



# Os Novos Reformadores: pode a privatização melhorar a educação pública?

Luiz Carlos de Freitas<sup>1</sup>

Temos assistido nos dias de hoje um retomar do interesse dos empresários pela questão da qualidade da educação pública. Eles sempre rondaram o tema no passado, mas hoje, mostram um interesse renovado e vigoroso. Esses *novos reformadores* possuem receitas prontas baseadas na prática de administração das suas empresas e alguns estão tão convencidos delas a ponto de afirmarem que, a depender deles, os problemas da educação já estariam resolvidos há muito tempo.

Neste processo, estatísticos e economistas se somam como o “braço armado” de números e variadas quantificações procurando atestar a adequação das pretensões empresariais de “arrumar a educação”, procurando conferir a elas uma auréola de cientificidade. Na outra ponta, utilizam uma grande quantidade de ferramentas analíticas com o objetivo de mostrar que a educação pública está em crise, muitas vezes uma crise pré-fabricada (Berliner & Biddle, 1995), que procura ratificar a urgência da aplicação de suas próprias soluções como no relatório americano “A nation at risk” (National Commission on Excellence in Education, 1983). A impropriedade do uso de muitas dessas ferramentas tem alarmado os próprios estatísticos, entre outros profissionais preocupados com a imagem da sua ciência (ASA, 2014) (Dalben, 2012) (Farley, 2009) (Horn & Wilburn, 2013).

Um grande número de ONGs, Fundações e Institutos são criados para sistematizar tais ideias com fartos recursos propiciados por grandes corporações. A mídia corre em sua ajuda atuando na formação de opinião. A que se deve tal interesse revigorado nas questões educacionais?

---

1. Professor Titular da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Fenômenos sociais complexos raramente são explicáveis por uma única categoria analítica e muito menos por uma única ciência. Há algum tempo, propusemos que se partisse inicialmente de três conceitos que nos parecem intrinsecamente articulados: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização* (Freitas, 2012). Tal ordem não é arbitrária. Um processo de *responsabilização* envolve três elementos: grande profusão de testes, exposição pública dos resultados de desempenho da escola nos testes e, finalmente, recompensas e sanções associadas aos resultados (Kane & Staiger, 2002).

A responsabilização é a porta de entrada para a *meritocracia*. As recompensas e sanções são, então, justificadas pelo mérito (são produto da responsabilidade ou da falta de responsabilidade demonstrada pelos atores nos resultados medidos e divulgados) e têm o efeito de promover a competição futura.

A meritocracia é o coração da visão de mundo liberal e permite explicar e conciliar, para o liberal, as desigualdades sociais. O liberal entende que tais desigualdades são ora produto da falta de oportunidades, ora da falta de interesse em fazer uso das oportunidades que se apresentam. Ele se limita a corrigir a falta de oportunidades como garantia para a diminuição das desigualdades. O liberal não admite igualdade de resultados, só de oportunidades. Isso posto, se persistem tais desigualdades, é porque as oportunidades não foram aproveitadas. Logo, o sistema está salvo cabendo ao indivíduo responsabilizar-se por aproveitar essas oportunidades. Como conclui Silva (2013, p. 180):

*A ficção necessária* no âmbito escolar vai primeiramente incidir no já consolidado conceito de justiça baseado no mérito, ou seja, em “uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis (Dubet, 2004, p. 544)”.

Finalmente, tendo sido encontrado o responsável e apurado seu mérito, este cenário abre espaço para que a privatização seja vista como uma justa alternativa face à falta de “responsabilidade” da educação pública, aparecendo como solução para “arrumar” tal irresponsabilidade, em *defesa dos direitos de aprender da criança*. Todos os que discordem disso, incluindo os sindicatos, serão considerados “politicamente incorretos” e seus argumentos serão moralmente declarados liminarmente indefensáveis.

As desigualdades entre escolas e entre alunos e mesmo entre sistemas de ensino (incluindo as que são herdadas do funcionamento da sociedade) transformam-se em desigualdades acadêmicas que devem ser “corrigidas” na escola, sob pena de que esta seja responsabilizada meritocraticamente. A meritocracia purifica a origem das desigualdades e as transforma exclusivamente em

desigualdades acadêmicas, passíveis de serem corrigidas pelas receitas empresariais, tornando a escola eficaz.

Caso os profissionais da educação não corrijam tais desigualdades garantindo as oportunidades para a aprendizagem, as desigualdades sociais são purificadas pela falta de mérito dos profissionais da educação. E se a escola garantiu tais oportunidades e as desigualdades permanecem, elas são purificadas pela falta de mérito do aluno ou pelas diferenças pessoais, afinal as pessoas diferem em suas potencialidades e interesses.

Esta visão ideológica dos liberais sobre a sociedade e especialmente sobre a escola visa ocultar o que as pesquisas explicitam:

Mas no panorama geral, cerca de 60 por cento dos resultados do desempenho é explicado pelo aluno e as características da família (a maioria é imperceptível, mas provavelmente se refere ao rendimento/pobreza). Fatores de escolaridade observáveis e não observáveis explicam cerca de 20 por cento, a maior parte deste (10-15 por cento) se deve a efeitos de professores. O resto da variação (cerca de 20 por cento) é inexplicável (erro). Em outras palavras, embora as estimativas precisas variem, a preponderância da evidência mostra que as diferenças de realização entre os alunos são predominantemente atribuíveis a fatores externos das escolas e salas de aula (ver Hanushek et al 1998; Rockoff 2003; Goldhaber et al 1999; Rowan et al. 2002; Nye et al 2004). Agora, para ficar claro: isso não significa que os professores não são realmente importantes, nem que o aumento da qualidade do professor só pode gerar melhorias pequenas (Carlo, 2010).

Portanto, a melhoria da educação é um fenômeno multivariado, dependente de variados fatores que se comunicam e não apenas do que ocorre no interior da escola.

Mas qual a base material que movimenta tal ideologia? Não vamos aqui efetuar uma análise da economia política da sociedade capitalista ou da filosofia liberal. Para nossos propósitos basta dizer que, em especial na última década, o Brasil vive uma contradição entre a elevação da renda média da massa salarial e o declínio da produtividade. A elite reclama persistentemente do momento econômico brasileiro.

Se não se colhe o bônus neste momento, não se colhe nunca mais. Se não se enriquece o país neste momento, é muito difícil enriquecê-lo depois. Para colher o bônus é preciso ter emprego e educação de qualidade. Os europeus, EUA, Japão, Cingapura, Coreia, China, Taiwan, todos esses países aproveitaram. O Brasil precisaria crescer ao menos 4%. Se o PIB fica abaixo de 2%, não é possível. Além do que deixamos a desejar em educação. Estamos presos à armadilha da renda média (Spitz, 2013).

Isso tem diminuído o “estoque” de trabalhadores pouco qualificados, ainda mais em uma época de desemprego baixo, em que não há mão de obra “reserva” à disposição. Há agora, nas palavras de Marcelo Neri, presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, sinais da existência de um gargalo. Nas pranchetas dos economistas, esse gargalo – oferta pequena perante a demanda – significa maior remuneração (Miotto, 2013).

Segundo Raul Henry:

Dizem que melhoramos em relação a nós mesmos, quando até os dados do MEC apontam para uma estagnação e até retrocesso em algumas séries. E pergunto: não estamos em plena era da competição global? A corrida é com os outros. Vi os últimos dados da Organização Internacional do Trabalho e fiquei espantado. A produtividade do brasileiro é baixa: corresponde a 18% da americana, e vem caindo. Evidentemente, isso não é fruto de um país que está fazendo seu dever de casa em relação à Educação. Às vezes, indago a meus colegas de Câmara: “O Brasil está na rabeira e não vamos fazer nada? É preciso quebrar essa lógica silenciosa que perpetua o fracasso (Henry, 2013).

Parece que a questão da educação, portanto, converteu-se em algo essencial para prover mão de obra (vide Pronatec). Com maior quantidade de mão de obra, com o aumento da produtividade, ou ainda ambos, a renda média pode ser colocada em um patamar que seja menos competitivo com o lucro – entre outros benefícios a serem obtidos ligados a questões da reestruturação produtiva.

Um resumo como este, certamente, não pode dar conta de todas as facetas deste problema, mas aponta um caminho para entendermos porque os empresários decidiram envolver-se diretamente com a educação, na esteira do que fizeram há mais de vinte anos os empresários americanos em seu país (Freitas, 2012) (Emery, 2005) – sem resultados adiante-se (Guisbond, Neill, & Schaeffer, 2012).

A área empresarial é marcada pela eficiência administrativa. Nada surpreendente, portanto, que os empresários tenham como principal sugestão para a reforma educacional realizar um choque de gestão (Klein, Rhee, & Gorman, 2010). Transferir os valores e procedimentos da iniciativa privada para a área da educação resolveria, para eles, os problemas da educação. Isso cria uma ilusão de que a empreitada é fácil.

Responsabilização, meritocracia e privatização são categorias facilitadoras para que tal ideologia assuma o controle da escola e do trabalho dos profissionais da educação, criando condições para efetuar tal transferência de lógica. Na visão

empresarial, a escola não difere de uma mini empresa, portanto a mesma teoria organizacional que dá resultados na empresa, deve ser transferida para a escola. Se é bem sucedida na empresa, será bem sucedida na escola.

É irrelevante perder tempo indagando se a escola tem “produto”, se ensino é “mercadoria”, se “produtivismo” é neoliberal e outras fantasias do mesmo naipe. Importa reter que instituições das mais variadas naturezas e índoles têm muito em comum e que há boas regras e ferramentas que servem para todas. Como o setor produtivo se antecipou aos outros, há excelentes razões para aprender como ele. Com efeito, quem entendeu isso está ganhando qualidade (Castro, 2011).

Estas categorias facilitadoras têm um denominador comum: a concorrência. Os empresários acham que se as escolas forem colocadas em situação de concorrência (como as empresas), elas melhorarão ou serão extintas como acontece com as empresas mal administradas – seleção natural pelo mercado. O sistema educacional americano vive essa realidade desde 2002 quando entrou em vigor a sua Lei de Responsabilidade Educacional (Congresso dos Estados Unidos, 2002).

A concorrência está na base de toda a proposta. De fato, ao impor sanções para os piores e premiações para os melhores, o que se procura fazer é colocar as escolas e os seus profissionais em concorrência pelo melhor lugar nos ranqueamentos – como ocorre no cenário empresarial. Daí o recorrente recurso ao pagamento de bônus que valoriza a disputa. Isso explica também os ataques contra a estabilidade no emprego dos trabalhadores da educação. Com a estabilidade não se pode demitir o professor que não tem mérito nos processos de avaliação docente, como seria natural no ambiente empresarial.

Essas políticas de pagamento de bônus têm sido usadas nos Estados Unidos em larga escala (Ravitch, 2011) (Ravitch, 2013) e também no Brasil têm sido implementadas (Máximo, 2011) (Soares & Hachem, 2010) (Brooke, 2011). Os resultados têm sido pífios (Texas Association of School Administrators, 2008) (Hout & Elliott, 2011) (Setubal, 2012) (Springer & Winters, 2009) (Rothstein, 2008) (IG, 2013) (Ernica & Batista, 2011).

Além da concorrência, uma das categorias fortes na proposta, há outras de uso recorrente nas empresas e que são transferidas para a escola. Uma delas diz respeito à padronização de processos e procedimentos. É por essa via que se chega ao apostilamento das disciplinas escolares e aos “sistemas de ensino” pré-fabricados. Previamente produzidos e testados, eles deveriam conduzir ao sucesso do aluno, retirando a atividade do professor, segundo eles, da improvisação e da falta de controle.

O controle do processo é pensado a partir da definição dos objetivos de ensino e sua associação com materiais previamente preparados para determinar a sequência de aprendizagem das crianças, finalizando em processos avaliativos baseados em testes. São sistemas de ensino prontos e que são adquiridos pelas Secretarias de Ensino para usar em suas redes (Adrião, T. et al, 2009) (Adrião, Garcia, & Borghi, 2012).

No entanto, a padronização que na indústria chega até a matéria prima, no caso da educação não tem como ser feita, pois as crianças chegam à escola em diferentes níveis de preparação prévia procedentes de diferentes realidades socioeconômicas, exigindo caminhos diferenciados no processo educativo.

Além dessas consequências da transferência dos métodos da iniciativa privada para a educação, exemplificadas acima, todo o espaço institucional da educação é aberto ao mercado (Chubb & Moe, 1990). Duas são as formas mais usuais pelas quais isso ocorre: por um lado, a privatização da gestão escolar, no sentido de que proliferem as empresas que disputam a gestão das escolas por concessão. De outro lado, implementam-se os *vouchers* como forma de pagar com recursos públicos vagas em escolas privadas. Como mesmo governos à esquerda, para fugir da burocracia administrativa, recorrem a ONGs, há toda uma argumentação teórica que pretende justificar que as concessões não são, de fato, uma privatização (Pedroso, 2008).

Nenhuma dessas modalidades tem mostrado ser consistentemente melhor do que a escola pública (CREDO, 2010) (CREDO, 2009) (Cobb, 2012) (Frankenberg, Siegel-Hawley, & Wang, 2011) (Burch, Stewart, & Smith, 2013) (Watson & Ryan, 2009).

Um balanço dessas iniciativas em solo americano mostra que a educação básica americana em seu conjunto, não melhorou (Guisbond, Neill, & Schaeffer, 2012) (Rothstein, 2008). Os Estados Unidos há dez anos permanecem na média do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Em compensação, países que não seguem essa lógica empresarial na educação e nem fazem baterias de testes com seus estudantes, estão entre os melhores do PISA. É o caso da Finlândia (Zastrow, 2008).

Estes casos mostram que temos saída para a melhoria da escola que não seja pela via das reformas empresariais. O oposto da ideia do controle da escola por índices e exames proposta pelos reformadores empresariais para privatizá-la, tem seu contraponto no conceito de “confiança relacional” (Bryk & Schneider, 2002). Por esta proposição, “a participação social não vincula apenas benefício material aos indivíduos, mas também importantes recompensas sócio psíquicas”. (...) Os professores atribuem grande importância às recompensas psicológicas associadas ao seu trabalho (p. 15).

Para esses autores, a confiança relacional vê as trocas sociais de escolarização organizadas ao redor de um:

(...) conjunto de papéis afins: professores com estudantes, professores com outros professores, professores com pais de aluno e com seu diretor. Cada parte mantém um entendimento de suas obrigações e tem alguma expectativa sobre as obrigações de outros. A manutenção (ou crescimento) da confiança relacional em um dado papel requer sincronismo nestas obrigações e expectativas mútuas (p. 20).

Neste sentido, continuam os autores, a dinâmica da confiança relacional está baseada numa combinação de quatro fatores: respeito, competência, consideração para com os outros e integridade. Uma deficiência em um desses critérios compromete a relação toda (p. 23).

A base deste novo relacionamento está dada pelo envolvimento, pela participação. Parte-se da ideia de que somente com uma mobilização das forças positivas existentes no interior das escolas é possível construir de forma duradoura mudanças significativas na qualidade da escola.

Como apontam Sordi e Freitas:

Assim, a responsabilização participativa legitima processos de demanda bilateral nos quais simultaneamente se demanda do poder público que este cumpra seus compromissos com a escola pública e com a mesma veemência se exercita a demanda para que todos os atores da escola assumam seu protagonismo no projeto pedagógico – não apenas o professor. Como consequência de processos de trabalho coletivamente pactuados, a participação vai ganhando força com horizontalização das relações interpessoais, favorecendo o pertencimento e a confiança dos atores para que verbalizem e assumam as concepções de qualidade educacional com que se comprometem (Sordi & Freitas, 2013).

O caminho da privatização da escola pública, como demonstra a evidência empírica disponível no país que mais testou esta rota, não é uma solução para o aumento da qualidade da educação. Ao contrário, além de não aumentá-la gerará uma série de efeitos colaterais danosos para a educação pública sem conseguir superá-la.

## **Referências Bibliográficas**

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, 30 (108), 2009. pp. 799-818.

ADRIÃO, T., Garcia, T., & Borghi, R. e. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? *Educação e Sociedade*, 2012. pp. 533-549.

ASA. (10 de 08 de 2014). *ASA Statement on Using Value-Added Models for Educational Assessment*. Fonte: [www.amstat.org](http://www.amstat.org): [https://www.amstat.org/policy/pdfs/ASA\\_VAM\\_Statement.pdf](https://www.amstat.org/policy/pdfs/ASA_VAM_Statement.pdf)

BERLINER, D. C., & Biddle, B. J. *The manufactured crisis: myths, fraud, and the attack on America's Public Schools*. New York: Basic Books, 1995.

BROOKE, N. Novas Políticas de Incentivo Salarial para Professores: uma avaliação. Em H. A. Fontoura, *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. pp. 163-188

BRYK, A. S., & Schneider, B. *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York: Russel Sage Foundation, 2002.

BURCH, P., Stewart, M., & Smith, J. (24 de 11 de 2013). *Review of School Choice and School Performance in the New York City Public Schools*. Fonte: <http://nepc.colorado.edu/thinktank/review-school-choice-nyc-brookings>

CARLO, M. d. (14 de July de 2010). *Teachers Matter, But So Do Words*. Acesso em 1 de Agosto de 2014, disponível em Shanker Blog: <http://shankerblog.org/?p=74>

CASTRO, C. M. (28 de 09 de 2011). *Escola é empresa?* Acesso em 29 de 09 de 2011, disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,escola-e--empresa-,778472,0.htm>

CHUBB, J. E., & Moe, T. M. *Politics, markets and America's schools*. Washington: Brookings Institution, 1990.

COBB, C. (19 de April de 2012). *Review of Three Reports from the Comprehensive Longitudinal Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program*. Fonte: National Educational Policy Center: <http://nepc.colorado.edu/thinktank/review-Milwaukee-Choice-Year-5>

Congresso dos Estados Unidos. (2002). *No Child Left Behind Act of 2001* (PUBLIC LAW 107-110—JAN. 8, 2002). Fonte: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf>

CREDO. (2009). *Multiple Choice: charter school performance in 16 states*. Acesso em 10 de novembro de 2010, disponível em [http://credo.stanford.edu/reports/MULTIPLE\\_CHOICE\\_CREDO.pdf](http://credo.stanford.edu/reports/MULTIPLE_CHOICE_CREDO.pdf)

CREDO. (2010). *Charter School Performance in New York City*. Acesso em 28 de janeiro de 2011, disponível em [http://credo.stanford.edu/reports/NYC%202009%20\\_CREDO.pdf](http://credo.stanford.edu/reports/NYC%202009%20_CREDO.pdf)

DALBEN, A. *O inadequado uso das avaliações seccionais de desempenho do aluno para a atribuição de sanções e bonificações à escola e ao professor*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, LOED, 2012. Trabalho não publicado.

EMERY, K. (2005). *Origins and Purpose of No Child Left Behind*. Acesso em 13 de fevereiro de 2011, disponível em [http://www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery\\_NCLB.htm](http://www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery_NCLB.htm)

ERNICA, M., & Batista, A. A. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo*. São Paulo: CENPEC, Informe de Pesquisa No. 3., 2011.

FARLEY, T. *Making the grades: my misadventures in the standardized testing industry*. Sausalito: PoliPointPress, 2009.

FRANKENBERG, E., Siegel-Hawley, G. S., & Wang, J. Choice without equity: charter school segregation. *Education Policy Analysis Archives*, 19, 2011. pp. 1-96.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, 33(119), 2012. pp. 379-404.

GEORGIA, G. D. (Julho de 2011). *Atlanta Public Schools: investigative report V. 1-3*. Fonte: <http://www.calameo.com/books/0001070442388e8a1b081>

GUISBOND, L., Neill, M., & Schaeffer, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? *Educação e Sociedade*, 33(119), 2012. pp. 405-430.

HENRY, R. (11 de 12 de 2013). *Vêja on line*. Fonte: [www.fenep.org.br](http://www.fenep.org.br): <http://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Clipping-Fenep-09.12.13.pdf>

HORN, J., & Wilburn, D. *The Mismeasure of Education*. Charlotte: Information Age Publishing, 2013.

HOUT, M., & Elliott, S. V. *Incentives and test-based accountability in education*. Washington: National Academy of Sciences, 2011.

IG. (28 de 03 de 2013). *Após denúncia do iG, escola com maior Idesp de SP 'cai' de 9,3 para 2,63*. Fonte: IG último segundo: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-28/apos-denuncia-do-ig-escola-com-maior-idesp-de-sp-cai-de-93-para-263.html>

KANE, R. J., & Staiger, D. O. The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures. *Journal of Economic Perspectives*, 2002. pp. 91-114.

KLEIN, J., Rhee, M., & Gorman, P. C. (10 de Outubro de 2010). *How to fix our schools: A manifesto by Joel Klein, Michelle Rhee and other education leaders*. Fonte: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/10/07/AR2010100705078.html>

MADAUS, G., Russell, M., & Higgins, J. *The paradoxes of high stakes testing*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.

MÁXIMO, L. Ganho por meta é foco de Estados na educação. *Jornal Valor Econômico*, 21 de janeiro de 2011.

MIOTO, R. (6 de 10 de 2013). *Renda maior do trabalhador come lucro*. Fonte: Uol.com.br: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2013/10/1352429-renda-maior-do-trabalhador-come-lucro.shtml>

National Commission on Excellence in Education. *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform*. Washington: U. S. Department of Education, 1983.

NEAL, D., & Schanzenbach, D. W. Left Behind by Design: proficiency counts and test-based accountability. *Review of Economics and Statistics*, 2010. pp. 263-283.

NICHOLS, S. L., & Berliner, D. C. *Collateral Damage: how high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge: Harvard Educational Press, 2007.

Parceiros\_da\_Educação. (2010). *A transformação da qualidade da educação básica no Brasil*. Acesso em 14 de dezembro de 2010, disponível em Parceiros da Educação: [http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento\\_propostas/pdf/transformacao.pdf](http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/transformacao.pdf)

PEDROSO, J. M. A consolidação do público não estatal nas políticas educacionais: um estudo a partir da transferência de fundos privados para as ONGS. *Revista HISTDBR on line*, 2008. pp. 175-199.

RAVITCH, D. *A morte e vida do grande sistema escolar americano*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

RAVITCH, D. *Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's Public Schools*. New York: Alfred A. Knopf, 2013.

ROTHSTEIN, R. (7 de abril de 2008). *A Nation at Risk" Twenty-Five Years Later*. Acesso em 25 de janeiro de 2011, disponível em <http://www.cato-unbound.org/2008/04/07/richard-rothstein/a-nation-at-risk-twenty-five-years-later/>

SETUBAL, M. A. Os melhores professores para as piores escolas. *Folha de São Paulo*, 26 de abril de 2012, Caderno 1, p. 3.

SILVA, A. *Meritocracia, Educação e Matemática: um estudo relacional*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

SOARES, J. S., & Hachem, Z. I. Gratificação para professores e funcionários de escolas de educação básica: proposta de indicador. Em A. Dalben, *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 128-139

SORDI, M. R., & Freitas, L. C. Responsabilização participativa. *Revista Retratos da Escola*, 7 (12), 2013. pp. 87-99.

SPITZ, C. (11 de 08 de 2013). 'Se não for neste momento, não se colhe mais', diz demógrafo. Fonte: Globo.com: <http://oglobo.globo.com/economia/se-nao-for-neste-momento-nao-se-colhe-mais-diz-demografo-9465694#ixzz2bfVgxFjS>

SPRINGER, M. G., & Winters, M. A. (abril de 2009). *New York City's School-Wide Bonus Pay Program*. Acesso em 3 de dezembro de 2010, disponível em [http://www.performanceincentives.org/data/files/news/PapersNews/200902\\_SpringerWinters\\_BonusPayProgram1.pdf](http://www.performanceincentives.org/data/files/news/PapersNews/200902_SpringerWinters_BonusPayProgram1.pdf)

Texas Association of School Administrators. (2008). *Creating a New Vision for Public Education in Texas*. Fonte: Publica Education Visioning Institute: <http://www.powerontexas.com/wp-content/uploads/2011/07/Visioning-Documen-TASA.pdf>

WATSON, L., & Ryan, C. (Junho de 2009). *Choice, vouchers and the consequences for public high schools: lessons from Australia*. Fonte: <http://www.canberra.edu.au/faculties/education/educationinstitute/attachments/pdf/Choice-vouchers-and-the-consequences.pdf>

ZASTROW, C. v. (29 de setembro de 2008). *In Teachers We Trust: An Interview with Finnish Education Expert Reijo Laukkanen*. Fonte: Learning First Alliance: <http://www.learningfirst.org/teachers-we-trust-interview-finnish-education-expert-reijo-laukkanen>