



O PROJER E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE

Marina Ferreira de Souza Antunes

RESUMO

O tema desta pesquisa abrange a política de formação continuada em serviço. O recorte abrange o Projeto Escolas Referência – PROJER- implementado pelo Governo de Minas Gerais, a partir de 2003. Foi utilizada a combinação de instrumentos para a coleta de dados: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, o questionário misto e a entrevista focalizada ou semiestruturada. Na conclusão é apontado que o processo de formação continuada em serviço, promovida pelo PROJER, serviu para consolidar a “política de avaliação” em detrimento da elevação da qualidade profissional, além de estabelecer, de maneira intensa, o gerencialismo na Educação mineira, resultando em uma intensificação do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; gerencialismo; Projeto Escolas Referência de Minas Gerais.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

A busca incessante pela elevação da qualidade na Educação, entendida, em especial, como universalização do ensino e melhoria no ranqueamento dos/as alunos/as nas avaliações externas (tanto em âmbito nacional como no internacional), redimensiona a necessidade da qualificação profissional, materializada na formação inicial de professores/as, e também na necessidade de processos de formação continuada (entendida como formação em serviço). É, inclusive, respaldada por um arcabouço Legislativo, marcado pela aprovação de diversos ordenamentos legais; como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LBD 9394/96; o Plano Nacional de Educação – (2001 – 2010 e também o de 2014 – 2024); além de vários decretos e normativas.

A preocupação com a formação continuada não é tema novo no âmbito das políticas educativas, no entanto, no cenário contemporâneo ela tem ganhado certa centralidade. Para Cunha (2013, p. 13 e 14), “essa temática coloca-se como um tema inesgotável [...]. Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo e exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão”.

De acordo com uma pesquisa realizada por André et al. (1999), a produção acadêmica sobre o tema da formação no Brasil (incluindo a inicial e a continuada), praticamente dobrou

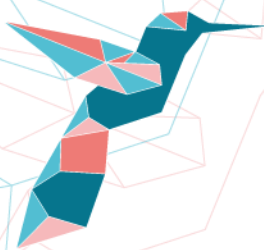


entre os anos de 1990 e 1996, passando de 460 em 1990, para 834, em 1996, com nítida concentração no tema da formação inicial. Esse quadro se mantém até 1998, conforme pesquisa de Brzezinski e Garrido (2001). Em outra pesquisa (ANDRÉ, 2006), abrangendo até o ano de 2002, aponta para o foco que foi dado na identidade e na profissionalização docente, bem como para o crescimento das investigações sobre as políticas de formação de professores, a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Garrido e Brzezinski (2006) destacam as pesquisas realizadas na perspectiva do “professor pesquisador” e na consolidação das parcerias entre universidades e sistemas de ensino (estadual e municipal), fomentando programas de formação continuada, principalmente, pós LDB. Esses dados corroboram para que o tema formação de professores/as se constitua em um campo específico de estudo (GARCÍA, 2009), o que foi comprovado pelo estudo desenvolvido por André (2010).

A recente ampliação da pesquisa com enfoque na formação continuada em serviço está articulada com a contrarreforma (BEHRING, 2003) do Estado e, por conseguinte, a contrarreforma educacional brasileira, trazendo indícios de que esta é considerada como parte fundamental no processo de reestruturação produtiva, uma vez que é responsável pela mudança que se esperava promover nos professores, por meio de processos de profissionalização. Para Estrela (1999),

A exigência de certificação da qualidade, da racionalização de custos-benefícios e da regulação dos sistemas passou do mundo da produção, dominado pela competitividade, para o mundo da educação e da formação, também ele cada vez mais submetido à lógica da produção. (p. 194).

Pode-se afirmar que a década de 90 do século XX, em termos de políticas educativas, foi marcada pelas orientações das organizações multilaterais, com destaque para o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que se incumbiram, entre outras coisas, no âmbito da Educação, de reorientar a elaboração de currículos escolares, que deveriam estar voltados para as demandas do mercado, em uma vinculação direta entre Educação e desenvolvimento econômico. Esse aspecto se encontra expresso no consenso estabelecido a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jontiem, no ano de 1990 e que foi sucedido por outros eventos da mesma magnitude, como, por exemplo, a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dakar (2000).



Esses acordos priorizaram a Educação primária, que, em um primeiro momento, focalizou o Ensino Fundamental, deixando de lado as outras etapas (Ensino Infantil e Ensino Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Ensino Profissionalizante) e em detrimento da Educação Superior. Enfocou a mundialização do padrão de qualidade no Ensino Fundamental.

Os anos 2000 também revelam uma preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, no entanto, centrada na necessidade da redução da pobreza e na busca pela equidade, principalmente, do ponto de vista das orientações das organizações internacionais (OLIVEIRA, 2011; SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Desse modo, os programas de formação continuada são orientados no sentido de obterem resultados que explicitem a minimização da pobreza e, ao mesmo tempo, incorram na melhoria da qualidade da Educação, expressa, em especial, por meio das avaliações de larga escala. A educação, preconizada pelos organismos internacionais, é vista como “passaporte” para o mundo globalizado.

As orientações advindas dos organismos internacionais orientaram os programas de formação continuada no Brasil como um todo e também em alguns estados em particular. Minas Gerais se insere nesse processo desde a década de 1990, implementando projetos como: ProQualidade, Programa de Capacitação de Professores - PROCAP, Projeto de Capacitação de Dirigentes das Escolas Públicas - PROCAD, VEREDAS e Projeto Escolas Referência - PROJER.

A proliferação dos projetos e dos programas e a importância que adquiriram nas secretarias estaduais e municipais de Educação manifestam dois processos distintos e, ao mesmo tempo, interligados. A necessidade de avaliar esses projetos, por um lado, e, por outro, a dificuldade para realizar essas avaliações. Muitas vezes essa dificuldade se manifesta pois

A definição de indicadores de impacto e a ‘mensuração’ da interferência de um curso específico na composição do saber docente e no desempenho de alunos são complexas pela própria natureza dos processos de aprendizagens individuais e coletivos e das mudanças nas práticas pedagógicas. A própria mensuração da contribuição do curso de formação na composição desses saberes enfrenta a dificuldade de separar os momentos em que se dá sua construção. A aferição da influência dos conhecimentos dos docentes sobre os alunos é ainda mais complexa, além de não ser consensual na literatura a possibilidade de se estabelecer uma relação direta entre os saberes de um professor e o desempenho de seus estudantes. (BAUER, 2011, p. 23).



Alguns/algumas autores/as têm afirmado que a “preocupação” com a prática docente/pedagógica é recente nas pesquisas educacionais (ANDRÉ, 2010) (pesquisa que em si mesma também é recente¹). Gatti (2012) afirma que as questões ligadas à formação de professores emergem, principalmente, a partir dos anos 2000, em decorrência das políticas de avaliação educacional, tanto em âmbito nacional quanto no dos estados e municípios, resultantes dos processos de reformas educativas. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 199) “Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, [...] os sistemas de Educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores.” Esta investigação encontra-se no bojo dessas pesquisas, buscando ampliar a produção de conhecimento na área da pesquisa educacional, que é um tema contemporâneo e também relevante, haja vista a sua crescente produção no meio acadêmico.

O tema desta pesquisa abrange a política de formação continuada em serviço dos/as professores/as que atuam nas escolas estaduais em Minas Gerais. O recorte abrange o PROJER implementado pelo Governo de Minas Gerais, a partir de 2003, trazendo como problemática o Programa de Formação Continuada em Serviço no âmbito desse projeto, que recebeu a denominação de Projeto de Desenvolvimento Profissional - PDP. E, dentro desse projeto, analisamos os Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDPs, que atuaram no período de 2004 a 2012, nas Escolas Referência – ER. Especificamente, este texto apresenta as análises feitas da política educacional que convergiram para processos de gerencialismo e performatividade, no âmbito das escolas estaduais mineiras.

Ao tomar como tema específico a formação continuada em serviço, no contexto da contrarreforma educacional em Minas Gerais, este estudo visa a, também, preencher uma lacuna de produção teórica, além de trazer subsídios para avaliação das políticas públicas educacionais que têm sido implementadas em Minas Gerais.

Para a consecução desta pesquisa, foi utilizada a combinação de instrumentos para a coleta de dados, buscando captar diferentes pontos de vista, sob diferentes ângulos, com o

¹ Ver pesquisa desenvolvida por Gatti (2012a), em que a autora analisa as publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, entre os anos de 1998 e 2011. Nesse artigo, a autora afirma que “[...] é a partir de 2006 que um maior número de trabalhos relativos à docência é publicado pela Revista. De fato, questões ligadas à formação de professores tendem a emergir como muito importantes a partir da intensificação, nos anos 2000, da discussão quanto à qualidade da Educação escolar à luz da disseminação cada vez maior dos dados oriundos das políticas de avaliação do Ministério da Educação (MEC), de vários Estados e de alguns municípios.” (GATTI, 2012, p. 426).



intuito de dar conta da complexidade do objeto estudado. Assim, utilizamos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, o questionário misto e a entrevista focalizada. Este texto aborda a pesquisa bibliográfica feita sobre o tema da pesquisa e a pesquisa documental, que foi realizada por meio da coleta de documentos na 40ª Superintendência Regional de Ensino.

A CONTRARREFORMA DO ESTADO: GERENCIALISMO/MANAGERIALISMO

A reconfiguração do Estado, ou a redefinição das funções estatais, definidas a partir de projetos implementados pelo bloco no poder podem ser caracterizadas como processo de contrarreforma.

Afirmamos isso embasada no conceito de Behring (2003), quando afirma que a contrarreforma é um processo complexo em que as agências e funções estatais são redefinidas para potencializar as chamadas “forças de mercado”. O principal impacto do movimento de contrarreforma ocorre justamente nas questões sociais (Educação, saúde, assistências/previdências etc.) à medida que a ação pública passa a ser ordenada pela racionalidade privada, tratando o direito social como serviço social, isto é, como uma mercadoria. Para essa autora, “[...] a contrarreforma do Estado brasileiro está ocorrendo no contexto de um pleno amadurecimento do capitalismo brasileiro e reedita o drama crônico como negação da radicalização democrática, se auto intitulado como ‘reforma’.” (BEHRING, 2003, p. 101).

A contrarreforma tem como pressupostos a flexibilização das relações de trabalho; a abertura de mercado, a desregulamentação econômica, a privatização de agências públicas e a transferência dos bens sociais para o campo das relações mercantis. Há uma disputa pela distribuição dos recursos públicos direcionados para ações focalizadas, ou, então, para a seleção de projetos sociais orientados pelas agências multilaterais.

Nesse processo de reconfiguração do Estado, ou de contrarreforma, a perspectiva gerencial foi introduzida no sentido desenvolver uma cultura da eficiência, da eficácia e da qualidade na administração pública; buscando engendrar no Estado elementos da gestão empresarial. As práticas gerenciais visavam, sobretudo, de acordo com o projeto “reformista”, a “[...] aumentar a *governance* do Estado brasileiro, resgatando seu papel de indutor do desenvolvimento econômico e social e garantia dos direitos de cidadania” (BEHRING, 2003, p. 183). (Itálico no original). É um processo de contrarreforma “[...] dada sua natureza destrutiva e regressiva.” (BEHRING, 2003, p. 212).



O reflexo disso no setor educacional promoveu o chamado managerialismo performativo (GEWIRTZ, 2002) ou gerencialismo (GEWIRTZ; BALL, 2011; BALL, 2005), que se configura em processos de mercadorização (GEWIRTZ, 2002) ou mercantilização da oferta educacional (GEWIRTZ; BALL, 2005), privatização, economização do currículo escolar e controle central do ensino e da aprendizagem (GEWIRTZ, 2002); também denominado de “performatividade” - gestão, mercado e escolha – (BALL, 2004; 2005). “O discurso do novo gerencialismo na Educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização [...] e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência.” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 199).

Para Peters; Marshall e Fitzsimons (2004, p. 82-83) o “gerencialismo é um dos principais elementos em uma mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais.” Esses autores afirmam que o “[...] neoliberalismo representa um discurso substancial de governança, precisamente potente por causa de sua capacidade de combinar a economia, o social e a política em nome da escolha racional como princípio de legitimidade.”

O gerencialismo está ancorado em um sistema de valores orientado ao cliente, em que as decisões são do tipo instrumental, guiadas pela eficiência, pela relação custo/eficácia e pela busca da competitividade. Esse modelo, nas políticas educativas, tem buscado implementar, principalmente, novas formas de gestão para formar o indivíduo como consumidor, que deve ser responsável pela própria formação, e também, por sua empregabilidade, enfatizando uma perspectiva individualizada e de autoadministração. De caráter autoritário, o gerencialismo enfatiza as relações individuais e técnicas gerenciais, como, por exemplo, a Gerência da Qualidade Total (GQT) em detrimento das relações sociais coletivas, além de preconizar a racionalidade instrumental e a competição (GEWIRTZ; BALL, 2011). Para Gewirtz (2002) em uma

[...] perspectiva managerialista, o sucesso é definido em termos de resultados mensuráveis e com ênfase particular nos resultados dos exames. Desta perspectiva, as reformas serão vista como sendo bem sucedidas se conduzirem à melhoria dos resultados [dos exames nacionais]. (GEWIRTZ, 2002, p. 126).

Gewirtz (2002) aponta, em seu trabalho, os efeitos corrosivos do managerialismo na Educação: para ela, produziu aumento tanto na quantidade, como na qualidade do trabalho docente e trouxe consequências: a) nas relações sociais no interior da escola; como por exemplo, “[...] um declínio na sociabilidade da vida da escola” (p. 129); b) no trabalho



pedagógico, com ênfase “[...] em uma abordagem mais utilitária, orientada para o exame [...]” (p. 130) e, por conseguinte, c) consequências emocionais, fazendo com que o trabalho docente tenha um aspecto mais tecnicista e rotineiro, “[...] os professores têm de cada vez mais se preocupar com os aspectos administrativos e técnicos do seu trabalho, ficando o âmbito da sua participação no processo de tomada de decisão e o da atividade autônoma severamente limitados.” (p. 133).

Esse processo tem como resultado a precarização e a intensificação do trabalho docente e, contrariando a retórica da contrarreforma, que prometia a inclusão social, essa mercadorização, presente no managerialismo, tem perpetuado a exclusão escolar.

No entanto, Gewirtz (2002) assinala que os/as professores/as responderam de maneiras diferentes ao managerialismo. Em sua pesquisa encontrou o seguinte: 1) abandono da profissão; 2) relutância em se implicarem nas políticas e 3) professores/as que conseguem desenvolver currículos escolares e políticas baseadas em uma ampla, humanista e progressiva visão de Educação.

Vale ressaltar também que, nesse contexto de contrarreforma, o gerencialismo tem sido o mecanismo central para inculcar nas escolas uma nova forma de poder, calcado em uma cultura empresarial competitiva, destruindo os “sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas [...]” (BALL, 2005, p. 544). Para Ball (2001, p. 109), a finalidade das contrarreformas é inculcar a ideia de performatividade, em que o desempenho é medido pelo resultado alcançado; e embasado nos estudos de Lyotard (1984), acrescenta que dessa forma se estabelece uma “equação entre riqueza, eficiência e verdade”.

CONCLUSÕES

A política implementada por meio do PROJER pode ser entendida como meio para introduzir no serviço público estadual a lógica gerencialista do setor privado. Em especial, para fazer acontecer o “choque de gestão”, política adotada pelo governo mineiro no período investigado, implantando a racionalização dos gastos governamentais; estabelecendo resultados e metas a serem cumpridos para se atingir esse objetivo. O modelo seguido, conforme afirma a Secretaria de Planejamento, foi da “[...] gestão orientado a resultados que têm como base a avaliação de desempenho institucional, realizada a partir da celebração de resultados – Acordo de Resultados [...]” (VILHENA, 2006, p. 352).



Isso nos leva a concordar com Ball (2004) e afirmar que estamos diante de uma “[...] instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais.” (p. 1107). Que será alcançado por meio do estabelecimento “[...] de um sistema de recompensa e sanções baseado na competição e na performatividade.” (BALL, 2004, p. 1107). Entendendo a performatividade como

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543).

Esse modelo se coaduna com processo de gerencialismo expressa, por exemplo, no vocabulário utilizado como escola de excelência, qualidade da Educação, eficiência dos procedimentos e por último a inovação tecnológica, que também se destaca nesse novo gerencialismo. Expressões usadas de forma abundante pelos/as formuladores/as das políticas públicas educacionais em Minas Gerais.

Em documento editado pela Secretaria, fica claro o caráter gerencialista que se pretendia com essa ação, qual seja a melhoria da gestão. E, dessa forma, “[...] dotar o sistema de uma racionalidade e de mecanismos de controle e avaliação que são indispensáveis ao aumento da sua eficiência e eficácia, [...]” (SEEMG, 2005, p.20). Esses “ganhos” obtidos na administração do sistema, segundo a Secretaria, se reverteriam para a própria Educação.

A finalidade era que a ADI contribuísse para o processo de profissionalização dos/as servidores/as por meio da introdução de mecanismos gerencialista, disseminando e introjetando nos/as servidores/as o princípio da eficiência, próprio das empresas privadas. Ou seja, claramente o managerencialismo.

O instrumental utilizado para a ADI consta de onze critérios, que receberam uma pontuação que varia de 1 a 10, variação essa que mede a intensidade do desempenho do servidor, com pesos variáveis de 0,5 a 1,5. Os critérios estabelecidos são: I) qualidade do trabalho, considerando o grau de exatidão, correção e clareza dos trabalhos executados; II) produtividade no trabalho, volume de trabalho executado em um determinado espaço de tempo; III) iniciativa, compreendida como comportamento empreendedor que busca a garantia da eficiência e da eficácia na execução do trabalho; IV) presteza, relacionada ao agir



prontamente nas demandas do trabalho; V) aproveitamento em Programa de capacitação, aplicação dos conhecimentos adquiridos; VI) assiduidade, comparecimento e permanência no local de trabalho; VII) pontualidade, cumprimento da carga horária destinada ao cargo ocupado; VIII) administração do tempo e tempestividade, relacionada com a capacidade de cumprir com as demandas de trabalho dentro dos prazos estabelecidos; IX) uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço; X) aproveitamento dos recursos e racionalização dos processos, com vistas à consecução de resultados eficientes; e XI) capacidade de trabalho em equipe, busca de resultados comuns (SILVA; BERNARDI; JORGE, 2006). Os critérios I e II aqueles são os que recebem o maior peso na avaliação, e critérios como assiduidade, pontualidade, uso adequado dos equipamentos e capacidade de trabalho em equipe os de menor peso avaliativo. De acordo com a SEEMG “O critério que mais pesa na avaliação do servidor é o primeiro, qualidade do trabalho, que responde a 40% do total de pontos a serem distribuídos.” (SEEMG, 2005, p. 38).

Em um contexto de gerencialismo, que é o caso da política implementada pelo PROJER, esse modo de conceber a avaliação pode criar “relações performativas” (Ball, 2005) em que a valorização profissional acontece exclusivamente com base na produtividade, contribuindo para a criação de um “pós profissionalismo” a quem “[...] cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria.” (BALL, 2005, p. 443). Para Ball (2004),

Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p. 1117). (Itálico no original).

Essa pesquisa identificou que a participação no PROJER significou o acirramento dos aspectos gerencialista na Educação, quais sejam: intensificação do trabalho docente, desprofissionalização (não reconhecimento do status profissional, por meio da remuneração e de plano de carreira que incentivasse a procura pelo magistério) e regulação profissional.

A política de formação continuada no âmbito do PROJER, ainda que possa ter aspectos positivos, não considerou a organização da vida social dos/as professores/as, composta por determinações históricas, contradições e conflitos, para elaborar a proposta



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

formativa do PROJER. Configurou-se em mais uma política educacional formulada e elaborada fora da práxis social dos/as professores/as.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; gerencialismo; Projeto Escolas Referência de Minas Gerais.

The PROJER and the continuing education policy in service: managerialism and performativity

ABSTRACT

The theme of this survey involves the in service ongoing training. This clipping covers the Reference Schools Project (PROJER) implemented by Minas Gerais State government since 2003. We used a combination of tools for data collection: documentary research, literature review, the mixed questionnaire and a semi-structured interview. Our conclusions point out that the in service ongoing training process stated by PROJER served to consolidate the "evaluation policy" at the expense of raising the professional quality and it established the strong managerialism in Minas Gerais Education resulting in an intensification of teacher's work.

KEYWORDS: continuing education; managerialism; Project Reference Schools of Minas Gerais.

El PROJER y la política de educación continua en servicio: gerencialismo y performatividad

RESUMEN

Esta investigación abarca la formación continua de los servicios. El esquema cubre las Escuelas Referencia del proyecto - PROJER- implementado por el Gobierno de Minas Gerais, a partir de 2003. Se utilizó una combinación de herramientas para la recopilación de datos: investigación documental, la literatura, el cuestionario mixto la entrevista semiestructurada. En conclusión, se señala que el proceso de educación continua, promovido por PROJER, sirvió para consolidar la "política de evaluación" a costa de elevar la calidad profesional y establecer, intensamente, gerencialismo en la Educación la minería, lo que resulta en una intensificación de la labor docente.

PALABRAS CLAVES: educación continua; gerencialismo; Proyecto Escuelas Referencia de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301 – 309, dez. 1999.



_____. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006, p. 605 - 616.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174 – 181, set./dez. 2010.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 set. 2013.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BAUER, A. **A Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida**. 2011. 258f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEHRING, E. **Brasil em contra reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, p. 1 – 17, 2013.

ESTRELA, M. T. Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em Educação: novas perspectivas**. Porto: Porto, 1999, p. 191 - 206.

GARCÍA, M. A. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, p. 7 – 23, jan./abr. 2009.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, Ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006, p. 617 - 629.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 42, n. 145, p. 88 – 111, jan./abr. 2012.



GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEWIRTZ, S. Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a Educação da “Terceira Via” do New Labour. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 121-139, jan./jun. 2002.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.

OLIVEIRA, D. A.. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13 – 38.

_____. As políticas públicas em Educação e a pesquisa acadêmica. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011b, p. 71 - 90.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo, e a doutrina da auto-administração. In: Burbules, N.; Torres, C. A (Orgs.) **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre : ArtMed, 2004, p. 77 - 90.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Educação em tempos de mudança**. Belo Horizonte, MG, 2005.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222 – 247.

SILVA, J.; BERNARDI, M.; JORGE, M. A. Avaliação de Desempenho Individual. In: VILHENA, R. et al.(Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento**. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 160 – 189.

VILHENA, R. M. P. de; Rumo à Segunda Geração do Choque de Gestão. In: VILHENA, R. et al.(Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento**. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 351 – 356.