

## O TRABALHADOR DOCENTE FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES NA ECONOMIA MUNDIAL E NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Natália Morais Corrêa Borges de Aguiar<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta subsídios teóricos para a análise das mudanças na economia mundial e seus reflexos no mundo do trabalho, principalmente na área de educação, por meio das políticas educacionais em que predominam discursos que influenciam os educadores e suas práticas. De maneira resumida, pretendemos refletir sobre os desafios que o trabalhador docente enfrenta hoje, com o advento da globalização, com as inovações tecnológicas e com a transformação do conhecimento num bem comercializado.

**PALAVRAS-CHAVE:** conhecimento, educação, globalização, formação e trabalho docentes, análise do discurso.

**ABSTRACT:** This article presents theoretical benefits for the analysis of changes in world economy and its effect on the world of work, especially in education, through educational politics that dominate the discourses that influence educators and their practices. Way of summary, we reflect on the challenges facing the teaching today, with the advent of globalization, with technological innovations and the transformation of knowledge in a well marketed.

**KEYWORDS:** knowledge, education, globalization, training and teaching, discourse analysis.

### Introdução

O objetivo desse estudo é refletir sobre os rumos da economia mundial e as implicações no modo de trabalho, mais especificamente no contexto educacional, buscando analisar como os reflexos dessas mudanças interferem na prática docente. Como metodologia, optamos pela pesquisa bibliográfica.

Na primeira parte deste artigo, pretendemos conduzir as reflexões na direção do caráter evolutivo da educação brasileira, discorrendo sobre as abordagens de Shiroma et al. (2005, p. 440) quanto às mudanças discursivas para melhor compreendermos as mudanças sociais, porque a prática discursiva está atrelada à prática social numa relação dialética.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Oficial Pedagoga da Marinha. E-mail: nmcba@predialnet.com.br

Num segundo momento, abordaremos as questões que permeiam o processo de desvalorização e precarização do trabalhador docente, questões que têm como reflexos os baixos salários e as más condições de trabalho enfrentadas pelos professores, de modo geral. Cada vez mais os trabalhadores docentes são “obrigados” a acompanhar as novas exigências de trabalho, buscando a capacitação desejada, propagada pelos discursos das TIC, por exemplo. Para referendar tais assuntos, nos remetemos aos estudos de Demo (2000; 2002), Oliveira (2003; 2004), Barreto (2004), Rodrigues (2002), entre outros.

Desde 1994, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vem trabalhando para a implementação do Acordo Geral para o Comércio em Serviços (Gats), que rege o comércio mundial de serviços. O Gats tem como objetivo diminuir as barreiras legais para a privatização do setor de serviços como: educação, saúde, água, serviços postais e outros.

A educação, marcada por processos de mudanças e reformas educacionais, não deve ser analisada de forma dissociada do contexto político e sócio-econômico. Pelo contrário, para entendermos as múltiplas reformas educacionais, é preciso investigar a lógica que perpassa tais reformas e o discurso dominante. Para isso, partilhamos das ideias de Shiroma et al. (2005, p. 440) quando consideram que a análise do discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentido.

As políticas educacionais adotadas trazem a produtividade, a competência, a autonomia, a competitividade como palavras de ordem no mercado de saberes. Mas, quando a educação se reduz a conhecimento, este privilegia ligações funcionais e pragmáticas dos trabalhadores com seu processo de trabalho, perpetuando cada vez mais os valores do capitalismo. Observamos a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, constituindo-se um novo discurso educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial (SHIROMA et al., 2005, p. 438).

Para Demo (2000, p. 17), o mercado não está propriamente interessado por educação, mas pelos efeitos funcionais em termos de manejo do conhecimento. Estar “bem educado”, nesta lógica, significa estar bem treinado tecnicamente, principalmente em processos produtivos informatizados. Partilhamos das ideias de Pedro Demo quando ele aponta que:

Assim, se, de um lado, a educação é cada vez mais imprescindível para criar chances na vida e no mercado, essa mesma educação, reduzida a mero conhecimento a serviço da competitividade, é o motor central da redução das chances. Enquanto educação redistribui chances mais que qualquer outra política social, ela mesma as afunila, pois não tem como escopo direto as necessidades e direitos humanos, mas o mercado (DEMO, 2000, p. 52).

Com o Plano de Reforma do Aparelho do Estado, no primeiro mandado do Governo Fernando Henrique Cardoso, não encontramos mais uma polaridade entre público e privado. A dicotomia existente, nos períodos anteriores da evolução, entre as empresas e o Estado, tende a diminuir. Segundo Meneghel e Lamar (2002, p.153) o discurso das propostas do governo brasileiro de avaliação do ensino, por exemplo, enfatiza a necessidade de obter subsídios para a tomada de decisões que levem à melhoria da gestão e ao controle de resultados, impregnado por critérios e valores utilitários e práticos que seguem a lógica econômica. Hall (2004, p. 50) afirma que “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nações quanto a concepção que temos de nós mesmos.”

Vimos, então, que a educação, considerada como serviço, passa a ser influenciada e financiada por Organismos Internacionais, servindo aos interesses do mercado, trazendo uma linguagem nova que revela um misto de pedagógico e gerencial. Essas mudanças afetam as relações de trabalho e, conseqüentemente, o trabalhador docente, conforme veremos a seguir.

### **A precarização do trabalho docente**

Analisaremos agora, de maneira sucinta, as mudanças ocorridas no cenário educacional com o advento da globalização e com a revolução tecnológica, bem como suas interferências no ambiente escolar, no trabalho e na formação docentes.

A educação, quando assume a responsabilidade pela inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, fica também reduzida e submissa às necessidades da reprodução do capital e se apropria de conceitos, teorias, estratégias e competências educacionais utilizadas no mercado. Shiroma et al. (2005, p. 431) alertam que “os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo”. Citamos, como exemplo, os termos “gestão escolar” e “qualidade total”, passando, a escola, a ser considerada uma empresa. Segundo Demo (2000, p. 18 e 161), a linguagem simpática da qualidade total, defendendo a importância dos recursos humanos para a empresa e sua capacitação oferecida por cursos rápidos, tem como objetivo principal a motivação e o adesismo do trabalhador para que possa, com mais alegria, empenhar-se e se dedicar ao aumento da produtividade. Seria uma exploração indevida que visa o lucro dos empresários. As relações de trabalho são modificadas em função do movimento histórico vivido, trazendo consequências para o

trabalhador docente, como afirma Oliveira, a seguir.

É justamente no momento em que a globalização ajusta o mundo em uma etapa de acumulação capitalista, sem excedentes para o Estado de bem-estar, que se modifica de forma substantiva a relação com trabalho e seu valor/salário, sua organização e regulação, é quando os docentes tornam explícita sua condição de trabalhadores assalariados como identidade, como sujeitos históricos (OLIVEIRA, 2003, p.76).

Na lógica neoliberal, o modelo de gestão escolar defende uma suposta universalidade e visa formar os indivíduos para empregabilidade. Vários programas são adotados nas escolas públicas com o intuito de garantir uma equidade social. Os professores são responsabilizados pelo êxito ou fracasso desses programas e assumem diversas funções que estão além de sua formação e capacidade, como, por exemplo, a de assistente social, psicólogo e outras.

Concordamos com Oliveira (2004, p. 1.132), ao afirmar que o trabalho docente não se resume à atividade em sala de aula, mas compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão do currículo e da avaliação. Porém, ao mesmo tempo em que se cobra do professor o seu envolvimento nessas questões, retira-se dele a autonomia e a capacidade para decidir questões mais amplas, que vão além da escolha dos conteúdos e das formas de se trabalhar esse conteúdo. Mas, é preciso ter uma visão otimista, porém madura, de que o professor pode fazer a diferença, como revelam Shiroma et al.

No contexto das práticas, os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes (2005, p. 434).

Quando as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) invadem a escola, acentua-se o movimento ideológico de flexibilização e precarização do trabalho docente. Esse movimento de flexibilização sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 1.139) e os trabalhadores precisam se adaptar às situações novas inerentes ao movimento. Isso acarreta numa intensa exploração do traba-

lhador, que deverá sempre buscar uma qualificação por conta própria, pois, muitas vezes, não recebeu formação para as novas exigências. A culpa do insucesso e da inadaptabilidade do trabalhador, nesta nova lógica capitalista, recai de maneira perversa sobre ele próprio, que não foi capaz de acompanhar as mudanças ocorridas no seu tempo. Infelizmente, é preciso reconhecer que o discurso dominante sobre o valor da educação na sociedade, na atualidade, vem impregnado de interesses escusos, onde não há, em primeira instância, a preocupação com a causa da cidadania. Afinal, a educação é útil à competitividade globalizada, conforme alerta Demo (2002, p. 92).

Reparem que todas essas questões da realidade estão imbricadas e não devem ser analisadas fora do contexto sócio-econômico atual. Vimos que o trabalhador docente se sente obrigado a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas da escola, superando inseguranças e dificuldades e se sujeitando às condições precárias de trabalho. No campo empresarial, surge o discurso da qualidade, a escola passa a ser chamada de empresa, os professores, de funcionários e os alunos, de clientes. É o sistema educacional se ajustando às necessidades do setor empresarial, aos grupos dominantes. Os professores recebem treinamento, se “reciclam”, passam a ter uma “formação continuada”, porém, de qualidade cada vez mais duvidosa. Nessa caminhada, “o conhecimento é a mercadoria, o aluno e as famílias são clientes, os mestres são bons vendedores, e os diretores bons gestores dessa venda chamada escola” (ARROYO, 2000, p. 157).

Com as TIC, o trabalho pedagógico é reestruturado e surge um novo paradigma educacional, posicionando as tecnologias no lugar dos sujeitos. O computador com seus efeitos multimídia, e não mais o professor, ocupa a posição do sujeito, capaz de desenvolver ações estratégicas de ensino. O professor nesse movimento fica cada vez mais desvalorizado, ocupando o lugar de monitor, gerenciador e regulador das atividades discentes. Ele passa a ser um mero instrumento, monitorado pelas TIC, passando a ser designado como facilitador, animador, tutor. É o processo de precarização do trabalhador docente, que mesmo sem ter formação adequada para trabalhar com as TIC, deve se adequar ao seu novo papel. Para minimizar as resistências ao uso das TIC, chavões como “plugados ou perdidos” são criados. O trabalhador docente que não se ajusta e não se adapta rapidamente às mudanças tecnológicas, fica taxado de “perdido”, “ultrapassado” ou “desqualificado”.

Nesta lógica, o professor é visto como tecnologia cara e pouco eficiente. Discursos como: “quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalhador humano” e/ou “os alunos precisam mais

dos materiais utilizados na sua formação, do que dos professores”, são ideologicamente propagados para desvalorizar cada vez mais o trabalho docente e contribuir para a desprofissionalização do professor.

Para Rodrigues (2002, p. 71), “a tendência para a desprofissionalização assenta naquilo que se pode chamar mecanismos de desqualificação de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais”. Na medida em que se pretende abalar o monopólio docente na transmissão do conhecimento, alegando que o conhecimento que a escola transmite está desatualizado, estando as informações atualizadas disponíveis via Internet e que o aluno deverá buscá-las por meio dos materiais auto-instrucionais, não só o trabalho do professor está sendo esvaziado, como a escola está sendo desterritorializada. Apoiado nos discursos de que a escola não vem acompanhando as rápidas transformações científico-tecnológicas, surgem alternativas e propostas de educação acadêmica, educação corporativa e de uma sociedade sem escola. Compactuamos com Freire (1996, p. 33), ao considerar que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Segundo Barreto (2004, p. 1191), as propostas de utilização das TIC são distintas nos países do Sul (países periféricos, em desenvolvimento) e do Norte (países centrais). Enquanto nos países desenvolvidos elas representam estratégias de substituição tecnológica, nos países em desenvolvimento, a ênfase é dada na formação de professores à distância (EAD), onde ocorre uma certificação em massa. Os professores não estão sendo propriamente formados, mas treinados para desempenharem a atividade de transmissão de conhecimentos, por meio dos modernos equipamentos de comunicação, que se tornaram mais atraentes e eficazes, na medida em que atingem a massa facilmente. Partilhamos dos argumentos de Pedro Demo, quando ele aponta que o processo ensino-aprendizagem é algo mais amplo, e que:

Ofertas de teleeducação apressam-se em facilitar as coisas, esquecendo que aprender é fenômeno bem diferente daquele de transmitir informação. Enfeitar a aula não muda nada, mesmo com toda a parafernália eletrônica. E continuamos todos dando aula, aquela de sempre, numa roda-viva de repetição constante, para que tudo fique como dantes, em nome da inovação. O mundo avançado usa, sem pudor, conhecimento para dinamizar o mercado, inovando para o mercado (DEMO, 2002, p. 14).

O trabalhador docente deve estar atento às consequências do movimento de virtualização do ensino, pois, segundo Barreto (2004, p. 1.196), é quebrada a unidade ensino-aprendizagem, acreditando na aprendizagem sem ensino, onde o aluno é auto-suficiente, autodidata. Surgem vários cursos de modalidade EAD que, em função da formação simplificada e da pequena duração, podemos inferir que não são satisfatórias.

As simplificações e os deslocamentos que têm caracterizado as propostas oficiais de EAD expressam o esvaziamento da formação de professores, progressivamente deslocada para a “capacitação em serviço” ou até mesmo “reciclagem”, visto que a formação inicial “presencial” não conta com o financiamento internacional alocado nas TIC para a EAD, não garantindo sequer o direito de acesso às tecnologias (BARRETO, 2004, p. 1.191).

Podemos perceber, no trecho acima, como a educação se tornou alvo de interesses financeiros, políticos e ideológicos. O esvaziamento da formação dos professores, segundo Barreto (2004, p. 1.191), tem sido marcado por pelo menos duas cisões. A primeira, diz respeito à dicotomização formação inicial - formação continuada. A formação inicial está gradativamente desaparecendo e a formação continuada se caracterizando como capacitação, treinamento. Para a autora, a segunda cisão corresponde à modalidade presencial - à distância.

Na modalidade presencial, o ensino tem sido dissociado da pesquisa, rompendo com o modelo europeu de universidade, onde ensino-pesquisa-extensão eram indissociáveis. O professor não é formado mais como um profissional capaz de produzir conhecimento, indagar, duvidar, e ter a pesquisa como atitude cotidiana. Demo (2002, p. 56) alerta que “o modismo só se estabelece onde a capacidade de questionamento é medíocre. É aceito por falta de postura elaborada e sobretudo de projeto próprio”. É necessário ver o mundo criticamente, sendo capaz de reconstruí-lo pelo questionamento permanente. “Questionar significa desconstruir, desfazer, desmanchar – quer dizer, olhar pela face negativa, como toda crítica” (DEMO, 2002, p. 68).

Sobre a formação à distância, Barreto (2004, p. 1.192) alerta para as simplificações que são feitas como a mera transposição de aulas para os meios informatizados, caracterizando-se como telensino, havendo uma redução das tecnologias às ferramentas de ensino à distância, sem uma reflexão adequada sobre os modos da sua apropriação na formação e

trabalho docentes.

Sobre a formação do docente, Giroux e McLaren (2002, p. 127) argumentam que “as escolas de formação de docentes necessitam ser reconcebidas [...] na medida em que estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social”. De pouco vale mudar o atrelamento da educação ao mercado por outro voltado para teorias, ideologias e modismos. A educação precisa, entre outras coisas, libertar-se disso, como comenta Demo (2002, p. 57). Os futuros professores precisam ser educados como intelectuais críticos, eles devem aprender a ver e entender o mundo para intervir. Porém, cabe ressaltar que, aos organismos internacionais, não interessa a formação dos docentes para atuarem como intelectuais orgânicos, autônomos, mas para atuarem como técnicos, cada vez mais alienados e desprestigiados. Talvez porque percebam a importância que a escola e o professor têm para a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, Demo (2002, p. 27) afirma que “o sistema não teme pobre que tem fome; teme pobre que sabe pensar; para saber pensar, entretanto, há que virar a escola pelo avesso, começando pelo professor”. O papel da escola deve ser repensado.

Para Gramsci (1978), o papel da escola era o de formar os intelectuais que iriam organizar e formar uma nova cultura, com o objetivo de contribuir com o processo de criação de uma contra-hegemonia, a hegemonia dominante. Gramsci considerava a importância do trabalhador docente fundamental nesse processo de libertação. O professor deve ser um intelectual orgânico, um guia amigável, que vai difundir a concepção revolucionária de mundo entre as classes subalternas.

Gramsci (1978) rompe com a idéia de que a escola está reservada a função exclusiva de reproduzir desigualdades sociais e inaugura uma visão mais otimista e, ao mesmo tempo, de maior responsabilidade e importância da escola, que passa a ser um lugar de transformação. Segundo o autor, a educação significava muito mais do que instrução escolar. Ele defendia o que se poderia chamar de concepção ativa ou ativista de educação. Mas, atualmente, verificamos um movimento contrário nas políticas de educação. Segundo Barreto (2004, p. 1.189), o discurso do MEC opera duas inversões. A primeira substitui a lógica da construção e produção do conhecimento pela da circulação, acreditando que o acesso ao saber universal é mais importante que a construção dos saberes. E a segunda inversão, está na substituição da lógica do trabalho pela da comunicação, considerando que o importante é fazer o conhecimento, já existente, circular e que todas as escolas estejam equipadas com as TIC.

Concordamos com os argumentos de Demo (2000, p. 10), de que “é loucura reduzir a escola a uma mera transmissão de conhecimento co-



piado, porque fabricamos um povo subalterno, conservando-o massa de manobra nas mãos do neoliberalismo [...]”. Mas, não adianta a escola se equipar de computadores e televisores e o professor continuar transmitindo conteúdos, agora informatizados, sem uma postura crítica, servindo para perpetuação das desigualdades sociais, e para os interesses mercadológicos. A educação não deve ser tratada como mercadoria, ela deve possibilitar conscientização para emancipação dos sujeitos, como forma de intervenção no mundo. O professor, nesse sentido, tem um papel importantíssimo e deverá estar atento às questões políticas e ideológicas que perpassam os discursos que são propagados no meio educacional. Pois, como ressalta Paulo Freire no pensamento abaixo:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indiscutivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência [...] (FREIRE, 1999, p. 16).

O trabalho dignifica o homem e o trabalhador docente deve resgatar a sua dignidade, o seu espaço como profissional da educação, como produtor de cultura, como intelectual, priorizando o seu lado humano, político, crítico. Para Gramsci (1978), o que caracteriza o trabalho como humanizante, não é o seu caráter industrial ou artesanal, mas o lugar que o trabalhador ocupa na organização do processo de produção. Não é o fato de desempenhar uma função considerada técnica que torna o trabalho alienante, mas o fato de, enquanto classe social, o trabalhador estar alijado dos processos decisórios a respeito da produção. De acordo com Antunes (1999, p. 145), pelo trabalho, o ser social produz-se a si mesmo como gênero humano: pelo processo de autoatividade e autocontrole, o ser social salta da sua origem natural baseada nos instintos para uma produção e reprodução de si como gênero humano, dotado de autocontrole consciente, caminho imprescindível para a realização da liberdade.

O docente deve buscar, em seu ambiente de trabalho, a autonomia necessária para inovar, desconstruir/construir novas práticas e manter-se atento, com uma postura crítica frente aos modismos, aos discursos e interesses que são propagados nas políticas educacionais, lutando contra as dominações de toda espécie, valorizando-se enquanto cidadão e profissional da educação. Educação, esta mola propulsora da transformação social. Neste sentido, reforçamos o pensamento de Mochcovitch (2001,

p. 41) quando afirma que “qualquer processo de transformação da consciência passa forçosamente pelo senso comum criticado e pelo bom senso elaborado.”

### **Considerações Finais**

Pretendemos neste estudo refletir sobre o movimento de reconfiguração do trabalho docente frente às mudanças tecnológicas e educacionais ocorridas com o advento da globalização. Buscamos ressaltar a estreita relação entre o trabalhador, a economia e os interesses do mercado de trabalho, bem como alertar sobre as ideologias implícitas e perigosas que são incorporadas ao campo educacional, a exemplo das vantagens propagadas pelas TIC.

Não queremos negar que existem vantagens no uso das TIC, porém não devemos acreditar no seu poder miraculoso ou nos fascinar com a atratividade dos meios de comunicação e artefatos tecnológicos, sem uma postura crítica sobre os processos de desterritorialização da escola e de flexibilização e precarização do trabalhador docente provocados pela onda tecnológica que invade a educação.

O desafio do trabalhador docente será superar as ideologias dominantes, a visão neoliberal da vida e do mercado, buscando emancipar-se. Lutar contra o movimento de enfraquecimento dos professores, buscando a importância histórica e social da escola. Estar ciente dos mecanismos de manipulação implícitos nos discursos contemporâneos, na retórica presente nas reformas educacionais, para não se submeter a eles de maneira inocente e passiva. Enfim, defender que a tarefa da educação é muito mais ampla do que preparar o indivíduo para o mercado de trabalho de maneira alienada, priorizando o lado funcional e técnico. A educação também deve se preocupar com a dimensão política e com os profissionais da educação, com a busca pela emancipação dos sujeitos para exercerem uma cidadania plena, consciente e atuante.

### **Referências**

- ACORDO da OMC mercantiliza a educação. *Ciência e Cultura*, v. 55, n. 2, p. 20-20, abr/jun, 2003.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set/dez 2004.
- COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. (Orgs.) *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DEMO, P. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controver-*

- sa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudança*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação de professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 125-154.
- GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MENEGHEL, S. M.; LAMAR, A. R. A avaliação como construção social: reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Orgs). *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Ed. Insular, 2002. p. 145-164.
- MOCHOCOVTCH, L. G. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez 2004.
- OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, J. P. M. de. Sistemas de informação e sociedade. *Ciência e Cultura*, v.55, n.2, p. 39-41, abr/jun 2003.
- RODRIGUES, M. L. *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.
- SANTOS, A. de F. T. dos. *Antônio Gramsci e Paulo Freire: a escola e a construção da nova hegemonia*. 114f, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SHIROMA, E. O. et al. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, jul/dez 2005.

Recebido em: 16/02/2009

Aprovado em: 18/05/2009