

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DO DESEMPENHO

LUCÍOLA LICINIO DE C. P. SANTOS*

RESUMO: Busca-se neste artigo demonstrar a importância da análise das repercussões das novas políticas públicas no campo educacional. No que diz respeito ao trabalho docente, constata-se que tais políticas vêm influenciando a criação de novos interesses e valores. Esta é uma decorrência do desenvolvimento da chamada cultura do desempenho. É neste processo, em que a *performance* se torna o ponto central para a ação do Estado avaliador, que está sendo forjada a subjetividade docente. Dessa forma, na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional.

Palavras-chave: Trabalho docente. Cultura do desempenho. Formação docente. Políticas públicas.

TEACHER'S TRAINING IN THE PERFORMANCE CULTURE

ABSTRACT: This paper highlights the relevance of analyzing the consequences of the new public policies in the field of education. As for teachers' work, such policies have led to new interests and values. This is the result of the development of the so called "performance culture". In this process, where *performance* becomes the central point for the "Evaluating State", the teachers' subjectivity is also being forged. Thus, in this culture of performativity, new features in the relationships among professional teachers, their work and professional identity are being shaped.

Key words: Teacher's work. Performance culture. Teacher's training. Public policies.

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: luciola@fae.ufmg.br

Introdução

Muito tem sido escrito sobre a formação docente no contexto das reformas educacionais que estão sendo implementadas em vários países do globo. Para entender as alterações que estão ocorrendo no campo do trabalho docente, é preciso situá-las no interior das transformações no campo social e, mais especificamente, no setor educacional. Dessa forma, a primeira parte deste artigo se volta para este objetivo, ou seja, far-se-á uma breve incursão no campo das políticas educacionais contemporâneas, tendo como ponto central a análise de suas repercussões na formação e no trabalho docentes. Na segunda parte será explorado um dos aspectos da nova arquitetura que configura sistemas de ensino, na qual se desenvolve uma nova atmosfera de trabalho, a da cultura do desempenho, que vai redefinindo as formas de trabalho e as relações dos docentes com suas atividades cotidianas.

As rápidas transformações que vêm ocorrendo no mundo atual e, sobretudo, o processo de globalização que envolve as esferas econômicas, políticas e sociais têm provocado repercussões variadas em diversas nações do globo, bem como nos diferentes grupos sociais que integram os diferentes países. Se no plano econômico a globalização vem integrando mercados, o que traz como uma de suas conseqüências o aumento do poder de algumas nações, no plano social agravam-se problemas como o desemprego, distorções na distribuição de renda no interior dos países e entre diferentes países (Apple, 2001).

No presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Neste cenário se delinea uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. Segundo Whitty & Power (2003), observa-se que se intensifica a introdução de elementos de mercado na oferta de serviços educacionais, embora estes continuem sendo mantidos pelos impostos. Neste sentido, o termo “quase-mercado” constitui-se em uma expressão que busca definir a introdução de formas de atuação do mercado e do

setor privado na implementação de políticas de bem-estar e na oferta da educação. Segundo Le Grand & Barlett (1993, p. 10), essas políticas se baseiam no “mercado” porque elas substituem as ofertas monopolistas do Estado por outros tipos de ofertas, independentes, de natureza competitiva. Elas são ‘quase’ porque diferem das formas convencionais do mercado em inúmeras maneiras”. Em resumo, elas são “quase-mercado” pois, apesar de sua aproximação com o mercado, dele se diferenciam porque não buscam maximizar o lucro e por não ficar claramente definido a quem pertencem suas estruturas.

Diferentes autores (Apple, 2001; Whitty, 1996, 2003; Ball, 1994, 1996; Torres, 1996; Coraggio, 1996), ligados a uma concepção mais crítica e a uma tradição mais progressista da educação, têm se oposto a essas políticas, denunciando a visão utilitarista da educação que as orienta, em que predomina a preocupação com a eficiência interna do sistema, em termos de custos, e com sua eficácia externa, em termos de sua adequabilidade ao mercado de trabalho. Tais autores mostram que essas políticas vão em sentido contrário aos ideais e aos compromissos com valores éticos daqueles que entendem que a educação se constitui em um processo de formação para o exercício pleno da cidadania, enfatizando sua importância para a criação e/ou consolidação de uma real democracia.

Reformas educacionais e formação docente

Considerada um fator estratégico, no processo de desenvolvimento do capitalismo, a educação tem sido objeto de discussões, de programas e de projetos levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BID e BIRD), e por órgãos voltados para a cooperação técnica como o UNICEF e a UNESCO (Cury, 2002). Esses organismos financiam e definem diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo. Neste quadro, torna-se importante observar, por um lado, a participação de tais organismos nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para o papel exercido pelo Banco Mundial, em diferentes esferas do campo educacional. Segundo (Torres, 1996), dentre os critérios que fundamentam as orientações do Banco Mundial para a educação destacam-se: a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a re-

dução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais.

Por outro lado, de uma maneira bem geral e bem simples, pode-se dizer que, no processo de redemocratização do Brasil, intensificou-se a preocupação com a melhoria da educação, não apenas em termos de atendimento à demanda escolar, mas, sobretudo, com a permanência dos alunos nas escolas, por meio da melhoria do ensino. Neste quadro se observa que, em consonância com as reivindicações dos movimentos sociais, abre-se espaço para o desenvolvimento de um movimento de renovação pedagógica, orientada por propostas da chamada “pedagogia crítica”.¹ Tais movimentos advogam: a) a instauração de processos participativos, por meio da inserção da comunidade escolar na administração das unidades de ensino; b) a criação de novas formas de organização do ensino, com a introdução no âmbito do currículo de novos conteúdos e de novas práticas pedagógicas, com ênfase na integração dos conteúdos curriculares; c) uma nova visão da profissão docente, que, além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar seu trabalho por uma reflexão crítica sobre sua prática e por compromissos éticos relacionados à superação dos mecanismos intra-escolares responsáveis pela exclusão dos estudantes das camadas populares (Whitty & Power, 2003; Pacheco, 2002; Tardif, 2000).

Paralelamente, governos mais conservadores e seus representantes e adeptos, em nível nacional e local, vêm defendendo reformas para a educação que se baseiam nos pressupostos da reforma neoliberal do Estado. Tais pressupostos assentam-se nas idéias de que: a) a descentralização da gestão administrativa possibilita o aumento da eficácia e da eficiência do funcionamento das escolas e facilita o processo de prestação de contas baseado no conceito de responsabilidade, “accountability”; b) é necessário definir-se um currículo nacional, que estabeleça uma base comum de conteúdos para a educação básica; c) a qualificação de professores é tarefa essencial, exigindo dos professores das séries iniciais uma formação em nível superior, investindo-se ao mesmo tempo na continuada (Torres, 1996).

Quando se analisa a autogestão da escola, com a descentralização financeira, administrativa e curricular, há que se observar que os chamados

projetos conservadores, acusados de se alinharem com as políticas neoliberais do Estado, apresentam aspectos contraditórios. Ao mesmo tempo em que defendem o processo de descentralização, desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia das escolas.

No processo de autonomia das escolas, a criação dos conselhos escolares ou dos colegiados das escolas com a participação de professores, da família e dos alunos tem sido criticada também pelos educadores progressistas como um recurso com duplo objetivo. A solução de problemas da escola, com base nesses conselhos ou colegiados, teria um viés de ordem econômica, uma vez que se considera que a descentralização dos orçamentos permite maior rapidez, eficiência e redução de gastos na resolução de questões de várias ordens, manutenção e melhoria relacionada de infraestrutura, equipamentos e material pedagógico da escola, quando assumidas pela comunidade local. Ao lado destes, a definição do projeto pedagógico da escola por meio desses colegiados é vista como sendo um processo de cooptação para aceitação das diretrizes emanadas dos órgãos centrais do governo. Esta crítica se baseia em pesquisas como as de Whitty & Power (2003), que mostram como a comunidade, especificamente as famílias, termina por ter um poder bem restrito em tais conselhos, nos quais, em última instância, têm voz apenas os profissionais da educação e/ou diretores, e em alguns casos os pais de classe média que se alinham com os pontos de vista dos primeiros.

Além disso, estas medidas chamadas de descentralizadoras esbarram nas diretrizes emanadas dos currículos nacionais e com o sistema de avaliação posto em funcionamento para medir o desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, das escolas, desde a educação básica até o ensino superior. No caso brasileiro, com o fortalecimento dos instrumentos de avaliação já existentes e em funcionamento, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, estabelecendo as bases do Sistema Nacional de Avaliação. A testagem dos diferentes níveis da educação já estava em funcionamento, com mais ou menos tempo, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (conhecido como “Provão”), este último destinado à avaliação do desempenho dos estudantes do ensino superior, e o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação.

Não se pode desconsiderar que uma vasta literatura contemporânea vem abordando a questão das reformas educacionais e da formação e

do trabalho docentes (Correia, 1991; Pacheco, 1996; Popkewitz, 1997 e 2001; Ball, 1994; Whitty & Power, 2003), entre outros. Boa parte desses discursos dá grande ênfase aos aspectos negativos decorrentes das políticas educacionais de orientação neoliberal, pelo seu caráter excludente. Neste sentido, tais políticas, orientando-se pela lógica do mercado, terminam por favorecer os segmentos sociais cujas estratégias educacionais, incluindo desde a escolha do estabelecimento pela família até a participação nos conselhos ou colegiados das escolas, reforçam, mesmo no interior das escolas públicas, a divisão das diferenças de desempenho entre os estabelecimentos em que predominam estudantes oriundos das camadas populares e aqueles cuja população é predominante de estudantes cujas famílias pertencem aos diversos segmentos das classes médias (Ball, 2002; Whitty & Power, 2003).

Com relação à carreira docente, têm sido criticadas algumas medidas que países como a Inglaterra vêm implementando, como, por exemplo, o pagamento baseado no desempenho. Segundo Dolton et al. (2003), tais medidas têm levado os professores a se voltarem para o ensino de conteúdos, uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes e não pelos aspectos voltados para a formação humana. Os autores enfatizam ainda a possibilidade de vieses nos processos de avaliação, em que os diretores têm um papel-chave, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre docentes e direção podem levar a favoritismos e punições. Torna-se difícil uma avaliação objetiva e imparcial, quando as relações do cotidiano estabelecem redes de amizade e de resistências entre o corpo docente e a direção da escola.

No mesmo sentido, de denúncia às atuais políticas no campo da formação docente, nos Estados Unidos, segundo Melnick & Pullin (2000), os testes de credenciamento de professores, realizados após a conclusão do curso, por meio dos “Testes de Certificação do Educador de Massachusetts”, implementados inicialmente nesse estado, em 1989, mas posteriormente utilizados em 40 estados, representam uma ameaça à profissão. Esses testes se orientam por uma visão técnica e utilitarista da educação, o que já coloca um sério problema com relação à formação docente. Além disso, como, desde a primeira vez em que foram aplicados, os resultados ficaram em torno de 50% de aprovação, os gestores do sistema estão propondo o ingresso na carreira docente de pessoas sem formação específica no campo do magistério e estão estimulando as escolas a oferecerem programas preparatórios para quem quiser se tornar professor. Essas medidas irão modifi-

car substancialmente todo o sistema de formação inicial docente, o que certamente levará a uma desqualificação da profissão.

No entanto há que se considerar que existem propostas alternativas a estas políticas conservadoras e que mesmo as críticas a elas levantadas podem oferecer algumas contribuições para a melhoria da formação docente, sem, contudo, resolver a diversidade de problemas enfrentados nessa área. Nesta perspectiva, é importante salientar que não há uma proposta que venha resolver a complexidade dos problemas enfrentados no terreno da formação docente. Por isso, o trabalho nesse campo só pode avançar desde que as tentativas e alternativas de melhoria se abram para as críticas na busca da superação de seus limites e entraves. Um sério problema no campo educacional é a crença ou ilusão de que existe possibilidade de se encontrar uma resposta final para determinados problemas.

Trabalho docente na cultura do desempenho

Também é importante considerar que mudanças na formação docente têm como limite os próprios interesses e valores que orientam os docentes e que presidem a cultura das escolas. Para analisar tais interesses e valores é preciso identificar e observar os novos elementos que se infiltram com grande vigor nos sistemas de ensino no sentido de gerenciá-los de forma mais eficiente. Essas novas formas de gerenciamento não são exclusivas dos sistemas de ensino, mas encontram-se disseminadas nos diferentes setores do sistema público. Segundo Elliot (2001), apesar de descentralização e autonomia organizacional serem idéias básicas neste novo tipo de administração, elas facilitam um novo tipo de controle regulador que paradoxalmente concentra a governança,² e no centro do processo.

Os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados “ineficientes sistemas burocráticos de governo” deram abertura e legitimidade à penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis, de privatização, mas seu elemento-chave é a análise do desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do Estado avaliador. De certa forma, pode-se dizer que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce sua função com a adesão de grandes setores da população. A emergência e o desenvol-

vimento do Estado avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos.

Em diversos países nos diferentes níveis de ensino, o desempenho das escolas e dos professores é avaliado tomando-se como referência tecnologias de auditoria que utilizam um sistema de testes e de inspeção. Elliot (2001), baseando-se em Lyotard, afirma que em uma cultura do desempenho a “qualidade” é definida como a melhor equação encontrada entre *inputs* e *outputs*. Assim, qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais, ou seja, economia, eficiência e efetividade.

Na mesma direção Ball (2003, p. 218) denuncia que performatividade/desempenhabilidade³ “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança. Os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou *output*, ou expõem a qualidade, ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção”. O argumento central de Ball é que tal cultura, celebrando a possibilidade de expor a qualidade, termina apenas identificando a pior parte do trabalho das instituições de ensino e dos docentes. Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições.

É importante ainda considerar que as tecnologias de auditoria pressupõem que o fornecimento de informações precisas sobre o funcionamento das organizações viabiliza-se por meio da construção dos indicadores de desempenho. Dessa forma, desempenhos que não possam ser medidos por tais indicadores vão perdendo sua importância no interior desse tipo de cultura. Uma avaliação do sistema de ensino que tem como referência de desempenho tais indicadores estandardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Neste sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, as-

pectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho.

É importante salientar que diferentes autores (Ball, 2001; Elliot, 2001) têm demonstrado que as escolas e os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo.

É possível e útil fazer uma analogia com a cultura da performatividade e as pedagogias visíveis e invisíveis discutidas por Bernstein (1996). Por um lado, em termos administrativos, a cultura do desempenho apresenta similaridades com as pedagogias visíveis, pois ela torna pública a definição clara e hierárquica das atividades a serem executadas. Por outro lado, ela compartilha um elemento fundamental das pedagogias invisíveis. É que a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornado pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. Nesse cenário, podemos citar como exemplo a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador. Também os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de *stress*, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. 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 relacionados ao seu trabalho pessoal.

Conclusão

Procurou-se, neste artigo, demonstrar a importância da análise das repercussões das novas políticas públicas no campo educacional. No que diz respeito ao trabalho docente, constata-se que tais políticas vêm influenciando a criação de novos interesses e valores. Nesse processo está sendo forjada a subjetividade docente, de acordo com os novos padrões de trabalho que hoje estão predominando nas instituições escolares. Na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional. Para isso, é importante ressaltar o papel do desenvolvimento de pesquisas e estudos que dêem suporte à compreensão do processo de formação docente, para que propostas realmente inovadoras possam desenvolver-se nesse campo.

Bernstein (1996b) afirma que, na produção de seus estudos, teoria e pesquisa de base empírica foram se inter-relacionando, de forma que pudesse desenvolver um trabalho que vai se aprofundando e superando problemas com os quais foi se debruçando nesse processo. Nas explicações que Bernstein (1996a) fornece sobre seu próprio processo de produção, o autor afirma que partes de sua teoria sempre precederam a pesquisa. Ao mesmo tempo, seus alunos de pós-graduação utilizaram-se das suas formulações teóricas, o que terminou por colocar questões para a teoria, exigindo maior refinamento de conceitos formulados. Foi este o processo de produção teórica por meio do qual esse autor foi desenvolvendo seu trabalho, estabelecendo uma relação entre seus *insights* no campo da teoria e a pesquisa de base empírica.

Com base nesse autor, pode-se dizer que no campo da formação docente se torna necessário um aprofundamento teórico capaz de ampliar a compreensão dos problemas enfrentados pelos docentes, condição necessária para a superação de alguns dos entraves crônicos e dos mais recentes que vão se infiltrando e cristalizando nessa área. Por um lado, muitos dos estudos teóricos nesse campo não estabelecem um diálogo com pesquisas empíricas. Por outro lado, grande parte das pesquisas realizadas revela certa inabilidade em conectar teoria e empiria. Dessa maneira, torna-se necessário um investimento dos educadores na produção de trabalhos de maior fôlego nesse campo, capazes de dilatar e atravessar fronteiras que constantemente tentam circunscrevê-los em terrenos estritos e demarcados.

Recebido e aprovado em outubro de 2004.

Notas

1. Muitas vezes foram utilizadas neste trabalho expressões como “pedagogia crítica”, “educadores críticos”, sem uma definição do sentido em que estas expressões estão sendo utilizadas. De forma bem sintética tais expressões englobam, de acordo com Bernstein, as propostas pedagógicas que enfatizam os processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e valores pelos alunos, em vez de centrarem-se nos processos de transmissão. No entanto, seria importante, hoje, acrescentar outras características para classificá-las, uma vez que a centralidade nos processos de aprendizagem se tornou um terreno comum no campo pedagógico. Logo, além deste aspecto o adjetivo “crítico” ou “progressista” é utilizado aqui para as propostas pedagógicas que dão ênfase ao compromisso político da educação, seu compromisso com a escolarização das camadas populares e a visão da educação como um processo relacionado com a emancipação dos segmentos e grupos marginalizados e discriminados tanto do ponto de vista econômico como do social e cultural.
2. Assim tem sido traduzida para o português a palavra *governance*, que em inglês significa “o ato de governar”.
3. *Performativity* tem sido usado em inglês, porém, como não temos uma palavra que traduza bem esta idéia, está sendo usada uma expressão derivada do inglês, para não comprometer o significado do termo.

Referências bibliográficas

APPLE, M.W. *Educating the “right” way: markets standards, God and equality*. New York: Routledge Falmer, 2001.

BALL, S. *Class strategies and the educational market – the middle classes and social advantages*. Londres: Routledge Falmer, 2003.

BALL, S. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. et al. School choice, social class and distinction: the realisation of social advantage in education. *Journal of Educational Policy*, 11(1), 1996. p. 89-112.

BALL, S. Performativity and fabrication in the educational economy – towards a performative society. In: HUSBANDS, C. (Ed.). *The performance school – managing, teaching and learning in a performative culture*. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 210-226.

BALL, S. The teachers soul and the terror of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 2003. p. 215-228.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996a.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis, 1996b.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-124.

CORREIA, J.A. *Inovação pedagógica e a formação de professores*. Rio Tinto: Asa, 1991.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, 2002. p. 169-201.

DOLTON, P. et al. *Teacher pay and performance*. Londres: Institute of Education, 2003.

ELLIOT, J. Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources for educational reform. In: HUSBANDS, C. (Ed.). *The performance school – managing, teaching and learning in a performative culture*, New York: Routledge Falmer, 2001. p. 192-209.

HARVREAVES, D.; FULLAN, A. *What's worth fighting for in your school*. New York: Teacher College Press; Buckingham: Open University Press, 1996.

LE GRAND, J.; BARLETT, W. (Org.). *Quasi-markets and social policy*. Basingstoke: Macmillan, 1993.

MELNICK, S.L.; PULLIN, D. Can you take dictation? Prescribing teacher quality through testing. *Journal of Teacher Education*, v. 51, n. 4, set.-out. 2000. p. 362-275.

PACHECO, J.A. *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, J.A.; MORAES, M.C.; EVANGELISTA, M.O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

POPKEWITZ, T.S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T.S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, Campinas, Autores Associados, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.

WHITTY, G.; POWER, S. Mercados educacionais e a comunidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 24, n. 84 (especial), 2003. p. 791-815.

WHITTY, G. *Controle do currículo e quase-mercado: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales*. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional “Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas”. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.