

EIXO 1 – Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação

DISCUTINDO A RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DA PARAÍBA

Melânia Mendonça Rodrigues

Universidade Federal de Campina Grande
melania.r@uol.com.br

Mônica Martins de Oliveira

Secretaria de Educação de Campina Grande
monikamartins@gmail.com

RESUMO

O artigo objetiva analisar os mecanismos de responsabilização implementados na rede pública de educação básica do Estado da Paraíba, com base nos dados obtidos em um processo de investigação que adotou os procedimentos teórico-metodológicos de aprofundamento conceitual, análise documental, observações em escolas e entrevistas com professores e gestores. Os documentos analisados permitem identificar, na criação do bônus por desempenho, elementos de meritocracia e responsabilização dos professores na rede estadual de educação básica da Paraíba.

Palavras-chave: Responsabilização; Trabalho docente; Política educacional na Paraíba.

INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade dos anos de 1990, os governos federais brasileiros implementam uma profunda reforma do aparelho do Estado – cujas linhas mestras decorrem das diretrizes neoliberais emanadas do Consenso de Washington – em que, sob os imperativos maiores da estabilização monetária e do ajuste estrutural, são adotadas medidas de abertura do mercado de bens e serviços ao capital internacional; de desregulamentação; de privatização, e de redução dos fundos públicos para o financiamento das políticas sociais (PAULO NETTO, 2000).

Em um desdobramento operacional desse ideário, também a gestão do setor público experimenta um processo de reforma, pautado na lógica mercantil que rege as empresas privadas. Dessa forma, instaurado e legitimado sob uma grandiloquente denominação de nova gestão pública, o gerencialismo introduz o “quase mercado” na administração do aparato estatal, atrelando-a aos princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade.

Na gestão pública gerencial, dentre as diversas estratégias transplantadas do mundo empresarial, destacam-se a ênfase à noção de *accountability* – apresentada como a essência

dos regimes democráticos, por permitir a transparência, a prestação de contas da gestão e a participação do cidadão – e a centralidade conferida à adoção de mecanismos de avaliação de desempenho, justificada como necessariamente articulada à conquista ou melhoria da qualidade do serviço prestado (CABRAL NETO, 2009; CASTRO, 2007).

Para além das formulações legitimadoras, e conforme aponta Cabral Neto (2009), uma análise crítica dessas estratégias revela que, articuladas, ambas concorrem para a disseminação da cultura do desempenho – ao deslocar o foco das atenções para o produto, o resultado, em detrimento dos processos – e da responsabilização dos servidores e da comunidade pelos resultados alcançados.

Inscritas no processo mais amplo de reconfiguração do Estado, as reformas da educação, instauradas a partir da segunda metade da década de 1990, também se referenciam nas concepções basilares do Estado mínimo e nos princípios de eficiência, eficácia e produtividade da gestão mercantil-gerencial, ou seja,

[a] lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão educacional, o qual coloca como eixo fundante, para a melhoria do sistema, a participação de usuários nos serviços educacionais. Tal modelo inclui, também, a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, dos alunos, dos professores nas tomadas de decisões da escola, aspectos inerentes à nova gestão pública [...] (CABRAL NETO, 2009, p. 198).

Em consequência, a gestão escolar passa a se reger pela denominada cultura do desempenho, objetivada na implementação de mecanismos voltados ao alcance de índices de produtividade e à redução de custos, implicando forte impacto no trabalho docente, o qual, ademais dos processos de intensificação e precarização, passa a sofrer as pressões decorrentes da ideologia da responsabilização, articulada aos resultados das avaliações estandardizadas aplicadas na educação básica.

Tudo isto tem um efeito bastante danoso sobre o professor, uma vez que sobre ele recaem as responsabilidades pelos resultados obtidos pelos alunos, ensejando um sentimento de “insucesso e mesmo de temor de não serem bem avaliados pelo sistema, cada vez mais competitivo” (MELLO; RIGOLON, 2011, p.57).

Considerando a relevância político-acadêmica dessa temática, e na continuidade de estudos anteriormente realizados (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2008, 2009), vimos desenvolvendo uma investigação, objetivando analisar os mecanismos de responsabilização implementados na rede pública de educação básica do Estado da Paraíba, compreendendo, como procedimentos teórico-metodológicos, o aprofundamento conceitual, a pesquisa e

análise documental e a realização de observações em escolas, bem como, de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores.

No presente artigo, apresentamos os resultados decorrentes do momento de análise documental, precedidos de ligeiras considerações conceituais.

NORTEAMENTOS GERAIS ACERCA DA RESPONSABILIZAÇÃO

Ao tratarmos da responsabilização, adotamos a compreensão, sinteticamente formulada por Freitas (2011), segundo a qual

[...] um sistema de responsabilização inclui três elementos: medição do desempenho dos alunos; relatório público do desempenho da escola, e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho [...]. Os processos de responsabilização são bem amplos e em especial suas consequências atingem todos os níveis da administração, ou seja: a) a administração do sistema educacional, enquanto administração local; b) as escolas, na figura dos diretores; e c) a sala de aula, na figura do professor e do aluno (FREITAS, 2011, p. 16)

Ainda segundo o autor citado, a responsabilização encontra-se, intrínseca e indissociavelmente, imbricada à meritocracia, seja pelo estabelecimento de recompensas e sanções, seja pela “própria divulgação pública dos resultados da escola [que] constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas” (FREITAS, 2012, p. 383).

Empiricamente, a reforma educacional de Nova York, iniciada no ano de 2002, parece constituir a experiência inspiradora do estabelecimento do sistema de recompensas e sanções como, por exemplo, o pagamento de bônus por desempenho, conforme podemos depreender da citação a seguir.

Outro ponto relevante da reforma é a combinação de incentivos e sanções. Em Nova York, a autonomia e o sistema de avaliação só deram resultado porque puderam contar com um sistema de incentivos e sanções, em que gestores precisaram sair de uma zona de conforto muito parecida com a criada pela estabilidade de emprego de um diretor ou professor concursado. Vários Estados já iniciaram o processo de implantação de incentivos financeiros por mérito, como Minas Gerais e São Paulo, onde há o pagamento de bônus anual a escolas que apresentam progresso no aprendizado de seus alunos. Contudo, tanto redes estaduais quanto municipais precisariam também encontrar estratégias políticas e flexibilidades legais para introduzir sanções a diretores, professores, supervisores de escolas que não conseguem reverter o fracasso escolar. Faltam, muitas vezes, mecanismos de responsabilização do diretor pelos resultados de aprendizado (GALL; GUEDES, snt, p. 45)

Considerando o pagamento de bônus por desempenho como uma forma de responsabilização direta dos professores, Ximenes (2012) avalia as experiências em implementação por sistemas públicos de ensino no Brasil como

[uma] espécie de responsabilização às avessas, que apresenta graves riscos à ideia de universalidade e igualdade na educação. Com a eventual implantação da responsabilidade vinculada a metas de desempenho, [...] a tendência é a ampliação da pressão produtivista sobre professores e escolas, estimulando estratégias de resistência e a adoção de mecanismos de diferenciação na rede pública (XIMENES, 2012, p. 358).

Como já indicam as compreensões que vimos de apresentar, doutrinariamente, as políticas de responsabilização ancoram-se, segundo entendemos, em versões refuncionalizadas das concepções produtivistas e tecnicistas, denominadas, por Saviani (2007), de neoprodutivismo e neotecnicismo.

Baseado na teoria administrativa do capital humano, conforme sistematizada por Thomas Davenport (PIRES, 2005), o neoprodutivismo concebe a educação escolar como espaço de formação do indivíduo para a empregabilidade, ou seja, para a competição pelos poucos postos de emprego disponíveis no mercado de trabalho. Segundo Saviani (2007), essa concepção refuncionalizada do capital humano “alimenta a busca da produtividade na educação” (p. 428).

O neoprodutivismo guarda elementos de similaridade com a pedagogia tecnicista, ideário fundante da educação escolar pública brasileira nas décadas de 1960-1970, notadamente, quando se considera a pretensão de objetivação do trabalho pedagógico e a configuração operacional do processo educativo, fortalecendo princípios como racionalidade, eficiência e produtividade, que fomentam a busca por resultados positivos, com a redução de gastos.

Ao longo dos anos 1990, com a retomada dessa concepção, “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade e a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado [...]” (SAVIANI, 2007, p. 437). Tal análise, conforme Freitas (2011)

[...] é perfeitamente válida para o contexto neotecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma da teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia”, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2011, p. 2).

Assim, ao longo dos governos de Fernando Henrique e Luís Inácio da Silva, o Ministério da Educação centraliza a elaboração de políticas e instaura um abrangente sistema de avaliação, atingindo os níveis da educação básica e do ensino superior: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Prova Brasil; Provinha Brasil; Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Desse modo, mediante provas nacionais, o Estado avaliador controla os resultados obtidos pelos sistemas e instituições escolares, sob a perspectiva gerencial de gestão educacional. (AFONSO, 2009 CASTRO, 2007).

Aprofundando esse papel, o MEC lança, no primeiro semestre de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – predominantemente, uma compilação de programas e ações já desenvolvidos pelo Ministério – que apresenta “uma profunda alteração na avaliação da educação básica [...], [estabelecendo] inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão” (BRASIL.Ministério da Educação, 2007, p.19): o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “[combinação dos] resultados de desempenho escolar (prova Brasil) e [dos] resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade” (BRASIL.Ministério da Educação, 2007, p. 21, parênteses do original).

À discussão acerca desse índice, dedicamos o próximo item deste trabalho.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB), MECANISMO DE RESPONSABILIZAÇÃO

O IDEB, considerado como um indicador objetivo da qualidade da educação, é associado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto n.º. 6094/2007, cuja finalidade seria, segundo o texto do citado Decreto, instaurar um regime de colaboração entre as três instâncias federativas que conjugariam seus esforços em prol da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2007).

A partir de então, a discussão acerca da qualidade da educação básica perde vigor conceitual, restringindo-se, por um lado, a uma apresentação dos índices do IDEB e, por outro, a uma cobrança para a sua elevação, como demonstram os dados coletados em uma pesquisa que realizamos em quatorze municípios paraibanosⁱ. Conforme apurado nos

questionários aplicados aos professores, após a divulgação dos resultados do IDEB, há a preocupação dos profissionais da escola em relação à necessidade de sua elevação.

Cabe acrescentar que os resultados do IDEB vêm sendo divulgados além dos espaços das próprias escolas, tornando-se tema dos meios de comunicação. Há, também, a prática de algumas secretarias de educação, mas também das próprias escolas, de afixar faixas pela cidade ou nos muros das escolas com o seu IDEB, caso a nota seja avaliada como satisfatória. Tal prática está em sintonia com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece que compete às escolas e às secretarias de educação divulgar o IDEB na escola e na comunidade local (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2007), como forma de mobilização da sociedade para sua melhoria.

Segundo entendemos, tal exposição pública, ratificando as ponderações de Freitas (2012) anteriormente apresentadas, contribui para o que esse autor considera como “destruição moral do professor”, ao cumprir o papel de “submeter o professor a toda sorte de responsabilização e exposição pública” (FREITAS, 2012, p. 394).

Ademais, também ratificando uma segunda consequência das políticas de responsabilização, apontado por Freitas (2012), o do estreitamento curricular, os sujeitos da nossa pesquisa informam que o trabalho, por eles realizado em sala de aula, em grande parte, vem contemplando o desenvolvimento de atividades que visam à familiarização dos alunos com o modelo e conteúdo da Prova Brasil: o domínio das habilidades e conteúdos exigidos, ênfase nas áreas de Português e Matemática e preparo dos alunos para o preenchimento do gabarito.

A análise dos questionários permite-nos, ainda, constatar que a preparação dos alunos para a Prova Brasil parece constituir prática frequente nas escolas analisadas, porquanto vários respondentes afirmam que, nas escolas em que lecionam, é realizado algum tipo de “treinamento” dos alunos para a prova. Evidencia-se, dessa forma, uma outra consequência das políticas de responsabilização apontadas por Freitas (2012), a pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes:

As políticas de responsabilização pressionam os professores a obter desempenho sempre crescente de seus alunos (Congresso dos Estados Unidos, 2002). Para tal, associam o desempenho do aluno ao próprio pagamento dos professores. Premidos pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus, os professores pressionam seus alunos, aumentando a tensão entre estes (FREITAS, 2012, p. 391, parênteses do original).

Em nossa compreensão, a cobrança de resultados constrange os professores a assumir a intensificação do trabalho como algo necessário, para alcançar as expectativas acerca do seu desempenho, o que tem conduzido muitos professores à fadiga e à frustração, pois alcançar resultados no campo educacional não depende apenas da vontade individual. Conforme Garcia e Anadon (2009), na maioria das vezes,

A intensificação é apoiada voluntariamente [...] e confundida com maior profissionalismo, sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola (GARCIA; ANADON, 2009, p.83).

No tocante à rede estadual de ensino da Paraíba, a política de responsabilização vem-se tornando mais nítida desde o ano de 2011, conforme passamos a expor na sequência.

RESPONSABILIZAÇÃO E BÔNUS POR DESEMPENHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA

No primeiro ano – em agosto de 2011 – do mandato do atual governador da Paraíba, Ricardo Coutinho (PSB), a Secretaria de Estado de Educação lança, em versão preliminar, o documento *Paraíba faz educação*, apresentando o Plano de Gestão para o período 2011-2012. Dos 18 projetos que constituem o Plano, dois dizem respeito à temática aqui tratada: a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB) e a instauração do Prêmio Educação Exemplar, nos termos a seguir transcritos. Apesar de longa, consideramos a citação como bastante esclarecedora da afinidade dos projetos com a lógica da responsabilização e da meritocracia de que tratamos anteriormente, conforme pode ser constatado nos trechos em destaque.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DA PARAÍBA – IDEPB

O Sistema de Avaliação Educacional da Paraíba e as Metas para a Educação Básica constituem uma política de Estado cuja diretriz é assegurar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem da Educação Pública. O trabalho será baseado em **estabelecimento de metas e em resultados** que farão parte das ações de **modernização da gestão pública** da Educação do Estado e tem como **objetivo melhorar os indicadores educacionais e sociais, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB)** (GOVERNO DA PARAÍBA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 10, grifos nossos).

PRÊMIO EDUCAÇÃO EXEMPLAR

Fomentar, selecionar, valorizar e premiar as melhores práticas nas escolas públicas estaduais que compreendam:

GESTO EXEMPLAR: Premiar 100 Escolas cuja gestão promova a permanência e o êxito do Estudante, a participação dos seus profissionais na Formação Continuada, **a elevação dos índices da aprendizagem (IDEB e IDEPB)**, o enfrentamento à

violência na escola, processos de inclusão, a participação no programa Educação Cooperada e **cumprimento das diretrizes propostas pela SEE** [...]

PROFESSOR EXEMPLAR: Premiar 1.000 profissionais com atuação na escola que apresentem práticas docentes inovadoras e exitosas (**leitura, escrita, frequência e participação**) que **tenham alcançado resultados positivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem** [...](GOVERNO DA PARAÍBA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 12, grifos nossos).

Modificando, ligeiramente, o Prêmio Educação Exemplar, o Governador do Estado por meio da Medida Provisória nº. 198, de 28 de julho de 2012, institui os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor, “a serem concedidos pela Secretaria de Estado da Educação”, e consistindo “na fomentação, seleção, valorização e premiação **das práticas pedagógicas exitosas** [...] que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem (MP 198/2012, Art. 1º, Parágrafo único, grifo nosso).

Embora atenuada, pela substituição dos qualificativos “exemplar” por “de valor” e “melhores” por “exitosas”, a lógica meritocrática permanece, assim como a responsabilização dos gestores e professores pela melhoria do processo de ensino e aprendizagem, como demonstram os objetivos dos prêmios, quais sejam:

- I – destacar o trabalho dos professores que, no exercício de suas funções, desenvolvam atividades concretas nas áreas administrativa e pedagógica, no sentido de **promover o estudante, possibilitando a elevação do nível de aprendizagem**;
- II – valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem pela **competência de sua gestão** administrativa e pedagógica, por iniciativas de **experiências inovadoras e bem-sucedidas** na melhoria contínua da escola;
- ((MP 198/2012, Art. 3º, grifos nossos).

O elemento da responsabilização, mediante o pagamento de bônus por desempenho, fica mais nítido no edital para o processo seletivo do Prêmio Escola de Valor, Edital 013/2012, do Secretário de Estado da Educação, lançado em 24 de julho de 2012 e vigente até a presente data. O Edital estabelece as normas referentes ao Prêmio, correspondente ao 14º salário para todos os profissionais das escolas premiadas. Dentre os critérios definidos para a premiação, destacamos:

- Cópia do Censo Escolar 2010/2011 que comprove **índices de qualidade da educação**: crescimento de matrícula, crescimento de aprovação, redução de reprovação, redução de evasão e redução de abandono.
- Instrumento que comprove a **permanência e desempenho progressivo do estudante** na escola (matrícula inicial e ao final de 2012).
- Documento que comprove **crescimento dos resultados no IDEB/2009/2011/INEP/ME** e obter, **no mínimo, a nota 4,0 no IDEB/PB 2012** (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. EDITAL 013/2012, grifos nossos).

Já o Edital 014/2012, lançado pelo Secretário de Estado da Educação, também em 24 de julho de 2012, referente ao Prêmio Mestres da Educação, estabelece as normas para a concessão de um 15º salário a professores que tenham projetos “selecionados e laureados”. Tais projetos devem, primordialmente, preencher o requisito de comprovar as práticas desenvolvidas e o sucesso dos seus estudantes, para o que se faz necessário anexar “documento comprobatório da permanência e **desempenho progressivo** dos estudantes envolvidos no projeto” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. EDITAL 014/2012, grifos nossos).

Para além do caráter meritocrático e do estímulo à competição entre os professores, uma vez que a premiação é seletiva e exclusiva dos responsáveis pelos projetos laureados, o prêmio também atrela remuneração a resultados, configurando-se, portanto, num mecanismo de responsabilização dos professores.

CONSIDERAÇÕES

Discutir o trabalho docente, analisando os elementos que o constituem e os pontos de tensão que estão presentes no exercício da profissão, é também fornecer meios para o debate e a luta em prol de uma educação pública de qualidade e que se proponha efetiva na formação cidadã.

Sendo assim, é de suma importância que a discussão acerca deste tema seja fomentada, levando em consideração o atual processo de uso de mecanismos de avaliação da educação que, em última instância, servem para regular o trabalho dos professores e lhes atribuir o sentimento de responsabilização pela melhoria do ensino, fazendo com que a docência seja exercida na perspectiva de aumentar os índices resultantes das avaliações estandardizadas.

Sendo assim, é possível concluir que a implantação das políticas de responsabilização, mediante a remuneração por desempenho, têm contribuído para a intensificação do trabalho docente e para o esvaziamento da discussão política da questão da qualidade do ensino, uma vez que, como nos lembra SANTOS (2004, p. 1153): “É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionadas ao seu trabalho pessoal”.

ⁱ Trata-se da pesquisa “Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): avaliação estandarizada, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do estado da Paraíba”, desenvolvida de novembro de 2009 a dezembro de 2011, contando com financiamento do CNPq – Edital Universal 2009.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. 43 p.

_____. Presidência da República. [Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007](#). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=153:legislacao&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=366>. Acesso em: 10 dez. 2011.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa. (Org.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009, p. 169-204.

CASTRO, Alda Maria D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, Antônio Cabral (Org.) [et al.] **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber livro editora, 2007, p. 115-144.

ESTADO DA PARAÍBA. **Medida Provisória n.º 198**, de 24 de julho de 2012. João Pessoa: Diário Oficial da Paraíba. Disponível em <<http://975312467.blogspot.com.br/2012/07/medida-provisoria-n-198-de-24-de-julho.html>> Acesso em 22 de fevereiro de 2013.

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e sociedade**: Campinas, vol. 24, n.85, p.1095-1124, dezembro. 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistérios à destruição do sistema público de educação. **Educação e sociedade**: Campinas, vol.33, n.119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo ? in **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. SBE, Campinas – SP. 2011. Anais Eletrônicos. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011. Disponível em :<http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf> Acesso em 14 de junho 2012.

GALL, Norman; GUEDES, Patricia Mota. **A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil.** Fundação Itaú Social; Instituto Fernand Braudel. snt. 138 p.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e sociedade: Campinas**, vol.30, n.106, p. 63-85, jan.-abr. 2009.

GOVERNO DA PARAÍBA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Paraíba faz educação: versão preliminar.** snt., 2011., 14 p.

MELLO, Miriam L. de; RIGOLON, Walkíria de Oliveira. Trabalho docente e a cultura do desempenho: uma análise da relação entre trabalho e formação continuada de professoras na rede estadual paulista (2005-2007). **Comunicações: Piracicaba**, ano 18, n.2, p. 47-61, jul.dez 2011. Disponível em < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/.../597>> Acesso em 02 de janeiro de 2013.

PAULO NETTO, José. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 75-89.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano.** São Paulo: Cortez, 2005. 142 p.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; OLIVEIRA, Mônica Martins de. **Trabalho docente em redes públicas do estado da Paraíba: condições e relações de trabalho.** Campina Grande, Digitado. 2008. 14 f.

_____. **Trabalho docente em escolas públicas de Campina Grande: a tensão entre trabalho autônomo e trabalho alienado.** Campina Grande, Digitado. 2009. 12 f.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e sociedade: Campinas**, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Edital 013/2012.** Disponível em <http://mestresdaeducacao.pb.gov.br/pdf/Edital%200013%20Premio%20Escola%20de%20Valor.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

_____. **Edital 014/2012.** Disponível em <http://mestresdaeducacao.pb.gov.br/pdf/Edital%200014%20Premio%20Mestre%20da%20Educacao.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação e sociedade**: Campinas, vol.33, n.119, p. 353-377, abr.-jun. 2012.