalho um fardo que a torna cada vez mais alienada e estranhada nessa sociedade capitalista. Tal condição também afeta profissões como a docência.

O atual modelo de trabalho propõe um recorte centrado na expropriação do trabalho docente como núcleo em relação ao qual as seguintes dimensões sejam privilegiadas: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as variações da “lei da mordaza”, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) na condição de “objetos de aprendizagem”, os “reformadores empresariais” e a avaliação externa.

Resultado de discussões do grupo *Educação e Comunicação* vinculado à linha de pesquisa **Currículo: sujeitos, conhecimento e**

cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o presente artigo se compromete a explorar tais transformações, compreendendo-as criticamente em suas multiplicidades interventivas no mundo do trabalho docente. Para melhor elucidar tal caminho, partimos de uma breve descrição das mudanças advindas do mundo trabalho a partir da reestruturação produtiva e seu vínculo com a crise da educação materializada em políticas exclusivas à área que visam fundamentalmente além da ampliação do setor privado na área, o ataque ao trabalho docente.

Giovanni Alves (2005) denomina esse momento de mudança ocorrido entre os anos 1970 a 1980 como um novo complexo de reestruturação produtiva entendida como uma ofensiva do capital na produção, com o objetivo de constituir um novo patamar de acumulação capitalista em escala planetária, debilitando o mundo do trabalho e promovendo alterações importantes na forma de ser da classe dos trabalhadores assalariados. Esse novo tipo de acumulação capitalista, David Harvey (2008) define como acumulação flexível que tem como base, especialmente, a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. É a flexibilidade do trabalho, compreendida como a plena capacidade de o capital tornar domável, complacente e submissa a força de trabalho, que irá caracterizar esse momento predominante (HARVEY, 2008, p. 67).

No campo educacional, tais direcionamentos se consolidam com maior vigor a partir dos anos 1990 onde se desenha um cenário de crise na educação constatado por meio dos resultados obtidos em avaliações externas, abrindo espaço para políticas públicas com foco na universalização do ensino e na melhoria da qualidade da educação, como se observa no discurso do PNE¹, permitindo a entrada dos reformadores empresariais no campo educacional através de alianças do setor público com o privado. Nesse contexto,

Primeiro, se desenha um diagnóstico apocalíptico. Em seguida, prega uma receita salvacionista: forte ação governamental contra os sindicatos e prioridades para uma política anti-inflacionária monetarista (do a quem doer) – reformas orientadas para e pelo mercado, “libertando” o capital dos controles civilizadores que lhe foram impostos por duzentos anos de lutas populares. (MORAES, 2001, p.14)

Nas palavras de Ball (2015), “não há nada tão produtivo para a mudança como uma boa crise” (p. 41). Diagnosticada a crise e disseminado o discurso do apocalipse, buscam-se soluções através de articulações que na verdade são estratégias para hegemonizar um discurso que valoriza o investimento técnico, escondendo-se no discurso de oportunidades para todos, e para desestabilizar outros, como, por exemplo, o discurso em defesa da escola pública de formação humanista e do investimento salarial e acadêmico do profissional da educação.

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

E a profissão docente nesse contexto é o principal alvo dessas políticas. Há mais de uma década, a expressão “trabalho docente” tem tido a sua parte substantiva relexicalizada como “atividades” e “tarefas” (BARRETO, 2004), na medida do deslocamento progressivo do professor para a posição de quem executa tarefas específicas relacionadas à docência.

É a expropriação do trabalho docente. Para caracterizá-la, é importante retomar Marx (1985, p.202), especialmente no que diz respeito aos elementos constitutivos do processo de trabalho, a saber: (1) finalidade; (2) matéria a ser trabalhada; e (3) instrumental/meios para tanto. Não cabem mais ao professor essas decisões.

No tempo presente, está em questão, por exemplo, a lei do piso nacional do magistério, que inclui a destinação de um terço da carga horária ao planejamento do trabalho. Segundo especialistas como Costin (2015), trata-se de uma bomba fiscal na educação, na medida em que exige um terço a mais de professores. Quanto ao mérito, seria uma medida desnecessária, considerando que o planejamento está “pronto”, embalado como pacotes digitais (ex. Educopédia) ou impressos (ex. Cadernos Pedagógicos), bastando uma consulta baseada no conteúdo e no nível de ensino.

Na terminologia relacionada a ensino-aprendizagem, o professor não precisa mais dominar o conteúdo a ser ensinado, não tem mais lugar no planejamento, como “fabulação” do processo, nem na avaliação do que foi aprendido, ficando restrito à escolha de materiais, quando as condições objetivas permitem, ou até mesmo ao controle do tempo e do contato dos alunos com os materiais disponíveis. O que está em jogo nem são as tecnologias propriamente ditas, mas o que elas veiculam como elo entre o planejamento centralizado e a avaliação externa. No máximo, espera-se que o professor “monte aulas” que preparem os alunos para avaliações que não formulou, dirigidas a quaisquer alunos e condições.

Para tentar dar conta da expropriação do trabalho docente, é importante trazer a noção de “substituição tecnológica”. Neste ponto, é forçoso reconhecer que esta nomeação pode ser alvo de objeções relacionadas à sua inscrição teórica e ideológica. “Substituição tecnológica” pode sugerir uma perspectiva simplista que a coloca no mesmo plano da substituição de quadros de giz pelas chamadas lousas digitais, de canetas, cadernos e livros por computadores etc., como se sua diferença residisse apenas no fato de substituir professores por programas didáticos cada vez mais sofisticados.

No caso, a arquitetura da substituição é mais complexa. Até começou pela substituição total, representada pela formação de professores a distância, através do deslocamento para *loci* não universitários, e da figura do tutor

(BARRETO, 2008). Em um segundo momento, foi configurada como substituição tecnológica parcial, em que o professor não é exatamente retirado da cena, mas é relegado a um papel secundário, sendo suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o gerenciamento do tempo necessário à execução de tarefas determinadas, tendo como suporte materiais veiculados nas/pelas TIC. No caso, menos visível que no primeiro, completa a estratégia de alijar o professor da totalidade do processo de trabalho docente.

A intensificação do uso das TICs segue, em muitos aspectos, o caminho percorrido nas fábricas, pela conversão da subsunção formal em subsunção real do trabalho ao capital. A trajetória deste uso pode ser descrita como indo do hardware (notebooks para professores como janelas para outras possibilidades) ao software (fabricado para conter sequências de ensino prontas), não mais como materiais de ensino, mas “objetos de aprendizagem” depositados em “bancos” para reutilização ilimitada.

Entretanto, até por conta da fetichização e da reificação das tecnologias, é preciso reconhecer que elas são parte do processo e, como tal, não podem ser tomadas pelo todo. Em outras palavras, se o controle do processo pedagógico atinge níveis insuspeitados, é preciso sublinhar que não trata apenas de tecnologias em outro patamar e grau de sofisticação, mas de instância de tradução de uma BNCC que inclui listagens de conteúdos/competências e as avaliações unificadas centradas nos produtos, em um enredo que mantém a sua mistificação, com o reforço das parcerias público-privadas patrocinando a encenação. Com o conhecimento circulando em software, vídeos etc., um único docente pode atender a um número muito maior de alunos, permitindo cortar custos e até pasteurizar o que vai ser aprendido, pela intervenção de uma formulação ideológica que, supondo a neutralidade impossível, prevê uma espécie de escola sem ideologia, sem discussão, sem valores, sem educação.

A meritocracia aliada ao neotecnicismo tem produzido efeitos danosos em relação ao trabalho e à formação docente, chegando a “substituir” a formação universitária por cursos rápidos de treinamento para a utilização dos materiais prontos, em perspectiva neotecnicista, com muitos pontos de contato com produções na linha dos “professores excelentes” defendidos pelo Banco Mundial (BRUNS; LUQUE, 2014). A iniciativa, é claro, conta com as “benesses” do empresariado interessado em gerenciar a “nova escola”, a que Ball (2015) agregou a extensão S.A.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender tais mudanças no âmbito sistêmico em relação a crise educacional, principalmente com as políticas recentes estabelecidas no recém-governo interino de Michel Temer. Nesse

sentido, é importante explorar metodologicamente tais proposições em vínculo a leitura crítica acima apresentada.

Metodologia

Para melhor elucidar a discussão dos ataques direcionados à profissão docente, trazemos ao centro da discussão a análise de dois importantes documentos: o Edital CAPES nº 06/2018 - *Programa de Residência Pedagógica* e o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

O primeiro lançado em fevereiro de 2018 pelo governo federal do presidente interino Michel Temer, tem como proposta reformular a formação docente ao discurso da *hora da prática* (BRASIL, 2018, s/p). Isto é, considera-se apenas a dimensão do ensino, sem o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão tendendo a negligenciar os conhecimentos históricos e socialmente produzidos, no campo da Educação.

Em carta aberta à população, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em comum acordo com várias associações de estudos e pesquisas em Educação, manifestaram-se contrárias ao que preconizam os editais Capes nº 6/2018 e nº 7/2018, respectivamente, chamadas públicas para apresentação de propostas ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (ANPED, 2018, s/p).

Tais editais estão no âmbito da Nova Política de Formação de Professores consistindo em uma espécie de modernização do Pibid, onde o estudante faz um estágio supervisionado em uma escola de Educação Básica².

Especificamente, sobre o Programa de Residência Pedagógica, há previsão de pagamento de 80.000 cotas de bolsas aos participantes; oferta de 250 mil vagas na Universidade Aberta do Brasil; oferta de 20 mil vagas ociosas do Prouni para cursos de primeira e segunda Licenciatura (BRASIL, 2018, s/p) propõe também a criação de uma plataforma de formação continuada com a criação de novos cursos de mestrados profissionais e cursos de especialização para atender aos estados e municípios brasileiros.

O Programa de Residência Pedagógica “visa aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática” (BRASIL, 2018, s/p). Ademais, pretende “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular” (idem).

² C.f. <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> Acesso em 03 mai. 2018.

Imposta pelo Ministério da Educação, posto que não houve participação e diálogo com as instituições de ensino superior, essa *Nova Política* desvaloriza e aprofunda a precarização da formação de professores. O formato ultraconservador de estágio supervisionado apresentado na proposta do Programa de Residência Pedagógica está concentrado no tempo e nas atividades em que a *prática* se produz. O programa fundamenta-se numa perspectiva de estágio, no campo de formação de professores, traduzidos em tarefas, tradicionalmente prescritas e burocratizadas.

É oportuno recordar as formulações de Pimenta, Franco e Libâneo (2010, p. 838) ao denunciarem que historicamente, a ciência pedagógica acabou sendo subsumida à docência e “a formação pedagógica foi significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor e, cada vez menos, campo de investigação sistemática da realidade educativa”. Do mesmo modo, Mialaret (1991), argumenta que, embora a Pedagogia esteja diretamente relacionada à prática educativa e essa, se constituir seu campo de reflexão e análise, não deve, contudo, confundir-se com ela.

A ênfase na epistemologia da prática pode anular uma formação docente voltada para uma postura interrogativa que revele um futuro professor/pesquisador de sua própria ação docente. Assim, é possível observar que o edital nº 06/2018 desconsidera o amplo debate do campo da formação de professores, “retomando a velha fórmula observação, participação e regência, desta feita consorciada a oferta de bolsas para estudantes e professores no contexto dos estágios obrigatórios” (ANPED, 2018, s/p).

Como se vê, é no contexto de legitimação das políticas de formação de professores definidas pelo Estado que se deve procurar os sentidos atribuídos às suas respectivas funções no trabalho, cada vez mais precarizadas, difusas e multifacetadas.

Pareado a essa política da residência pedagógica, temos o PNE, lançado ainda no governo Dilma, que delimita as políticas educacionais objetivadas a partir de currículos e exames nacionais formatados. Referenciados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³.

No nível nacional, o diagnóstico é feito a partir dos resultados obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), definido pelo MEC⁴ como um índice formulado

³ Que, segundo o site do Inep tem como objetivo produzir indicadores que direcionem a discussão da melhoria da qualidade da educação nos países participantes subsidiando políticas educacionais e que verifiquem se a educação desses países é capaz de formar cidadãos atuantes na sociedade em que vivem.

⁴ C.f. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>. Acesso em: 28.jul.2017
contato@ceduce.com.br

para medir a qualidade do aprendizado no Brasil e, a partir dele, estabelecer metas visando à qualidade do ensino, baseando-se na taxa de rendimento escolar – dados fornecidos pelo Censo Escolar - e nas médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Nesse contexto de índices, crises e soluções, Ball (2015) aborda o conceito de redes políticas como “comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (p.29), ou seja, o público, o privado, o filantrópico e o não governamental vão se mesclando e apresentando as soluções através da lógica de mercado. Relacionando a BNCC ao conceito de redes, Macedo (2014) questiona quais atores sociais participam na significação da qualidade da educação e da base nacional comum e encontra alguns nomes nos sites dos principais agentes públicos que viabilizam o debate acerca da base, como: *Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos Pela Educação, Amigos da Escola*, sendo instituições filantrópicas, corporações financeiras, indústrias de materiais educacionais, ONGs.

Essa rede interessada em hegemonizar e estreitar o currículo como forma de regulação e controle, também se articula na disputa pelo controle da escola com o apoio da Lei 13.005 / 2014 (PNE) que amplia o papel das avaliações externas e define os objetivos de ensino mediante uma base nacional comum a fim de travar o par conteúdos/métodos, abrindo a educação à indústria de elaboração de materiais didáticos e de testes padronizados, de venda de tecnologia, de consultoria etc., difundindo o tecnicismo e métodos de gestão verticalizados baseados em metas e estratégias. Segundo Silva (2015), essa abertura da educação permite à iniciativa privada o uso do Estado como “balcão de venda” (p.13) de suas mercadorias e até mesmo a conversão do recurso público para a produção de seus materiais.

Nessa lógica neoliberal evidente nas políticas públicas, desenha-se um quadro concorrencial entre professores e entre alunos. Essa relação constitui uma rede conflituosa quando se paga mais pelo bom desempenho dos alunos e o atrela ao trabalho desenvolvido pelo docente, desconsiderando fatores contextuais. Baseado em Brynk e Schneider, Freitas (2014) traz o conceito de confiança relacional que é quebrada ao se instaurar um processo de responsabilização concorrencial, no qual se percebe uma combinação de respeito, competência, consideração e integridade. Para ele, essa concorrência não é boa para a educação porque ela não é uma atividade concorrencial, assim como a imposição do ritmo das atividades em sala de aula em função das avaliações

externas não é propícia ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno. Notamos o reducionismo do currículo às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, acreditando sê-las o necessário para a vida prática na sociedade, ou seja, o que pensam ser o básico é reforçado para preparar mecanicamente os alunos para os testes.

Padronizada e controlada a organização do trabalho pedagógico pelos reformadores empresariais mediante o par objetivos/avaliação, cria-se uma rede de cobranças, na qual o diretor controla as metas, premia, pune e corrige, desqualificando e desmoralizado o profissional da educação através de demissões e privatização da escola pública sob o discurso da melhoria da qualidade da educação, ou seja, o professor é responsabilizado pelo resultado obtido.

Ravitch (2011), embora acredite na necessidade e na utilidade dos testes, afirma que, sendo eles o meio encontrado para responsabilizar o professor / escola pelo desempenho do aluno, desresponsabilizam qualquer outro ator neste processo, ou seja, tira dele e da família o compromisso com a educação. A autora percebe dois tipos de responsabilização: a positiva que ajuda escolas com escores mais baixos; e a negativa que fecha essas escolas. A responsabilização punitiva tem suas consequências na vida dos envolvidos no processo educativo com base em escores que podem ser um erro de medição ou de variações extraescolares. Entendemos que pensar a educação é considerar os contextos em suas análises e críticas. Dessa forma, percebemos que a lógica do capital tem permeado o ambiente escolar e as políticas públicas em educação que acentuam a igualdade de oportunidades, o esforço, a competição e a meritocracia.

Nesse sentido, Ball (2015) discute a importância de se esclarecer as relações de redes, ou seja, as múltiplas relações que se estabelecem no processo de formulação e legitimação do PNE, da BNCC, e de implementação de políticas avaliatórias, por exemplo. Freitas (2013) afirma a necessidade de olhar para o todo, ou seja, para as ideologias que movem práticas de cunho neoliberal, não apenas para as técnicas de medição e controle como a meritocracia e aponta a importância de impedir a centralidade da lógica de mercado no campo educacional.

Diante disso, ao explorar analiticamente os documentos (Programa de Residência Pedagógica e PNE) nos são oferecidos subsídios metodológicos para a compreensão de quais prerrogativas constam no processo direcionando a educação pública no Brasil em emergência da compreensão de suas contradições e possibilidades de resistência.

Resultados e Discussão

Ao analisar o PNE e o Programa de Residência Pedagógica, percebemos um evidente avanço de diluição do público e da educação para a abertura de políticas ao âmbito privado, desdobrando-se de forma ofensiva na profissão docente.

Podemos citar, por exemplo, essa nova caracterização do estado atual da questão trabalho-formação docente, as políticas desenvolvidas em nível de Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Chamamos a atenção para programas ditos experimentais em um primeiro momento, como o Ginásio Carioca, com a interposição da figura do “professor polivalente” e do 6º Ano, com o “professor generalista”. Para dar conta do ensino de conteúdos nos quais não têm formação, sob as bênçãos das TICs possíveis, foi criada a Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire (Decreto nº 35.602, de 09 de maio de 2012), autônoma e sem qualquer relação com as instâncias universitárias de formação, para capacitar (o pressuposto é o da “incapacidade” e a perspectiva é “didática”, no sentido restrito de tecnicista), em treinamento de duas ou uma semana para enfrentar o desafio de ensinar o não sabido.

A tendência dessa nova padronização é potencializada com o PNE e o Programa de Residência Pedagógica, responsáveis por aprofundar a precarização da profissão em seus aspectos de formatação compulsória através de currículos padronizados, inserção acrítica de TICs em substituição a profissão docente e formação limitada desses novos profissionais.

Conclusões

Diante do que foi exposto aqui, reiteramos a necessidade de compreendermos a importância das recém-políticas empregadas oficialmente pelo poder público e quais suas objetivações para a educação. A presente pesquisa tem cumprido esse papel a partir de uma perspectiva que salienta as relações envolvidas na reestruturação produtiva e seus desdobramentos para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, suas novas formulações para a educação a partir dos ataques para a profissão docente.

A partir do Programa Residência Pedagógica e do PNE (2014-2024), tornam-se perceptível as novas decisões, incorporações, limitações e encaminhamentos para o profissional docente, agora localizado numa nova dinâmica sistêmica de avanço frontal do setor privado para a educação, algo que desloca integralmente qualquer perspectiva que vislumbre uma educação libertadora e emancipatória.

Referências

ALVES, Giovanni. *O Novo (e Precário) Mundo do Trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018: Uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/ CP 02/2015*. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Disponível em: < <https://goo.gl/v4i4gU>> Acesso em 03 mai 2018.

BALL, Stephen. *Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2015.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, vol.29, n.104, p.919-927, out. 2008.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, vol.25, n.89, p.1181-1201, dez. 2004.

BRASIL. Edital CAPES nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica. *Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: < <https://goo.gl/x5RaDY>> Acesso em 03 mai 2018.

BRUNS, B; LUQUE, J. *Professores Excelentes - Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014 .

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo; Loyola, 2008.

MIALARET, G. *Pédagogie générale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

MORAES, Reginaldo C. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* Disponível em: https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf Acesso em junho de 2017.

RAVITCH, D. O Problema com a Responsabilização. In: _____. *Vida e morte no grande sistema escolar americano – como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 171 – 190.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Pablo Gentili & Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: vozes, 2015.