

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANE GOMES PEREIRA

AS POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO EM MINAS GERAIS, PERNAMBUCO E SÃO
PAULO: A CARREIRA DOCENTE E A CONTRADIÇÃO COM AS RECOMENDAÇÕES
DO BANCO MUNDIAL

UBERLÂNDIA
2022

MARIANE GOMES PEREIRA

AS POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO EM MINAS GERAIS, PERNAMBUCO E SÃO
PAULO: A CARREIRA DOCENTE E A CONTRADIÇÃO COM AS RECOMENDAÇÕES
DO BANCO MUNDIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para obtenção de título de Doutora em
Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais

Financiamento CAPES

UBERLÂNDIA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P436p
2022

Pereira, Mariane Gomes, 1992-
As políticas de bonificação em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo [recurso eletrônico] : a carreira docente e a contradição com as recomendações do Banco Mundial / Mariane Gomes Pereira. - 2022.

Orientador: Sérgio Paulo Morais.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5319>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Morais, Sérgio Paulo, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|--------------|-----------------------|--------------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Educação | | | | |
| Defesa de: | Tese de Doutorado Acadêmico, 13/2022/317, PPGED | | | | |
| Data: | Seis de julho de dois mil e vinte e dois | Hora de início: | 14h10minutos | Hora de encerramento: | 17h40minutos |
| | 11813EDU031 | | | | |
| Nome do Discente: | MARIANE GOMES PEREIRA | | | | |
| Título do Trabalho: | "AS POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO EM MINAS GERAIS, PERNAMBUCO E SÃO PAULO: a carreira docente e a contradição com as recomendações do Banco Mundial" | | | | |
| Área de concentração: | Educação | | | | |
| Linha de pesquisa: | Trabalho, Sociedade e Educação | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "ENSINO FORMAL E PROGRAMA BOLSA ESCOLA FEDERAL experiências, vivências e interpretações de assistidos na cidade de Uberlândia MG" | | | | |

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Ana Lúcia Felix dos Santos - UFPE; Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Lucia de Fatima Valente - UFU; Robson Luiz de França - UFU e Sérgio Paulo Morais - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sérgio Paulo Morais, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Morais, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/07/2022, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 07/07/2022, às 08:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Lúcia Felix dos Santos, Usuário Externo**, em 07/07/2022, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/07/2022, às 14:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/07/2022, às 19:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3732120** e o código CRC **58A60B25**.

Dedico este trabalho aos que me encorajaram em todas as fases dessa trajetória, mas também em especial à **Maria Paula**, que tornou essa caminhada cheia de muita alegria.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, Àquele pelo qual Nele eu vivo, me movo e existo: Deus! Sempre esteve aqui!

À minha família, desde meus avôs, meu pai, minha madrasta, minha mãe, meu padrasto, meu sogro e minha sogra, irmãos, Nicky e Isadora, minha cunhada, Rafaela, e sobrinha, Eloah. Vocês são especiais e estiveram comigo me apoiando e compartilhando os cuidados da maternidade.

Ao meu amado esposo, companheiro e incentivador, Henrique. Obrigada por compreender a importância dessa caminhada e me apoiar das mais inúmeras formas!

À minha pequenina Maria Paula, aquela que me tornou mãe e mudou meu olhar em muitos sentidos, que chegou durante essa trajetória, a abrilhantou com sua meiguice e foi, por inúmeras vezes, o meu ânimo para continuar e também as minhas pausas ao dizer: “Brinca comigo, mamãe?”. Ao meu segundo filho, João Daniel que me apresentou mais um pouco da jornada materna ao surgir próximo da defesa. Vocês dois são grandes dádivas!

Aos meus amigos, cujos nomes não citarei, a fim de evitar contemplar alguns, mas são aqueles que significam muito e que, mesmo distantes, tinham palavras necessárias a cada situação. Minha gratidão a cada um.

Aqui preciso citar o Pr. Balmir, sua esposa Neuza, Luciano e a Rosilene, que foram muito especiais nessa caminhada e que sabem o valor que têm para mim e a minha casa. Eles me incentivaram a acreditar que era possível chegar até aqui e finalizar essa etapa.

Agradeço imensamente ao meu querido orientador Sérgio Paulo, pela recepção no Doutorado, pela acolhida das ideias, pelas partilhas e pelos direcionamentos. Um exemplo de ser humano! Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), ao James e o Ali, por sempre estarem prontos a contribuir com as demandas necessárias desse tempo.

À banca de qualificação com o professor Carlos Lucena, e à minha ex-orientadora de iniciação científica e de Mestrado, Lucia de Fatima Valente, pelas contribuições que possibilitaram e suscitaram o amadurecimento da pesquisa.

À Capes, pela concessão da bolsa de Doutorado, que possibilitou a dedicação exclusiva à pesquisa durante esses últimos quatro anos.

À minha amiga de curso de Doutorado, Elizeth, por me ajudar e até por compartilhar ao mesmo tempo a gestação e as trocas por conta do nascimento e crescimento de nossas filhas.

Aos meus professores de graduação em Pedagogia que, ao apresentarem a área acadêmica e a possibilidade de alcançar, criaram em mim o desejo por vivenciar esse processo por meio do Mestrado e o Doutorado. Vocês fizeram a diferença para mim. Muito obrigada!

RESUMO

O objetivo dessa investigação foi identificar e compreender a assimilação das recomendações do Banco Mundial para o trabalho docente por meio das políticas de bonificação nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, e as suas repercussões. O problema de pesquisa foi o seguinte: as políticas de bonificação adotadas por MG, PE e SP, enquanto uma recomendação do Banco Mundial, ocasionaram quais desdobramentos no trabalho docente? Deste modo, realizou-se um levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos científicos, encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e também no *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*. A busca possibilitou apreender que a formação docente tem sido impactada pelo neoliberalismo, até porque aquelas que foram financiadas por esse organismo são aligeiradas, sem reflexão, com enfoque utilitarista e visam apenas a certificação. Quanto à formação docente, tanto inicial quanto a continuada, elas se dão mais nas instituições privadas, sendo até uma preferência do Banco Mundial, porque são consideradas para prepararem melhor os (as) professores (as) para as demandas do mercado. No que se refere ao trabalho docente, há recomendações de atrair melhores estudantes para os cursos de formação de professores (as), com a justificativa de aumentar a qualidade da docência. Quanto à remuneração, os economistas defendem que essa não é baixa, por ser compatível com a carga horária. Identificou-se haver aplicação de avaliação de desempenho e de bonificação na América Latina. A análise documental de três documentos do Banco Mundial possibilitou identificar a concepção e as propostas para o trabalho docente e observou-se que na visão desse organismo internacional, o trabalho docente deve atender às demandas impostas pelo capitalismo. Somado a isso, o discurso defendido pelo Banco Mundial é a favor da adoção de avaliação de desempenho e, conseqüentemente, as bonificações, pois permitem distinguir os “bons” e “maus” professores (as); porém, essa lógica ocasiona a responsabilização individual e regulação do trabalho. Como parte de um estudo comparado, analisou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, os planos estaduais de educação e os Planos de Cargos e Carreira (PCCs) de MG, PE e SP e cruzou-se com as informações obtidas na análise dos documentos do Banco Mundial voltados à docência. Com isso, percebeu-se que as propostas são divergentes, pois enquanto uma caminha na direção das discussões que valorizam o trabalho docente, a outra vai na contramão dessa proposta. Uma última etapa consistiu no estudo documental das propostas de reforma de MG, PE e SP, assim como nos programas respectivos de bonificação. Concomitantemente, realizou-se um novo levantamento bibliográfico de teses e dissertações para apreender os desdobramentos da aplicabilidade das políticas de bonificação. Compreendeu-se que esses programas geraram a responsabilização docente e uma reconfiguração docente por conta da meritocracia. Portanto, a tese defendida é que as recomendações do Banco Mundial estruturadas pelo viés neoliberal, foram adotadas pelos estados de MG, PE e SP por meio dos programas de bonificação que focaram no mérito e que os efeitos foram o individualismo e o controle.

Palavras Chave: Bonificação Docente. Banco Mundial. Trabalho Docente.

ABSTRACT

The aim of this investigation was to identify and understand the assimilation of World Bank recommendations for teaching work by means of bonus policies in the states of Minas Gerais, Pernambuco and São Paulo, and their repercussions. The interest concerning the World Bank in this study took place since it first appeared with a purpose, but from a specific moment on it became interested in education and started to make recommendations, including for teaching work. Furthermore, the implementation of bonus policies in MG, PE and SP were praised in the document produced and named “Achieving world-class education in Brazil: next steps”. Therefore, the research problem was: what developments in teaching work were brought to this field by bonus policies adopted by MG, PE and SP as a recommendation from the World Bank? Thus, a bibliographic survey of theses, dissertations and scientific articles, found in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) at the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (Ibict), and in the Scientific Electronic Library Online (SciELO), was carried out. The search made it possible to understand that teacher training has been impacted by neoliberalism as those financed by the World Bank were very short, without reflection, with a utilitarian focus and only aimed at certification. As for teacher training, both initial and continuing, they take place more often in private institutions, being a preference of the World Bank as it considers teachers are better prepared for the demands of the market in these private institutions. Regarding teaching work, there are recommendations to attract better students to teacher training courses with the justification of increasing the quality of teaching. As for remuneration, economists argue that it is not low, as it is compatible with the workload, the hours of work in class. It was possible to identify that there is application of performance evaluation and bonus in Latin America. The documental analysis of three documents from the World Bank enabled this researcher to identify the conception and proposals for teaching work and it could be observed that in the view of this international organization, teaching work must meet the demands imposed by capitalism. In addition to this, the discourse defended by the World Bank is in favor of the adoption of performance evaluation and, consequently, bonuses, as they allow the distinction between “good” and “bad” teachers. This logic leads to individual accountability and regulation of the job. As part of a comparative study, the National Education Plan (PNE) 2014-2024, the state education plans and the Position and Career Plans (PCCs) of MG, PE and SP were analyzed and compared the information found with the information obtained in the analysis of the World Bank documents for teaching. With the results, it was realized that the proposals are divergent, because while one is directed to discussions that value the teaching work, the other one is against this proposal. A last step consisted of a documentary study of the reform proposals in MG, PE and SP, as well as in the respective bonus programs. At the same time, a new bibliographic survey of theses and dissertations to understand the unfolding of the applicability of bonus policies was also carried out. We understand that these programs generated teacher accountability and a teacher reconfiguration because of meritocracy. Therefore, the thesis defended is that the World Bank recommendations, structured by the neoliberal bias, were adopted by the states of MG, PE and SP by means of bonus programs that focused on merit and the effects were individualism and control.

Keywords: Teacher Bonus. World Bank. Teaching Work.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Pesquisas sobre a bonificação em MG, PE e SP | 26 |
| Quadro 2 – Grupos e tipologia das pesquisas do levantamento bibliográfico..... | 47 |
| Quadro 3 – Dissertações do levantamento bibliográfico sobre trabalho e formação a partir das recomendações do Banco Mundial..... | 48 |
| Quadro 4 – Artigos científicos encontrados no <i>Scielo</i> | 57 |
| Quadro 5 – Avaliação do Procap e Pec a partir de Duarte (2004) | 64 |
| Quadro 6 – Indicações/Recomendações e ações dos países da América Latina | 70 |
| Quadro 7 – Resultados do Excale 09..... | 81 |
| Quadro 8 – Características dos exemplos bem-sucedidos de avaliação de professores (as). 119 | |
| Quadro 9 – Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 para a valorização docente 135 | |
| Quadro 10 - Metas do Plano Estadual de Educação de MG..... | 136 |
| Quadro 11 – Metas do Plano Estadual de Educação de PE..... | 138 |
| Quadro 12 – Metas do Plano Estadual de Educação de SP..... | 139 |
| Quadro 13 – Comparação das metas do PEE de MG, PE e SP..... | 140 |
| Quadro 14 – Cargos contemplados nos PCCs de MG, SP e PE..... | 141 |
| Quadro 15– Carreira da Docência de MG, PE e SP | 142 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Número de escolas estaduais em 2020 | 129 |
| Tabela 2 – Número de matrículas da rede estadual de MG, PE e SP | 130 |
| Tabela 3 – Número de docentes das redes estaduais de MG, PE e SP em 2020 | 131 |
| Tabela 4 – Tipo de vínculo dos professores (as) na rede estadual de MG, PE e SP | 133 |
| Tabela 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de MG, PE e SP (2019) | 133 |
| Tabela 6 – Valores investidos pelo governo e servidores que receberam o BDE | 167 |
| Tabela 7 – Escolas bonificadas em Pernambuco (2008-2011) | 167 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Imagem 1 – Procedimentos metodológicos da investigação | 21 |
| Imagem 2 – Estratégias para a formação de professores (as)..... | 120 |
| Imagem 3 – Mapa Regiões Ampliadas..... | 129 |
| Imagem 4 – Estrutura do processo de mudança em MG..... | 149 |
| Imagem 5 – Estrutura do “Minas, o melhor Estado para se viver” | 155 |
| Imagem 6 – Resultados Finalísticos | 156 |
| Imagem 7 – Mapa das regiões de desenvolvimento do Estado de Pernambuco | 161 |
| Imagem 8 – Entenda o Idesp | 170 |
| Imagem 9 – Boletim Escolar de uma escola central de São Paulo..... | 170 |
| Gráfico 1 – Desempenho em matemática no Pisa do Brasil e de seletos países (2000-2009) | 98 |
| Gráfico 2 – Concluintes dos cursos de graduação de licenciatura presencial e a distância de 2020 | 104 |
| Gráfico 3 – Uso do tempo de instrução no Brasil e em países da OCDE | 106 |
| Gráfico 4 – Percentual de matrículas da rede estadual de MG, PE e SP..... | 131 |
| Gráfico 5 – Sexo dos (as) professores (as) em 2019 | 131 |
| Gráfico 6 – Escolaridade dos (as) docentes..... | 132 |
| Gráfico 7 – Resultados orçamento Fiscal de Minas Gerais (2002-2010) | 157 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|--|
| ADI | Avaliação de Desempenho Individual |
| BDE | Bônus de Desempenho Educacional |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| Bird | Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BR | Bonificação por Resultados |
| Conae | Conferência Nacional de Educação |
| Conepe | Conferência Estadual de Educação de Pernambuco |
| DPI | Desenvolvimento na Primeira Infância |
| Educon | Educação Continuada Ltda |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| Enameb | Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica |
| Enlace | Exámenes nacionales del logro academico em centros escolares |
| Excale | Exámenes de la calidad y el logro educativos |
| Faced | Faculdade de Educação |
| Facip | Faculdade de Ciências Integradas do Pontal |
| FEE | Fórum Estadual de Educação de Pernambuco |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| Fundescola | Fundo de Fortalecimento da Escola |
| Fundeb | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| Fundef | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| GEF | Fundo Mundial para o Meio Ambiente |
| GRE | Gerências Regionais de Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Ibict | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| ICFES | Instituto Colombiano para la Evaluacion de la Educacion |
| ICSID | Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos |
| IDA | Associação Internacional de Desenvolvimento |

| | |
|----------|---|
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| Idepe | Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco |
| Idesp | Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFC | Corporação Financeira Internacional |
| INDG | Instituto de Desenvolvimento Gerencial |
| INEE | Instituto Nacional para la Evaluacion de la Educacion |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MBC | Movimento Brasil Competitivo |
| MEC | Ministério da Educação |
| MIGA | Agência de Garantia Investimentos Multilaterais |
| MG | Minas Gerais |
| Mude-To | Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PNAGE/PE | Planejamento do Estado de Pernambuco |
| PCC | Plano de Cargos e Carreira |
| PCNs | Parâmetros curriculares Nacionais |
| PE | Pernambuco |
| PEC | Programa de Educação Continuada |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| Planea | Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes |
| PMDI | Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado |
| PMGP-ME | Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação |
| PNAGE | Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PQE | Programa de Qualidade da Escola |
| PPGED | Programa de Pós-Graduação em Educação |

| | |
|--------------|--|
| PRN | Partido de Reconstrução Nacional |
| Procap | Programa de Capacitação de Professores |
| Proformação | Programa de Formação de Professores em Exercício |
| Proinfo | Programa Nacional de Tecnologia Educacional |
| Proalfa | Programa de Avaliação da Alfabetização |
| Proeb | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica |
| Proqualidade | Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau |
| PSB | Partido Socialista Brasileiro |
| PSDB | Partido da Social-Democracia do Brasil |
| PSPN | Piso Salarial Profissional Nacional |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PUC/SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| Saepe | Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco |
| Saresp | Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco |
| Scielo | Scientific Electronic Library Online |
| SEE/MG | Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais |
| SEE/SP | Secretaria de Educação do Estado de São Paulo |
| SEE/PE | Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco |
| SEP | Secretaria de Educacion Publica |
| Seplag | Secretaria de Planejamento e Gestão |
| Simave | Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública |
| SNE | Sistema Nacional de Educação |
| SNED | Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho Docente |
| SP | São Paulo |
| SRE | Superintendência Regional de Ensino |
| TIC | Tecnologias da Informação e comunicação |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| Unesp | Universidade Estadual Paulista |
| Unicef | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| Unitins | Universidade do Tocantins |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 Procedimentos metodológicos..... | 20 |
| 1.2 Estrutura do relatório de pesquisa | 28 |
| 2 ORIGEM DO BANCO MUNDIAL E OS FUNDAMENTOS DA SUA ATUAÇÃO E RECOMENDAÇÃO..... | 30 |
| 2.1 A origem do Banco Mundial e sua atuação: mudança no enfoque para a educação | 30 |
| 2.2 Os anos de 1990 e o Banco Mundial no Brasil | 37 |
| 2.3 Fundamentos neoliberais da atuação do Banco Mundial: meritocracia e o individualismo..... | 42 |
| 3 REVISITANDO AS PESQUISAS E PUBLICAÇÕES ENTRE OS ANOS 2000 A 2019: INDICATIVAS DO BANCO MUNDIAL PARA A DOCÊNCIA | 46 |
| 3.1 A atuação do Banco Mundial no trabalho docente nos anos 2000 a 2018: revisitando as pesquisas realizadas e materializadas em teses e dissertações | 46 |
| 3.2 Análise da atuação do Banco Mundial no trabalho docente, a partir de artigos científicos publicados no período de 2000 a 2019 | 56 |
| 4 TRABALHO DOCENTE, CONTEXTO INTERNACIONAL E AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL, A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS..... | 86 |
| 4.1 Trabalho docente na sociedade capitalista..... | 87 |
| 4.2 Responsabilização docente pelos resultados | 92 |
| 4.3 Proposta para o trabalho docente: documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos” | 95 |
| 4.4 Propostas do documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe” | 111 |
| 4.4.1 Recrutando melhores professores (as)..... | 116 |
| 4.4.2 Preparação de professores (as) excelentes..... | 118 |
| 4.4.3 A política de bonificação no documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” | 124 |
| 4.4.4 Gerenciamento de políticas da reforma do magistério | 125 |
| 5 TRABALHO DOCENTE EM MINAS GERAIS, PERNAMBUCO E SÃO PAULO: A CARREIRA DOCENTE E A CONTRADIÇÃO COM AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL | 128 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 Caracterização das unidades federativas da pesquisa: Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo | 128 |
| 5.2 Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e os Planos Estaduais de Educação de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: propostas voltadas ao trabalho docente ... | 134 |
| 5.3 Planos de Cargos e Carreira dos docentes de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: análise da carreira | 140 |
| 5.4 Reflexões a partir das confluências ou divergências com as recomendações do Banco Mundial para o trabalho docente | 144 |
| 6 AS POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO PRESENTES EM MINAS GERAIS, PERNAMBUCO E SÃO PAULO: APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E DESDOBRAMENTOS DAS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL | 147 |
| 6.1 Minas Gerais: Reformas de modernização da gestão pública, da educação e para o trabalho docente (2003-2010) | 148 |
| 6.1.1 Políticas de responsabilização de MG: “Prêmio Produtividade” e o Simave | 158 |
| 6.2 Pernambuco: propostas para a reforma do Estado e da educação (2007-2014) | 161 |
| 6.3 Movimento impulsionador do sistema de avaliação, índices e da lógica de bonificação em São Paulo | 168 |
| 6.4 Debate das semelhanças e divergências dos programas de MG, PE e SP e os desdobramentos da bonificação docente a partir das pesquisas | 174 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 187 |
| REFERÊNCIAS | 193 |

1 INTRODUÇÃO

Esse relatório de pesquisa, fruto de um processo de quatro anos de doutoramento, pertence à Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppged), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), espaço no qual fui acolhida desde a graduação, o Mestrado e, agora em finalização, o Doutorado.

Durante a graduação, o contato com diversas disciplinas presentes na grade curricular do curso de Pedagogia da UFU na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip), houve uma maior identificação com as que tratavam da valorização, remuneração e trabalho docente. Deste modo, realizei uma pesquisa de iniciação científica, a qual tinha como objetivo compreender como os (as) professores (as) percebiam os efeitos da Avaliação de Desempenho Individual (ADI) no trabalho docente.

A investigação possibilitou constatar que o contexto de surgimento da ADI se deu a partir da implantação de um modelo de gestão em Minas Gerais, no qual criaram-se várias ações, visando contemplar alguns objetivos. Neste Estado, o governo de Aécio Neves (2003-2006) lançou o Choque de Gestão que visava obter saldo positivo entre arrecadação e despesas, denominado “Déficit Zero”, assim como monitorar ações com o objetivo de obter o máximo de eficiência.

Para isto, criou-se a ADI, implantada a partir da Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003. Esta avaliação tem gerado vários questionamentos devido à forma como tem sido aplicada e os efeitos que têm gerado no interior da escola.

Na construção de tal pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: uma breve revisão bibliográfica, análise dos documentos que regulamentam a ADI e a aplicação de alguns questionários aos docentes de dois municípios de Minas Gerais, Uberlândia e Ituiutaba. No decorrer da pesquisa, identificamos, por meio dos dados dos questionários, as visões dos (as) professores (as) sobre tal política mineira, constatando que a avaliação de desempenho é um mecanismo de controle e que gera uma intensificação do trabalho docente¹.

No Mestrado realizado, de 2015 a 2017, na UFU, na Faculdade de Educação (Faced), no Ppged na linha de Estado, Política e Gestão da educação, os estudos se detiveram à temática valorização do trabalho docente. A pesquisa realizada tinha como objetivo investigar

¹ Para aprofundamento nessa temática, indicamos a leitura da tese recentemente concluída de Elizeth Rezende Martins da Silveira, com o título “Avaliação de Desempenho Individual e Simave sob o neoliberalismo: controle e precarização do trabalho docente em Minas Gerais (2007-2020), que consta no repositório da UFU.

e compreender a valorização do trabalho docente, a partir do Plano de Cargo e Carreira do município de Uberlândia, na perspectiva dos (as) professores (as) quanto à formação continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho.

As etapas da investigação consistiram na realização de um levantamento de dissertações e teses que abordavam a discussão da temática, posteriormente análise das políticas e programas que tratavam da valorização do trabalho docente e, por conseguinte, na análise dos Planos de Cargos e Carreira de Uberlândia e documentos legais e, por fim, a apreensão da perspectiva dos (as) professores (as), por meio da aplicação de questionários, para identificar se esses profissionais sentiam-se valorizados com o Plano de Cargos e Carreira quanto à formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

O final da investigação constatou haver várias ações e leis que visam valorizar o trabalho docente; porém, falta concretude e articulação dos entes federados para que sejam efetivadas. A partir do levantamento de dissertações e teses que discutem a temática, percebeu-se que a carreira docente tem uma baixa atratividade por conta dos baixos salários, da carreira fragmentada, da falta de condições de trabalho, e que existe um aumento do adoecimento e ausência de ações para melhorar esses aspectos. Com relação aos Planos de Cargos e Carreira de Uberlândia, ao analisar os existentes, foram percebidas algumas semelhanças, bem como divergências, ao apresentarem a carreira com relação à formação continuada, remuneração, progressão, gratificações, carga horária e condições de trabalho.

No tocante à perspectiva dos (as) professores (as), constatou-se ter havido um avanço com relação à formação continuada e que a carreira foi organizada para que haja o desenvolvimento profissional e da instituição. A carga horária pouco foi modificada, mas contempla planejamento e módulos destinados à formação continuada, pontos destacados pelos participantes da pesquisa. No que se refere à remuneração, grande parte dos docentes indicam uma desvalorização devido a algumas situações vivenciadas no município. As condições de trabalho são abordadas de modo restrito nos Planos de Cargos e Carreira e foram sinalizadas pelos (as) participantes como precárias.

A partir desse caminho trilhado, desde a graduação, surgiram algumas perguntas referentes ao trabalho docente pois, ao observar políticas e programas organizados e elaborados, estes não valorizam os (as) professores (as) e, por isso, surge a problemática que suscitou o desejo de dar prosseguimento à investigação sobre trabalho docente no Doutorado. Uma vez que os estudos anteriores permitiram observar que algumas reformas, políticas e programas recebem algumas influências do que ocorre no campo internacional, então como esses impactam o trabalho docente de professores (as) brasileiros (as)?

Com relação ao Banco Mundial, a opção pelo estudo desse organismo se dá por ficarmos intrigados e desejarmos compreender como um órgão que teria como objetivo inicial oferecer recursos financeiros aos países que necessitavam se reconstruírem após a Segunda Guerra Mundial, adotou o papel de intelectual e indicador de políticas e programas.

Mediante os estudos iniciais e o avanço da pesquisa, observamos que o Banco Mundial fez recomendações de políticas de bonificação docente para o trabalho docente e que até alguns estados brasileiros como Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, já estavam aplicando tais recomendações quis sejam, as políticas de bonificação. As escolhas por estes estados se dá uma vez que no documento “Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos”, publicado em 2010, contém um resumo do capítulo “Melhorando a qualidade dos professores” e nele o Banco Mundial propõe algumas ações, a partir de sua visão, melhorar a qualidade do trabalho docente, tal como é possível observar: “a melhoria da qualidade dos professores no Brasil exigirá o recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade, o apoio ao melhoramento contínuo da prática, e a recompensa pelo desempenho.” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 5) Além desse fragmento, há elogios para a aplicabilidade dos programas de bonificação.

A discussão da qualidade da educação acontece há alguns anos, mas observamos que ela se entrelaçou à qualidade do trabalho docente, já que observamos que seria possível responsabilizar esses profissionais pelos resultados. O Banco Mundial explicita que é preciso melhorar o recrutamento dos (as) professores (as), por meio de processos mais seletivos, da reorganização dos cursos de formação de professores (as) e do aumento do padrão para ingresso nesses cursos.

Contudo, compreendemos que esses elementos não são suficientes quando a discussão é a qualidade, pois estes tocam uma face do problema, e requerem políticas e programas comprometidos em transformar a realidade de atuação, formação inicial e continuada, bem como a remuneração. Até porque, há vários requisitos essenciais quando abordamos a qualidade e também a atratividade na carreira docente, quais sejam: uma remuneração equivalente à formação e semelhante às demais profissões; ascensão na carreira que considere tempo de serviço e títulos/formação; alcance do topo da carreira para todos os profissionais; progressão horizontal com interstícios que não sejam longos; valorização docente por títulos desde o início da carreira; salários na carreira que garantam a atratividade; e permanência na profissão e consideração do custo de vida regional. (MASSON, 2017)

Outro tema abordado é o apoio contínuo de melhoria da prática, um aspecto interessante mas que também não é suficiente porque essas práticas depois são selecionadas

para serem modelos de aplicação; porém, cada realidade tem sua particularidade porque o trabalho se dá com diferentes sujeitos e locais. Conseqüentemente, isso refere-se a um processo de eficiência gerencial pois, de acordo com Laval (2019), passa-se a considerar

que a própria ação pedagógica pode ser avaliada como uma produção de “valor agregado”. Um verdadeiro culto à eficiência e ao bom desempenho levou à identificação e ao ajuste de ‘boas práticas’ inovadoras, que serão transferidas e estendidas a todas as unidades de desempenho de ensino. (LAVAL, 2019, p. 197)

E é nesse sentido que há a recomendação de políticas de avaliação de desempenho docente, e de bonificação, na qual tudo é considerado a partir de um prisma técnico, e até behaviorista, tal como defende Pronko (2019) porque ações são propostas e aguarda-se o retorno delas.

Então, entendemos que o Banco Mundial faz tais recomendações porque seus fundamentos estão baseados nos princípios neoliberais, individualistas, já que as propostas são meritocráticas e voltadas aos sujeitos, e não ao coletivo pois “o sujeito do desempenho (ou performance) acredita que o esforço pessoal é a chave da própria liberdade, uma vez que as saídas coletivas foram esvaziadas pelo processo de manipulação do capital.” (CASULO, 2018, p.73)

Mediante todos esses elementos, a tese defendida é que as recomendações do Banco Mundial, estruturadas pelo viés neoliberal, foram adotadas pelos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo por meio dos programas de bonificação que focaram no mérito e os efeitos foram o individualismo e o controle desse trabalho. O problema de pesquisa que sustentou essa investigação foi: As políticas de bonificação adotadas por MG, PE e SP, enquanto uma recomendação do Banco Mundial, gerou quais desdobramentos no trabalho docente?

Além dessa problemática central na pesquisa e que trouxe um aspecto particular para a investigação, outros questionamentos colaboraram para que delineássemos nossos objetivos e buscássemos nas fontes as respostas:

- a) Como se deu a constituição do Banco Mundial e o seu interesse pela área da educação?
- b) O que as pesquisas realizadas identificaram de propostas do Banco Mundial para o trabalho docente?
- c) Qual a concepção e as propostas para o trabalho docente que o Banco Mundial recomenda para o Brasil?

- d) O que há de proposta dos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo para a docência? Elas seguem as recomendações do Banco Mundial?
- e) Quais foram os fundamentos para a adoção das políticas de bonificação em MG, PE e SP? O que elas ocasionaram no trabalho docente? O que há de semelhanças e diferenças entre elas?

Deste modo, o objetivo geral dessa investigação foi identificar e compreender a assimilação das recomendações do Banco Mundial para o trabalho docente, por meio das políticas de bonificação nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo e as suas repercussões. Com relação aos objetivos específicos, estes foram:

- a) Identificar, no processo histórico de origem, constituição e atuação, o interesse do Banco Mundial pela educação e os fundamentos de sua atuação, a partir de estudos teóricos;
- b) Identificar, a partir de um levantamento bibliográfico, as pesquisas realizadas em Mestrado e Doutorado que tratam da atuação do Banco Mundial quanto às políticas e programas que se voltam ao trabalho docente;
- c) Aprender, a partir de análise documental, a concepção e as recomendações para o trabalho docente nos documentos produzidos no século XXI pelo Banco Mundial;
- d) Identificar as propostas para o trabalho docente, a partir dos Planos Nacional, Estaduais e Planos de Cargos e Carreira dos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo e comparar com as recomendações do Banco Mundial apreendidas pelos documentos; e
- e) Identificar, comparar e compreender nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, políticas de bonificação que seguem recomendações do Banco Mundial, repercutindo na configuração de trabalho docente.

Na busca por investigar essa temática explicitada acima, buscamos um exercício de relacionar a dimensão macro com a micro. No caso dessa pesquisa o macro constitui as relações capitalistas, as recomendações internacionais e do Banco Mundial; e o micro, as políticas e programas de bonificação em MG, PE e SP.

Deste modo, considerando que o contexto internacional influencia o local, por mais que o micro faça seus próprios desenhos ao aplicar as reformas, políticas e programas, reconhecemos que é um processo que requer um olhar sensível, e atento, para capturar os elementos que permitem compreender os processos de constituição do objeto, pois “o todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente, de

forma sensível, isto é, na representação, na opinião da experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é todo caótico e obscuro.” (KOSIK, 2002, p.36)

Então, durante o processo de investigação, a pesquisa desencadeou recuos e avanços, por conta do exercício de busca por fontes coerentes, processos descritivos e análises comparadas. Nesse processo valoroso de investigação compreendemos a importância de nos atentarmos para a categoria totalidade, enquanto uma realidade com várias dimensões e interdependente do aspecto singular. Além de considerarmos e valorizarmos o “movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.” (KOSIK, 2002, p.37)

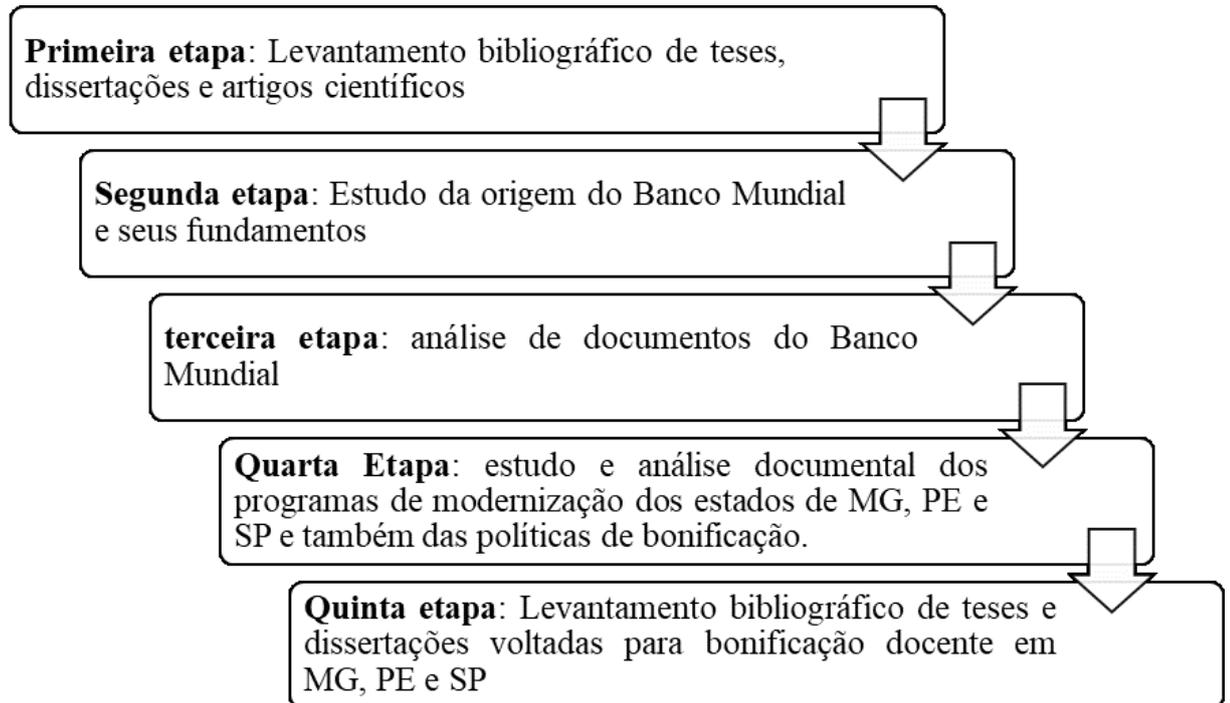
Não consideramos que a pesquisa dessa temática se esgotará nessas páginas porque elas não seriam suficientes para exaurir essa discussão, mas buscamos responder aos questionamentos e realizar algumas reflexões. Sendo assim, a próxima parte dessa introdução abordará os procedimentos metodológicos utilizados na trajetória de pesquisa.

1.1 Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Ao optar por essa abordagem, os pesquisadores compreendem que há uma relação entre o mundo e o sujeito, de tal modo que há um vínculo indissociável, além também de considerar que o objeto não é neutro porque possui significados os quais os investigadores buscarão identificar (CHIZZOTTI, 2006).

Mediante isso, nos propomos a identificar as recomendações do Banco Mundial num movimento mencionado por Chizzotti (2006) em que nesse tipo de pesquisa os fenômenos são considerados importantes e o investigador observará a sua constância, ocasionalidade, frequência, interrupções, as falas, e até mesmos os silêncios. Todos esses fatores são fundamentais para compreender o objeto. Os procedimentos metodológicos foram de natureza exploratória, os quais apresentamos no organograma abaixo e em mais detalhes nos próximos parágrafos.

Imagem 1 – Procedimentos metodológicos da investigação



Fonte: elaboração própria.

Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica de teses, dissertações e artigos científicos, pois nos possibilitou ter contato com estudos já realizados referentes ao tema de pesquisa e nela identificamos a atuação do Banco Mundial, no que se refere ao trabalho e formação docente no período de 2000 a 2019.

O levantamento bibliográfico é uma importante fase da pesquisa, uma vez que sua realização é imprescindível, já que possibilita ao pesquisador familiarizar-se com a literatura existente, além também de compreender as discussões precedentes realizadas (FLICK, 2009). Além disso, essa etapa contribui com o campo de estudo porque interliga pesquisas sobre a atuação desse organismo multilateral na educação e também no trabalho docente. Entretanto, o diferencial da nossa investigação e uma das lacunas possíveis de contribuição para essa área de estudo é uma investigação mais focalizada na bonificação docente enquanto uma recomendação do Banco Mundial, assim como esse olhar voltado às pesquisas a partir dos anos 2000.

Para a realização do levantamento bibliográfico utilizou-se a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e a busca se deu por palavras-chave como: Banco Mundial, Trabalho Docente, Formação Docente.

A partir dessa busca, foram detectadas 57 produções, das quais 45 são dissertações e 12 teses produzidas no período de 2000 a 2018. Após localizá-las, optou-se por fazer uma primeira leitura dos resumos para organizá-las em grupos, a partir de suas temáticas de investigação. Em seguida, fizemos uma classificação das dissertações e teses e as organizamos em grupos, a partir de suas temáticas. Desse modo, observamos que muitas tratavam de vários assuntos dentro do contexto da Educação Básica e do Ensino Superior. Logo, identificamos que apenas nove dissertações abordavam diretamente sobre trabalho docente e a formação.

A partir disso, também ponderamos a importância de fazer um levantamento de artigos científicos e, por isso, buscamos no *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*. Encontramos 13 artigos, dos quais nove são de revistas brasileiras e quatro de revistas estrangeiras.

Destacamos que essa foi uma etapa mais exploratória que nos possibilitou compreender o debate do trabalho docente, e do Banco Mundial, por meio das pesquisas e publicações.

Após essa etapa, estudamos sobre a origem do Banco Mundial e buscamos apreender os fundamentos de sua atuação. Para isso recorremos a estudiosos que trabalhassem esses temas.

Posteriormente realizamos a pesquisa documental e com os estudos sobre ela, compreendemos haver diferença entre a pesquisa documental e bibliográfica. Kripka, Scheller e Bonoto (2015) fazem um alerta para que não se confundam pesquisa documental com bibliográfica, até mesmo porque elas se parecem, mas a bibliográfica se volta a trabalhos de cunho científico enquanto a documental, conforme já mencionado, podem ser usadas várias fontes.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental configura-se como uma investigação que está restrita aos documentos, na qual eles são postos como fonte primária da pesquisa. Assim, os documentos primários são aqueles compilados pelo autor e os secundários são os que se originam a partir da fonte primária, no caso de documentos escritos. Com relação a outros tipos de documentos, tais como fotos, mapas, gravações e outros, a fonte primária é aquela produzida pelo autor e a secundária, a criada por outros.

Diante de todos os documentos que o pesquisador pode encontrar na sua trajetória de pesquisa, Marconi e Lakatos (2003) fazem um importante lembrete quanto à necessidade de ter objetivos claros para que o investigador não se perca ao se deparar com estes, uma vez que a escolha deve estar apropriada em relação à finalidade delineada inicialmente.

O uso da pesquisa documental tem sido ampliado no campo da investigação educacional e suas contribuições têm se destacado. Junto a ela tem sido realizada uma triangulação dos dados, visando responder a problemática de pesquisa, tal como foi realizado nessa investigação de Doutorado.

O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável para que a leitura hermenêutica da documentação se constitua em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos. (CORSETI, 2006, p.36)

O documento é uma fonte de dados importante para a pesquisa e, reconhecendo isso, optou-se por ela pois os “documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados.” (SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005, p.439)

No que se refere à produção dos documentos, é necessário compreendê-la como fruto de um processo e se faz importante resgatá-lo. Deste modo, a busca pela reconstrução dos fatos possibilita compreender os confrontos, as articulações e os discursos. No trabalho com os documentos é importante identificar e compreender quem os produziu, qual seus objetivos, para quem foram construídos porque isso constitui parte do processo de (re) construção do processo, e do seu entendimento, enquanto produto de uma trajetória.

Por esta razão, nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação. (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p.440)

Na pesquisa e análise documental “o trabalho a ser realizado exige que se persiga o sujeito da produção dessas fontes, as injunções na produção e as intervenções, isto é, as modificações sofridas e o destino e destinatário desse material” (CORSETI, 2006, p.36). Ou seja, nessa perspectiva de pesquisa é preciso compreender o processo histórico em que está inserido essa fonte de pesquisa, assim como seu processo de construção e seus efeitos sobre a realidade.

Além disso, a análise desse documento deve ser realizada com as contribuições de outros textos, tal como indicam Shiroma, Campos e Garcia (2005) sobre a intertextualidade no campo da educação. A teoria alimenta o processo de análise contribuindo para que o olhar do pesquisador esteja mais sensível para capturar as nuances. De forma semelhante, Corseti

(2006) defende que o processo de associar e relacionar as informações permite superar a metodologia tradicional. Outro procedimento relevante também é a problematização dos dados encontrados, que são enriquecidos ao utilizar-se a literatura porque esta permite “propor questões, buscar as fontes, rever a literatura, checar as questões e reformulá-las se for o caso, voltar às fontes até que esgotem o problema e as fontes.” (CORSETI, 2006, p.36)

Entretanto, um importante lembrete é ter o cuidado, a atenção e a criatividade que o trabalho da análise documental requer, uma vez que o pesquisador precisa ter um olhar atento visando capturar as nuances da fonte de pesquisa escolhida.

A técnica de análise dos documentos se deu de modo crítico, no qual em um diálogo com a literatura existente, observamos o contexto de criação dos documentos, seus autores e as indicativas feitas para o trabalho docente. Ao fazermos isso, identificamos conceitos-chave e os analisamos, assim como procuramos o sentido em que eles foram empregados.

Levando em consideração toda essa fundamentação sobre a pesquisa documental, foi possível encontrar documentos do Banco Mundial que abordam o trabalho docente, quais sejam: “Atingindo uma educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos”, versão reduzida em português e versão completa em inglês e “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina”. Tais documentos nos permitiram identificar e compreender qual a concepção e a configuração do trabalho docente que o Banco Mundial propõe aos Estados brasileiros na organização de suas políticas.

Nesses documentos há a menção de boas práticas e programas nos Estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Por isso, também tem-se feito uma pesquisa documental visando identificar os programas e políticas que seguem as recomendações do Banco Mundial, ou seja, compreender sua aplicabilidade e efeitos no trabalho docente.

Mediante isso, na leitura e análise do documento, é preciso considerar que na realidade este não é aplicado tal como foi escrito e planejado, pois o contexto o assimilará de um determinado modo. Por isso, cabe ao pesquisador capturar a sua aplicabilidade também.

Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescrita das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.430)

Deste modo, partimos para a busca de documentos dos estados, tais como planos estaduais de educação, planos de cargos e carreira, sobre programas de modernização e

também sobre programas de bonificação. Realizamos a análise documental na busca por identificar nos planos estaduais e de cargos e carreira as propostas para a docência, para posteriormente contrastarmos com as recomendações encontradas na análise documental dos documentos do Banco Mundial.

Com relação aos programas de modernização dos estados e os de bonificação, o estudo se deu de maneira a descrevê-los e, em seguida, analisá-los, de modo a compará-los entre os estados, ou seja, elencar as semelhanças e aquilo que era divergente, mas sem a ideia de suscitar o que fosse melhor ou não, até porque esse não é o nosso objetivo.

Por isso, a perspectiva adotada foi a comparação pois “permite analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.107), o que contribuiu para que realizássemos o exercício de apreensão das recomendações do Banco Mundial e a adoção do mesmo pelos estados brasileiros escolhidos na pesquisa e até fomos capazes de indicar as semelhanças e divergências.

Em um outro momento de nossa investigação realizamos um segundo levantamento bibliográfico de teses e dissertações no BDTD/Ibict para identificarmos os desdobramentos da bonificação nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. A busca também se deu pelas palavras-chave e encontramos três pesquisas sobre a bonificação de Minas Gerais, oito sobre a bonificação de Pernambuco e dez sobre a bonificação de São Paulo, da forma indicada no quadro abaixo.

Quadro 1 – Pesquisas sobre a bonificação em MG, PE e SP

| Título | Ano de Defesa | Pesquisador | Orientador | Tipo |
|---|----------------------|-------------------------------------|--|-------------|
| Sobre bonificação em Minas Gerais | | | | |
| Trabalho Docente e Desempenho Estudantil. | 2014 | Tiago Antônio da Silva Jorge | Dra. Dalila Andrade Oliveira | Tese |
| Uso de resultados do SIMAVE/PROEB pela superintendência regional de ensino de Caxambu. | 2014 | Alfredo Carnevalli Motta | Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo | Dissertação |
| A instituição da agenda contratual na educação mineira: arquitetura de uma reforma. | 2014 | Maria Do Rosário Figueiredo Tripodi | Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa | Tese |
| Sobre bonificação em Pernambuco | | | | |
| Responsabilização educacional em Pernambuco. | 2015 | Clayton Sirilo do Valle Furtado | Dr. Tufi Machado Soares | Tese |
| Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014). | 2018 | Ildo Salvino de Lira | Dra. Luciana Rosa Marques | Tese |
| Quando Vai Falar de IDEPE, Você Fala de Bônus? – As Influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) Nas Escolas Estaduais | 2015 | Danila Vieira de Melo | Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos | Dissertação |
| A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco | 2018 | Kysy Taysa Ferreira do Nascimento | Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos | Dissertação |
| Programa de modernização da gestão pública: metas para educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco. | 2016 | Simone Andrade Nóbrega | Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos | Dissertação |
| Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos. | 2016 | Maria Lucivânia Souza dos Santos | Dra. Katharine Ninive Pinto Silva | Dissertação |
| O programa de modernização da gestão pública do Estado de Pernambuco e a política de bônus: o olhar de professores e gestores da GRE Mata Sul | 2016 | Cezar Gomes da Silva | Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos | Dissertação |
| A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na Rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do Ensino médio. | 2013 | Alison Fagner de Souza e Silva | Dra. Andréia Ferreira da Silva | Dissertação |

| Sobre a bonificação em São Paulo | | | | |
|---|------|------------------------------------|---|-------------|
| Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas. | 2010 | Melina Sant Anna Alcantara | Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque | Dissertação |
| Política de bonificação salarial no estado de São Paulo: desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente. | 2017 | Luisa Foppa Bergo | Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes | Dissertação |
| O sistema de bonificação de São Paulo: uma análise do alcance e impacto do programa em seus cinco primeiros anos | 2017 | Laíz Barbosa Carvalho | Dra. Elaine Toldo Pazello | Dissertação |
| Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mercúrio do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista. | 2011 | Bráulio Roberto de Castro Loureiro | Dra. Fátima Aparecida Cabral | Dissertação |
| Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental | 2015 | Priscila de Paulo Uliam Martins | Dra. Maria Cristina Silveira Galan Fernandes | Dissertação |
| “Professor, você trabalha ou só dá aula?”: O fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. | 2016 | Mariane Esteves Oliveira | Dra. Maria Celma Borges | Tese |
| Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo: a bonificação por resultado na opinião do professor. | 2012 | Orandes Carlos da Rocha Júnior | Dra. Isabel Franchi Cappelletti | Dissertação |
| Implicações do projeto São Paulo faz escola no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental. | 2010 | Jean Douglas Zeferino Rodrigues | Dra. Maria Regina Guarnieri | Dissertação |
| Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de | 2018 | Jean Douglas Zeferino Rodrigues | Dra. Maria Márcia Sigríst Malavasi | Tese |
| Formulação da bonificação por resultados paulista: análise de arenas e redes políticas | 2019 | Suelen Batista Souza | Dra. Debora Cristina Jeffrey | Dissertação |

Fonte: elaboração própria.

Consideramos que esse é o diferencial da nossa pesquisa com relação às demais que encontramos; pois, trabalhamos com o levantamento bibliográfico de pesquisas e também trouxemos dados referentes aos estados que o Banco Mundial incentiva em relação à adoção das políticas de premiação. Também indicamos os seus desdobramentos.

Com certeza, há fragilidades em nossa pesquisa, dentre elas expomos os limites, principalmente pelo fator tempo, que impossibilitaram uma busca por identificar livros que abordassem a discussão dessa investigação. Contudo, utilizamos alguns livros ao longo da discussão presente nessa tese.

No processo de pesquisa, tivemos o compromisso em realizar essa investigação, assim como cada etapa da pesquisa, de acordo com os parâmetros científicos e na observância da necessidade de contribuir com a ciência, com o trabalho docente e também socialmente.

1.2 Estrutura do relatório de pesquisa

Esse relatório de pesquisa é organizado por seções, nomenclatura que substituiu o termo capítulos. Deste modo, a primeira seção - *A origem do Banco Mundial e os fundamentos de sua atuação e recomendação* - aborda a origem desse organismo multilateral e apresenta os fundamentos que conduzem a atuação e as recomendações. Nessa parte, destacamos a mudança de atuação do Banco Mundial, o seu interesse pela educação e a adoção das reformas propostas pelo Brasil.

A segunda seção – *Revisitando as pesquisas e publicações entre os anos 2000 a 2019: indicativas do Banco Mundial para a docência* – apresenta os dados referentes ao levantamento bibliográfico voltado a identificar as recomendações feitas para o trabalho docente e também a influência para essa profissão.

A terceira seção – *Trabalho docente, contexto internacional e as recomendações do Banco Mundial, a partir de documentos oficiais* – aborda as determinações do capitalismo para o trabalho docente, a responsabilização docente pelos resultados e a análise de três documentos do Banco Mundial produzidos nos anos 2000.

Já a quarta seção, à qual denominamos – *Trabalho docente em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: a carreira docente e a contradição com as recomendações do Banco Mundial* – apresenta uma caracterização da educação dos três estados e do trabalho docente, assim como evidencia as propostas para a carreira docente, a partir do

Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, os planos estaduais de educação na parte que aborda o trabalho docente e, posteriormente, os Planos de Cargos e Carreira (PCC). Ao fazermos isso, ainda contrastamos com as recomendações feitas pelo Banco Mundial para observarmos se elas possuíam similaridades ou divergências.

A quinta seção dessa tese, nomeamos de – *As políticas de bonificação presentes em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: aproximações, distanciamentos, desdobramentos das recomendações do Banco Mundial* – e nela apresentamos os programas de modernização do estado adotados por MG, PE e SP, assim como os sistemas de avaliação que ocasionam tensões para o trabalho docente, também os programas de bonificação de Minas Gerais, “Prêmio Produtividade”, de Pernambuco, “Bônus de Desempenho Educacional” e, de São Paulo, “Bonificação por Resultados”. E a última parte dentro dessa seção refere-se aos desdobramentos desses programas para o trabalho docente, identificados a partir de pesquisas sobre esse tema.

Tais seções são precedidas de uma introdução que busca evidenciar a temática e a justificativa da pesquisa, os objetivos, a problemática, os procedimentos metodológicos e a tese defendida. Após as seções há as considerações finais com a indicativa dos caminhos percorridos na pesquisa.

2 ORIGEM DO BANCO MUNDIAL E OS FUNDAMENTOS DA SUA ATUAÇÃO E RECOMENDAÇÃO

A proposta dessa seção é apresentar um breve histórico da origem do Banco Mundial pois um dos nossos objetivos específicos é identificar a origem e mudança de olhar do Banco Mundial com relação à sua atuação, assim como os fundamentos de suas recomendações, principalmente para a educação. Nos baseamos em alguns teóricos que anteriormente fizeram publicações de livros, capítulos e artigos sobre a origem do Banco Mundial.

Por isso, essa parte refere-se a um estudo no qual buscamos capturar a origem e atuação do Banco Mundial, observando o seu movimento constituinte até o interesse pela educação. A proposta é apresentar as faces do neoliberalismo² na sua origem e atuação, pois reconhecemos que este é um organismo que apresenta um discurso neoliberal em suas condicionalidades muitas vezes impostas aos países que tomam seus empréstimos.

Deste modo, a primeira exposição refere-se a essa origem e, posteriormente, uma escrita sobre os fundamentos do Banco Mundial que se destacaram para nós enquanto aqueles que apareceram nos documentos oficiais e também são intrínsecos à sua origem e consolidação.

Contudo, tais fundamentos transitam em vários momentos durante a discussão dessa investigação e, até como meio de fortalecimento da nossa tese, elas aparecerão em outras seções.

2.1 A origem do Banco Mundial e sua atuação: mudança no enfoque para a educação

A visão do Banco Mundial, em relação à educação, ocorre na lógica economicista, na qual a educação objetiva proporcionar melhorias no campo da economia, principalmente na preparação de força de trabalho para o desenvolvimento

² O neoliberalismo é uma doutrina inspirada no liberalismo econômico clássico. Devido ao desenvolvimento do sistema capitalista no século XX, houve adaptações e o neoliberalismo assumiu uma roupagem que se adequasse ao momento. A proposta defendida era o afastamento do Estado em relação às atividades econômicas, reformas institucionais, privatizações, transferência de serviços públicos ao setor privado, redução de direitos sociais e redução de gastos públicos. Perry Anderson fez um texto que apresenta o “Balanço do Neoliberalismo” e sugerimos sua leitura para melhor compreensão do movimento de constituição e fundamentos.

do capitalismo. Portanto, este estudo se justifica por perscrutar o interesse do Banco Mundial pela educação. A trajetória desse órgão demonstra que ele nasceu com um objetivo diferente do que passou a atuar, ou seja, de proporcionar empréstimos aos países destruídos com a 2ª Guerra Mundial mas, no decorrer da história, se interessou pela educação.

Diante disso, este estudo contou com as seguintes questões norteadoras: Como nasce o Banco Mundial? Como é sua atuação nos anos que seguem a sua origem até os anos de 1990? Como o neoliberalismo está presente em sua formação e atuação ao longo deste período?

Buscamos teóricos que colaborassem na discussão dessas questões, sendo alguns deles os seguintes: Batista (1994), Soares (1998), Leher (1999), Harvey (2008), Pereira (2014), dentre outros, num processo de compreensão desse processo histórico. A organização se faz, então, a partir de um movimento analítico de apresentação da origem e atuação do Banco Mundial, bem como o interesse pela educação ao longo dos anos, visando alcançar o objetivo proposto.

A origem do Banco Mundial remonta à conferência de *Bretton Woods* em 1944, quando países “vencedores” se encontraram para discutir os rumos do capitalismo após a 2ª Guerra Mundial. Soares (1998) destaca que estes buscaram criar instituições capazes de impulsionar o crescimento e evitar possíveis crises.

O Banco Mundial tornou-se uma agência cuja grande parte é gerenciada pelos Estados Unidos porque eles conseguem influenciar as decisões e a votação. Por ser assim, ter grande vinculação, e fazer a defesa do capitalismo, os Estados Unidos têm assumido a presidência do Banco Mundial desde seu nascimento. (SOARES, 1998)

O Banco Mundial, por fim, foi composto por instituições lideradas pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), quais sejam: Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional (IFC), Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), Agência de Garantia Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

Com relação ao surgimento dos organismos multilaterais e do neoliberalismo, Harvey (2008) pressupõe o início de uma nova ordem mundial, uma vez que estas instituições conseguiriam dominar o discurso homogêneo em defesa do neoliberalismo.

O único caminho que restara era chegar à correta combinação Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem

estar e a estabilidade. Internacionalmente uma nova ordem mundial foi construída com o acordo de *Bretton Woods*, e várias outras instituições como a ONU, o Banco Mundial, o FMI, o Banco Internacional de Compensação (Basileia), foram estabelecidas para ajudar a estabilizar as relações internacionais. (HARVEY, 2008, p. 20)

O Banco Mundial surge com a finalidade de oferecer empréstimos com baixos juros para os países afligidos pela guerra, ou seja, tinha o foco de colaborar com a reconstrução das economias destruídas. Entretanto, alguns anos após o acordo de *Bretton Woods*, devido ao necessário fortalecimento da aliança dos países não comunistas, o Banco Mundial passa a atuar no processo de estabilização e expansão do capitalismo mundial por meio de empréstimos aos países do sul. (SOARES,1998).

Harvey (2008) indica que no período de 1950 e 1960, o liberalismo embutido produz taxas de crescimento que começam a ruir em 1960. O liberalismo embutido se caracteriza pela forma de organização político-econômica em que o Estado intervinha ativamente na política industrial e na construção de um sistema de Bem-Estar³. Deste modo, o projeto neoliberal busca se desvencilhar de tais restrições. Nesse sentido, esse movimento ocasiona o seguinte desdobramento:

O mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como resposta por meio de uma série de idas e vindas, e de experimentações caóticas que, na verdade só convergiam como uma nova ortodoxia com a articulação nos anos de 1990, do que veio a ser conhecido como “Consenso de Washington”. (HARVEY, 2008, p. 23)

A partir dos anos de 1950, o Banco Mundial ganha a característica de oferecer empréstimos aos países que estavam em desenvolvimento, diferenciando, assim, da sua atuação anterior. Soares (1998) até destaca que entre 1956 e 1968 os empréstimos voltavam-se à infraestrutura visando apoiar o processo de industrialização.

Em 1968, com a Gestão do Banco do Mundial com Robert S. McNamara inicia um processo de preocupação com a pobreza, acreditando que o crescimento econômico possibilitaria vencê-la. Leher (1999) informa que neste momento a educação entra em pauta e que McNamara afirma que o propósito agora deveria ser o de “resguardar a estabilidade do mundo ocidental” (LEHER, 1999, p. 22)

Nesta perspectiva, durante o seu mandato (1968-1981), McNamara e os demais dirigentes do Banco, abandonaram gradativamente o

³ Estado do Bem Estar Social é uma forma de organização estatal focalizada no oferecimento de políticas sociais para preservar os direitos dos indivíduos. A ideia era o atendimento dos grupos afetados pelas desigualdades.

desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica. O Banco volta-se para programas que atendam diretamente às populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo. (LEHER, 1999, p.22)

A educação, segundo Fonseca (1998) vivencia um processo de cooperação técnica dos órgãos multilaterais, contando com assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos. Nos anos de 1950, enquanto primeira fase, há uma intensificação na integração de educadores brasileiros e norte-americanos, resultando na vertente de educação para todos, surgindo os primeiros planos educativos e, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Uma segunda fase desse processo conta com a administração da Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado Norte-americano (Usaid), por meio da qual a educação assume um formalismo, diferente da característica da primeira fase que era mais espontâneo. Outrossim, houve consequências políticas e econômicas pois “desse novo processo geraram resistências sociais e institucionais, inclusive do próprio governo federal e do Conselho Federal da Educação, justificadas pelas interferências indesejáveis nos negócios da educação por parte das agências internacionais.” (FONSECA, 1998, p.230)

O cenário referente aos anos 1970 é marcado por uma crise que afeta os países, aumentando o desemprego e impondo uma inflação acelerada. Nesse período, o Banco Mundial atua no oferecimento de empréstimos para empresas privadas e países em “desenvolvimento”. Tal como apresenta Arruda (1998), este serviu como um instrumento político das economias de mercado que eram contra as reformas estatizantes. Entretanto, também se observa a atuação diretamente ligada à educação.

Nesse movimento dos anos de 1970, nota-se a teoria neoliberal ganhando uma figuração social objetiva. Deste modo, Friedrich Hayek e Milton Friedman tornam-se reconhecidos, a partir de suas teses que defendem o neoliberalismo. Para eles a raiz da crise encontrava-se no poder e na atuação dos sindicatos que, com suas pressões, reivindicavam salários. (ANDERSON, 1995)

A atuação do Banco Mundial nesse período se detém a empréstimos para países em desenvolvimento, perdendo importância para os que já são desenvolvidos. Contudo, com isso, fez gerar dívidas acima da capacidade dos países tomadores de empréstimo.

Ainda nos anos de 1970, o Banco Mundial vivenciou uma mudança organizacional na gestão de McNamara, contando com a expansão do corpo técnico devido à ampliação da sua atuação, assim como passa a ter mais controle nos países que solicitaram empréstimos, aumentando até mesmo as condicionalidades, principalmente no campo educacional. De acordo com Leher (1999):

O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reforma estruturais). Esta crise colocou o Banco Mundial diante de novos desafios, propiciando condições excepcionais para o exercício de seu poder. No contexto da crise estrutural o Banco pôde impor condicionalidades com uma abrangência inédita. (LEHER, 1999, p.23)

Então, nos anos 1970, de acordo com Fonseca (1998), inicia-se a relação de cooperação do Banco Mundial com as políticas públicas brasileiras. A educação passa a ser um campo de atenção, já que anteriormente não recebia esse foco. Enquanto o Banco Mundial direciona suas ações para os primeiros anos do Ensino Fundamental, pois isso assegurava o mínimo de ensino para a população. Ao mesmo tempo, ocorreu um movimento focalizado no Ensino Técnico, no qual projetos financiados se voltam a atender as necessidades dos campos agrícola e industrial.

O Banco Mundial define, para as décadas 1970 e 1980, um conjunto de políticas de concessão de créditos para o setor e essas seguem duas tendências, sendo uma destinada a adequar os projetos educativos ao movimento internacional. Um exemplo era o desenvolvimento rural e a outra tendência era o caráter compensatório da educação, pois conseguiria promover o alívio à pobreza. (FONSECA, 1998)

Nos anos 1980, o Banco Mundial passa por mais uma transformação. Os países que tomaram empréstimos estavam endividados e, em razão disso, foram impostas prioridades de financiamento para compelir o pagamento das dívidas. Desse modo, “o Banco, assim como o FMI, fizeram isto, acoplado condicionalidades aos avais dados aos planos de estabilização e ajuste macroeconômico e aos novos empréstimos a serem concedidos aos devedores” (ARRUDA, 1998, p.43).

Tal como se pode observar, há uma modificação na natureza da atuação do Banco Mundial, além de ser ainda mais intervencionista. Também trabalha conjuntamente na defesa da teoria neoliberal, com foco na ideologia de livre mercado. Isso se dá em decorrência do que acontecia no cenário internacional, quando, em 1979,

na Grã-Bretanha, inicia o governo de Margareth Thatcher e, em 1981, o de Ronald Reagan nos Estados Unidos, ambos com vertente liberal conservadora.

A lógica era que o Banco Mundial atuasse na adequação ao novo padrão neoliberal, uma vez que o modelo foi o implementado pelo governo Thatcher, precursor da atuação mais ambiciosa e organizada na vertente neoliberal. Assim, Anderson (1995) expõe que:

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. (ANDERSON, 1995, p.12)

Nesse sentido, a ideia era que o Banco Mundial colabora na reestruturação econômica e a sua atuação se dá com programas de ajuste estrutural, assim como se centrasse na recuperação do crescimento econômico e até mesmo na destruição da ideia de Estado de Bem Estar Social, o que Pereira (2018) explica na citação abaixo:

a guinada liberal-conservadora dos governos Thatcher e Reagan alterou drasticamente a economia política internacional. Para essa nova direita no poder, a recuperação do crescimento econômico e do lucro privado passava pela demolição do Welfare State e pela liberalização das economias nacionais. Assim, o que depois seria chamado de “globalização financeira” resultou tanto de forças de mercado como de ações de certos Estados. (PEREIRA, 2018, p. 2190)

Nesse contexto, o Banco Mundial “torna-se um guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando aos novos requisitos do capital globalizado.” (SOARES, 1998, p.21)

Pereira (2014) expõe que em plena era de Reagan-Thatcher, o Banco se redireciona seu discurso para os defeitos do Estado e a eficiência dos mercados. Por isso, a sua agenda nesse período vai se assemelhar à do Fundo Monetário Internacional (FMI), agenda essa já imposta desde 1960. A agenda do Banco Mundial contava com medidas para as políticas macroeconômicas, sociais e também administrativas.

No âmbito das políticas macroeconômicas, tratava-se de: liberalizar o comércio, alinhar os preços ao mercado internacional e baixar tarifas de proteção; desvalorizar a moeda; fomentar a atração de investimento externo; expandir as exportações, sobretudo agrícolas. Já no âmbito das políticas sociais e da administração estatal, o ajuste tinha como meta central a redução

do déficit público, especialmente por meio de medidas como: a) o corte de gastos com pessoal e custeio da máquina administrativa; b) a redução drástica ou mesmo a eliminação de subsídios ao consumo; c) a redução do custo per capita dos programas, a fim de ampliar o grau de cobertura; d) a reorientação da política social para saúde e educação primárias, mediante a focalização do gasto na parcela da população em condições de “pobreza absoluta”. (PEREIRA, 2014, p.550)

Deste modo, observa-se o novo padrão ao qual os países precisavam se adequar, ou seja, a lógica neoliberal que prometia o resgate da economia forte. Entretanto, de acordo com Anderson (1995) e Soares (1998), os resultados esperados com o neoliberalismo não foram alcançados e, na verdade, ocasionou mais desigualdades sociais e não se teve um desenvolvimento sustentável.

Em 1989 aconteceu um encontro que objetivou avaliar as reformas econômicas que estavam em desenvolvimento, que contou com a participação de funcionários do governo americano, com o Banco Mundial e FMI, e resultou no Consenso de Washington. Esse afirma o ideário neoliberal que já estava em processo de implementação, assim como conta com o apoio financeiro de alguns organismos, sendo que “o valor do Consenso de Washington está em que reúne num conjunto integrado, elementos antes esparsos e oriundos de fontes diversas, às vezes diretamente do governo norte-americano, outras vezes de agências, do FMI ou do Banco Mundial” (BATISTA, 1994, p.11)

O Consenso de Washington não tratou de questões sociais, até mesmo porque considerava que elas seriam impactadas pelos bons resultados dos programas de liberalização econômica. Então, nesse período da virada dos anos 1980 para os anos de 1990, o Banco Mundial, de acordo com Pereira (2014), orienta-se, a partir de quatro coordenadas estratégicas, focalizando ações para as seguintes áreas: política, intelectual e financeira, principalmente com o propósito de alívio da pobreza.

No contexto brasileiro, Soares (1998) sustenta que “apesar de o país ser considerado rebelde às políticas do Consenso de Washington, a verdade é que o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo liberal, sobretudo a partir do governo Collor.” (p.36). Por isso, as reformas realizadas fazem cortes nos gastos públicos, programas de controle de preços, aumento de exportações, entre outros.

A educação nos anos 1980 vivenciou um processo de compensação porque havia altas taxas de pobreza e também muitas pessoas sem acesso à escola. Fonseca (1998) até identificou que o Banco passou a privilegiar financiamento de programas que focavam

no ensino de nível fundamental, nos quais foram desenvolvidos projetos nos Estados do Nordeste, com o foco em ofertar acesso ao ensino primário e promover melhorias.

A educação primária, ou seja, aquela que atualmente refere-se aos primeiros anos do Ensino Fundamental, já tinha ganhado atenção nos anos de 1970 e agora, além de permanecer na centralidade das reformas e programas, ganha a característica de fomentar a participação da mulher na vida produtiva e também na preparação da população feminina para um planejamento familiar pois o Bird percebeu um aumento populacional que deveria ser atentamente observado.

Nesse sentido, observamos que o Banco Mundial surge com um objetivo, mas o seu olhar se modifica mediante situações em que países, tal como o Brasil, precisavam mais dos seus empréstimos do que os desenvolvidos. O Banco Mundial torna-se assim um dos veiculadores do neoliberalismo nos países, por meio de recomendações que são conjuntas às condicionalidades mediante a concessão de empréstimos.

2.2 Os anos de 1990 e o Banco Mundial no Brasil

Mais do que anteriormente, nos anos de 1990 o Banco Mundial encara a educação a serviço do mercado, apoiada na perspectiva neoliberal. Leher (1999) declara que a questão da pobreza permanece na centralidade das ações, uma vez que ela é vista como um fator que pode prejudicar os negócios.

A educação básica ganha uma nova característica, a partir do lema “Educação para Todos”, e até mesmo é discutida na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Essa conferência foi iniciativa da Unesco e patrocinada pelo Banco Mundial.

Se, por um lado, a extensão da educação básica, como estratégia de contenção social e reforço a segurança, deveria constituir o eixo de atuação governamental, o financiamento público a educação superior; por outro, deveria ser restringido em prol da eficiência e eficácia do gasto público. Essa diretriz de política, encampada pelo BM na década de 1990, levaria à reconfiguração do campo da educação superior, transformando em educação “terciária”, espaço por excelência para a constituição de “quase-mercados”, mediante uma nova forma de gestão: a parceria público privada em educação. (PRONKO, 2015, p.96)

O trecho acima apresenta a atuação do Banco Mundial, alinhada aos princípios neoliberal, porque a concepção do Banco Mundial é que o Estado não precisa ser o único provedor, e, por isso, cabe bem o repasse de responsabilidades para o setor privado. “No caso dos países periféricos, tal hegemonia se estabelece mediante o

desmonte do Aparelho do Estado, pela implementação de políticas de privatização das atividades estatais, ou seja, da desregulamentação do papel do Estado Brasileiro.” (LIMA, 2011, p.23)

É nesse contexto que se fortalece a ideia da privatização porque, conseqüentemente nessa visão, a qualidade é alcançada e acontece um equilíbrio das contas públicas. Nas quais, encontramos o Banco Mundial apoiando e fomentando tal discurso junto aos países.

Com relação ao Ensino Superior, Leher (1999) apresenta-nos que a ideia era incentivar que os países, ao invés de investirem nas universidades públicas, no que diz respeito à produção do conhecimento, comprem de fora pacotes tecnológicos prontos. Todo esse movimento acontecia em nosso país de maneira lenta, mas bem planejada.

No Brasil, a partir do governo do presidente Fernando Affonso Collor de Mello, do Partido de Reconstrução Nacional (PRN), acontecia a implementação de propostas liberais. Por mais que havia um movimento anterior ao período Collor que visava tornar o neoliberalismo não só uma forma de governo e gestão econômica, mas também enquanto uma nova racionalidade social. Tal esforço deu-se por exemplo em países como Inglaterra e Estados Unidos. Reforçando tal discussão Dardot e Laval (2016) descrevem o papel de alguns organismos nesse processo de implementação da nova racionalidade.

As organizações internacionais tiveram um papel bastante ativo na difusão dessa norma. O FMI e o Banco Mundial viram o sentido de sua missão mudar radicalmente nos anos 1980, em consequência dos países mais poderosos à nova racionalidade governamental. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.198)

Continuando o processo histórico brasileiro, em 1995, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), esse processo continuou seguindo as normativas econômicas de outrora, com foco na reforma do Estado.

Oliveira (2015) indica que o foco da reforma do Estado era modernizar o Estado, racionalizar os gastos públicos e, cada vez mais se ausentar pois a ideia é a centralização na União e execução de determinadas tarefas para os estados e municípios, sendo, assim, orientado pela Nova Gestão Pública.

Em 1995, o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado publicou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento aprovado em 21 de setembro de 1995. Nele é possível encontrar elementos que o caracterizam como

Estado gerencial e o seguinte trecho, retirado da apresentação do documento, escrito pelo ex-presidente, demonstra isso:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p. 7)

A concepção “gerencial” ou “governança” são termos que advêm do glossário do neoliberalismo, que toma emprestados os princípios de governança da empresa e os coloca na administração do Estado. Ou seja, uma nova maneira de gerir o Estado é concebida pelos neoliberais porque consideram que os valores e práticas de funcionamento das empresas podem ser impostos ao Estado. Por isso, a mudança na concepção e na ação do Estado imprimiu-se no vocabulário político.

O termo “governança” tornou-se palavra-chave da nova norma neoliberal, em escala mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 275). Esses mesmos autores acrescentam que o governo empresarial invadiu os setores associativos, pois tornou-se o modelo universal para pensar a ação pública e social, e estão presentes nos hospitais, escolas, universidades e outros setores da sociedade.

Tais propostas são defendidas pelos neoliberais porque consideram que o meio para superar as dificuldades, no que concerne às desigualdades, é o modelo gerencial, pois, de acordo com o discurso de defesa para a implementação desse modelo de gestão, a maneira que o próprio Estado é gerenciado traz desigualdades sociais. É preciso, portanto, haver uma nova forma de gestão.

Ainda em relação ao Plano de Diretor, em semelhança com as diretrizes do Banco Mundial, existe a indicação de que as reformas são inadiáveis e se assentam nos princípios neoliberais.

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, 1995, p. 11)

No trecho acima, observa-se a centralidade do ajuste fiscal, reformas que se voltam ao mercado e na modificação das normas da previdência e outros. Soares (1998) declara que o governo Fernando Henrique Cardoso seguiu com as reformas neoliberais, ampliando o processo de abertura econômica, com privatizações e “muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos no ensino básico, entre outras.” (p.37)

De fato, as reformas brasileiras passaram a seguir orientações dos organismos internacionais, pois, de acordo com Lima (2011), foram respostas aos discursos oficiais que fizeram crítica a um Estado burocrático e gigante. O próprio Banco Mundial argumentava “que o problema da educação no Brasil não fosse de falta de recursos financeiros, mas de problemas na sua gestão.” (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p.1148) e que, por isso, o Estado deveria se envolver o menos possível com as questões econômicas, deixando ao mercado a regulação do livre comércio. Deste modo, o Estado teria o papel controlador e avaliador das políticas econômicas e sociais.

No movimento já destacado de uma Nova Gestão Pública, reconhecemos que o Banco Mundial foi um dos vinculadores. Então, somado a isso, houve também o foco na prestação de contas e, conseqüentemente, assumiu-se a lógica do *accountability*.

Devido à defesa de uma “boa governança”, feita pelo gerencialismo, o *accountability* contribui com tal lógica e isso porque esse último centra-se na responsabilização dos gestores; mas, no caso da educação, também, dos (as) docentes. Ou seja, o foco centra-se no indivíduo enquanto, por exemplo, prestador de contas, de metas e resultados. Afonso (2012) caracteriza o *accountability* enquanto:

Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a conseqüências, ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. (AFONSO, 2012, p.472)

A responsabilização dos sujeitos é presente em várias afirmativas do Banco Mundial. Por exemplo, é possível encontrá-la na defesa de políticas baseadas no desempenho e na bonificação, discussão que faremos mais à frente, com base nos documentos oficiais do Banco Mundial e nas políticas brasileiras assumidas em alguns estados brasileiros.

A avaliação tem sido utilizada para processos de prestação de contas, e de responsabilização, segundo confirma Afonso (2009). Isso também se dá devido ao discurso de defesa da transparência, tal como podemos observar no trecho abaixo:

Ou seja, a prestação de contas, como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação (mesmo que implícita). Neste sentido, quando a prestação de contas exigir a avaliação, esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada, e o mais possível objectiva, de modo a procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas. (AFONSO, 2009, p.14)

É nesse sentido que a avaliação externa ganha destaque porque torna-se um instrumento que se materializa em rankings, índices e até em meios para premiação e bonificação. Mas, somado a isso, há também a face da responsabilização individual pelos resultados alcançados.

O relatório do Banco Mundial “Prioridades e estratégias para a Educação” de 1995, destaca, no sexto capítulo, a atenção aos resultados que se dá por meio das avaliações, já que possibilita o controle dos desempenhos e o direcionamento para o cumprimento das metas. O seguinte trecho do relatório apresenta-nos essa ideia de controle dos resultados

En muchos países, los sistemas nacionales de evaluación del aprendizaje están permitiendo a los ministerios de educación vigilar su propio progreso, evaluar las posibles repercusiones de los programas experimentales y su eficacia en función de los costos y mejorar la calidad de la planificación educacional. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.113)

Tal como observamos, as propostas de avaliação seriam para uso dos ministérios da educação em prol da vigilância dos resultados e do planejamento educacional, tal como aparece nesse discurso. Consequentemente, isso representou um movimento de “descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e racionalização nos gastos.” (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p.1140). Isso até se materializou no Brasil por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no qual foi uma iniciativa de avaliação em escala nacional, sendo aplicado pela primeira vez em 1990.

Com relação à lógica educacional, identificamos nesse relatório do Banco Mundial trechos que enfatizam que a educação é crucial para o crescimento econômico

e também para reduzir a pobreza. Além de relatarmos que naquela época havia a expansão do conhecimento, e das tecnologias, por isso, duas prioridades deveriam ser delineadas para a educação, sendo uma que ela correspondesse com as necessidades dos trabalhadores, no sentido em que eles fossem adaptáveis aos diversos conhecimentos e também contribuísse com a expansão do conhecimento.

Assim, observamos que a educação, dentro dessa lógica, é posta para atender às demandas e “exigências colocadas pelas transformações produtivas que estavam a requisitar um trabalhador polivalente e multifuncional” (BATISTA, 2012, p. 25)

Outro ponto que aparece no relatório de 1995 é a ênfase na Educação Básica, como aquela que deveria ser expandida e também receber financiamento. A justificativa é a de oferecer conhecimentos básicos para a população e permitir o crescimento econômico e a redução da pobreza. O trecho abaixo exemplifica essa nossa percepção

La Educacion es un instrumento importante para el desarrollo económico y social. Es un elemento crucial de la estrategia del Banco Mundial para ayudar a los países a reducir la pobreza y mejorar los niveles de vida mediante el crecimiento sostenible y la inversión en el capital humano. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 21)

Deste modo, observamos que o Banco Mundial considera que a educação deva atender às exigências e carências do capitalismo, do crescimento econômico, por meio do preparo da mão de obra.

Em relação aos anos de 1990, vimos que “as reformas dos anos 1990 contribuíram para o esmaecimento da noção de direito e da concepção de público que nos anos de 1980 orientou o processo constituinte brasileiro” (OLIVEIRA, 2015, p.630). Por mais que haja um discurso do Banco Mundial em aliviar a pobreza, a partir de suas concepções, percebe-se um acentuar das desigualdades sociais e do uso da educação para fins próprios da acumulação do capital.

2.3 Fundamentos neoliberais da atuação do Banco Mundial: meritocracia e o individualismo

A partir das nossas análises, compreendemos que a atuação do Banco Mundial é neoliberal e se desdobra em duas dimensões: a meritocracia e a individualização. Isso se dá de maneira em que suas recomendações privilegiam o indivíduo como precursor de modificações que conduzem, por exemplo, a educação, a qualidade almejada e, assim, apresentada nos discursos, tal como aqueles feitos pelo Banco Mundial.

Deste modo, observamos que há centralidade no indivíduo como responsável pelas conquistas e também “derrotas” da educação. Isso é decorrente do neoliberalismo atual, no qual há um “crescimento de profissionais especializados para desenvolver ‘potencialidades’ individuais. Como dissemos, a ordem neoliberal incentivou mecanismos de defesa individuais e o culto do Eu nas condições de superexploração do trabalho.” (CASULO, 2018, p. 68)

É nesse sentido que caminha a atuação e as recomendações do Banco Mundial, a lógica pautada no desempenho ganha força, de modo que há uma reorganização nas políticas educacionais, na qual elas assumem a lógica do “toyotismo, o modelo de produção das organizações produtivas e a competitividade nos Programas de Qualidade Total, adotados pelas empresas, começam a ser difundidos por toda a sociedade.” (CASULO, 2018, p.69)

Os indivíduos são observados, e até considerados, devido aos resultados produzidos pois, de acordo com Casulo (2018), o valor do sujeito se dá mediante aquilo que ele é, ou não é capaz de produzir para a organização empresarial, até porque “a tendência à globalização dos serviços e à expansão dos fluxos transnacionais de capitais e de “recursos humanos” gera também uma comercialização dos serviços educacionais.” (LAVAl, 2019, p.134). Consequentemente, a educação nessa visão neoliberal torna-se um mercado global.

Dentro da lógica do mercado educacional, tendência exposta pela onda neoliberal, é que o individualismo se fortalece, a partir da performance singular, tal como afirma Casulo (2018). Um dos desdobramentos disso é que com “a ordem neoliberal, os indivíduos começam a apresentar aversão à coletividade, e, ao mesmo tempo, uma completa incapacidade de pensar como um conjunto (um coletivo, principalmente coletivo de classe).” (CASULO, 2018, p. 72). É nessa linha de evidências que até sinalizamos as políticas e recomendações do Banco Mundial voltadas à bonificação docente, discussão que abordaremos mais à frente.

Retomando a noção de individualismo, compreendemos ser esse um dos fundamentos das recomendações e da atuação do Banco Mundial, principalmente junto à educação, por conta do enfoque na defesa do esforço individual e da meritocracia.

Por isso, os sujeitos, ao assumirem essa lógica, acreditam que a conquista advém do seu esforço pessoal, retirando a ideia de que o Estado possui responsabilidades de prover direitos. Então, a meritocracia é assumida e, dentre os seus impactos, há a ideia de uma “justa concorrência” tal como evidenciado por Casulo (2018), pois os sujeitos

ao trabalharem, e se esforçarem, não conseguem perceber a concorrência estabelecida e, conseqüentemente, os seus desdobramentos.

É nesse contexto que o trabalho por vezes é precarizado, não é assimilado pelo indivíduo, mas é tomado como responsabilidade de si mesmo. Logo, “compreende-se que o sofrimento decorrente da relação de trabalho é agora vivenciado isoladamente, uma vez que a responsabilidade pelo desempenho e atingimento dos resultados é transferida e concentrada na atuação de cada funcionário.” (BEHÁR, 2019, p.262)

Observando toda essa relação entre o neoliberalismo e o individualismo, destacamos a meritocracia, uma vez que ela também é a base das recomendações do Banco Mundial para a educação e também para a aplicabilidade de políticas que foquem no desempenho e na cobrança pelos resultados. Destacamos o que aborda Behár (2019):

Meritocracia apresentar-se-ia estreitamente alinhada as novas lógicas vigentes nas relações de trabalho, contemporaneamente associadas à individualização, realização pessoal, demonstração de capacidade pessoal, proporcionando aumento da competição entre indivíduos na organização. Tais imposições homogeneizantes e direcionadas ao confronto por resultados individuais apresentar-se-iam também como fonte de sofrimento e exercício de controle individual.” (BEHÁR, 2019, p.265)

Tal como podemos enfatizar do trecho supracitado, um dos desdobramentos dessa lógica é o controle individual, no qual os sujeitos são conduzidos a terem desempenhos que estejam em conformidade com determinadas recomendações, correspondentes a resultados delineados, tal como observamos por meio de índices, notas e outros.

O fundamento de alguns discursos apresentados pelo Banco Mundial com relação à educação e ao trabalho docente, não se dá no coletivo, mas em propostas para o indivíduo porque a ideia de salvação aparece, tal como caracteriza Casulo (2018), “a salvação individual (cada um por si) se torna opção ideológica preferida, uma vez que a salvação coletiva, que acontece pela via da política, entra em crise, devido ao obscurecimento da consciência de classe provocada pelas novas ideologias de gestão.” (p.72)

Então, toda e qualquer forma de coletividade é descaracterizada pelo discurso neoliberal apoiado no individualismo porque, apoiando-se nesses fundamentos, os resultados são frutos de um esforço individual, inclusive uma educação de qualidade. Por isso, Casulo (2018) expõe sobre isso:

O neoliberalismo lança seus tentáculos sobre os movimentos sociais, cooptando os sujeitos individuais, desfazendo a identidade de classe e reforçando o individualismo, corroendo o coletivo e a solidariedade entre os membros de um grupo e, às vezes, no limite, reforçando laços identitários particularistas. (p.73)

Assim, identificamos que os fundamentos da atuação e recomendações do Banco Mundial estão fortemente apoiados no neoliberalismo, no individualismo e na meritocracia.

Então, nessa seção abordamos a origem do Banco Mundial, os fundamentos neoliberais que conduzem sua atuação, sendo eles a meritocracia e o individualismo e destacamos a sua mudança de atuação e interesse pela educação. Deste modo, a próxima seção refere-se a atuação do Banco Mundial identificadas em pesquisas e publicações no período de 2000 a 2019.

3 REVISITANDO AS PESQUISAS E PUBLICAÇÕES ENTRE OS ANOS 2000 A 2019⁴: indicativas do Banco Mundial para a docência

Essa seção cumpre com um dos nossos objetivos específicos que é o de realizar o levantamento bibliográfico que nos possibilite identificar a influência do Banco Mundial no trabalho docente. Deste modo, esses dados advêm da revisão bibliográfica em dissertações, teses e artigos científicos.

A justificativa para esse procedimento metodológico é por conta de um dos nossos objetivos, no qual relembramos no parágrafo acima, assim como reconhecemos que esse exercício é importante para conhecermos o cenário que estamos adentrando, até porque essa foi a primeira fase da nossa investigação, na qual as evidências configuram a discussão que apresentaremos nessa seção.

Com relação ao processo, inicialmente realizamos o levantamento bibliográfico para identificar as teses e dissertações e, posteriormente, para a complementação dos dados, buscamos, em revistas científicas, artigos que indicavam a atuação do Banco Mundial. Compreendemos que o levantamento bibliográfico nos possibilitaria nortear a procura por mais documentos oficiais do Banco Mundial e também apurar o nosso olhar para um viés crítico no sentido de contribuir posteriormente para a análise documental.

Deste modo, esta seção está organizada em dois momentos. No primeiro, apresentamos os resultados encontrados com relação às pesquisas de Mestrado e Doutorado, por meio de dissertações e teses. No segundo momento, propomos uma revisão bibliográfica, a partir dos artigos que podem ter se originado de pesquisas de Mestrado e Doutorado, ou de outras maneiras.

3.1 A atuação do Banco Mundial no trabalho docente nos anos 2000 a 2018: revisitando as pesquisas realizadas e materializadas em teses e dissertações

O levantamento bibliográfico foi realizado para identificar dissertações e teses que de algum modo se referenciavam a atuação do Banco Mundial na educação. Para isso, recorreremos à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

⁴ Esse recorte histórico se deu a partir dos textos identificados, iniciando nos anos 2000 e finalizando no ano em que estávamos realizando o levantamento bibliográfico.

Na realização desse procedimento metodológico, detectamos 57 produções, das quais 45 são dissertações e 12 são teses produzidas no período 2000 a 2018. Após localizá-las, optamos por fazer uma primeira leitura dos resumos para organizá-las em grupos, a partir de suas temáticas de investigação.

O quadro abaixo apresenta as informações que permitem observar quais são dissertações ou teses e também a quais grupos são pertencentes.

Quadro 2 - Grupos pertencentes e tipologia das pesquisas do levantamento bibliográfico

| Grupo pertencente | Dissertação | Teses |
|---|--------------------|--------------|
| Banco Mundial e a influência na primeira infância | 2 (duas) | 1 (uma) |
| Influência do Banco Mundial no Ensino Médio | 2 (duas) | Nenhuma |
| Qualidade da educação na Educação Básica | 1 (uma) | 1(uma) |
| Influências no currículo | 2 (duas) | Nenhuma |
| Influências na Gestão Educacional | 1 (uma) | 2 (duas) |
| Influências na Educação do Campo | 1 (uma) | 1 (uma) |
| Influência no trabalho docente e na política de formação de professores | 9 (nove) | Nenhuma |
| Reforma do Ensino Superior | 8 (oito) | 3 (Três) |
| Financiamento pelo Banco Mundial | 7 (Sete) | Nenhuma |
| Influência do Banco Mundial na educação | 12 (doze) | 4 (quatro) |
| Total | 45 dissertações | 12 Teses |

Fonte: elaboração própria.

A partir do quadro acima, foi possível observar que várias investigações que indicam a influência do Banco Mundial. Porém, devido ao foco da pesquisa, optamos por trabalhar com aquelas que abordam a influência no trabalho docente e na política de formação de professores (as)⁵. Esta opção se deu, uma vez que a categoria central da tese é o trabalho docente e para não se perder o foco da discussão referente à investigação.

⁵ Nessa parte até indicamos as teses e dissertações que em alguns momentos fazem a discussão sobre a formação docente, por mais que a tese não centre nesse campo, pois, o nosso foco é o trabalho docente e devido aos limites temporais, não foi possível investigarmos o trabalho docente e a formação docente.

O bloco é composto por nove dissertações que tratam das **“influências do Banco Mundial no trabalho e na política de formação docente”**. O quadro abaixo apresenta as nove pesquisas com seus títulos, seus autores (pesquisador e orientador) e ano de defesa.

Quadro 3 - Dissertações do levantamento bibliográfico sobre trabalho e formação e as influências do Banco Mundial

| Título | Pesquisador | Orientador | Ano de defesa |
|---|--|-----------------------------------|----------------------|
| O Banco Mundial e as políticas educacionais do estado de Minas Gerais: o programa de capacitação de professores (Procap) nos anos 90 – intervenção, consentimento e resistência | Larisse Dias Pedrosa | Dr. José Luís Sanfelice | 2006 |
| A Formação como empreendimento neoliberal | Flávia Cristina Ribeiro de Aragão | Dr. José Luís Sanfelice | 2007 |
| O programa PEC – Formação Universitária e a formação de professores do Ensino Fundamental: uma avaliação | Joice Ribeiro Machado da Silva | Dr. Carlos da Fonseca Brandão | 2007 |
| A formação e profissionalização docente: alinhamentos às orientações do Banco Mundial | Suelayne Lima da Paz | Dra. Ruth Catarina C. R. de Souza | 2007 |
| Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 à 2003 | Angélica Acácia Ayres Angola | Dra. Maria Abádia da Silva | 2008 |
| O Normal Superior Tele-Presencial e a Trilogia: política educacional, formação de professores e educação a distância | Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo | Dra. Ilma Vieira do Nascimento | 2008 |
| A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000- 2014) | Aline Inácio Decker | Dra. Olinda Evangelista | 2015 |
| Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista | Bráulio Roberto De Castro Loureiro | Dra. Fátima Aparecida Cabral | 2011 |
| A Precarização Do Trabalho Docente Nas Escolas Estaduais Paulistas | Carolina Baruel De Moura | Dra. Neusa Maria Dal Ri | 2013 |

Fonte: elaboração própria.

A primeira dissertação é defendida por Larisse Dias Pedrosa, com o título de **“O Banco Mundial e as Políticas Educacionais do Estado de Minas Gerais: o Programa de Capacitação de Professores (Procap) nos anos 90 – intervenção, consentimento e resistência”**.

Pedrosa (2006) escolheu o estado de Minas Gerais porque nele aplicavam-se as políticas neoliberais na educação. Mediante isso, a proposta era a realização de um estudo sobre o processo de implementação do Procap nos anos 90, sua relação e compromisso com a agenda internacional, bem como orientações das agências multilaterais. Por isso, a investigadora esclarece que:

a pesquisa centra-se na verificação do modo como a reforma educacional mineira dos anos noventa buscou garantir a oferta da educação básica para todos, com a implantação do PROCAP na prática das escolas e respondendo às exigências impostas pelo atual sistema de reestruturação capitalista. (PEDROSA, 2006, p. 1)

O Procap tinha como objetivo gerar melhoria na qualidade do ensino, por meio da capacitação docente, uma vez que o mesmo deveria atender às exigências do Banco Mundial. Contudo, Pedrosa (2006) identificou que eram ignoradas as necessidades da escola, e essa instituição deveria corresponder às imposições deste órgão.

A pesquisa trouxe uma importante constatação: que as reformas implementadas, principalmente no estado de Minas Gerais, estão dentro da lógica neoliberal, e não centradas na melhoria da educação básica.

Constata-se, com esse estudo que, para além de simples projetos elaborados em gabinete, atendendo aos interesses partidários do momento, os brasileiros pagam um preço alto pelas reformas educacionais que vêm modificando a educação pública brasileira, sem o compromisso de responder ao discurso de uma educação pública, universal e de qualidade. Confirma-se que o Estado de Minas Gerais vem se efetivando como laboratório de experiências políticas para a educação, garantindo a base material necessária para a consolidação do projeto neoliberal no país. (PEDROSA, 2006, p.4)

Deste modo, a investigação trouxe algumas constatações e, dentre elas, a de que o Banco Mundial, por meio de suas orientações firmadas na concepção neoliberal, oportunizou ações do Estado mineiro no sentido de “escolarização direcionada ao ensino privado; de efetivação de projetos de formação de professores voltados aos resultados; de exigência de produtividade no processo ensino/aprendizagem; de valorização do mercado educacional, tanto no setor público quanto no privado e de transferência de responsabilidades da educação básica aos municípios” (PEDROSA, 2006, p.148)

Com relação às políticas de capacitação docente, a pesquisadora destaca que as elas tiveram como compromisso a transformação da figura do (a) professor (a),

ajustando ao modelo neoliberal; porém, aconteceram movimentos de resistência por parte dos (as) docentes.

Uma outra dissertação que também constatou a influência neoliberal do Banco Mundial na formação de professores (as) é a de Flávia Cristina Ribeiro Aragão, com o título de *“A formação de Professores como empreendimento neoliberal”*. O objetivo da investigação era de “suscitar reflexões pertinentes à reforma educacional paulista implementada no decorrer dos anos 90, buscando compreender com maior propriedade seu movimento orgânico, a partir do processo de implementação do programa PEC-Formação Universitária.” (ARAGÃO, 2007, p.164)

O Programa de Educação Continuada (PEC)-Formação Universitária da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) aconteceu em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Seu objetivo era oferecer aos professores (as) efetivos que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que tinham apenas a formação de nível médio, ou seja, o magistério, a formação em nível superior utilizando as tecnologias.

A pesquisa nos possibilitou compreender que as orientações das políticas neoliberais do Banco Mundial nortearam a estrutura do PEC por meio de uma lógica de formação de professores (as) voltada para resultados, sendo esses aqueles que supostamente revelam a aprendizagem dos estudantes nas avaliações externas, a ideia de produtividade no processo de ensino e aprendizagem.

A dissertação de Joice Ribeiro Machado da Silva também aborda o PEC, *“O Programa Pec - Formação Universitária e a formação de professores do Ensino Fundamental: uma avaliação”*. O objetivo de Silva (2007) era compreender, por meio da pesquisa bibliográfica, as políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo e em consonância com os ditames do Banco Mundial. Por isso analisou o PEC em 2002.

Silva (2007) constatou que a realização desta formação inicial em nível superior curta se caracteriza pela falta de solidez teórica e de modo aligeirado. Desse modo, relaciona-se com a proposta do Banco Mundial de redução de custo com a formação. Além disso, há a massificação do conhecimento devido à falta de discussão e a maneira como conhecimento é tratado superficialmente.

Outro ponto refere-se à mediação feita por tutores, e não por professores (as) em sala de aula, no qual para atuar poderia ser de qualquer área e, por vezes, havia aqueles que ainda estavam cursando a graduação em Pedagogia. Nesse sentido, “notamos que,

dessa forma, o tutor atende muito bem às diretrizes do Banco Mundial, que coloca os professores como insumo caro demais, exigindo que seu salário seja reduzido” (SILVA, 2007, p. 142)

A pesquisadora percebeu a relação entre as propostas neoliberais, os ditames do Banco Mundial e o Programa PEC. O trecho abaixo expõe, de forma sucinta, suas percepções:

Concluimos que as políticas neoliberais aplicadas à educação, especificamente no que se refere à formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, nos anos 90, principalmente impostas pelo Banco Mundial, propuseram uma concepção de formação docente aligeirada. Vivenciamos um amplo processo de precarização no processo de formação, na certificação e no trabalho docente. São as novas estratégias que o capitalismo desenvolve, visando à manutenção da ordem, reforçando a alienação do professor. (SILVA, 2007, p.143)

Uma outra dissertação a ser analisada é a de Suelyanne Lima da Paz, intitulada *“A formação e profissionalização docente: alinhamentos às orientações do Banco Mundial”*. O objetivo da investigação era “compreender em que medida a política de formação de professores implementada no Projeto Mude -TO se aproxima ou se distancia da política imposta pelo Banco Mundial, na década de 1990” (PAZ, 2007, p. 15)

O curso Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins (Mude -TO), configura-se num curso de nível médio, ofertado em três localidades: Miracema, Paranã e a região do Bico do Papagaio na cidade de Tocantinópolis.

Com sua pesquisa Paz (2007) percebeu que o curso tem em si um discurso e práticas moldadas, a partir das políticas internacionais influenciadas pelo Banco Mundial, uma vez que há lógica de responsabilização dos (as) professores (as) pela qualidade da escola, trata a formação a partir da ideia utilitarista, voltando-se ao mercado, desconsidera a realidade dos (as) docentes e também há uma errônea apropriação do termo “professor reflexivo”, deslocando este conceito para a lógica economicista.

Apreendemos que a formação aligeirada, em serviço, e a distância, orientada pelo BM se expressa na estrutura do curso Mude-TO. Outra aproximação com o BM é o formato pedagógico desse curso, com ênfase em técnicas de ensinar. Os contornos do curso Mude-TO revelam a reprodução em âmbito micro das orientações internacionais para a formação de professores. (PAZ, 2007, p.7)

A pesquisa nos permite compreender que o Banco Mundial influencia, de grande modo, a formação dos (as) professores (as), ocasionando um formato aligeirado e dentro da lógica economicista de educação.

A próxima pesquisa que apresentamos é a de Angélica Acácia Ayres Angola, com o título de *“Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 a 2003”*, no qual o propósito da investigação era “analisar e compreender as contradições políticas, sociais e econômicas decorrentes do processo de formulação e implementação de políticas públicas para a formação de professores, na modalidade Normal, nos Estados de Pernambuco e Paraná.” (ANGOLA, 2008, p.1)

Angola (2008) indica que as políticas educacionais a partir dos anos 1990 se voltam a atender as prescrições dos organismos internacionais e, no que se referente às políticas de formação de professores (as), elas são compensatórias, aligeiradas e se voltam ao objetivo de aumento de titulação dos (as) professores (as), ao invés de centrar-se nos fundamentos necessários para a prática pedagógica. Além disso, a investigação conduziu a percepção que o Banco Mundial propõe cursos a distância para capacitar os (as) professores (as), desestimulando a formação presencial.

Com relação ao Estado do Paraná, a pesquisadora observou que no estado foram seguidas as orientações dadas pelo Banco Mundial; porém, houve resistências na implementação de alguns programas. Quanto ao Estado do Pernambuco, nele foram também cumpridas as exigências deste órgão internacional, gerando uma formação fragmentada, aligeirada mas foi identificada uma resistência da comunidade escolar que reorganizou o currículo.

Por isso, a pesquisadora destaca, a partir de sua investigação que:

Diante desse cenário, a política de formação de professores em nível médio nos estados pesquisados desvelou o consentimento dos agentes de governo e dos empresários do ensino aos interesses dos organismos internacionais, que pode ser traduzido nos mecanismos de negação do acesso à escola de formação de professores, ou na retaliação por permanecer nela, com escassez de recursos financeiros e humanos e limitações para participação em concurso público. (ANGOLA, 2008, p.195)

Uma outra pesquisa pertencente a este bloco é a de Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo intitulada *“O Normal Superior Tele-presencial e a trilogia: política educacional, formação de professoras (es) e educação a distância”*. O objetivo era “explicitar algumas das múltiplas determinações que constituíram a política de formação inicial de professores, viabilizada inicialmente pelo curso Normal Superior” (ARAÚJO, 2008, p. 7)

Essa proposta de curso de Normal Superior Tele-presencial fazia parte de uma política estadual do Tocantins nos anos 2000, que visava ofertá-lo aos professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não possuíam formação. O curso Normal Superior ocorreu em parceria com a Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) e a Educação Continuada Ltda (Educon). Segundo Araújo (2008), a adoção de programas assim é a materialização do neoliberalismo.

Na análise deste programa de formação de professores (as), o pesquisador notou uma descentralização da gestão pública e, de modo mais preciso, na educação, pois percebeu a diminuição da atuação do Estado naquilo que seria a sua responsabilidade, quando repassou para uma instituição parceira a promoção de formação dos (as) professores (as).

Araújo (2008) também expõe que a educação fornecida pela rede estadual de Tocantins é tida como um campo fértil para a implementação de pacotes prontos, que se caracteriza pela formação em massa, aligeirada, e que molda os (as) professores (as) para serem cumpridores de programas, ao invés de formar agentes reflexivos.

No curso Normal Superior havia a cobrança de mensalidades. Para Araújo (2008), ocorria uma tentativa de privatização do Ensino Superior no Tocantins. Em relação aos órgãos multilaterais, Araújo (2008) observou que havia o cumprimento de recomendações de órgãos externos ao Estado, dentre eles o Banco Mundial, além de ser uma formação mais barata por ser a distância, e permitir a formação de professores (as) sem reflexões, mas como profissionais que facilmente podem cumprir o que há em manuais, entre outros.

Em “*A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)*”, dissertação apresentada por Aline Inácio Decker, o objetivo era compreender o projeto político de educação e de formação docente do Banco Mundial no período de 2000 a 2014.

Decker (2015) compreende que o Banco Mundial dissemina a ideia que a educação é redentora das mazelas sociais e responsável pelo desenvolvimento econômico. A qualidade da educação na concepção desta instituição está relacionada à prática docente, sendo responsabilidade dele, além de promover também um ensino alinhado às demandas do modo produtivo de produção.

A formação de professores (as) defendida pelo Banco Mundial se caracteriza por aquela em que está ajustável às demandas do capital e desvinculada de reflexões e de escopo teórico, no qual “o professor será um aprendiz para sempre treinável; a eterna

obsolescência se concretizará como processo de “treinamento” ao longo da vida; a docência será uma prática reduzida às competências técnicas, metodológicas, pragmáticas, utilitaristas, instrumentais.” (DECKER, 2015, p. 215)

A pesquisa deu ênfase às propostas de avaliação periódica de professores (as) e aos programas de residências e essas ações foram avaliadas como forma de controle e de responsabilização docente. Além disso, a proposta para a formação e o trabalho docente é de ter orientações a partir de boas experiências que deveriam ser aplicadas pelos outros (as) professores (as), ou seja, a proposta é:

O recrudescimento da perspectiva educativa do Banco avança fortemente para políticas de padronização, interligando elementos do currículo (o que se espera que o professor faça e que a escola ensine), da formação docente (o que se espera que o professor saiba fazer) e da aprendizagem (o que se espera que o aluno saiba e que o professor tenha ensinado). (DECKER, 2015, p. 217)

Decker (2015) constata que há muitas propostas que responsabilizam o (a) professor (a) e a escola, além também daquelas que associam avaliação à remuneração docente. Para além disso, o Banco Mundial, com suas recomendações, ataca os sindicatos ao indicar que estes são ameaças aos seus interesses. Portanto, tais recomendações do Banco Mundial repercutem na formação e trabalho docente, uma vez que “incidem na formação da subjetividade dos professores, infundindo competição, meritocracia, individualismo, perda da capacidade de organização coletiva, fragilização da categoria e sua desarticulação política.” (DECKER, 2015, p. 218)

Centrada no trabalho docente, a pesquisa desenvolvida por Braúlio Roberto de Castro Loureiro com o nome de *“Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual Paulista”*, teve como objetivo “analisar a política de concessão de bônus do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede pública estadual de ensino e suas implicações no trabalho docente e na educação paulista” (LOUREIRO, 2011, p.6)

Loureiro (2011) nos informa que por meio do Decreto nº 52.719/2008 instituiu-se a bonificação por mérito aos docentes da rede estadual de ensino de São Paulo, que baseia-se na frequência e em outros fatores relacionados ao desempenho docente e também do estudante. Loureiro (2011) percebeu que essa política estava relacionada à reforma educacional neoliberal iniciada a partir dos anos de 1990 em São Paulo,

ocasionando a precarização do trabalho docente em obediência às recomendações dos organismos internacionais.

Por meio da pesquisa, Loureiro (2011) entendeu que os próprios organismos internacionais respondem a um quadro relacionado à autorreprodução do sistema capitalista, através da reestruturação produtiva e de novas performances de trabalho. Deste modo, a política de bonificação ganha força porque exige do (a) professor (a) realizar uma educação, a partir de competências e habilidades voltadas ao capital, em um contexto de enxugamento de gastos e de uma carreira instável para os (as) docentes.

Tal como expressa Loureiro (2011), “vale dizer que o problema não está no valor do bônus, mas no fato de que a concessão de bônus por mérito consiste numa política totalizadora, uma política de mercado de trabalho que trata o professor como os demais trabalhadores.” (p.118). Portanto, a política de bônus corresponde à lógica racional econômica da reforma educacional neoliberal.

A última pesquisa que faz parte do primeiro bloco trata, assim como a anterior, das condições de trabalho dos (as) professores (as) no Estado de São Paulo, realizada por Carolina Baruel de Moura com o título “*A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas*”. O estudo teve como objetivo “investigar as condições do trabalho docente na atualidade buscando responder à seguinte questão: qual a relação entre as reformas neoliberais e a precarização do trabalho do professor?” (MOURA, 2013, p.18)

Moura (2013) identificou que pesquisas realizadas na América Latina e Europa evidenciam que as condições de trabalho sofrem mudanças que em seu cerne correspondem ao modelo neoliberal. Assim como em outras pesquisas analisadas neste texto, a investigadora também percebeu que o neoliberalismo está vinculado, e é disseminado pelos organismos internacionais. Outro ponto que merece destaque refere-se ao enxugamento dos gastos do Estado com a reestruturação do setor público, um dos princípios neoliberais e também recomendação dos organismos internacionais, tal como o Banco Mundial.

Diante deste cenário, “salientamos que as reformas educacionais foram pautadas em um modelo econômico racionalizador que preconiza a redução de gastos públicos com políticas sociais, principalmente nas áreas da saúde, transporte e educação.” (MOURA, 2013, p.109). No tocante ao trabalho docente, Moura (2013) identificou que as modificações decorrentes das reformas educacionais geram currículos preestabelecidos, produzidos a partir das avaliações externas. Notou, além disso, um

aprofundamento do arrocho salarial e a intensificação do trabalho por meio de diversas jornadas de trabalho acumuladas pelos (as) professores (as).

A rede estadual de São Paulo, de acordo com a constatação de Moura (2013), contava, no período da pesquisa, com 50% de professores (as) temporários (as), além do estado estar usando, à época, bonificações que não são incorporadas à aposentadoria e que geram competição no interior da escola porque poucos as alcançam. Assim, há intensificação e precarização das condições de trabalho, a partir dos anos de 1990, e o trecho abaixo exemplifica tal situação.

Verificamos que o contexto histórico que se inicia na década de 1990, sob o imperativo das políticas baseadas no neoliberalismo, intensificou a deterioração das condições de trabalho e das formas de contratação dos docentes que atuam nas escolas públicas estaduais paulistas trazendo novas problemáticas. (MOURA, 2013, p.111)

Em resumo, este bloco nos permitiu compreender que as formações docentes, por meio dos programas e das políticas, sofrem diretamente influência da lógica neoliberal por meio do Banco Mundial. Elas são aligeiradas, sem reflexões, por terem enfoque utilitarista a partir da ideia de preparação de mão de obra para o capital, e visam apenas a certificação dos profissionais. Há também um discurso presente responsabilizando o (a) professor (a) pela qualidade do ensino. Existe a preferência por formações mais baratas que ocorram na modalidade a distância, e com a presença do tutor, uma vez que o (a) professor (a), enquanto formador, é visto ter um custo mais alto. Um último aspecto refere-se às precárias condições de trabalho e o uso de bonificações que geram a competição entre os (as) professores (as).

3.2 Análise da atuação do Banco Mundial no trabalho docente, a partir de artigos científicos publicados no período de 2000 a 2019

Visando cumprir um dos objetivos propostos para a pesquisa, que é realizar levantamento bibliográfico a fim de identificar as investigações realizadas, em Mestrado e Doutorado, sobre a atuação do Banco Mundial no trabalho docente, esta seção apresenta uma discussão com base nos dados presentes em artigos científicos que abordam essa atuação.

Para a realização do estudo, recorreremos à biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, que tem em seu banco de dados periódicos científicos

brasileiros. A pesquisa se deu a partir das palavras-chave: trabalho docente e Banco Mundial, foi possível localizar 13 artigos dentre os quais nove são de revistas brasileiras e quatro de outros países. O quadro abaixo indica, de modo ampliado, os autores, ano de publicação e o periódico.

Quadro 4 – Artigos científicos encontrados no *Scielo*

| Título | Autor(a) | Ano de Publicação | Periódico |
|--|--|--------------------------|--|
| A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente | Lucíola Licínio de C. P. Santos | 2000 | Cadernos de Pesquisa |
| Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores | Carlos Alberto Marques Júlio Emílio Diniz Pereira | 2002 | Educação & Sociedade |
| Capacitação Docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa | Vanda Catarina Duarte | 2004 | Cadernos de Pesquisa |
| A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial | Susan L. Robertson | 2012 | Revista Brasileira de Educação |
| Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil | Andreza Barbosa | 2014 | Educação & Realidade |
| Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina | Céssar Tello Maria de Lourdes Pinto de Almeida | 2014 | Revista Lusófona de Educação |
| Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras | Willian Pessoa da Mota Júnior Olgaíses Cabral Maués | 2014 | Educação & Realidade |
| O sindicalismo docente universitário da Argentina, Brasil, Colômbia, México e sua resistência à contrarreforma universitária | Carlos Bauer Luis Paiva | 2017 | Revista História educação latino americana |
| Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil | Eduardo Donizeti Giroto | 2018 | Educar em Revista |
| Trabajo docente y políticas de evaluación externa en Colombia y Brasil | Juan Francisco Remolina Caviedes | 2019 | Revista Colombiana de Educación |
| Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil | Juan Francisco Remolina Caviedes | 2019 | Folios |
| La evaluación de la comprensión lectora em México | Bianca P. Caracas Sánchez Moisés Ornelas Hernández | 2019 | Perfiles Educativos |
| Políticas Mundializadas de formación docente: propuestas para una lectura filosófica | Laura Galazzi Diana Gómez Muriel Vázquez | 2019 | Práxis & Saber |

Fonte: elaboração própria.

A apresentação da atuação do Banco Mundial a partir desses artigos se dará por meio da exposição dos objetivos da pesquisa, localização da sua origem acadêmica, as interpretações dos dados e as críticas ou contribuições dos pesquisadores.

O artigo “*A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente*” de Santos (2000) teve como proposta “identificar as convergências e divergências no desenvolvimento das propostas de educação continuada, financiadas pelo Banco Mundial - BM -, tomando como referencial as experiências de Minas Gerais e de São Paulo” (SANTOS, 2000, p.172)

Santos (2000) apresenta que as orientações e recomendações do Banco Mundial não são aplicadas do mesmo modo que são indicadas, pois acontecem modificações a fim de adequarem à realidade, isso se dá porque “as Secretarias de Estado da Educação, assim como os demais envolvidos no processo, possuem culturas, práticas e concepções, no campo educacional, que podem apresentar diferenças em relação às propostas do BM, interferindo na forma como os projetos são pensados e implementados” (p.173)

O pesquisador também indica que o Banco Mundial destaca o papel da educação como mecanismo de desenvolvimento das sociedades e, ao definir as políticas para os países nomeados como Terceiro Mundo, elas teriam o objetivo de melhorar a competitividade no mercado internacional.

Com relação à formação docente, Santos (2000) observa que há uma priorização da educação continuada com relação a inicial. Isso é proposital, porque “a redução da educação inicial e o investimento na educação continuada são, pois, compatíveis com um projeto educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação” (SANTOS, 2000, p.714)

A crítica apresentada a essa questão ocorre porque a formação inicial é tida como um momento que visa dotar o (a) professor (a) de capacidade crítica e criadora. Caso isso não ocorra, tem-se uma formação deficiente.

Para os que defendem melhorias no campo educacional, relacionando-os como o desenvolvimento de um projeto social, ligado a ideais democráticos, a formação inicial é valorizada na medida em que pode dotar os docentes de capacidade crítica e criadora, pelo estudo, pela discussão e pela análise do processo de ensino-aprendizagem e de todos os condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais. (SANTOS, 2010, p.174)

A ideia é que a formação docente seja capaz de produzir o profissional competente tecnicamente e por isso há tantos investimentos na formação continuada e a alegação do Banco Mundial é que ao investir mais nesse campo pode repercutir mais no rendimento dos estudantes, porque aumentaria o conhecimento pedagógico dos (as) professores (as). Um adendo importante é que por vezes a proposta é a formação a distância devido ao seu baixo custo ao comparar com as presenciais.

O Programa de Educação Continuada (PEC) do Estado de São Paulo foi analisado pelo pesquisador. Esse programa foi criado em 1998 e era voltado ao Ensino Fundamental. Santos (2000) relata que inicialmente a Secretaria de Educação apresentou as diretrizes e abriu para que as instituições formadoras se inscrevessem e mostrassem suas propostas que se voltavam ao ensino, a questões pedagógicas e também administrativas. Havia dois róis de ações sendo elas centralizadas voltando-se para as lideranças educacionais e as descentralizadas voltadas aos (as) professores (as) das escolas.

Santos (2000) faz uma observação com relação ao modelo da educação continuada deste estado brasileiro, pois ele estava baseado no esquema de ação-reflexão-ação, possibilitando uma estreita relação com as situações vivenciadas no cotidiano.

O outro programa analisado é o desenvolvido por meio da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais intitulado Programa de Capacitação de Professores (Procap) que voltava-se à formação continuada nas escolas municipais e estaduais do Ensino Fundamental. Seu funcionamento se deu em duas fases, sendo que a primeira foi realizada em 1998 e abordou conteúdos de português, matemática e reflexões sobre a prática pedagógica.

Santos (2000) evidencia que o maior número de professores (as) participantes estava nas escolas estaduais porque receberam ajuda de custo para despesas com locomoção, ao passo que os docentes das escolas municipais não conseguiram esse auxílio impossibilitando uma maior participação. Ainda com relação à participação, a pesquisa permitiu perceber que alguns professores (as) não aderiram ao programa por se tratar de algo financiado pelo Banco Mundial.

Numa análise comparativa percebe-se que em São Paulo o projeto obteve mais autonomia do que o implantado em Minas Gerais, no qual os pilares básicos da proposta do Banco Mundial estiveram mais presentes.

Desta forma, pode-se dizer que a condução do projeto de educação continuada desenvolvido em São Paulo concedeu um grau maior de autonomia às agências capacitadoras. A própria Secretaria de Educação estabeleceu diretrizes mais vinculadas à tradição do Estado nesse campo do que em Minas Gerais, onde, como foi visto, o programa de educação continuada assentou-se sobre pilares básicos erigidos pelo BM, ou seja, conhecimento dos conteúdos das matérias pelos professores atendidos e uso de metodologias de trabalho que envolvam a educação a distância. Além disso, em Minas Gerais, as decisões sobre o processo de trabalho foram tomadas de forma bastante centralizada, deixando pequena margem de autonomia para as agências executoras do projeto. (SANTOS, 2000, p.178)

Compreendemos que, mesmo se tratando de programas com objetivos comuns, em cada estado houve desenvolvimentos particulares, seguindo diretamente, ou não, as diretrizes do Banco Mundial. Santos (2000) defende que as escolas deveriam ter mais liberdade para criar e implementar programas de formação que sejam mais condizentes com as suas realidades porque, assim, faria mais sentido e impactaria positivamente o trabalho docente.

O próximo artigo aborda uma discussão sobre as atuais políticas governamentais e suas implicações para a formação docente e foi escrito por Marques e Pereira (2002). Os pesquisadores analisaram as políticas a partir de alguns dados estatísticos gerais sobre o Ensino Superior, no qual focaram nas licenciaturas. A proposta foi relacionar as metas governamentais com as orientações do Banco Mundial.

Marques e Pereira (2002) constataram uma contradição, pois “ao mesmo tempo que existe a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores e um crescimento na demanda para abrir novos cursos de licenciatura, há uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes.” (p.175). A justificativa para tal situação seria a crise com relação aos cursos de licenciaturas terem as evasões e vagas sobrando, o que ocorre por razão do baixo status da profissão, baixa expectativa de renda, e também as dificuldades de se manterem no curso, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

No período da pesquisa, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) estavam em andamento. Marques e Pereira (2002) apontam que esses eram programas do governo federal que tinham como objetivo responder ao problema da falta de professores (as) formados (as), sendo a base desses programas a utilização de novas tecnologias e o ensino a distância. Além disso, esses seguem as orientações das agências internacionais.

A partir da investigação, perceberam um crescimento do setor privado no Ensino Superior brasileiro, no qual “ocorre conjuntamente com as reformas autoritárias e centralizadoras no ensino básico e profissional, por exemplo, por meio do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos exames unificados, da criação do ensino pós-médio, entre outras.” (MARQUES; PEREIRA, 2002, p.176)

Frente a essas modificações, os cursos de licenciaturas têm seus currículos modificados havendo, também, novas modalidades de curso e novas instituições formadoras. Marques e Pereira (2002) indicam que as Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores (as) da Educação Básica, curso de Licenciatura Plena, naquele período estava em modificação e visava a formação de professores (as) por instituições superiores em dois tipos, quais sejam, o curso normal superior e a formação em programas especiais de formação pedagógica. “As redefinições nos cursos de Pedagogia, iniciadas por meio de decreto presidencial (Decreto nº 3.276/99) e ainda em fase de conclusão, não deixam dúvidas sobre a sua natureza: a separação entre a docência e a função de especialista nas escolas.” (MARQUES; PEREIRA, 2002, p.176)

As redefinições dos currículos dos cursos de Pedagogia foram questionadas pelos pesquisadores visando descobrir de onde elas surgem. Por isso, foi indicada uma reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC), que aconteceu em Seattle nos Estados Unidos em novembro de 1999, uma vez que “o que mais chamou atenção nessa reunião foi a discussão da transformação e regulamentação da educação e da cultura em serviços. Isso significa conceber educação e cultura como qualquer mercadoria que é comercializada, inclusive em âmbito internacional.” (MARQUES; PEREIRA, 2002, p.177). As orientações e programas de financiamento do Banco Mundial seriam uma segunda possibilidade de justificativa para as redefinições curriculares desses cursos.

Com relação às orientações do Banco Mundial para o Ensino Superior, Marques e Pereira (2002) destacam duas que chamam a atenção e uma delas refere-se ao fomento para criação de instituições privadas. A defesa é que as instituições não universitárias proporcionam um ensino que se volta ao mercado de trabalho. E, é por isso que “as reformas educacionais nos países da América Latina, desde os anos 80, buscam criar condições estruturais para a formação de uma mão de obra que dê suporte à intensificação do processo de internacionalização das economias nesses países.” (MARQUES; PEREIRA, 2002, p.178). A outra recomendação diz respeito à adoção de

diversas fontes de financiamento para as instituições públicas e os pesquisadores relatam que:

A segunda orientação expressa no documento do BM – diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas – vem se tornando cada vez mais real e eficaz no Brasil, principalmente por meio da política do atual governo de estrangulamento financeiro imposta às instituições federais de ensino superior (IFES) – aquilo que é convencionalmente chamado “morte por asfixia”. Para sobreviverem neste contexto, as IFES estão cada vez mais oferecendo cursos de especialização pagos, projetos de extensão concebidos como prestação de serviços além de um número crescente de consultorias remuneradas. (MARQUES; PEREIRA, 2002, p.178)

A ideia central das recomendações é o aumento das Instituições de Ensino Superior (IES) privada porque a justificativa é a competitividade e, em decorrência, o aumento da qualidade. Entretanto, há consequências para a formação de professores (as), principalmente para regiões de interior, uma vez que os cursos de licenciaturas passam a ser oferecidos por razão dos custos baixos em suas implantações, além também da possibilidade de serem cursados no turno noturno, adequando-se aos jovens trabalhadores. Marques e Pereira (2002) indicam que “como sabemos, tal política favorece o lucro fácil das empresas de ensino e coloca em risco o futuro do País.” (p.179)

De acordo com essas orientações, seria possível prospectar formas de superação? Sim, tal como respondem Marques e Pereira (2002), em relação os fóruns de licenciatura: “esses fóruns das licenciaturas procuraram discutir os modelos dos cursos de formação de professores em vigor nas universidades com vistas à reformulação curricular desses cursos.” (p.180). A ideia é que este seja um espaço político para enfrentamento das reformas autoritárias e que são centralizadores no que se refere à formação dos (as) professores (as):

Acreditamos que um fórum, reunindo no âmbito das instituições de ensino superior os diferentes sujeitos e entidades envolvidos na formação e profissionalização docente, pode ser um espaço importante de articulação política e pedagógica, visando a construir alternativas e auxiliar na transformação qualitativa desses cursos. (MARQUES; PEREIRA;2002, p.182)

Este artigo evidencia que as orientações do Banco Mundial afetam a formação docente quando propõe que esta seja realizada nas instituições privadas, pois fomenta o surgimento dessas como aquelas que possibilitariam melhor qualificação da mão de obra. Uma forma aconselhada pelos investigadores como enfrentamento para essas ações é o fórum de licenciaturas que iriam contra essas reformas autoritárias.

O próximo artigo de nossa revisão é o de Duarte (2004), que “tem por objetivo analisar as abordagens adotadas na capacitação de professores do ensino fundamental nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, identificando os aspectos relevantes referentes à sua implementação”. (p.139)

De acordo com Duarte (2004), as capacitações se deram nos anos de 1996 a 1998, financiadas pelo Banco Mundial. Em São Paulo a formação era na modalidade presencial e, em Minas Gerais, de forma mista, sendo presencial e a distância. Com relação às ações, em São Paulo, num primeiro momento, foi direcionado aos líderes educacionais, sendo eles os delegados, técnicos e coordenação pedagógica das escolas. No segundo momento, as ações se voltavam aos professores (as). Duarte (2004) faz o seguinte destaque:

A capacitação de professores tem sido apontada como um dos pré-requisitos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Se há estudos que ressaltam a sua importância, considerando-a como uma variável que tem um impacto diferencial no rendimento de aprendizagem dos alunos, outros reconhecem a imensa dificuldade em realizar cursos eficazes, que atinjam a maioria dos profissionais. (DUARTE, 2004, p.140)

A partir dessa afirmação, surge a ideia de que a formação permite vencer o fracasso escolar e alcançar a qualidade do ensino, modo como era vista a capacitação em São Paulo. (DUARTE, 2004). Entretanto, ainda é um desafio que os cursos de formação sejam capazes de atingir a maioria dos (as) professores (as) e outros profissionais da educação.

No que se refere a Minas Gerais, a capacitação ocorreu a partir da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) e estava inserida num projeto maior que se voltava à busca pela qualidade do ensino. O projeto era intitulado Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (Proqualidade) e o público-alvo foram os (as) professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, antigamente chamado de 1ª a 4ª séries, tanto da rede estadual quanto municipal. Duarte (2004) expõe o funcionamento do Procap:

O Procap pretendeu capacitar 86.678 docentes do ciclo básico à 4ª série do ensino fundamental nos conteúdos básicos de Português, Matemática, Reflexões sobre a prática pedagógica (1997), Ciências, Geografia e História (1998). A capacitação dos professores foi realizada na própria escola, pelos facilitadores treinados para tal, utilizando a estratégia de treinamento a distância e em serviço, que incorpora o uso conjugado de materiais impressos e televisivos. Foi desenvolvido mediante parcerias da SEE/MG, com as instituições de ensino superior e as prefeituras municipais. (DUARTE, 2004, p.143)

Em seu artigo, Duarte (2004) traz uma avaliação dos programas de capacitação, a partir dos (as) professores (as) de São Paulo e de Minas Gerais. Para resumir as informações, e melhor sistematizá-las, produzimos o quadro abaixo:

Quadro 5 – Avaliação do Procap e Pec, a partir de Duarte (2004)

| Tópicos | Avaliação do Pec | Avaliação do Procap |
|---|--|---|
| Coleta das informações | Informações foram retiradas dos relatórios do SEE e também do grupo focal e a avaliação aconteceu enquanto curso estava em andamento. | Informações dos relatórios do SEE que estavam com respostas bem suscitas. |
| | “No caso de São Paulo, as avaliações foram feitas por conjunto de polos e permitiram, apesar das diferenças de apresentação dos dados e estilos metodológicos, uma visão mais ampla do que aconteceu nas regiões.” (p.160) | “A avaliação do programa de Minas Gerais foi feita por três instituições: uma responsabilizou-se pelos dados quantitativos de monitoramento, outra, pela avaliação, e uma terceira, pela síntese dos dois relatórios realizados pelas instituições anteriores.” (p.160) |
| Mudanças/ Avaliação do programa | “Pec não trouxe mudanças na forma de atuação dos professores em sala de aula.” (p.146) | De acordo com os relatórios a aprovação do programa é elevada e foram indicados poucos problemas |
| Indicativo de colaboração na prática ou de problemas com o programa de capacitação | Não há registro de participação em projetos de área ou interdisciplinares que indiquem um processo de atualização de prática docente, a não ser iniciativas pontuais de um ou dois professores.” (p.146) | Segundo Duarte (2004), é questionado porque um programa como esse, atendendo vários professores (as) em diversas partes do estado mineiro, venha apresentar poucas dificuldades e resistência por parte dos participantes |
| | “Algumas transformações da prática docente eram percebidas imediatamente após a conclusão de determinado módulo, mas que se arrefeciam com o decorrer do tempo, instalando-se a rotina anterior.” (p.147) | Duarte (2004) indica com relação à avaliação que essa “pode ter tido um olhar pouco crítico; os instrumentos de avaliação e de monitoramento não possibilitaram captar as dificuldades; a SEE/MG realmente descobriu a fórmula para uma capacitação em massa bem-sucedida.” (p.152) |
| | Não há ações significativas dos professores e nem ações pedagógicas inovadoras em decorrência da participação no Pec. | |

Fonte: elaborado própria, a partir de Duarte (2004)

A partir do quadro acima, é possível perceber uma diferença entre a avaliação do Pec e do Procap, quando um indica problemas e outro grande satisfação. Tal como evidenciado por Duarte (2004), isso pode ter acontecido devido aos relatórios pois, no caso de São Paulo, eles tinham bastante detalhes, ao passo que o de Minas Gerais era mais sucinto. Em uma análise comparativa do Pec e do Procap, Duarte (2004) afirma que:

No que se refere ao desenho, a diferença é que o Procap-MG propôs-se a capacitar apenas professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, utilizando as modalidades presencial e a distância, ao passo que o PEC-SP contemplou os dois ciclos (embora a maioria dos relatórios destaque que o PEC privilegiou o segundo ciclo), fazendo uso apenas da modalidade presencial. (DUARTE, 2004, p.153)

Com relação aos agentes formadores, em São Paulo o curso era ministrado por professores (as) universitários e já em Minas Gerais, no primeiro momento, os (as) docentes do Ensino Superior capacitavam os (as) facilitadores (as), pois eles trabalhavam diretamente como os (as) professores (as). Frente a isso, “a literatura tem criticado o “efeito repasse” nos treinamentos; ou seja, o treinamento é planejado e concebido em uma instância central a qual elabora pacotes metodológicos que são repassados à equipe encarregada do treinamento.” (p.154)

Nesses dois estados, a forma da capacitação também é diferente, pois em São Paulo ela se voltou aos problemas da realidade escolar e já em Minas Gerais aos conteúdos.

No que se refere à influência do Banco Mundial, Duarte (2004) expõe que esse organismo preconiza a educação continuada, a distância, porque reduz custo e o conhecimento dos conteúdos, por acreditar ser possível melhorar o rendimento dos estudantes.

Desse ponto de vista, ao ter autonomia para realizar suas propostas, as instituições capacitadoras de São Paulo puderam utilizar uma tradição pedagógica mais crítica, enraizada nos princípios e nas experiências dos grupos de docentes que nelas atuam, afastando-se de propostas mais conteudistas. Em Minas Gerais, o Programa de Educação Continuada parece ter-se centrado mais nas diretrizes traçadas pelo Banco Mundial, ou seja, conhecimento dos conteúdos das matérias pelos professores atendidos e uso de metodologias de trabalho que envolvam a educação a distância. (DUARTE, 2004, p.156)

Duarte (2004) indica-nos que São Paulo fomentou um processo de recontextualização e Minas Gerais esteve mais próximo do que o Banco Mundial propunha como diretriz.

Robertson (2012), em artigo publicado com o objetivo de analisar dois relatórios do Banco Mundial, percebe dois momentos para o estabelecimento de prioridades para a educação, um de 1999 e outro de 2020. Robertson (2012) o intitulou de “A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial” e o termo “não morte do neoliberalismo” se dá por conta de várias crises vivenciadas e o Banco Mundial continuar fazendo a defesa do neoliberalismo.

O primeiro relatório de 1999 tem como propósito orientar os investimentos financeiros. Trata-se do quarto relatório em 30 anos, pois os anteriores são de 1970, 1975 e 1980 e “esse intervalo de 20 anos leva a crer que a ampla trajetória das políticas para o setor educacional do BM, ao longo daqueles anos, não mudara significativamente até o fim dos anos 1990.” (ROBERTSON, 2012, p.288)

Nesse relatório é possível observar um convite para que os (as) professores (as) ocupem o lugar no “palco principal”, perfazendo a defesa de uma educação que crie aprendizes que sejam empreendedores e engajados no setor privado. A ideia é que essas ações promovessem a diminuição da pobreza e o relatório ainda propõe a elaboração de Parcerias Público-Privadas (PPPs). A justificativa seria que “as PPPs não apenas uniram diferentes atores e, portanto, diferentes setores interessados e tipos de habilidades como elas ajudaram na corretagem [*broker in*], em vez de mitigação ou mediação da privatização na e da educação.” (ROBERTSON, 2012, p.290)

Segundo Robertson (2012), junto aos Banco Mundial os apoiadores das PPPs seriam uma rede de empresários, especialistas em educação de organizações internacionais relacionados a consultorias educacionais e universidades globalizadas. Então, as PPPs têm se configurado em um meio para que a educação seguisse os princípios do livre mercado com ações que são guiadas pela competitividade e eficiência, de modo que o Estado garante as políticas e o financiamento. (ROBERTSON, 2012). Nesse sentido, o relatório de 1999 foi construído a partir desse arsenal de mecanismos, ditado pela economia, pelas agências multilaterais e também colocando a educação como um serviço.

O outro relatório analisado é o *Estratégia 2020 para a educação*, divulgado em abril de 2011 pelo Banco Mundial e nele há um reconhecimento da importância do papel dos governos, pois estes podem “promover implicitamente a percepção de que o Estado fornece uma rede de segurança para aqueles com recursos insuficientes para participar do setor privado.” (ROBERTSON, 2012, p.294)

Nesse relatório há a forte presença do neoliberalismo com a lógica de privatização da educação, uma ideia já há muito tempo apregoada pelo Banco Mundial. A lógica é que o setor privado seja um ator-chave e não porque fique de fora da educação. Outro elemento é a presença de consultores na educação e Robertson (2012) expõe que surge um termo relacionado a isso, “consultocracia”, usado para descrever o poder que têm os consultores ao informar o governo e, assim, moldar as políticas governamentais” (ROBERTSON, 2012, p.298)

Robertson (2012) aponta ser a educação um direito humano, pois por meio dela o conhecimento é adquirido. Entretanto, a educação “é um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado.” (p.300)

O artigo de Barbosa (2014) tem como objetivo discutir a relação entre o salário dos (as) professores (as), o financiamento e a qualidade da Educação Básica. A investigação teve como base o procedimento metodológico de bibliográfica documental, no qual a autora fez uso de pesquisas da área da educação e de economia que trataram da remuneração, a partir de órgãos internacionais, tais como o Banco Mundial e a Unesco.

Com relação às pesquisas da área da economia, a visão presente é a economicista porque os (as) professores (as) são colocados como os principais viabilizadores da qualidade da educação. Entretanto, os estudos afirmam que o impacto dos salários dos (as) professores (as) é nulo, ou muito pequeno, em relação ao trabalho docente e a qualidade. Barbosa (2014) expõe que pesquisas da área da economia desenvolvem estudos para averiguar se os salários dos (as) docentes são baixos, mas fazem isso comparando com outras profissões que possuem mesmo nível de escolaridade. Notamos equívocos em estudos que não consideram a carga horária para além do ensino propriamente dito.

Conforme referido acima, Barbosa (2014) ainda sinaliza um estudo de 1999 do Banco Mundial, no qual a autora comparou os salários dos (as) docentes com os de outros profissionais em 12 países latino-americanos.

Barbosa (2014) apresenta o estudo *Brazil – Teachers Development and Incentives – a strategic framework*, de 2001 do Banco Mundial, no qual enfatiza que “nesse documento afirma-se que os professores das escolas públicas brasileiras recebem salários maiores que os dos trabalhadores do setor privado e esses salários se tornariam

ainda mais atrativos, se consideradas as horas a menos de trabalho e as férias maiores.” (p.515)

Com a pesquisa, segundo estudos conduzidos por economistas, é possível compreender que os estudos evidenciam que os salários dos (as) professores (as) não são tão baixos como divulgados. Já há aqueles que demonstram salários baixos e a baixa atratividade da docência. Por isso, “considerando as comparações apresentadas pelas pesquisas, os salários dos docentes brasileiros mostram desvantagens em relação aos salários dos professores de outros países.” (BARBOSA, 2014, p.518). No que se refere a uma comparação nacional, os salários de outros profissionais também demonstram que os docentes têm seus salários desvalorizados.

Mediante essas afirmações, com relação à melhoria da educação pública e os salários, Barbosa (2014) expõe:

Também foi possível verificar que a melhoria da educação pública passa pelo aumento dos recursos a ela destinados e os salários dos professores compõem grande parte desse montante. Assim, maiores salários para os professores implicariam mais recursos financeiros destinados à educação. Nesse aspecto, as pesquisas que afirmam não haver relação entre o quanto se investe em educação e a qualidade apresentada, têm servido para legitimar os baixos salários. (p.528)

Ao ler o artigo, notamos o quanto é preciso que esses profissionais sejam valorizados, considerando a relação entre a qualidade da educação, a necessidade de melhores salários e os desafios do trabalho docente. Por isso, defendemos que a valorização passa pela dimensão da remuneração. Ou seja, isso significa considerar o cumprimento do Piso Salarial do Profissional Nacional (PSPN), o estabelecimento de planos de cargos com carga horária condizentes à remuneração, a ascensão na carreira que considere tempo de trabalho, bem como a formação dos professores (as).

Em seu artigo, Tello e Almeida (2014) apresentam os resultados parciais de uma pesquisa que objetivou examinar as continuidades e rupturas da política educacional e profissionalização docente nos anos de 1990 a 2012, na América Latina. “Para discutirmos esta problemática, vamos abordar, e analisar, os sentidos discursivos acerca da profissionalização docente na América Latina em documentos emanados do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).” (TELLO; ALMEIDA, 2014, p.163)

Os autores lidam com a categoria profissionalização, a partir de alguns enfoques, entre eles o sociológico, o pedagógico-didático e o enfoque das políticas docentes. Com

relação ao sociológico, este define a profissão docente “como um espaço de construção de autonomia, do estilo das profissões liberais e encontrando algumas distinções, tais como: pseudoprofissão, quase profissão, semiprofissão, ou a clássica diferença entre profissionalização e profissionalidade (Tenorth, 1988).” (TELLO; ALMEIDA, 2014, p.164). Ao tratar do campo pedagógico-didático, relacionam a categoria ao desenvolvimento profissional, a partir de um trajeto formativo que começa na formação inicial e perpassa a formação continuada. Por fim, o enfoque das políticas docentes seria aquele que pensa a realidade docente com relação às políticas educativas.

O quadro abaixo foi elaborado para apresentar as recomendações e as ações de cada país, demonstrando as confluências com as ideias dos organismos multilaterais, no qual indica-se a existência de mecanismos de avaliação e bonificação dos (as) docentes.

Quadro 6 – Indicações/recomendações e ações dos países da América Latina

| Países | Indicações/recomendações dos organismos internacionais |
|-----------------|---|
| México | Conforme Tello e Almeida (2014), há influências da OCDE nas políticas, uma vez que observa isso na implementação da avaliação universal dos (as) docentes. A defesa da OCDE é que os (as) docentes que não forem aprovados na avaliação sejam demitidos. Entretanto, isso foi rejeitado pela Secretaria de Educação. |
| | “No <i>Acuerdo de cooperación México-OCDE</i> para melhorar a qualidade da educação das escolas mexicanas, o organismo internacional afirma que a avaliação dos professores é necessária para melhorar a qualidade educacional e que o México necessita com urgência de um sistema de avaliação docente baseado em <i>standards</i> .” (TELLO; ALMEIDA, 2014, p.169) |
| | Com relação à implementação da política de bonificação, há programas voltados para isso, uma vez que os resultados das avaliações dos (as) docentes estão articulados com um bônus que é somado ao vencimento. Existe também uma ligação dos resultados dos alunos à carreira docente, sendo essa uma das faces do neoliberalismo. |
| Colômbia | Tello e Almeida (2014) apontam que na Colômbia, a partir de um Decreto Lei de 2002, é possível que outros profissionais possam ser docentes, além daqueles que possuem licenciatura ou que são normalistas. A justificativa para tal prática é por conta da lógica de atrair os considerados mais qualificados |
| | A Colômbia incorporou ao seu Estatuto de Profissionalização Docente a avaliação como parte do processo do concurso, e também na permanência enquanto avaliação do desempenho, no qual pode até configurar em demissão em caso de ser mal avaliado. (TELLO; ALMEIDA, 2014) |
| Chile | Segundo Tello e Almeida (2014), o Chile tem fortes raízes no neoliberalismo e segue as recomendações do Banco Mundial e do BID. Criou em 1996 o Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho Docente (SNED). |
| | A avaliação de docente é organizada da seguinte maneira: caso o (a) professor (a) não obtenha uma nota satisfatória, deverá participar dos Planos de Superação Profissional (PSP). Se porventura ocorrer novamente, este profissional precisará trabalhar por um ano no seu PSP mas, se houver a terceira vez consecutiva, o (a) professor (a) é desligado do quadro de docentes. |
| Peru | Tello e Almeida (2014) sinalizam que o Peru tem seguido as recomendações dos organismos multilaterais, principalmente com a institucionalizado do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Certificação da Qualidade Educativa (SINEACE), criado em 2003 e aprovado em 2006. |
| | No Peru também há, na carreira pública do magistério, avaliações periódicas para os docentes e, caso haja três reprovações consecutivas, eles são exonerados. |

| | |
|----------------|---|
| Brasil | “O Brasil vem seguindo o Exame Nacional de Ingresso à Carreira docente ⁶ – na continuidade do Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) - e que é uma réplica da Declaração Neoliberal de Jomtiem (ver Tello, 2011). Contudo, a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010, e depois o PNE/2011-2020, aprovaram um documento de onde se vislumbra algum sinal de ruptura neoliberal ao sustentar-se que é fundamental que a avaliação não se encontre vinculada a um sistema de incentivos económicos nem a ranking entre escolas, docentes e estudantes. Por outro lado, o BID (2012) vê como um avanço o estabelecimento, em 2007, do Índice de Desenvolvimento Educativo Básico (IDEB).” (TELLO; ALMEIDA, 2014, p. 171) |
| Equador | Com relação ao Equador, Tello e Almeida (2014) constaram que estava sendo implementado um “Sistema Nacional de Avaliação e prestação social de contas, que funciona a partir da avaliação externa. Caso professor (a) tenha duas notas consecutivas insatisfatórias, é retirado do quadro de docentes. |

Fonte: Elaboração própria, a partir Tello e Almeida (2014)

⁶ No Brasil, a portaria nº 3 de 2 de março de 2011 institui a Prova Nacional de Concurso para ingresso na carreira docente, inicialmente com caráter voluntário e mediante a inscrição. Anteriormente, em 2010, aconteceu uma consulta pública para elaboração dos referenciais desse exame, realizada a partir de um site eletrônico disponibilizado pelo Ministério da Educação (Mec). A implementação dessa avaliação está ligada às recomendações do Banco Mundial para o trabalho docente que apresentamos na próxima seção. Contudo, tal prova não foi levada adiante e atualmente não é aplicada como ingresso a carreira docente.

Com esse quadro, e a partir dos dados da pesquisa, constata-se haver uma argumentação forte do Banco Mundial, e do BID, para que os (as) professores (as) sejam avaliados, além do discurso defendido que esses precisam de maiores competências para que a educação seja de qualidade. Não obstante, o Banco Mundial indica a dificuldade na implementação dessa avaliação nos países da América Latina. Frente a isso,

Neste artigo vimos os casos de México, Peru, Chile e Colômbia como países que se encontram dentro da continuidade neoliberal em termos de políticas docentes. O Brasil, sem definir políticas abertamente neoliberais, responde às solicitações dos organismos internacionais em termos de profissionalização docente. E finalmente, no caso do Equador, há uma ruptura neoliberal, mas com um forte controle estatal. Este último caso é chamativo, dado que o Equador responde ao denominado socialismo latino-americano, em que se poderia encontrar claramente Cuba, Venezuela e Bolívia. Contudo, responde ao mandato neoliberal nos termos de *accountability* e regulação docente.” (TELLO; ALMEIDA, 2014, p.172)

Mota Júnior e Maúes (2014) elaboraram um artigo que trata do Banco Mundial, e das políticas educacionais, no qual fazem análise do documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos.” Em sua discussão, eles perceberam que as reformas educacionais têm sido influenciadas pelos organismos multilaterais no sentido de promover formação que atenda às exigências do capitalismo. Tal situação se apresenta no cenário brasileiro, a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002, no qual as reformas tinham como foco a educação básica, a descentralização da gestão e a centralização das avaliações dos sistemas escolares. O Banco Mundial defende a importância de tais reformas.

Esse organismo impõe condicionalidade ao Ministério da Educação, no qual essas “estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal.” (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p.1142). Com isso, a Educação Básica e Superior vivencia a privatização, a precarização do público e os valores de mercado são impregnados na avaliação, financiamento e também na gestão.

Mota Júnior e Maués (2014) na análise do documento já acima referido, notaram a atribuição de uma perspectiva economicista para a educação pois, segundo a concepção do Banco Mundial, essa deveria atender às exigências da economia capitalista do século XXI. De acordo com os autores, existem três papéis que o sistema

de educação deve desempenhar são desenvolver a força de trabalho, de modo que colabore com o crescimento econômico, contribuir para a redução da pobreza e transformar gastos públicos em resultados educacionais.

Outra constatação observável no artigo é a de que a perspectiva neoliberal, defendida pelo Banco Mundial, sustenta que o problema do Brasil está concentrado na má gestão dos recursos financeiros e não na falta desses. Mota Júnior e Maués (2014) percebem que “os valores liberais fundamentam sua estratégia de consolidação do Estado Neoliberal no Brasil, e de conformação de um modelo de educação baseado na Teoria do Capital Humano, indispensável para a manutenção da ordem geopolítica internacional.” (p.1150)

Em relação ao texto de Bauer e Paiva (2017), o objetivo é “aborda, de forma comparada, alguns aspectos que estão presentes na história dos movimentos sindicais organizados pelos professores universitários argentinos, brasileiros, colombianos, mexicanos e procura estabelecer um exame crítico do seu papel político frente aos percalços impostos pela contrarreforma universitária.” (BAUER; PAIVA, 2017, p.111). Nesse sentido, o surgimento dos sindicatos indica a profissionalização da atuação dos (as) professores (as).

Bauer e Paiva (2017) apontam um documento do Banco Mundial de 1994 que traduz a ótica neoliberal no Ensino Superior intitulado de *La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. A partir de seu estudo, identificaram que na visão do Banco Mundial, há erros na maneira com que o Estado organiza o Ensino Superior público. Consequentemente, esse organismo faz críticas ao indicar que há uma “deterioração da qualidade no ensino superior e a não criação de vagas, cursos e instituições necessárias para a formação de mão de obra qualificada” (BAUER; PAIVA, 2017, p.117). Por conta disso, a proposta na visão do Banco Mundial que promoveria mudanças viria do setor privado assumir o Ensino Superior e as instituições públicas adotarem mecanismos de mercado.

Conceituamos as propostas da reforma universitária neoliberal conduzida pelos diferentes governos latino-americanos, como *contrarreforma neoliberal*, que significa um retrocesso para as instituições públicas e a comunidade universitária, ao mesmo tempo em que reforça a dependência econômica, política e cultural dos países latino-americanos, em relação ao domínio das grandes corporações e suas matrizes nos países desenvolvidos. (BAUER; PAIVA, 2017, p.117)

Essas propostas são vistas como ataques aos docentes e geram a precarização do seu trabalho, pois acarretam vínculos precários, professores (as) sem estabilidade,

recusa por concursos e esses profissionais passam a trabalhar em várias instituições, sendo até nomeados de “professores táxis” (BAUER; PAIVA, 2017). Tais situações não permitem que os (as) professores (as) desenvolvam pesquisas, projetos de extensão, orientação de estudantes, porque se dedicam apenas ao ensino.

No artigo, Bauer e Paiva (2017) observaram o fenômeno citado acima, assim como sinalizam as formas de contratação e como estas têm gerado a precarização do trabalho docente. No México professores (as) “asignatura” são aqueles contratados por um semestre para uma disciplina. Na Colômbia são chamados professores (as) “catedráticos” e na Argentina, em 2014, havia cerca de 70% em situação de contrato. Já no Brasil, na época da presidente Dilma Rousseff (PT), foi editada uma medida provisória, modificada para a Lei nº 12.425 de 17, de junho de 2011, que permitia a contratação de professores para os IFEs no sentido de suprir a falta de docentes.

Ao observar estas formas de contratação, há sinais da precarização do trabalho docente, além de proporem que as universidades cobrem mensalidades na graduação e pós-graduação, venda seus serviços, façam acordo com empresas e outros. Entretanto, “tais formas de contratação precária eram anteriores à contrarreforma universitária; porém, foram estimuladas para reduzir o custo da manutenção das instituições e também fragmentar a união e resistência dos docentes.” (BAUER; PAIVA, 2017, p.123).

Os pesquisadores apresentaram no texto as situações dos países e as reformas neoliberais adotadas, e também evidenciaram o papel dos sindicatos na realização das contrarreforma, de modo que reconheceram ser “necessário destacar o importante papel desempenhado pelas entidades sindicais e o movimento estudantil, e não haveria um texto melhor que do próprio BM, reconhecendo o caráter extremamente difícil da reestruturação neoliberal.” (BAUER; PAIVA, 2017, p.125)

O próximo artigo tratou de reformas realizadas nos anos 1980 e 1990, com o objetivo de compreender os interesses, agentes e estratégias nesse novo ciclo. Para isso, Giroto (2018) analisou documentos publicados por organismos internacionais e também por institutos pertencentes a grupos empresariais que atuam no Brasil e no mundo.

A discussão de Giroto (2018) iniciou a discussão pela responsabilização docente pelos resultados dos estudantes em provas externas. A lógica evidenciada nessa vertente é que ao fazer isso, oculta-se o papel do Estado no provimento financeiro e responsabiliza outros sujeitos envolvidos com a educação pública.

Tal lógica de contenção dos investimentos em educação está no centro do atual ciclo de reformas educacionais que vem sendo postas em prática na América Latina nos últimos anos. Trata-se de uma lógica construída, a partir de uma nova concertação política, na qual se destacam, como principais agentes, o empresariado transnacional e as diferentes organizações criadas, por eles mesmos, para difundir um discurso com vistas a elencar os princípios da nova gestão pública como modelo a ser seguido na educação em suas diferentes escalas de realização. (GIROTTTO, 2018, p.161)

A partir do trecho acima, há uma justificativa para a presença de empresários e fundações que adotam e veiculam a lógica neoliberal, na qual eles estão presentes na frente de decisões, reformas e políticas educacionais. Giroto (2018) cita alguns exemplos com relação ao Brasil, tais como o Instituto Airton Senna, a Fundação Lehman, o Instituto Alfa e Beto, “Todos pela Educação” e o Instituto Itaú Unibanco. Esses citados são influenciados por outros organismos, tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e Fundação Melina e Bill Gates.

Partindo para a análise feita por Giroto (2018) dos documentos do Banco Mundial, há o *‘Achieving world class education in Brazil: the next agenda’* e nele encontra-se a compreensão e desafios para os próximos anos do governo brasileiro, visando diminuir os custos da educação. Um trecho que chama a atenção com relação ao nosso objeto de pesquisa, ou seja, o trabalho docente, é a alegação de que os custos da educação se centram nos salários docente, considerados altos. Por isso, para a solução desse dito “problema”, o Banco Mundial propõe “mudanças na carreira docente e na contratação de professores, facilitando o ingresso na carreira de profissionais não formados na área, o aumento do número de alunos por salas e alterações na formação inicial dos professores, como cursos de treinamento rápido.” (GIROTTTO, 2018, p.163)

Um outro documento encontrado pelo pesquisador, que também tem essa mesma alegação, é publicado pelo Instituto Airton Sena e a Fundação Santilha intitulado “Construindo uma educação de qualidade: um pacto com o futuro da América Latina”, que apresenta o argumento que, além dos altos salários com aumentos, há poucos estudantes por sala e também uma exigência por alta formação no ingresso da carreira.

A centralidade do trabalho docente também foi encontrada no documento *‘Identifying effective teachers using performance on the job’*, produzido por Gordon, Kane e Staiger (2006)⁷. As propostas recomendadas focalizam na mudança no processo de ingresso na carreira, no qual deveria se flexibilizar a entrada na profissão para

⁷ A referência citada por Giroto (2018) é: GORDON, R.; KANE, T. J.; STAIGER, D. *Identifying effective teachers using performance on the job*. Washington: The Brookings Institution, 2006

aqueles que não possuem certificação tradicional de docente, além de propor o controle por meio de avaliação durante a carreira, sendo o docente efetivado só após resultados eficazes.

Com relação à formação docente, o Banco Mundial afirma, no documento de 2010, que essa deveria ser aligeirada se reduzindo a um treinamento, tal como uma experiência não governamental chamada ‘*Teachers for all*’, em que os (as) professores (as) passam por uma formação de quatro semanas e são formados em curso superior em Pedagogia ou Licenciatura. Então, a “ideia de permitir a entrada na carreira de profissionais não certificados implica em recusar as características próprias da formação e, conseqüentemente, intenso retrocesso na luta pela profissionalização docente.” (GIROTTTO, 2018, p.165)

Para exercer o controle no trabalho docente, o Estado tem utilizado dois mecanismos, o currículo e as avaliações. Girotto (2018) encontrou exemplos de formação, controle e bonificação no estado de São Paulo:

O caso do currículo do Estado de São Paulo é emblemático: feito em três meses, no final do ano letivo de 2007, não contou com ampla participação dos professores da educação básica, sendo apresentado a eles no primeiro dia letivo do ano de 2008. Além de apostilas entregues aos alunos e às alunas, há um caderno didático distribuído aos docentes, demonstrando como eles devem trabalhar aula por aula. Há que se ressaltar que a tentativa de “convencimento” dos professores veio acompanhada de mecanismo de controle que articulam o desempenho dos estudantes, em avaliações padronizadas, às bonificações salariais pagas aos professores. Tais avaliações também não contaram com a participação dos docentes, sendo elaboradas ora por técnicos da Secretaria Estadual da Educação, ora por empresas privadas do ramo. Os conteúdos dessas avaliações estão referenciados no currículo oficial. Portanto, se o convencimento ideológico falhar, o controle técnico e burocrático fará o trabalho de garantir a adesão dos professores à reforma educacional proposta.” (GIROTTTO, 2018, p.165)

Observa-se que há uma “amarração” nesses mecanismos, interligando-os a partir do currículo, da avaliação e com bonificações somando-se aos salários docentes e todos eles se resumem no controle do trabalho docente e em obediência às propostas dos organismos multilaterais.

Outro documento apresentado por Girotto (2018), produzido pelo Banco Mundial e lançado em 2014, foi denominado “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina”, que reforça a ideia de avaliação baseada nos currículos e em testes padronizados. Um conceito que ocupa centralidade e que faz surgir essas ações é a eficiência, no qual esse norteia inúmeras reformas e políticas educacionais, visando reduzir investimentos e aumentar os resultados da

educação. Portanto, “para se alcançar essa eficiência, todos os documentos analisados apontam a necessidade de que as políticas educacionais ampliem a relação entre os setores públicos e privados na gestão da educação pública.” (GIROTTTO, 2018, p.167)

Nessa vertente, esse terceiro documento do Banco Mundial que resultou da observação de mais de 15 mil horas de aula em toda a América Latina, possibilitou elencar as características de um docente eficiente, no qual é indicado que essa característica se dá em decorrência da gestão da sala de aula que melhora a aprendizagem dos estudantes.

Abordando ainda o trabalho docente, Giroto (2018) analisou um último documento que surgiu da parceria do OCDE com o Instituto Airton Senna e a Fundação Santillana. Foi identificado que há defesa para que o gerenciamento do trabalho docente se dê a partir com competências emocionais. Giroto (2018) apresenta que essa perspectiva advém dos princípios da administração capitalista e de *best sellers*.

Frente a isso, a crítica é feita porque “trata-se de superar uma lógica que reduz a afetividade ao domínio técnico-instrumental, que a encerra no campo individual, não compreendendo que é na alteridade, na relação com os outros que nos constituímos como sujeitos no/do mundo.” (GIROTTTO, 2018, p. 170). Contudo, essa vertente resulta em uma:

nova perspectiva, cabe à escola, através do professor, ajudar os alunos a formarem valores individuais que lhes permitirão competir em um mundo marcado pelas desigualdades. Nessa perspectiva, não se trata mais de possibilitar aos alunos e alunas, através da apropriação de conteúdos, conceitos, linguagens e instrumentos, o entendimento do mundo, com vistas à superação de suas principais contradições, através de ações individuais e coletivas. Ao contrário, o objetivo é fazer com que os estudantes desenvolvam certos valores que interessam aos agentes do mercado de trabalho, fomentando a competição e ampliando a responsabilização dos sujeitos pelos seus sucessos e fracassos. (GIROTTTO, 2018, p.170)

O texto de Giroto (2018) evidencia que a partir da análise dos documentos, há várias formas que contribuem para a precarização do trabalho docente, a partir das reformas que têm se aplicado na educação brasileira. Por isso, a proposta do pesquisador, ao perceber a luta pelo orçamento público, é que tenha um outro projeto de educação que defenda que ela seja, gratuita, pública e de qualidade.

Além disso, em outra escala da luta, é preciso entender a escola e a sala de aula como territórios de disputa e de construção desse outro projeto de educação, mais horizontal, inclusivo, colaborativo. É preciso se contrapor à tentativa de reduzir a complexidade do trabalho docente apenas à sua dimensão técnica. O reconhecimento do trabalho docente como complexo, articulador da teoria e da prática, da ação e da reflexão, pressupõe lutar por

processos formativos iniciais e continuados que garantam aos docentes as condições teóricas e objetivas para refletirem sobre o que fazem cotidianamente, entendendo as diferentes mediações necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (GIROTTTO, 2018, p.172)

Remolina-Caviedes (2019a) publicou um artigo cujo objetivo foi o de investigar e analisar criticamente as políticas de avaliação externa da Colômbia e do Brasil, assim como a influência das mesmas no trabalho docente. O autor percebeu que as políticas são propostas pelos organismos multilaterais, sendo que esses estão a serviço do capital, por exemplo o Banco Mundial. Por isso, as políticas assumem uma configuração, a partir da *“ideología gestocrática, hecho que contribuye progresivamente a la precarización del trabajo docente.”* (REMOLINA-CAVIEDES, 2019a, p.184)

Remolina-Caviedes (2019a) apresenta que o *Ministerio de Educación Nacional (MEN)* da Colômbia inspirou-se no modelo brasileiro do estado de Minas Gerais quando foi pensar o seu sistema de avaliação. *“En ese sentido, se pretende medir la calidad de la enseñanza nacional, mediante un indicador cuantitativo que para su cálculo utiliza los resultados obtenidos por el alumnado en las respectivas pruebas externas nacionales.”* (REMOLINA-CAVIEDES, 2019a, p.186). A proposta é a criação de um indicador de qualidade, tal como temos no Brasil o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A pesquisa do Remolina-Caviedes (2019a) que originou esse texto, teve três etapas, quais sejam, a seleção das instituições e docentes, entrevistas semidirigidas e a análise dos dados. No Brasil, na cidade de Uberlândia, foram escolhidas a Escola Estadual Bueno Brandão, a Escola Municipal Mario Godoy e a Escola Estadual Lourdes Carvalho e, na Colômbia, as seguintes instituições: *Colegio Facundo Navas Mantilla de Girón, Instituto Integrado San Bernardo de Floridablanca y Escuela Normal Superior de Bucaramanga.*

No Brasil foram entrevistadas 13 pessoas, sendo sete professoras e seis professores atuantes no 9º ano do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. Já na Colômbia foram 17 docentes, dentre os quais 7 são mulheres e 10 homens e exerciam a docência no *“grados noveno o undécimo”* (REMOLINA-CAVIEDES, 2019a, p. 189)

Para o Banco Mundial o ideal é aumentar a responsabilidade dos gestores da escola, assim como dos (as) docentes, porque resultaria em melhoras na qualidade da

educação. Para isso, a ideia é a aplicação de ações pautadas na maior eficiência e eficácia.

En resumen, según el bm, la calidad educacional está relacionada directamente con los resultados en pruebas externas (conocimientos, capacidades cognitivas). Su mejora es posible mediante la gestión escolar y su dispositivo de responsabilidad que, basado sobre lógicas de eficiencia y eficacia, se articula al trabajo docente por intermedio de la supervisión del desempeño, generando incentivos salariales y motivacionales. (REMOLINA-CAVIEDES, 2019a, p.192)

Deste modo, como citado acima, a qualidade da educação relaciona-se com avaliações externas e o trabalho docente deve também passar por avaliações de desempenho, com vistas a receber bonificações. Remolina-Caviedes (2019a) também destaca haver a presença da “*ideologia de la gestiocracia*”, que responsabiliza o (a) professor (a), ocasionando em condições que se transformam em sentimento de culpa e frustração porque nessa lógica indicadores são estabelecidos, assim como bonificações, a partir do trabalho executado. A partir da investigação, percebemos que o Banco Mundial influencia as políticas relacionadas com o trabalho docente na Colômbia e no Brasil e que os temas presentes são a qualidade da educação e a gestão escolar. (REMOLINA-CAVIEDES, 2019a). Além disso, esse organismo multilateral recomenda também que é necessária a prática de avaliação docente vinculada aos salários. Entretanto, Remolina-Caviedes (2019a) relata que não há, nem em Minas Gerais e nem na Colômbia, políticas que realmente relacionem a avaliação de desempenho com os salários dos (as) professores (as).

Então, Remolina-Caviedes (2019a) afirma que as avaliações externas são formas sofisticadas de repressão e autorrepressão que resultam em discursos em que os (as) professores (as) são responsáveis pela forma em que se encontra a educação.

O outro artigo também é de Remolina-Caviedes (2019b), trata da avaliação externa; porém, com um outro foco. Esse investigador expõe que a Colômbia implementou a política de avaliação, a partir do que observou no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). Isso é resultado da preocupação em aumentar a qualidade da educação e obter melhores resultados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Diante disso, Remolina-Caviedes (2019b) analisou documentos, leis e fez o seguinte questionamento: “Esse tipo de manifestações ideológicas seria uma mediação exercida pelos órgãos a serviço do

capital sobre a configuração das políticas de avaliação externa da Colômbia e do Brasil?” (REMOLINA-CAVIEDES,2019b, p.176, tradução nossa)

Com relação à Colômbia, há o *Instituto Colombiano para la Evaluacion de la Educacion (Icfes)*, responsável pela avaliação de todas as etapas da Educação Básica. Já no Brasil, tem o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), no qual se encontra a Prova Brasil, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Remolina-Caviedes (2019b) percebeu que o *Isce*, índice resultante das notas dos estudantes, é utilizado para estabelecer metas e prioridades, sendo também utilizado como incentivos salariais aos docentes. E no Brasil, o Ideb é usado na criação de várias políticas educacionais em prol da qualidade da educação, ocasionando na responsabilização dos (as) professores (as).

Além desse, um estado brasileiro, Minas Gerais, possui também um sistema de avaliação, o Simave. Vale ressaltar que esse sistema é uma recomendação acatada do Banco Mundial e, de acordo com Remolina-Caviedes (2019b), entre 2006 a 2010, houve o recebimento de um crédito para aplicar no denominado programa Choque de Gestão do governo Aécio Neves, no qual o Simave fazia parte das ações.

Na análise de todos esses indicativos, Remolina-Caviedes (2019b) constatou que há uma centralidade das políticas de avaliação externa, sendo a busca pela qualidade da educação o elemento central. Percebendo que as organizações internacionais servem ao capital e exercem influência na organização das avaliações externas, e até mesmo as financiam. Princípios mercadológicos estão presentes, sendo eles o mérito, os indicadores de qualidade e a responsabilização principalmente dos (as) docentes.

O penúltimo artigo que compõe essa revisão é o de Sanchez e Hernández (2019). Esses pesquisadores realizaram um estudo exploratório sobre a influência do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional na educação do México. A análise se deu a partir de três testes, sendo eles o *Exámenes de la calidad y el logro educativos (EXCALE 09)*, *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes (PLANEA)* e *PISA*, uma vez que esses avaliam a leitura de adolescentes de 15 anos que estão no último ano do ensino secundário ou no primeiro semestre do ensino secundário. No texto encontram-se os resultados dos testes, os erros e uma indicação de melhora para o trabalho docente.

Com relação às recomendações dos organismos multilaterais para a educação, no México, não diferente dos outros países, há propostas para reduzir gastos com a

educação e “asi, el debate de la eficiencia del gasto y la calidad educativa coloco a la evaluacion en un lugar relevante, ya que gano terreno como una herramienta sinonimo de ahorro.” (p.11). Ou seja, propõe que a avaliação se configure como uma forma de identificar por meio de índices, se há qualidade na educação e se ela também é, ou não, eficiente.

A criação dos centros de avaliação no México se deu por cumprimento das recomendações do Banco Mundial e isso é evidenciado quando Sánchez e Hernández (2019) relatam:

Con la creacion de estos centros de evaluacion, Mexico cumple con las recomendaciones de los organismos internacionales; en particular, con las que solicito el Banco Mundial. La accion se tradujo en la obtencion de créditos y el arribo de inversiones extranjeras que fueron en aumento a inicios del gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Las reformas en la educacion renovaron la imagen de Mexico ante los Estados Unidos y Canada, debido a que se proyecto como un pais que se comprometia con la calidad y la transformacion.” (p.11)

Outra informação encontrada nesse texto diz respeito à importância do *Pisa*, principalmente para os países que fazem parte da OCDE, tal como é o México. Nessa condição, os resultados do *Pisa* determinam como serão as ações do campo da educação e isso reflete também nas políticas econômicas, até mesmo porque com esses parâmetros que a OCDE usa para investir no país. (SANCHÉZ; HERNÁNDEZ, 2019)

Mediante essas informações, no México a *Secretaria de Educacion Publica (SEP)* e o *Instituto Nacional para la Evaluacion de la Educacion (INEE)*, é responsável por dois exames, o *Exámenes nacionales del logro academico em centros escolares (ENLACE)* e o *Exámenes de la calidad y el logro educativos (EXCALE)*. Com relação à periodicidade, *ENLACE* entre 2006 e 2013, era realizado todos os anos nas escolas públicas e privadas de nível básico, enquanto o *EXCALE* avalia regularmente o cumprimento do currículo. O quadro abaixo apresenta os resultados do *EXCALE 09*.

Quadro 7– Resultados do Excale 09

| |
|--|
| 1. “Quase 33% dos alunos que terminam o 3º ano não têm as competências mínimas definidas no currículo nacional e 38% atingem apenas o nível básico.” (SANCHÉZ; HERNÁNDEZ, 2019, p.16, tradução nossa) |
| 2. “A maioria dos alunos do 3º ano a nível nacional é capaz de identificar o propósito do autor num texto, bem como extrair informações explícitas da leitura.” (SANCHÉZ; HERNÁNDEZ, 2019, p.16, tradução nossa) |
| 3. “Três em cada dez alunos podem distanciar-se do texto e fazer uma avaliação crítica do mesmo; compreender, analisar e comentar; identificar claramente ideias num texto |

argumentativo (argumentos, contra-argumentos); inferir a conclusão de um ensaio, reconstruir informação implícita e confiar na estrutura textual.” (SANCHÉZ; HERNÁNDEZ, 2019, p.16, tradução nossa)

4. “A maioria dos alunos (70%) têm dificuldade em utilizar a informação essencial de uma leitura e aplicá-la na solução de uma situação nova; por exemplo, substitua o tema global por um ditado ou relacione-o com uma oração temática. Também têm dificuldade em reconstruir o significado literal de uma metáfora ou a conotação de expressões.” (SANCHÉZ; HERNÁNDEZ, 2019, p.16, tradução nossa)

Fonte: Elaboração própria, a partir de Sánchez e Hernández (2019)

A partir desses resultados, há medidas indicadas pelo *INEE* que são propostas para mudar o trabalho docente, ou seja, como se o (a) professor (a) fosse o único responsável por tais resultados. As medidas são:

- Reorganizar y sistematizar los contenidos propuestos en los planes y programas de estudio, para que propicien situaciones didacticas significativas para los alumnos atendiendo a sus diversos entornos.
- Utilizar los resultados de este informe como un diagnostico de lo que saben y no saben los estudiantes, de manera que los colectivos docentes, con apoyo de los servicios de asesoria académica a la escuela, puedan considerarlos en la definicion de sus trayectos formativos (INEE, 2006).” (SANCHÉZ; HERNANÉZ, 2019, p.17)

A outra prova é a *PLANEA* que busca observar o domínio das aprendizagens dos estudantes em linguagem, comunicação e também em matemática. Essa é uma prova nacional, salientada por Sánchez e Hernández (2019), que expõem que ela aponta elementos valiosos para melhorar o trabalho docente em sala de aula em prol da qualidade da educação, sendo que isso é cobrado, uma vez já haver investimentos aplicados para esse fim.

A outra avaliação analisada pelos pesquisadores foi o *Pisa*, na qual o México havia participado pela primeira vez em 2000. Sánchez e Hernández (2019) encontraram informações a respeito dos resultados, de que os estudantes têm dificuldades em fazer uma leitura básica. Então, os (as) professores (as) teriam que usar ferramentas para ajudar os estudantes a desenvolver. Ou seja, mais uma vez o discurso é de que a solução é posta no trabalho docente.

Frente a essas informações, Sánchez e Hernández (2019) indicam que as provas *EXCALE*, *PLANEA* e *Pisa* evidenciam várias desdobramentos, mas com relação à docência, a centralidade do discurso da mudança da prática docente para alcançar melhores resultados, sendo esse um discurso que pode contribuir para as práticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais. Também esse discurso foi assumido pelos Ministérios e Secretarias de Educação, que provocam ainda mais a

precarização e intensificação do trabalho docente. Não somos contra a proposta de melhora da didática do (a) professor (a); porém, é perigosa a centralidade desse discurso num cenário de análise de avaliações.

O último texto pertence a Galazzi, Gómez e Vásquez (2019). Os pesquisadores analisaram as políticas de formação docente que o Banco Mundial e a OCDE promovem na América Latina e Caribe. Os documentos são destes organismos e foram analisados a partir de três vertentes, sendo elas a socioeconômica, questões de gênero e culturais.

O documento do Banco Mundial questiona “quem são os professores da América Latina e Caribe?” e respondem que os dados mostram um panorama inquietante. A partir desse documento é que os pesquisadores Galazzi, Gómez e Vásquez (2019) analisaram e consideraram a necessidade de observar as propostas que envolvem de algum modo a formação docente. Deste modo, a formação docente é um campo de muitas disputas e que tem sido centralidade nas políticas educacionais. Além desse fato, há várias discussões e bibliográficas sobre tal temática. (GALAZZI, GÓMEZ E VÁSQUEZ, 2019)

De acordo com os consultores do Banco Mundial, é preciso cautela, por parte do Estado, ao selecionar os docentes porque isso permite melhorar a atratividade para a profissão. Outros organismos internacionais também afirmam ser necessário incentivar que os estudantes “mais notáveis”, e os “melhores”, sejam atraídos para a docência. Além dessas afirmações acima, há também a defesa de um modelo de prestação de contas por parte dos (as) docentes porque com maior pressão haveria melhor desempenho e esse conjunto de ações traria melhoria para a educação. Entretanto, Galazzi, Gómez e Vásquez (2019) defendem que a formação docente seja igualitária e inclusiva, sendo o contrário do que é proposto pelos organismos internacionais.

Um ponto indicado pelos pesquisadores é a grande presença de mulheres na docência. Ou seja, diz-se que a feminização da docência é um problema, pois o mau desempenho das crianças poderia ser diferente se caso modelos “masculinos” de ensino fossem incorporados à educação. Com relação a isso, Galazzi, Gómez e Vásquez (2019) fazem uma crítica considerando que tal apontamento da OCDE leva à divisão sexual do trabalho e também gera estereótipos. Deste modo, concordamos com os pesquisadores.

Há também nesses documentos dos organismos multilaterais propostas culturais, nas quais Galazzi, Gómez e Vásquez (2019) defendem que “temos de adotar um conceito amplo de cultura, enquanto fenômeno cultural, que relacione os aspectos

simbólicos da produção de uma comunidade, bem como a sua capacidade de interpretar, reconhecer e transformar as ações humanas dessa produção” (p.34, tradução nossa). Sendo assim, na investigação encontraram um documento da Unesco que traz uma nova abordagem com relação ao debate sobre as políticas culturais, no qual afirma-se que a educação é transversal aos outros e que passa por modos de produção cultural.

A categoria cultura soma-se também a outras duas na visão de Galazzi, Gómez e Vásquez (2019) que são as dos aspectos do crescimento econômico e do desenvolvimento humano. Isso se dá e está presente no desempenho dos estudantes e na formação docente. Nos documentos, por exemplo da OCDE, encontra-se muitas dessas dimensões, principalmente a do desenvolvimento humano. Entretanto, quando uma educação formal se compromete com a cultura local, pode ser que haja um comprometimento nos resultados de testes das organizações internacionais, se esses se afastarem da estrutura do mesmo. (GALLAZI, GÓMES e VÁSQUEZ, 2019)

Frente a tudo isso, Galazzi, Gómez e Vásquez (2019) propõe uma contra proposta para todas essas recomendações encontradas nos documentos analisados: que a formação de professores (as) faça com que eles (as) compreendam todos esses processos que envolvem os interesses dos organismos internacionais.

O objetivo proposto para essa seção era o de identificar em pesquisas realizadas em Mestrado e Doutorado, e em artigos científicos, a atuação do Banco Mundial com relação ao trabalho docente. Deste modo, as dissertações possibilitaram identificar que há uma lógica de formação e da mudança do papel do (a) professor (a), de modo que venha se encaixar no padrão neoliberal. Isso porque se volta ao cumprimento de deveres que promoverão resultados e a responsabilização desses profissionais.

Há também recomendações que impõem formações aligeiradas que culminam na precarização do trabalho docente, além de muitas serem a distância para diminuir custos, não promovendo uma formação crítica e reflexiva. Encontramos indicações e a presença de formações que visam apenas a titulação dos profissionais e que restringem a promoção de concursos para quadro efetivo de profissionais.

Somando-se às identificações anteriores, há propostas de avaliações periódicas e de bonificação, com o objetivo de relacioná-las à remuneração. Esse processo visa o controle, regulação do trabalho docente e também uma cobrança por produtividade.

A partir do levantamento bibliográfico dos artigos, identificamos que têm uma priorização da formação continuada em relação à formação inicial e proposta de cursos de licenciaturas nas instituições privadas porque considera-se que essas preparam

melhor para o mercado de trabalho. No que diz respeito às formações realizadas apoiadas pelo Banco Mundial, as que foram realizadas no estado de Minas Gerais se aproximam mais dos padrões impostos pelo Banco Mundial, já que são mais técnicas, aligeiradas, a distância e dada por técnicos, e não professores (as) universitários (as). Em suma, as formações docentes estão baseadas nos interesses do capital.

Identificamos, também, que as reformas colocam para o (a) professor (a) a responsabilidade pela qualidade da educação, por meio de programas que o (a) convida a estar no “palco”. Revelaram-se posições dos organismos internacionais de que é preciso adotar “modelos” masculinos de ensino. Além disso, também indicaram a necessidade de rigor na seleção dos (as) professores (as) e o estímulo que os ‘melhores’ estudantes optem para a docência para alcançar a qualidade da educação.

Também percebemos que os estudos de economistas indicam que os salários dos docentes não são baixos se comparados a outras profissões, já que consideram que eles trabalham menos horas.

Há recomendações para vários países da América Latina que propõem avaliação do desempenho e que professores (as) precisam de mais competências para uma educação de qualidade. Ou seja, compreende-se que a presença de reformas educacionais que relacionam avaliação, currículo e bonificação geram a regulação do trabalho docente e a implementação de políticas de avaliação externa no Brasil, e na Colômbia, e que se configuram como formas sofisticadas de controle.

Além disso, há contratações que conduzem à precarização do trabalho docente e que têm sido feitas assim, por conta de recomendações dos organismos multilaterais.

Portanto, essa seção apresentou a partir de um levantamento bibliográfico de teses, dissertações e publicações as recomendações do Banco Mundial para o trabalho docente e as influências em algumas políticas que foram implementadas. A próxima seção, abordaremos as determinações do capitalismo para o trabalho docente, a responsabilização docente e a análise de três documentos do Banco Mundial que fazem recomendações para o trabalho dos professores (as).

4 TRABALHO DOCENTE, CONTEXTO INTERNACIONAL E AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL, A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS

O trabalho docente e os desdobramentos do capitalismo nessa profissão é real e a nossa pesquisa, de modo específico nessa seção, destaca os impactos da modificação do capitalismo e a repercussão no trabalho docente, pois almeja-se que a educação corresponda às transformações do capitalismo.

Deste modo, nos esforçamos para delinear um caminho em que fique evidente os impactos do capitalismo no trabalho docente e a responsabilização imposta pelo Estado, a partir das avaliações externas, juntamente com os incentivos e premiações para esses profissionais. Posteriormente, analisamos os documentos do Banco Mundial produzidos a partir de 2000, pois esse é o tempo inicial de recorte da pesquisa.

Ainda com relação aos documentos, esses são produzidos pelos consultores que atuam no Banco Mundial, que revelam as propostas e elogios da aplicabilidade das políticas voltados aos (as) professores (as) no contexto público de ensino. Então, na descrição e análise dos documentos, identificamos as propostas que se voltam a reconfigurar a gestão do trabalho docente, a partir de um viés pela cobrança por resultados.

Essa seção está separada das demais outras, apenas por uma questão de organização, entretanto existe diálogo entre as partes com o tema da discussão do trabalho docente na sociedade capitalista e a responsabilização. Em seguida, há a análise de três documentos do Banco Mundial.

Conseqüentemente, a proposta com essa seção é cumprir com o objetivo específico que é apreender, a partir da análise documental, a concepção de trabalho docente nos documentos produzidos no século XXI pelo Banco Mundial.

Nesse sentido, primeiramente trazemos uma descrição e análise do sumário executivo, a fim de mostrar o que há no documento. Entretanto, no tópico “melhorando a qualidade dos professores” apresentamos dados, além do que há nesse documento resumido, por meio do que está presente no documento original que se encontra em sua versão original completa em inglês. Fizemos isso pois esse é o tópico em que há mais dados referentes ao trabalho docente, parte de interesse da nossa pesquisa. Posteriormente, também apresentamos a discussão e análise do documento “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina”.

4.1 Trabalho docente na sociedade capitalista

Na sociedade há uma determinada classe que é compelida a vender a sua força de trabalho e logo essa se transforma em mercadoria. Marx (1996) expressa que “o comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela.” (p. 297).

Os propósitos de ambos são diferentes, pois enquanto um se propõe a trabalhar visando o sustento e também a possibilidade de usufruir dos bens, o comprador deseja a acumulação da riqueza e, enquanto um terá o conhecimento do processo e do produto final a ser produzido, o vendedor da força de trabalho terá a visão fragmentada do processo. Tais situações ocorrem propositalmente no capitalismo.

Em decorrência desse processo, ocorre a apropriação da força de trabalho pelo comprador que, para conquistar o acúmulo de sua riqueza, deverá explorar aquele que tem a força de trabalho. Por isso, de acordo com Marx (1996), o trabalhador estará sob controle do capitalista, ou seja, aquele que possui o seu trabalho.

Nessa lógica, a exploração é um componente do processo de trabalho no qual enquanto o trabalhador vende sua força de trabalho e recebe por um determinado valor, o capitalista deverá explorar o seu trabalhador aumentando a sua produção, sua carga horária de trabalho para atingir o fim que deseja, ou seja, a obtenção do lucro.

O modo de produção capitalista se caracteriza pela exploração; isto é, pela apropriação da força de trabalho. O capital se apropria da força de trabalho e a objetiva, a realiza a fim de gerar mais-valia. Trabalho produtivo é aquele que gera mais-valia” (MARX; ENGELS, 2011, p. 14)

Tal como se observa, Marx e Engels (2011) elucidam que o trabalho produtivo é caracterizado por aquele que consegue gerar a mais-valia viabilizada pela exploração. A valorização do capital ocorre por meio da mais-valia e essa é conceituada por Marx (1996), como “aquela parte do valor total da mercadoria em que se incorpora o sobretrabalho, ou trabalho não remunerado, eu chamo de lucro” (p.104).

Ainda na análise de Marx (1996), há dois tipos de mais-valia, sendo uma absoluta e outra relativa. A mais-valia absoluta é caracterizada como aquela que se conquista pelo prolongamento da jornada ou intensificação do trabalho; já a mais-valia relativa “resulta do acúmulo de inovações técnicas que elevam a produtividade social do trabalho e acabam por diminuir o valor de bens de consumo os quais traduz o valor da

força de trabalho, exigindo menor tempo de trabalho para reprodução dessa última” (p. 41).

A partir desses pressupostos, o criador da mais-valia é o sobretabalho e percebe-se que há uma relação diretamente proporcional entre a mais-valia, a exploração e o lucro, pois, ao se intensificar a exploração gera-se um aumento da mais-valia e, por conseguinte, tem-se mais lucro.

Com relação à exploração, Valencia (2018) indica que essa é “como relação social fundamental na sociedade histórica capitalista, em Marx, é um conceito relevante que edifica a teoria da mais valia e do lucro dentro do modo de produção capitalista.” (p. 14). A intrínseca relação entre a mais-valia, a exploração e o lucro implicam na existência e no aumento da produtividade do trabalho, e isso é o que almeja o capitalista.

O capitalista busca capturar ao máximo a produtividade do trabalho. Tal situação significa mais trabalho, mais dispêndio de energias do trabalhador, em suma, aumento na intensificação da exploração da força de trabalho (SANTOS, 2011, p. 141)

A exploração e a intensificação do trabalho geram a deterioração da condição humana, característica pertencente ao trabalho. Isso se dá pois este se torna alienante, humilhante, repetitivo e monótono. E a alienação caracteriza-se como a falta do controle do trabalho, das decisões e da posse do produto que advém do esforço. Por isso, torna-se importante compreender como se constitui o trabalho na sociedade capitalista, pois possibilita entender como se dá a exploração, assim como o seu objetivo e que o modo capitalista não subsiste se não tiver a exploração da força de trabalho.

Na observância dessa lógica capitalista do trabalho, analisada por Marx e realocada para o trabalho docente, percebem-se os efeitos desse sistema, logo a docência é subordinada à sua lógica e também às contradições.

Kuenzer e Caldas (2009) indicam que o trabalho docente não escapa da dupla face do trabalho que são a produção do valor de uso e do valor de troca. Baseadas em Marx, o *valor de uso* está associado à transformação da ação para um determinado fim, tal como atender às necessidades humanas e que, nesse caso, o foco não é produzir os excedentes para acumular as riquezas. Porém, o *valor de troca* é aquele com o objetivo de acumular riqueza por meio da produção excedente.

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de

uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. (MARX,1996, p.298)

O produto da produção capitalista é a mais-valia e quando se produz esse último, logo, é caracterizado como trabalho produtivo pois “é produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo; e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais valia, isto é, que valoriza o capital” (ANTUNES, 2004, p. 126).

Entretanto, o trabalho docente não resulta em um produto concreto, mas se configura como uma prestação de serviço e na análise de Berlatto (2011) “mesmo não sendo um trabalho produtivo, em caso de não estar gerando valor ao processo de valorização, como já vimos, no sentido de produção de mais-valor, é um trabalho que está dentro da lógica do modelo capitalista de produção e, conseqüentemente, liga-se à produção da vida material” (p.54)

O papel do (a) professor (a) na sociedade capitalista é importante pois a escola, segundo Frigotto (1993), ocupa o papel de mediação na manutenção das relações de produção capitalista, uma vez que colabora como mediadora dos interesses dos dominadores, tal qual se afirma abaixo:

A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem o capital “pinçar”, na expressão de Gianotti, de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo. (FRIGOTTO, 1993, p. 151)

Assim, a escola colabora para que as ideologias capitalistas sejam permanentes na sociedade, sendo transmitidas pelas falsas ideias de ingenuidade dos conhecimentos e dos discursos, que se justificam por meio da análise das desigualdades com base na meritocracia. A escola é uma engrenagem dessa grande máquina capitalista, que se firma na desigualdade, e tal como expressam Ceccon, Oliveira e Oliveira (1982), essa instituição trata, da mesma maneira, estudantes que estão em situações diferentes de desigualdade, nas quais finge-se que todas possuem o mesmo estágio inicial de aprendizagem e, ao fazer isso, as desigualdades se intensificam.

Quanto aos professores (as), observa-se uma intensificação do seu trabalho orientado pela ordem capitalista. As reformas educacionais, segundo Fonseca, Richter e Valente (2012), têm em si os objetivos com base na concepção mercadológica, juntamente com os interesses de empresas pois, assim, é possível ter o controle e ditar o ritmo das políticas educacionais.

Frente a isso, a docência se constitui com baixos salários, com a falta de valorização, precarização e más condições de trabalho. Essa realidade está cada vez mais presente nos estados brasileiros e é comum os (as) professores (as) serem obrigados a aceitar empregos em que a remuneração é baixa e as condições de trabalho não são favoráveis.

Ao ver vulnerados seus direitos fundamentais, não tem outra alternativa senão recorrer ao emprego precário, aceitar baixos salários que não resolvem suas necessidades, com altas taxas de exploração via prolongamento da jornada de trabalho, da intensidade laboral ou da redução salarial como de fato vem ocorrendo nos últimos anos. Esta é a condição que o capital e o Estado têm exigido dos trabalhadores para manter suas fontes de emprego. (VALENCIA, 2018, p. 24)

Os (as) professores (as), mesmo em um movimento de resistência por meio de greves, têm sido submetidos a empregos temporários, sem garantias de permanência após determinado período. As salas de aulas são lotadas, faltam materiais, não é incomum ocorrer atrasos de salários e a jornada de trabalho não contempla o trabalho extraclasse.

Nas instituições de ensino privada, a intensificação e exploração do trabalho docente são ainda mais notórias, pois os profissionais trabalham por mais horas com vistas a obter um salário melhor. De acordo com Kuenzer e Caldas (2009)

o professor vende sua força de trabalho para uma instituição, que passa a determinar seu trabalho em todas as dimensões, retribuindo-o por meio de um salário; nessa situação, o trabalho tende a ser mais controlado, intensificado, precarizado e, portanto, mais explorado, tendo em vista acumular o capital dos proprietários ou associados, no caso das cooperativas. (p. 25)

Com a citação acima, reforça-se a afirmativa de que na sociedade capitalista o trabalho docente é cada vez mais intensificado, precarizado e repercute diretamente na valorização do trabalho docente. Além desses fatores, há uma exploração e regulação do trabalho, uma vez que o (a) docente no atual momento assume vários papéis, tal como expressa Oliveira (2010):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Tal situação contribui ainda para a desvalorização e suspeita por parte da população de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada. (OLIVEIRA, 2010, p. 24)

Ou seja, o capitalismo exige a plurifuncionalidade e a polivalência, porém isso gera a perda da identidade docente e a desvalorização. Já a regulação do trabalho docente se dá pelas políticas e reformas muitas vezes influenciadas pelos órgãos internacionais, tais como: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

A justificativa para essas políticas e reformas afetam diretamente o (a) professor (a) e se voltam ao ensino, exigindo que seja atualizado a fim de preparar os estudantes para a sociedade moderna. Assunção e Oliveira (2009) destacam que as mudanças advindas das políticas educacionais impactam na organização e gestão escolar e, conseqüentemente, intensificam o trabalho docente. Além disso, alguns estudos analisados pelas autoras revelam que o adoecimento docente “está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade.” (p. 366)

Em síntese, identificamos que há a exploração do trabalho docente e que as análises de Marx quanto ao capital e a exploração, nos possibilita analisar o trabalho e sua apropriação pelo capitalismo. Para tanto, focamos na discussão na natureza do trabalho, da exploração e precarização.

Discutimos anteriormente, o trabalho e o que o compõe, a partir da análise de Marx. Foi possível apreender como se dá a exploração da força de trabalho, assim como o objetivo daquele que o explora, ou seja, a obtenção do lucro. Além disso, registra, o próprio Marx, uma mudança na ontologia do trabalho quando este foi submetido à lógica capitalista, pois esse era humanizador; porém, tornou-se alienante e dominador.

Perante essa discussão, caminhou-se para entender o trabalho docente nessa lógica de sociedade. Reconhece-se que este é intensificado por políticas e reformas que surgem para dar resposta aos grandes órgãos internacionais que cobram pela atualização de conteúdos e ensino. Mas, também, porque a escola é uma das instituições responsáveis pela mediação dos indivíduos e da lógica capitalista. Então, o (a) professor (a) que é um prestador de serviços, deverá corresponder a essa função imbuída a ele (ela). Porém, é afetado e desvalorizado e, por isso, é cobrado do (a) docente que esse assumira vários papéis, e também o seu trabalho passa a ser regulado.

Portanto, mesmo com tantas políticas criadas, a valorização docente não se concretiza pois o capitalismo não concebe valorização dos indivíduos mas, sim, a exploração em busca dos lucros, ou seja, da produção da mais-valia. Quanto ao professor (a), o trabalho continua a ser caracterizado pela precariedade de condições, pelos baixos salários, pela falta de representação e de prestígio social.

4.2 Responsabilização docente pelos resultados

Nessa parte que compõe a tese, discutiremos a responsabilização docente e a compreendemos enquanto o ato de imputar responsabilidade de maneira unilateral aos professores (as) quanto aos resultados dos estudantes em avaliações externas e das instituições escolares.

Freitas (2012) apresenta o conceito de reformadores da educação, a partir da pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Esses são os empresários, a mídia, as instituições privadas, políticos e empresas educacionais que trazem uma proposta de “consertar” a educação, a partir de determinadas recomendações, iniciada nos Estados Unidos, mas que chegou no Brasil como o movimento “Todos pela Educação”.

O discurso da necessidade de eficácia, eficiência nos recursos e uma gestão por resultados ganha destaque e se soma à tecnologia. (FREITAS, 2012). Freitas (2011) indica que há uma nova roupagem e a intitula de “neotecnicismo”, no qual há desdobramento tais como a responsabilização, meritocracia e gerencialismo.

Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados. (FREITAS, 2012, p. 383)

Com isso, há a implementação de testes standardizados para verificação das aprendizagens dos estudantes, controle do trabalho docente, por meio da avaliação de desempenho e bonificações/premiações, e ainda para que resultados delineados pelos reformadores da educação sejam alcançados. Isso é semelhante à teoria Behaviorista⁸, tal como defendida por Pronko (2019).

⁸ A lógica da teoria Behaviorista é que o comportamento é formado por um conjunto de reações que advém de estímulos. Ao usar tal teoria, e relacioná-la com educação, testes e bonificações, é porque almeja-se bons resultados e uma educação de qualidade. Logo, ao oferecer prêmios, fomentar a competição e criar rankings, de acordo com esse discurso, favoreceria a conquista de uma educação de qualidade.

Isso já está presente no contexto brasileiro, no qual vários estados⁹ possuem seus sistemas de avaliação com testes que responsabilizam os docentes, as escolas, as famílias e os indivíduos pelos resultados alcançados mas, principalmente, os (as) professores (as), além também de reforçar o discurso da meritocracia, no qual os resultados são frutos do esforço individual. E mediante um cenário de resultados que não são alcançados, é proposta a privatização pois o argumento é que assim, a melhoria viria.

Behár (2019) expõe que o conceito de mérito sofreu várias transformações devido à cultura da sociedade. Tal como se observa atualmente, a meritocracia é um princípio do mercado e do mundo empresarial, no qual instaura-se como uma estratégia do neoliberalismo para transferir a educação, enquanto um direito, para a ideia de um produto reduzido à condição de propriedade.

Entretanto, os riscos na aplicação de políticas e práticas meritocráticas são reais, e desconsideram o histórico dos indivíduos como se todos fossem iguais no ponto de partida, assim como exclui as condições de desigualdade. Até mesmo para isso há uma justificativa e, segundo os defensores da meritocracia, ela é suficiente na sociedade moderna para que as conquistas individuais aconteçam.

Em outras palavras, de acordo com esta abordagem teórica, deve-se esperar que com a “modernização” das sociedades, as variáveis de background familiar (ascription) – ou outras associadas a características natas de significado social, tais como raça e gênero – passem por uma redução da sua importância no processo de estratificação social, ao passo que variáveis associadas a conquistas (achievement) individuais (em particular, a escolaridade) tornem-se mais relevantes. Portanto, sociedades “modernas” são sociedades “meritocráticas”. (HELAL, 2007, p. 394)

Contudo, na lógica meritocrática, “a necessidade de identificação e classificação dos trabalhadores, enquanto geradores de resultados apresenta-se profundamente necessária e relevante, pouco importando as condições de desigualdade e injustiça associado à origem ou histórias individuais.” (BEHÁR, 2019, p.265)

Deste modo, a partir dessa lógica, ocorre um novo modo de relacionamento entre a organização e os empregados (BEHÁR, 2019), no caso da educação entre os (as) professores (as) e o Estado, porque esse último torna-se um controlador e avaliador.

⁹ A pesquisa de Bertagna (2018) mapeou os sistemas de avaliação da Educação de 2005-2015 e dos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal há 20 estados e o Distrito Federal que possuem seus sistemas de avaliação.

Os controles são implícitos e até mesmo observamos que são disfarçados de prêmios, rankings e geram um controle individual. Isso se dá porque “assim, por meio da substituição de controles explícitos por controles implícitos, encobertos sob uma aparente ausência de coerção, a autonomia é orientada pelos objetivos de desempenho organizacionais.” (BEHÁR, 2019, p.259)

Logo, é sob esses fundamentos que são propostas as avaliações de desempenho, as bonificações e, conseqüentemente, ocorre a responsabilização docente porque a lógica é que para mais controle, eficácia da educação e produção de bons resultados, os (as) professores (as) precisam ser avaliados, premiados e responsabilizados. Entretanto, o Estado se ausenta de sua responsabilidade, repassando-a a esses profissionais.

Tal lógica não é pertencente apenas ao contexto brasileiro, mas “faz parte de um movimento mais amplo de revisão da macroestrutura do aparelho do Estado.” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.133). Aqui chamamos a atenção para a “Agenda Global Estruturada para a Educação” (AGEE), teoria desenvolvida e intitulada por Dale (2004).

Dale (2004), ao desenvolvê-la, baseou-se em teóricos que abordaram a economia política internacional e que perceberam a “mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer o seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos.” (DALE, 2004, p.426). Nesse sentido, a justificativa que fundamenta tal teoria é o estabelecimento das ligações entre as mudanças que ocorrem no campo da economia mundial com as políticas e também das práticas educativas. (DALE, 2004)

Essas análises de Dale (2004) contribuem para que compreendamos que o discurso da eficiência, eficácia, responsabilização e racionalização dos recursos para as políticas educacionais, não são só locais, pois “neste contexto todos os quadros regulatórios nacionais são, agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais.” (DALE, 2004, p.441)

Logo, enquanto resultado de todas essas transformações, as políticas de avaliação tornaram-se indutoras para a busca por resultados, e os (as) professores (as), os sujeitos responsabilizados pelos mesmos.

Essas iniciativas redundaram na política de “responsabilização de resultados” que se procura impingir os professores. Por resultados que entendemos não apenas escolares, mas também sociais, dado que o que está implicitamente colocado como tarefa docente é a preparação das futuras gerações, delineada

nos limites do modo capitalista de produção. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.136)

Por fim, desejamos enfatizar que as propostas de avaliação dos estudantes, docentes, e outros já citados nessa parte do texto, seguem o movimento das propostas internacionais presentes em uma agenda global, tal como a apresentada por Dale (2004) a AGEE, o que repercute no trabalho docente e se materializa enquanto responsabilização e controle.

Deste modo, evidenciaremos as recomendações internacionais, a partir do Banco Mundial e de alguns de seus documentos voltados aos docentes.

4.3 Proposta para o trabalho docente: documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”

O documento resumido intitulado de sumário executivo “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, de sete páginas, trata-se de um resumo em português do documento original em inglês. O sumário executivo apresenta, de modo sintetizado, os três capítulos do documento original: A “revolução na gestão” da Educação Brasileira; a educação brasileira em um mundo competitivo e os quatro desafios principais para a educação brasileira de 2010-2020. Esse documento foi criado por Barbara Bruns, David Evans e Javier Luque¹⁰, que são consultores do Banco Mundial.

Com relação ao conteúdo, no primeiro momento aborda-se o aumento de desempenho e o resultado do Brasil em 2009, no Pisa. Há uma indicativa de que poucos países conseguiram tal avanço, mas também um questionamento: Como o Brasil se transformou em um país de renda média tendo um sistema educacional de pior

¹⁰ Barbara Bruns é a economista principal responsável no Banco Mundial pela educação na Região da América Latina e do Caribe. Graduiu-se pela London School of Economics e pela University of Chicago. David Evans é economista sênior no Escritório do Economista-Chefe para a Região da África do Banco Mundial e anteriormente trabalhou como economista sênior na Região da América Latina e do Caribe do Banco Mundial. Elaborou e implementou avaliações do impacto na educação, desenvolvimento da primeira infância, saúde e proteção social no Brasil, México, Gâmbia, Quênia, Nigéria, Serra Leoa e Tanzânia. Tem doutorado em Economia pela Harvard University.

Javier Luque é especialista sênior e ponto focal para a Região da América Central no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Antes de entrar para o BID, o Dr. Luque foi economista sênior em educação na Região da América Latina e do Caribe do Banco Mundial. Graduiu-se em Economia pela Pontifícia Universidade Católica do Peru e fez Mestrado e Doutorado pela University of Rochester.

Obs.: Essas informações foram retiradas do Bruns e Luque (2014)

desempenho; além disso, conseguiu melhorias relacionadas à aprendizagem, cobertura do ensino fundamental e médio?

Mediante isso, a proposta desse documento é ser um estudo que defina as prioridades para a educação nos próximos quatro anos. Entretanto, é realizada uma análise dos últimos 15 anos, ou seja, do período de 1995 a 2010. Então, apresentaremos o que cada um aborda; mas, focaremos, posteriormente, em uma outra seção, o desafio sobre a “melhoria da qualidade de professores”, uma vez que esse indica as propostas que impactam o trabalho docente.

O capítulo 1 - a “revolução na gestão” da Educação Brasileira apresenta as transformações na educação brasileira que iniciaram em 1995, sendo elas:

i) a distribuição equilibrada do financiamento por todas as regiões, estados e municípios com a reforma do FUNDEF; ii) a mensuração do aprendizado usando um padrão nacional comum (SAEB); e iii) a garantia da oportunidade educacional para os estudantes de famílias pobres (Bolsa Escola). (BANCO MUNDIAL, 2010, p.1)

O documento expõe que essas ações, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e, com as diretrizes curriculares permitiriam um avanço no que se refere à política de educação nacional. Contudo, os anos seguintes são postos como extremamente importantes, sendo aqueles do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), iniciados em 2002.

As ações destacadas pelo Banco Mundial (2010) referentes a esse período são: mudança de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundeb), no qual se estende a toda educação básica; a organização do Bolsa Família como programa e a cobertura para milhões de famílias; e a aplicação dos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de modo nacional para todos os estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e relacionando dados do fluxo escolar e as médias do teste e criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Com relação a esse último, há um destaque, “nenhum outro grande país com regime federativo no mundo que conseguiu este feito” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.1). Aponta-se, também, a importância das ações de nível federal, estadual e municipal e as caracteriza como inovadoras.

O papel do Ministério da Educação é posto como forte, pois desenvolve ações voltadas a padrões para a docência, programas de formação de professores (as), seleção

de livros didáticos, expansão de escolas técnicas e outros, tais como: Mais Educação¹¹, Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)¹² e o Plano de Ações Articuladas (PAR)¹³. Dessa forma, segundo o Banco Mundial (2010), “uma onda de reformas inovadoras também tem acontecido ao nível dos estados e municípios – que têm a responsabilidade fundamental de fornecimento da educação infantil, ensino fundamental e médio no Brasil.” (p.2)

Segundo Gajardo (2012) há um cenário de uma nova ordem econômica mundial e existem recomendações internacionais em que a educação ocupa centralidade. Com isso, espera-se que as novas gerações sejam formadas para o trabalho e o mundo competitivo, mas também que não se deixe de lado a formação cidadã. Perante o exposto, as propostas estão pautadas nos conceitos de qualidade, eficiência e equidade.

Em consequência disso, encontram-se recomendações para que as políticas nacionais estejam alinhadas aos desenhos internacionais e algumas até foram destacadas acima pelo próprio Banco Mundial, o que é demonstrado a partir do argumento do Banco Mundial com relação à implementação das políticas no Brasil e que são consoantes às recomendações.

Nesse sentido, é importante reconhecer que o Banco Mundial, o FMI e o Bird dão o suporte financeiro, assim como ditam as regras com relação aos investimentos financeiros. A cooperação técnica que determina os princípios e diretrizes ficam a cargo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da OCDE. Contudo, o papel do Banco Mundial vai na suposta contribuição de estudos que colaboram para que países tomem suas decisões e esboquem novas políticas, tal como exposto por Pronko (2019).

Isso significou, na prática, que o Banco Mundial se consolidou como referência principal na produção de estudos e, principalmente, de indicadores que serviram de base para a tomada de decisões dos governos clientes, de outros organismos internacionais e agências de desenvolvimento. Nesse sentido, o Banco dedicou um importante volume de recursos e não poucos esforços para a produção de evidências, ao mesmo tempo que defendia que

¹¹ É um programa do governo federal criado a partir da Portaria Mec nº 17/2007. Esse integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de ampliação da jornada escolar e também a organização curricular, a partir da perspectiva de Educação Integral.

¹² Fundescola é programa do Ministério da Educação financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e recursos de empréstimos tomados pelo governo federal ao Banco Mundial. O objetivo principal é a melhoria do ensino fundamental, garantindo o acesso e a permanência.

¹³ O PAR faz parte do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação instituída pelo Decreto nº 6094 de 2007. Configura-se como uma estratégia de planejamento plurianual das políticas de educação, no qual os entes subnacionais criam planos visando desenvolver ações para colaborar na ampliação da oferta, permanência e aprimoramento do Ideb nas redes públicas de ensino.

elas deveriam estar na base da elaboração/proposição de toda e qualquer política. (PRONKO, 2019, p.174)

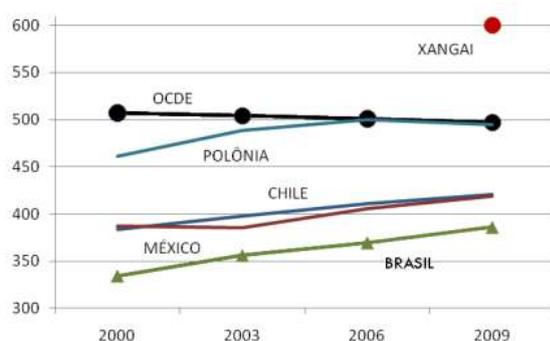
Por isso, de acordo com McNeely (2012) “considerando os argumentos ideológicos correlatos, espera-se que as políticas educacionais nacionais reflitam os compromissos globais, conforme prescritos pelas organizações internacionais.” (p.367). Aos poucos, isso se torna evidente no contexto brasileiro e também um compromisso devido aos volumes de recursos recebidos.

No segundo capítulo do documento, intitulado “a Educação Brasileira em um mundo competitivo” teve como proposta comparar a educação brasileira com a de outros países, pertencentes ao OCDE, aos da América Latina e da Ásia. Para isso, elencaram três pontos para análise comparada.

i) o desenvolvimento das habilidades da força de trabalho para gerar crescimento econômico sustentável; ii) a contribuição para a redução da pobreza e da desigualdade através do fornecimento de oportunidades educacionais para todos; e iii) a transformação de gastos educacionais em resultados educacionais – sobretudo em aprendizagem estudantil. (BANCO MUNDIAL, 2010, p.2)

Quanto à habilidade da força de trabalho, segundo o Banco Mundial (2010), há melhorias, mas essas ainda não alcançaram o desejável. Somado a isso, o Brasil não alcançou, por exemplo, níveis médios de aprendizagem e nem taxas de ensino médio. Outro fator indicado refere-se à disparidade existente dos estudantes brasileiros com os de outros países. Um exemplo é com relação às habilidades matemáticas, dentre as quais um estudante médio de Xangai, comparado com um brasileiro, encontra-se com uma diferença de cinco anos letivos. O gráfico 1 demonstra a diferença de desempenho em matemática de alguns países e do Brasil.

Gráfico 1 - Desempenho em matemática no PISA do Brasil e de seletos países (2000-2009)



Fonte: Banco Mundial (2010)

Entretanto, na análise da educação brasileira, a visão apresentada no documento expõe que houve a ampliação da escolaridade no Brasil e isso repercutiu positivamente para a formação da força de trabalho. Consequentemente, observa-se que há uma redução salarial para os indivíduos que possuem ensino médio e um aumento para os que têm Ensino Superior.

Banco Mundial (2010) sinaliza um desafio de formação para os próximos trabalhadores do século XXI, uma vez que esse consiste em formar os estudantes com “capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes.” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.3). Logo, isso é somado ao desafio de aumentar a aprendizagem dos estudantes.

O outro subitem trata da redução da pobreza e desigualdade social. Por mais que as disparidades na aprendizagem permaneçam, há um avanço na escolaridade do brasileiro que repercutiu na renda. O programa Bolsa Família é indicado como uma política que permite a ampliação da cobertura escolar. Frente a isso, o documento indica que há algumas melhoras tratando-se da escolaridade e da renda.

Em 1993, a criança de um pai sem educação formal completaria em média somente 4 anos de escolaridade; hoje em dia os estudantes brasileiros completam entre 9 e 11 anos de escolaridade, independentemente do nível escolar de seus pais. O avanço brasileiro na educação ajudou a conduzir uma melhoria significativa na igualdade de renda. Os resultados de aprendizagem dos estudantes do quintil mais baixo de renda também têm melhorado, com progresso marcante desde 2006. (BANCO MUNDIAL, 2010, p.4)

Há um importante avanço que é a cobertura universal à educação. Porém, outros problemas são indicados pelo Banco Mundial (2010), tais como: questões sociais, instabilidade familiar e até problemas de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, há ações dos governantes em duas frentes: “intervenções preventivas (expansão de serviços de desenvolvimento da primeira infância para famílias de baixa renda); e intervenções corretivas (tutoria particular, programas de aprendizagem acelerada e outros programas voltados para crianças com necessidades especiais).” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.4)

O último subitem refere-se aos gastos com a educação. Considera-se que o Brasil gasta acima da média, comparado com os países da OCDE. Entretanto, no documento, ocorre a menção do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e de uma

transformação demográfica em que ocasionará em uma redução de 23 % no número de estudantes no Ensino Fundamental, sendo considerada pelo Banco Mundial (2010) como “bonificação para o sistema educacional e permitirá que os níveis atuais de gastos financiem uma grande melhoria na qualidade escolar.” (p.4)

Além desses apontamentos, há outros que indicam problemas com gastos públicos. Segundo o Banco Mundial (2010) tem um gasto alto com o Ensino Superior, no qual países da OCDE gastam duas vezes e o Brasil quase seis vezes; porém, mesmo assim há elevadas taxas de repetência, altos custos com estudantes, aumento de gastos com os docentes e isso nem repercutiu em resultados melhores. Todavia, os programas inovadores apoiados pelo setor privado são elogiados; todavia, por outro lado, indica-se a falta de pesquisas de custo-efetividade.

Um último problema indicado refere-se ao que o relatório citou, sendo aquele em que as auditorias do governo encontraram a má administração e corrupção de fundos educacionais que colaboraram para a má qualidade e baixos resultados na educação.

O terceiro capítulo do relatório foi intitulado “Quatro desafios principais para a educação brasileira de 2010-2020” e esses desafios estão relacionados à docência, à primeira infância, à construção de um sistema de ensino médio e aos impactos das políticas educacionais. Portanto, os desafios são:

Melhorar a qualidade dos professores, garantir o desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, construir um sistema de ensino médio de classe mundial, e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica – e tirar proveito do “laboratório de ação educacional” brasileiro. (BANCO MUNDIAL, 2010, p.5)

No tocante à melhoria da qualidade dos (as) professores (as), o relatório indica que há baixa atratividade na profissão e que isso dificulta atrair estudantes de alto rendimento. Fazendo com que a qualidade da educação fosse obtida de um melhor recrutamento. Além disso, torna-se necessária a melhoria contínua da prática e também o oferecimento de recompensas devido ao desempenho docente.

Com relação a essa indicativa da atratividade, percebemos que não se discute a origem dessa questão, mas o Banco Mundial prefere indicar que os estudantes com melhores resultados não escolhem os cursos de licenciatura e isso repercute na qualidade da educação. Entretanto, a baixa atratividade docente se dá por vários motivos.

Compreendemos que tal problema é presente no nosso país, porém algumas políticas educacionais buscam solucioná-lo e um dos exemplos é a ampliação dos cursos de formação. Entretanto, esses não são ainda efetivos porque não é só essa a questão a ser resolvida. Bauer, Cassettari e Oliveira (2017) apontam que por mais que tenha havido ampliação dos cursos de formação de professores (as), isso não foi suficiente, até porque a profissão docente não tem se mostrado atraente. Ao escolher a docência fatores como a valorização social, condições de trabalho e remuneração são levadas em consideração e, por conta deles, há uma baixa atratividade. O cenário atual da docência é de baixos salários, péssimas condições de trabalho e falta de uma carreira que tenha possibilidade de crescimento pessoal e profissional.

A OCDE (2006) indica que é necessário haver políticas que forneçam respostas a duas situações, sendo que a primeira delas diz respeito à busca pela melhoria do status da docência, de modo que atraia pessoas competentes, e a segunda é a necessidade de resposta à escassez de professores (as) porque há um envelhecimento da força de trabalho.

As políticas para tornar a docência uma opção profissional mais atraente devem levar em consideração o número total de professores a serem empregados e em que medida esses indivíduos tem o *background*, as qualificações e as competências adequadas para atender as demandas dos estudantes e das escolas. (OCDE, 2006, p.61)

Bauer, Cassettari e Oliveira (2017), nessa mesma vertente, defendem que os principais problemas a serem equacionados pelas políticas públicas referem-se à atratividade, à formação, à retenção escolar e à avaliação. Com relação à atratividade, de acordo com os teóricos acima, outros temas estão diretamente relacionados como a carreira, o salário, as condições de trabalho e a aposentadoria.

Quanto ao segundo aspecto indicado pela OCDE (2006), Bauer, Cassettari e Oliveira (2017) destacam que a “literatura indica que a profissão tem atraído a parcela da população com menor *background* cultural e econômico. É pouco provável que, no Brasil, a curto prazo, consiga-se melhorar a qualidade dos professores por meio da atratividade de alunos com melhor perfil cultural e econômico” (p.947). Ou seja, há discussões que apontam que para melhorar a qualidade da educação, seria necessário atrair estudantes com desempenhos melhores, pois eles teriam uma bagagem cultural e econômica melhor que contribuiria para a aprendizagem dos estudantes.

Nessa vertente, o documento original¹⁴ de modo mais ampliado aborda a importância da qualidade dos (as) professores (as) indicando que essa é uma questão central nas políticas educacionais e na aprendizagem dos estudantes. É possível encontrar um trecho que aponta que aqueles estudantes que tiveram os ditos “maus” professores (as), por muitos anos, poderão ter lacunas irreparáveis no que se refere à aprendizagem. Tal afirmativa está presente no seguinte trecho: “*A series of great or bad teachers over several years compounds these effects and can lead to unbridgeable gaps in student learning levels.*” (BRUNS; EUANS; LUQUE, 2012, p.55)

A preocupação evidenciada no documento é quanto ao recrutamento de professores (as) mais capacitados. Por isso, os sistemas escolares têm buscado meios para realizar uma seleção mais rígida, uma forma encontrada por alguns países e municípios. Um exemplo disso é Boston e Chicago nos Estados Unidos, onde há a realização de estágios por um, dois ou até mais anos e, de acordo com o desempenho demonstrado, ocorre a contratação. Há até um destaque para o programa residência escolar do município de Niterói que caminhava na direção do que outros países já aplicavam.

Nesse sentido, questionam quem são os (as) professores (as) no Brasil e destacam que são aqueles que não têm bom desempenho, pertencem às famílias pobres e menos instruídas. Com tal argumentação, o Banco Mundial expõe que há grandes dificuldades em atrair estudantes com alto desempenho para a docência.

Deste mesmo modo, são feitas algumas críticas à maneira como é feita a seleção de professores (as) no Brasil pois, segundo Bruns; Euans e Luque (2012), o processo é descentralizado porque os municípios e estados têm autonomia na definição de critérios e o que ocorre, de modo geral, é uma prova escrita, avaliação das qualificações e há a classificação dos candidatos. Em alguns casos há um estágio probatório; entretanto, destacam as dificuldades em um país de grande extensão quanto à organização de um sistema único de seleção de professores (as).

Bruns; Euans e Luque (2012) elucidam algumas políticas do Ministério da Educação (Mec) que têm como objetivo melhorar a qualidade dos (as) professores (as), quis sejam: a criação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente¹⁵; a melhoria

¹⁴ Documento original intitulado de Achieving World-class Education in Brazil: the next agenda

¹⁵ A Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente foi aprovada pela Portaria Normativa nº 3, de 2 de Março de 2011, com o objetivo de ser uma avaliação para subsidiar a admissão de docentes da Educação Básica. Contudo, essa prática não foi implementada no contexto brasileiro; apenas foi criada.

da qualidade dos (as) professores (as) formadores nas universidades; e a ordenança para que estados e municípios tenham bom recrutamento e planos de carreira docente.

Quanto ao Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, vale ressaltar que ele até foi criado no Brasil e recebeu o nome de Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb). Contudo, ainda não foi implementado e já recebeu várias críticas, algumas realizadas por Luiz Carlos de Freitas em seu blog.¹⁶ As críticas se dão com relação à finalidade desse exame, pois os resultados seriam enviados às Secretárias de Educação para utilizarem nos processos e concursos de contratação, nos programas de avaliação de desempenho, nas progressões, bem como no pagamento das bonificações docentes. Logo, a proposta de um exame com participação voluntária não se sustenta pois, para esses fins, ele se tornaria obrigatório.

Entretanto, consideramos que Bruns, Euans e Luque (2012) defendem tal exame como uma importante política porque está coerente com as indicativas para o trabalho docente, já que se fundamentam nas recomendações do Banco Mundial. Porém, não colaboram para a valorização docente mas, sim, enquanto uma política compulsória para fins de dados que demonstrem a qualidade enquanto índices.

Segundo relatos, com relação a um recrutamento mais criterioso, há elogios aos Estados de Minas Gerais e São Paulo por terem organizado testes que são aplicados aos professores (as) e que cobram conteúdo visando observar a capacidade desses profissionais, com destaque para o programa paulista chamado “Prova de Promoção” de São Paulo, adotado em 2009, com o objetivo de criar uma carreira atrativa selecionando os melhores professores (as) e os recompensando.

Um outro programa mencionado referente ao recrutamento e formação de professores (as) é o “*Teach for all*”, criado nos Estados Unidos com o propósito de recrutar, treinar e orientar jovens considerados bons estudantes para a profissão docente. Tal programa se espalhou para vários países tais como Chile, Peru, Argentina, Colômbia e México, assim como no Brasil.

No Brasil o programa recebeu o nome de *Ensina*, iniciado em 2010 por meio de uma parceria público-privada. O lugar de aplicabilidade foi o município do Rio de Janeiro, em 2011, a partir de um recrutamento de 32 candidatos. Contudo, devido à legislação, esses não puderam atuar no ensino regular, mas foi possível oferecerem

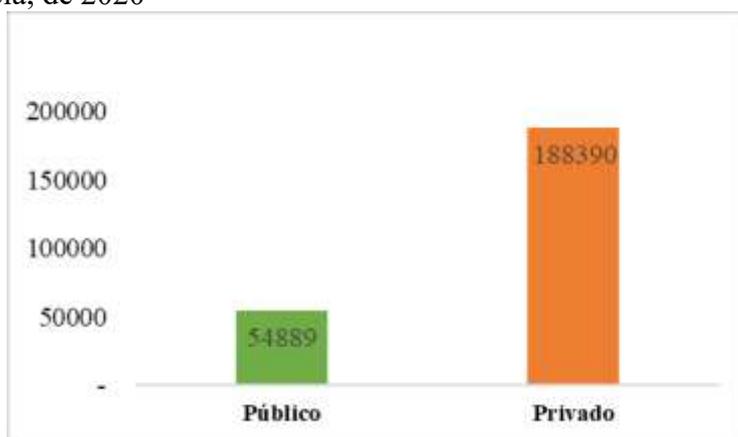
¹⁶ No blog “Avaliação Educacional” Luiz Carlos de Freitas teceu várias críticas e um acompanhamento do avanço da discussão desse exame no Congresso. Esse é um dos links: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/23/avaliacao-de-professores-avanca/>

aulas de reforço nas escolas do Amanhã, área de baixa renda. Bruns; Euans e Luque (2012) apontam a importância de se avaliar os impactos de tal programa; porém, quanto à sua efetividade, isso ainda não foi possível.

O documento do Banco Mundial (2010) afirma haver propostas de formação para os (as) professores (as) que, ao invés de cursos teóricos, estejam embasados em vídeos, bem como exercícios práticos visando o ensino de técnicas eficazes para modificar tal situação. Há críticas, que podem ser encontradas no documento original, que indicam que muitas formações são realizadas pelas universidades e que essas possuem cunho ideológico.

Entretanto, enfatizamos, a partir dos dados do Censo do Ensino Superior de 2020, que a formação docente se dá em maior parte nas instituições privadas, pois os dados demonstram que o número de concluintes dos cursos de licenciaturas¹⁷ presenciais e a distância são três vezes maior na instituição privada do que na pública. O gráfico 2 apresenta tais dados e colaboram para contrapor o que o Banco Mundial diz sobre uma relação à origem da formação dos (as) docentes. Segundo o Banco Mundial (2010), exames de ingresso, conforme já mencionado anteriormente, possibilitam que o ensino seja focado nas disciplinas, e não em discussões teóricas, filosóficas e ideológicas. Contudo, eles sinalizam que isso ocorre porque a formação se dá nas universidades e os dados demonstram que a maioria se dá nas instituições privadas.

Gráfico 2 – Concluintes dos cursos de graduação de licenciatura, presencial e a distância, de 2020



Fonte: Censo Ensino Superior (2020)

¹⁷ Selecionamos os dados das graduações em licenciatura, pois a LDB nº 9394/96 aborda em sua redação original a necessidade de ter essa titulação, por mais que haja a possibilidade da formação em nível médio para atuar na Educação Infantil.

Nesse sentido, a proposta do Banco Mundial espera que os Secretários de Educação combatam os discursos que a baixa qualidade advém da pobreza, desigualdade e que isso impacta o estudante. Porém, por outro lado, enfatizam o discurso que toda criança pode aprender.

Com relação à formação de professores (as), algumas pesquisas¹⁸, tais como as destacadas na seção anterior a essa, evidenciam que os organismos multilaterais recomendam que elas precisam centrar na prática e minimizar o foco da teoria. Essas propostas visam esvaziar a dimensão política do curso, pois focam apenas no aspecto pragmático, até mesmo porque com uma formação assim, o (a) professor (a) está mais propício a seguir manuais e outros recursos que controlam a sua prática pedagógica. Outra consequência decorrente do que foi mencionado é a falta da formação reflexiva que permite que o (a) professor (a) faça uma leitura crítica do seu contexto.

O documento original faz menção à existência de viés ideológico nas universidades brasileiras e, em consequência disso, essas instituições disseminam a ideia de que a falta de qualidade também se dá devido às desigualdades. Entretanto, não é possível que qualquer ação humana, principalmente a formação de professores (as), seja neutra por ser realizada por sujeitos que possuem visão de mundo e de homem. Logo, aplicarão isso às propostas de formação.

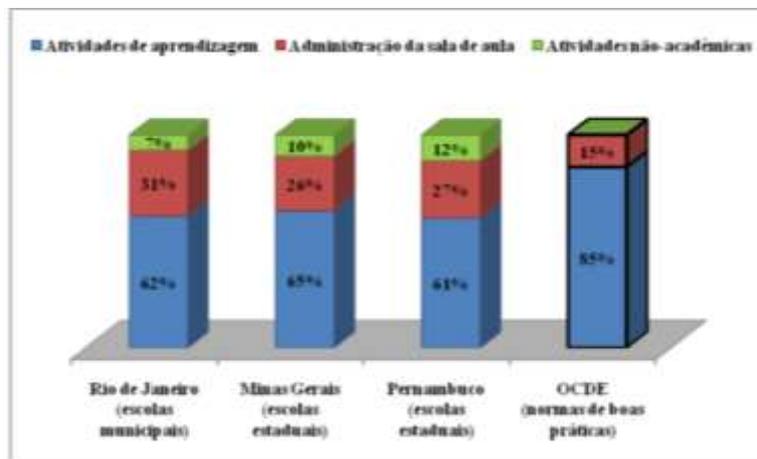
O Banco Mundial incentiva que os países da OCDE observem as práticas em sala de aula para colaborar com programas de Desenvolvimento profissional. Então, a direção a ser seguida é a que esses países já aplicam, e que também alguns estados brasileiros já fazem, tais como Minas Gerais, Pernambuco e o município do Rio de Janeiro. Alguns dados, a partir da observação das práticas desses Estados Brasileiros, permitiram perceber quatro pontos: 1. Como os professores usam seu tempo; 2. Como os professores usam os materiais; 3. Que práticas são usadas; e 4. O envolvimento dos estudantes.

Dados encontrados “mostram que enquanto a norma da OCDE para cada hora de instrução usada eficazmente com atividades de aprendizagem é de 85 por cento, nenhum dos sistemas brasileiros estudados passa de 66 por cento.” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6). Em relação ao tempo de sala de aula, os dados apontam que no Brasil um (a) professor (a) gasta um tempo considerável com atividades como

¹⁸ Essa discussão encontra-se na seção “Atuação do Banco Mundial nos anos de 2000 a 2019: revisitando as pesquisas e publicações

realização de chamadas e recolhimento de atividades e não utiliza os materiais de aprendizagem disponíveis. O gráfico 3 sinaliza o uso do tempo em sala de aula

Gráfico 3 – Uso do tempo de instrução no Brasil e em países da OCDE



Fonte: Banco Mundial (2010)

Em suma, os dados evidenciam a perda de tempo para atividades pedagógicas em sala de aula, nas quais, de acordo com o Banco, predominam métodos tradicionais e falta de comprometimento dos (as) estudantes. Também ficou evidenciado que o (a) professor (a) gasta o tempo em sala de aula com outras atividades que não são pedagógicas. Isso se dá porque esse profissional lida também com atividades de cunho burocrático, tal como a realização de uma chamada para registrar a frequência dos estudantes e outras ações nesse sentido. Entretanto, há indicações de que haja uma resistência dos (as) professores (as) em terem suas aulas observadas.

O Banco Mundial cita alguns estados brasileiros que tiveram práticas de acordo com as recomendadas, que assimilaram os cursos de formação continuada que vieram como pacotes prontos para que os (as) professores (as) aplicassem em seu contexto de atuação. Entretanto, houve diferenças porque cada realidade possui suas particularidades. Consideramos que é possível aprender com a troca de conhecimentos e experiências, mas a pura aplicabilidade do que outro professor (a) fez não faz sentido, e nem produzirá os mesmos resultados.

Deste modo, Bruns; Euans e Luque (2012) destacam alguns programas brasileiros que visam identificar bons professores (as) para que sirvam de exemplo aos demais. Em Pernambuco, o “Bônus do professor pernambucano”, em Minas Gerais,

“Alfabetização no Tempo Certo” e, no município do Rio de Janeiro, “Educopedia” e “Ginásio Carioca” são exemplos dessa lógica recomendada.

O Banco Mundial (2010) faz também referência às bonificações aos docentes, recurso tomado como um meio para tornar a carreira atrativa. Por isso, o Banco aponta que alguns estados brasileiros já as têm implementado, sendo eles os estados¹⁹ de Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo e o município do Rio de Janeiro.

Bruns; Euans e Luque (2012) sinalizam que o Brasil tem sido importante na aplicação de programas de pagamentos por bônus devido ao fato de pelo menos 15 sistemas estaduais e municipais terem lançado seus programas e também cada um desses terem seus próprios formatos que alcançam a finalidade de incentivar o (a) professor (a). Então, intuem que a experiência brasileira colabora na construção de dados que buscam evidenciar os impactos dos programas de bonificação.

Aos defensores da bonificação, e premiação por desempenho, a ideia é que tal ação permitirá distinguir os “bons” e “maus” professores (as), além também de defenderem que se o (a) docente recebe mais, logo, ele trabalhará mais e isso irá gerar os resultados esperados que, no caso, é a aprendizagem. (AUGUSTO, 2013)

Entretanto, contrapondo à ideia de uma avaliação de desempenho centrada apenas na figura do (a) professor (a), Souza (2010) aborda um tipo de avaliação do desempenho numa perspectiva coletiva e nela:

a compreensão é a de que a produção da qualidade do trabalho extrapola a somatória de competências individuais, mas resulta de interações e confrontos entre as diversas concepções e práticas que convivem na escola. Busca-se criar uma imagem construtiva da avaliação de desempenho docente que se coloca a serviço de seu desenvolvimento profissional. (SOUZA, 2010, p.3).

Tal como observado, a proposta centra-se no desenvolvimento profissional que, conseqüentemente, valoriza o profissional e não visa punir e criar padrões de comportamento a serem seguidos. Neste ínterim, a avaliação de desempenho e as bonificações na lógica empresarial não ocasionam a valorização docente, mas acentuam o controle e a lógica de responsabilizar os (as) professores (as) pelos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas.

A valorização da carreira vai além da concessão de prêmios ou incentivos monetários, sendo necessário oferecer a possibilidade de desenvolvimento profissional, condições dignas de trabalho, estímulo à qualificação e garantia de salários condignos com a formação e a relevância da profissão, ao

¹⁹ Outra seção da tese abordará as políticas relacionadas a bonificação de cada Estado Brasileiro.

contrário do que enseja o raciocínio simplista de que os professores são motivados apenas por incentivos monetários. (ZATTI; MINHOTO, 2019, p.8)

Contudo, questionamos qual a necessidade de tal ação. Seria para colaborar e melhorar as condições do trabalho docente, a fim de uma melhor aprendizagem ou seria para regular, vigiar e responsabilizar os docentes? Porém, a finalidade de tal atitude é regular o trabalho docente e buscar práticas que sejam possíveis de serem padronizadas e disseminadas em outras salas de aula.

A eficiência gerencial promovida à norma suprema, a ponto de se acreditar que a própria ação pedagógica pode ser avaliada como uma produção de “valor agregado”. Um verdadeiro culto à eficiência e ao bom desempenho levou à identificação e ao ajuste de “boas práticas” inovadoras, que serão transferidas e estendidas a todas as unidades de ensino. O novo discurso de modernização vê tudo pelo prisma da técnica. (LAVAL, 2019, p.197)

Compreendemos que, na verdade, a busca por “boas” práticas pedagógicas pautadas na lógica desejada pelo Banco Mundial, servem para que elas sejam tomadas como referência para outros docentes, tal como caracteriza Laval (2019), que é devido a tudo ser considerado pelo viés da técnica.

Por isso, pesquisadores buscam compreender alguns pontos importantes como a forma que o pagamento do bônus afeta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o esforço dos professores, as atitudes e trabalho em equipe na escolar, possíveis comportamentos adversos, estratégias de melhoria da escola e a capacidade dos pais responsabilizarem os diretores pelos resultados. Portanto, na análise desses elementos, o programa de Pernambuco²⁰ se mostrou mais avançado e Bruns; Euans e Luque (2012) elencam suas características.

Os resultados do programa de Pernambuco, de acordo com Bruns; Euans e Luque (2012), são: a aceitação do programa de bônus foi relativamente alta; escolas com metas mais ambiciosas alcançaram mais progresso; os níveis de aprendizagem em todo o estado melhoraram significativamente; as escolas que não receberam o bônus em 2008 parecem ter melhorado mais do que aquelas que conseguiram naquele mesmo ano; e as escolas cujos professores (as) dedicavam mais tempo ao ensino, tinham muito mais chance de conseguir o bônus.

²⁰ Não iremos nos deter à apresentação do programa aqui nessa seção, pois faremos isso em uma parte específica que aborda os programas de bonificação, seção “As políticas de bonificação presente em MG, PE e SP: aproximações, distanciamentos e desdobramentos das recomendações do Banco Mundial”. Mediante isso, apresentaremos os dados presentes no documento original que indicam resultados do mesmo.

A partir de tais resultados Bruns; Euans e Luque (2012) revelam que a avaliação do programa permanecerá por mais uns anos a fim de observar a consistência desse projeto e dos seus resultados.

O segundo desafio apresentado no documento é “garantindo o Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI)”, no qual afirma-se, por meio de pesquisas, que, ao intervir nessa área, é possível uma maior redução da desigualdade social. No que se refere ao Brasil, apresenta-se o avanço no aumento de matrículas nos últimos 15 anos, mas também há a indicação da necessidade de melhorar a provisão de serviços para crianças de baixa renda e melhorar a qualidade. Segundo o Banco Mundial (2010)

O estudo recomenda a introdução de currículos adaptados a cada nível educacional, o treinamento e supervisão mais intensos de cuidadores e educadores, e o monitoramento e avaliação dos programas em andamento. Em cada uma dessas áreas há uma função para o Ministério da Educação – fornecendo materiais de orientação e supervisionando as atividades – assim como para os estados ou municípios, implementando os programas. (p. 6)

O outro desafio apresentado no relatório diz respeito ao Ensino Médio, com o título de “Construindo um sistema secundário de classe mundial”. Essa etapa da educação básica é indicada como aquela que tem maior disparidade com relação aos países da OCDE, já que os dados mostram que 42 % dos estudantes estão matriculados em escolas noturnas, a carga horária é de 4 horas, sendo que a dos países da OCDE é de 7 horas. Há problemas de infraestrutura, o currículo não é adequado e há escassez de professores (as) considerados capacitados nas áreas de matemática e ciência. Outro grave problema é o abandono escolar.

A partir da enumeração de todos esses problemas, o Banco Mundial (2010) aponta que o estado de Minas Gerais vinha trabalhando na construção de estratégias e uma delas seria o equilíbrio entre o conteúdo escolar e o vocacional. Além disso, há recomendações para solucioná-los:

Alguns rumos promissores que poderiam ser tomados para contribuir para a melhoria do ensino médio no Brasil podem ser agrupados nas seguintes categorias: estratégias universais (reforma de currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de ensino médio de tempo integral e com bastante recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis); e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formandos do ensino médio que não continuam o ensino superior, através da orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local. (BANCO MUNDIAL, 2010, p.7)

A citação acima evidencia que as propostas apresentadas pelo Banco Mundial (2010) visam modificar a estrutura pedagógica no que concerne à organização espacial e temporal do Ensino Médio, além de tratar de aspectos fundamentais dessa etapa de ensino.

Maximização do impacto das políticas públicas federais e aproveitamento do “laboratório de ação educacional” brasileiro, é o último desafio apresentado no relatório. Considera-se que as políticas educacionais foram progressivas e eficazes, mas é preciso acelerar o progresso do Brasil e, para isso, quatro ações são recomendadas:

- Manter o rumo atual das políticas centrais dos últimos 15 anos (a equalização de financiamento do FUNDEB, a mensuração de resultados do IDEB, e as transferências condicionais de renda do Bolsa Família);
- Se concentrar na eficiência de gastos ao invés de metas para gastos mais altos, o que pode piorar os riscos de perda da qualidade do gasto e a corrupção no sistema;
- Criar incentivos de mais recursos para os estados que integrem os sistemas escolares estaduais e municipais e menos incentivo federal direto para pequenos sistemas escolares municipais; e
- Aproveitar o “laboratório de ação educacional” brasileiro através de avaliações de impacto de programas inovadores e promoção de políticas e práticas com base em evidência (BANCO MUNDIAL, 2010, p.7)

A partir dessas recomendações do Banco Mundial (2010), o Brasil é posto como um dos melhores laboratórios mundiais, lembrando que Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo e o município do Rio de Janeiro possuem programas de desempenho e alguns deles até de aceleração escolar.

Portanto, a partir da análise de tais documentos escolhidos, observamos que o Banco Mundial compreende o trabalho docente como uma profissão que deve se modificar e atender às demandas da sociedade capitalista. O discurso encontrado é o da necessidade da melhoria da qualidade dos (as) professores (as), visando alcançar uma educação de qualidade, como se apenas isso bastasse e resolvesse os problemas educacionais. Há a presença de uma ideia dualista quando abordam a qualidade dos (as) professores (as), querendo instigar a escolha de “bons” professores (as) e a exclusão dos “ruins”.

Além disso, identificamos que há o discurso sobre a necessidade de incentivos por meio das práticas de bonificações dos (as) professores (as), estimulando-os para a “qualidade” da educação. A formação desejada, e propagada, por esse órgão é contrária ao que é proposto pela literatura porque propõe cursos menos teóricos e mais focados na prática. Também encontramos uma lógica que visa regular o que o (a) professor (a) faz

dentro de sala, quando sugerem a necessidade de fazer observação da prática pedagógica. O objetivo não é melhorar, por meio da criação de políticas e programas, mas, sim, cumprir propósitos diferentes.

4.4 Propostas do documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”

O documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.” refere-se a um estudo de uma equipe²¹, coordenado por Barbara Bruns e Javier Luque, que pertence ao Programa de Estudos Regionais da América Latina do Caribe do Banco Mundial e faz parte de uma série de livros sobre o desenvolvimento da América Latina, publicado em 2014, e contém 53 páginas.

Esse estudo, de acordo com o que encontramos no próprio documento, surgiu pela necessidade de avaliar as políticas reformadoras, na década de 2000, no que se refere ao pagamento de bonificações, às recompensas e às práticas nas salas de aulas, como se configuram com os incentivos. Há um trecho desse trabalho dedicado aos líderes da educação no Brasil, com ênfase dada a Minas Gerais, Pernambuco, Estado e município do Rio de Janeiro, assim como a Colômbia e Departamento de Antioquia, República Dominicana, Honduras, Jamaica, Distrito Federal do México e Peru.

Nesse sentido, encontramos nesse estudo uma discussão acerca do desempenho e formação dos (as) professores (as), e suas implicações nas aprendizagens dos estudantes. O interesse pela formação docente é justificado devido ao perfil dos estudantes que se deseja formar, sendo aquele voltado ao desenvolvimento de competências, e não como ocorria anteriormente, quando o foco era a memorização por meio da transmissão dos conhecimentos.

Com base em seus estudos, Pronko (2019) defende que a formação de professores (as) e a gestão do seu processo de trabalho se tornaram cruciais nessa perspectiva de educação escolar, defendida e recomendada pelo Banco Mundial, pois isso possibilita que haja uma adequação das “necessidades do processo de liberalização do capital e da construção de sociedades de mercado.” (PRONKO, 2019, p. 168). Ou seja, há um enfoque para as necessidades do capital.

²¹ No documento aparecem os seguintes nomes: Soledada de Gregorio, David Evans, Marco Fernández, Martín Moreno, Jessica Rodriguez, Guillermo Toral e Noah Yarrow.

A narrativa presente é a de que existe uma desqualificação dos docentes que repercute na falta de aprendizagem dos estudantes. Observamos que tal afirmativa está presente na introdução do documento, de modo mais específico em uma parte que faz um resumo sobre as conclusões do estudo.

- A baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação na região e, por conseguinte, sobre a contribuição da despesa nacional com educação para a redução da pobreza e prosperidade compartilhada.
- A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula: nos países pesquisados os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%), o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC) não conseguem manter os estudantes interessados.
- Nenhum corpo docente na região hoje (talvez com exceção de Cuba) pode ser considerado de alta qualidade quando comparado globalmente, mas vários países fizeram progresso na última década, no sentido de elevar a qualidade dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos, sobretudo o Chile. (BRUNS; LUQUE, 2014, p.2)

Além da narrativa de desqualificação docente, aborda-se que os (as) professores (as) não dominam os conteúdos que ministram, com o discurso, já bastante difundido pelos críticos à escola, que a educação permite a ascensão social e que a aprendizagem possibilita a diminuição da pobreza. Tal discurso revela uma visão instrumentalista de educação a serviço da economia, desconsiderando sua face de formação humana.

Deste modo, Bruns e Luque (2014) expõem que para alcançar docentes de alta qualidade, são necessários alguns passos fundamentais, tais como: recrutamento, capacitação, motivação dos (as) professores (as) e experiências que foram positivas em outros países e, a partir de tais passos, os países devem formular suas políticas.

Bruns e Luque (2014) mencionam a importância dos (as) docentes alegando que eles (elas) podem contribuir, quando bem formados e qualificados, para que os estudantes, e também os países, venham obter e desfrutar boas condições econômicas. Porém, também indicam que os “maus” professores (as) podem não gerar em seus estudantes as aprendizagens necessárias para que obtenham notas suficientes nas provas externas. Ou seja, “uma série de excelentes ou maus professores durante vários anos multiplica esses efeitos e pode levar a hiatos intransponíveis nos níveis de aprendizagem dos alunos. Nenhum outro atributo das

escolas se aproxima desse impacto sobre o desempenho dos estudantes.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.6)

Nesse estudo, os consultores do Banco Mundial identificaram as características e o desempenho dos (as) professores (as). Com relação ao sexo, a maioria da docência da América Latina é composta pelo sexo feminino (75%) e no Brasil esse número chega a 82%; quanto ao status econômico, os (as) professores (as) são mais pobres e os estudantes que optam pelos cursos de formação de professores (as) tiveram, segundo esse estudo, experiências limitadas de vida e, por conseguinte, aspirações acadêmicas mais limitadas; além dos (as) estudantes não terem alto desempenho nos testes, impactando a qualidade dos (as) futuros (as) professores (as).

Entretanto, persiste o questionamento: Por que os estudantes optam pela docência? Esse é um questionamento presente nesse estudo do Banco Mundial. Os dados da pesquisa evidenciaram que os salários são mais baixos, mas também a carga horária é menor, ao se comparar com outras profissões. Contudo, é lento o ganho salarial, se comparado com outras profissões pois, conforme ganha-se experiência em outras áreas, tem-se um aumento salarial, mas na docência não é assim.

De acordo com o discurso presente no documento, uma outra possibilidade de justificativa pela opção dos cursos de formação de professores (as) é a estabilidade de emprego, porque pontua-se que no magistério há alguns benefícios que “favorecem a família” e a estabilidade de emprego. A citação abaixo expõe tal discurso:

O magistério também oferece férias longas, benefícios de saúde e aposentadoria relativamente generosos e uma jornada de trabalho oficial curta e “favorável à família”. Talvez a maior de todas as atrações seja a elevada segurança no emprego. Dados do mercado de trabalho indicam que, especialmente para as mulheres, o magistério oferece estabilidade de emprego; as mulheres que se formaram em Educação nos últimos 40 anos têm probabilidade muito maior de terem sido empregadas e terem permanecido empregadas do que as mulheres com outras graduações. (BRUNS; LUQUE, 2014, p.11)

E por fim, Bruns; Luque (2014) afirmam que há um excesso de oferta porque há muitas vagas em cursos de Pedagogia, até mesmo por ser um curso de baixo custo e muitas instituições privadas o ofertarem. Entretanto, todos esses elementos mencionados, e de acordo com Bruns e Luque (2014), evidenciam que os países da América Latina não têm atraído profissionais de “qualidade” para o magistério e isso dificultará a criação de sistemas educacionais de classe mundial.

Sugere que a América Latina não está atraindo as pessoas de alto calibre de que precisa para construir sistemas educacionais de classe mundial. Praticamente todos os países da região parecem estar presos em uma armadilha de equilíbrio de nível baixo, com baixos padrões para o ingresso no magistério, candidatos de baixa qualidade, salários relativamente baixos e com pouca diferenciação, pouco profissionalismo em sala de aula e resultados educacionais deficientes. Será difícil passar para um novo equilíbrio. (BRUNS; LUQUE, 2014, p.11)

Na observância de como atua esse (a) professor (a), Bruns e Luque (2014), junto à equipe de construção da pesquisa apresentada no documento, realizaram um estudo, no período de 2009 e 2013, em mais de 15 mil salas de aula e mais de 3 mil escolas de sete países diferentes. Neles foram evidenciados alguns resultados com relação a quatro elementos-chave: “1) uso do tempo de instrução por parte dos professores; 2) uso dos materiais pelos professores, inclusive computadores e outros recursos de TIC; 3) práticas pedagógicas mais usadas pelos professores; e 4) capacidade dos professores de manter os alunos envolvidos” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.12)

De modo semelhante ao outro documento apresentado na seção anterior, esse também expõe um estudo que permitiu perceber o uso do tempo de instrução por parte dos (as) professores (as), obtendo o mesmo resultado de que os (as) docentes perdem tempo com atividades que estão relacionadas à organização da sala de aula. A partir de um gráfico disponibilizado no relatório do Banco Mundial, o Brasil, ao somar os dados de observação dos Estados de Minas Gerais, Pernambuco e município do Rio de Janeiro, aproximadamente 60% do tempo é utilizado para atividades intituladas acadêmicas, cerca de 30% com organização da sala e próximo de 10% o (a) professor (a) fora de tarefa/sala de aula. “Dez por cento do tempo total de instrução perdido significam 20 dias a menos em um ano letivo de 200 dias.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 13).

Com relação ao envolvimento dos docentes e estudantes, o estudo argumenta que o (a) professor (a) que envolve melhor seus estudantes tem menos problemas com disciplina e o impacto na aprendizagem é melhor. “Conforme dito anteriormente, em aproximadamente 10% do tempo os professores da América Latina e do Caribe não estão ensinando nem administrando a sala de aula. Esse padrão tem consequências claras para a aprendizagem dos estudantes” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.15)

Quanto aos resultados referentes ao uso dos materiais pelos (as) professores (as), inclusive computadores e outros recursos de TICs, constatou-se que a maioria das escolas não ofertam ambientes propícios à aprendizagem e, por mais que haja muitos recursos, os (as) professores (as) continuam na dependência, e utilização do quadro

negro. Os (as) estudantes não estão envolvidos, pois os (as) professores (as) têm dificuldades em mantê-los interessados nas atividades. Contudo, na visão do Banco Mundial apresentada por Bruns; Luque (2014), um bom professor (a) conseguiria, por meio de um plano de aula bem elaborado, manter seus estudantes envolvidos. Além desses resultados, percebeu-se haver muitas repetências e, em decorrência, uma sala de aula com estudantes em diferentes faixas etárias.

No que se refere às práticas pedagógicas mais usadas pelos (as) professores (as), o estudo identificou que há uma grande variedade de práticas nas escolas. Por exemplo, no Brasil, nas escolas observadas no final de 2009, 63% do tempo foi utilizado com o ensino e, por conta disso, houve uma bonificação para as escolas. Além disso, constatou-se que as políticas e programas são aplicadas de diferentes formas, não acontecendo uma uniformidade nesta aplicação.

Dentro de um mesmo sistema educacional nacional ou subnacional, as escolas operam no mesmo ambiente institucional e de políticas. Elas compartilham as mesmas políticas para a seleção de diretores de escola, currículo, padrões para os professores, preparação e regras para a matrícula dos alunos. Entretanto, esta pesquisa demonstra que essas políticas estão sendo implementadas no nível da escola de maneiras extremamente diferentes. (BRUNS; LUQUE, 2014, p.19)

Há uma variação da prática de sala de aula de um (a) professor (a) para outro. “Em Minas Gerais, Brasil, tanto em uma escola de melhor desempenho no 25º percentil como em uma escola no 75º percentil da distribuição, houve um hiato de 60 pontos percentuais entre os professores de melhor e de pior desempenho.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.19).

Ainda que o tempo médio de uma escola seja baixo, nota-se a existência de professores (as) que executam um excelente trabalho no ensino. Os autores salientam a grande diferença na dinâmica da sala de aula dentro de uma mesma escola. Diante disso, defende-se que os diretores façam uma observação direta e até argumentam que essa é uma maneira de identificar, e realizar, uma troca de práticas entre os (as) professores. Bruns; Luque (2014) evidenciam haver um custo para realizar tal ação, mas apresentam uma justificativa:

Os custos da identificação dos professores mais eficazes dentro de uma escola e da garantia de que outros professores observem e aprendam com esses exemplos são mínimos comparados aos custos dos programas tradicionais de capacitação de professores, que requerem a vinda de um

grande número de professores de fora e a contratação de instrutores. (BRUNS; LUQUE, 2014, p.21)

Portanto, há uma ênfase na observação da prática pedagógica, do controle do tempo de sala de aula e também na identificação de práticas que podem ser aplicadas por outros profissionais. Para isso, argumentam que os gestores possuem conhecimento técnico que lhes permitem realizar tais ações.

4.4.1 Recrutando melhores professores (as)

O recrutamento de professores (as) é um outro tema abordado nesse estudo de Bruns e Luque (2014), no qual destacam que esse é um desafio por considerarem que esteja atrelado ao alcance da qualidade dos (as) docentes.

Atração de indivíduos altamente qualificados para o magistério requer o alinhamento de um conjunto complexo e inter-relacionado de fatores que pode ser difícil e lento de mudar, incluindo salários e a estrutura salarial, o prestígio da profissão, a seletividade de ingresso na formação de professores, além da qualidade dessa formação. (BRUNS; LUQUE, 2014, p.23)

Identificamos que Bruns e Luque (2014) compreendem que a atratividade não está relacionada somente ao recrutamento, mas há defesa por aumentos salariais e seletividade dos profissionais. A solução na visão deles se dá de maneira conjunta com a formulação de políticas que façam a seleção de “bons ou excelentes” estudantes para a docência, por meio de uma carreira mais atrativa e competitiva, logo, com bons salários. Entretanto, Bruns e Luque (2014) indicam que a América Latina está longe de realizar tal ação, uma vez que não há seleção dos sujeitos para ingresso na carreira docente e os padrões acadêmicos são inferiores ao comparar com outras profissões.

De acordo com o Banco Mundial, há uma falta de seletividade; conseqüentemente, falta o prestígio da profissão. Assim como na América Latina e Caribe, os cursos de formação de professores (as) não contam com uma seleção de ingressantes. Por conseguinte, “a seletividade e o status da profissão do magistério não são qualidades imutáveis de um sistema educacional” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.24). Mediante isso, referem-se ao caso da Finlândia, que apresentou aumento na seletividade de contratação de docentes, fazendo com que as instituições formadoras passassem a ter um quantitativo menor de professores (as), desde que talentosos(as), e de qualidade.

Como meio para resolver, e ter maior seletividade, o Banco Mundial indica três mecanismos adotados pela experiência global: o aumento dos padrões de ingresso na

formação de professores (as); o aumento da qualidade das escolas de formação de docentes; e o aumento dos padrões para a contratação de novos professores (as).

No que se refere ao aumento de padrões para ingresso na formação de professores (as), observa-se uma exposição de ações solucionadoras em relação ao fechamento de instituições de baixa qualidade, estabelecimento de uma universidade nacional controlada pelo Ministério da Educação, criação de bolsas para os melhores discentes e o aumento dos padrões de ensino para instituições autônomas de Ensino Superior, que as obriguem a modificar a sua organização, ou a fecharem, caso não alcancem o padrão estabelecido.

Quanto ao aumento da qualidade da formação de professores (as), o Banco Mundial defende que além da qualidade acadêmica dos estudantes ser baixa, ainda há o problema dos cursos de formação de baixíssima qualidade. Além disso, infere-se que a maior parte dos países da América Latina e Caribe não exige um padrão mínimo de ensino, deixando que esse seja definido pelas instituições. Por conseguinte, “A autonomia universitária impede a imposição direta de mudanças no conteúdo da formação de professores, mas diversos ministérios da educação na região estão usando a criatividade em programas de financiamento competitivo para estimular tais reformas.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.25)

Por último, o aumento dos padrões de contratação pois, para combater a baixa qualidade, é necessário que as instituições de ensino tenham cuidado na contratação (BRUNS; LUQUE, 2014). Para isso, a proposta é a criação de certos padrões nacionais para os (as) professores (as), isto é, testes de pré-emprego das competências do (a) docente e a certificação alternativa. No caso desse último, configura-se como um recrutamento de professores (as) que são treinados em outras disciplinas.

A criação de padrões para os (as) professores (as) é aplicada pelo Chile interligado à avaliação dos docentes. Defende-se que “o estabelecimento formal de padrões mais altos para os professores (as) constitui a base da qualidade do ensino.” (BRUNS; LUQUE, p.29). No tocante aos exames e certificação, esses são colocados como mecanismos mais poderosos para aumentar o padrão de qualidade.

Tendo tais afirmações em mente, observamos haver preferência na resolução do problema da atratividade por meio de apenas um viés; porém, em nosso entendimento, esses elementos não são suficientes para a resolução de tal problemática por tocarem apenas uma face do problema e requererem políticas e programas comprometidos em

transformar a realidade de atuação, formação inicial e continuada, bem como políticas de remuneração.

Conforme fundamenta Masson (2017), há vários requisitos essenciais quando abordamos a atratividade na carreira docente: uma remuneração equivalente à formação e semelhante às demais profissões; ascensão na carreira que considere tempo de serviço e títulos/formação; alcance do topo da carreira para todos os profissionais; progressão horizontal com interstícios que não sejam longos; valorização docente por títulos desde o início da carreira; salários na carreira que garantam a atratividade; a permanência na profissão; e a consideração do custo de vida regional.

Todos esses requisitos discutidos por Masson (2017) visam garantir que a atratividade docente melhore. Tal como já afirmado, não é apenas um aspecto isolado que proporcionará melhorias, por exemplo, o debater de atrair os jovens com melhores desempenhos para os cursos de licenciatura, até porque a escolha pela profissão perpassa questões relacionadas à valorização social, condições de trabalho, remuneração e carreira.

4.4.2 Preparação de professores (as) excelentes

Na discussão do tema de preparação de professores (as) excelentes, Bruns e Luque (2014) fazem a defesa que é tarefa das escolas, após uma boa contratação de professores (as), torná-los eficazes. O meio para isso é avaliar, gerenciar e apoiar o desenvolvimento desses profissionais. Nesse sentido, apresentam quatro tarefas mencionadas como essenciais: a indução, a avaliação, o desenvolvimento profissional e a gestão.

A indução é caracterizada como meio de apoiar o desenvolvimento dos (as) professores (as) em seus primeiros cinco anos de carreira. A lógica é “os sistemas escolares têm uma importante oportunidade de apoiar e maximizar o desenvolvimento de novos professores e de identificar aqueles que devem ser aconselhados a deixar a profissão.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.35). Para isso, faz-se a defesa do bom uso do período probatório e citam-se exemplos de países que assim o utilizam. Há também a alegação que os períodos probatórios na América Latina e o Caribe são raros.

Outra tarefa indicada pelo Banco Mundial é a realização de avaliação de professores (as) enquanto uma possibilidade de melhorar a qualidade desses profissionais, e também de torná-los responsáveis (BRUNS; LUQUE, 2014). São

citados alguns países como Cingapura, Japão, Coreia e Xangai (China), que têm sistemas de avaliação de desempenho, contrapondo-se à América Latina e Caribe, onde isso é bem limitado.

A justificativa dada ao uso da Avaliação de professores (as) é que as informações dela originadas poderão tornar mais adequados os treinamentos em serviço, criar base de incentivos individuais, fornecer aos professores (as) um feedback individual, aumentar a motivação e a busca por capacitações pelos próprios docentes. (BRUNS; LUQUE, 2014). Deste modo, as experiências bem sucedidas dos países permitem extrair quatro características que são demonstradas no quadro 8.

Quadro 8 – Características dos exemplos bem-sucedidos de avaliação de professores (as)

| Características | Detalhamento |
|---|---|
| Padrões de Professores (as) | Articulação entre competências e o comportamento esperado |
| Medição do desempenho de forma abrangente | Combinação da observação da prática do/a professor/a, do plano de aula, autoavaliação, feedback dos estudantes e colegas. |
| Uso de instrumentos com validade técnica | Organização de um bom sistema de avaliação que assegure a qualidade e consistência da avaliação. |
| Uso dos resultados e os desdobramentos | Resultados que tenham desdobramentos positivos e negativos, de acordo com a nota, além dos sistemas escolares criarem capacitação e promoção mais justas. |

Fonte: elaborado a partir de Bruns e Luque (2014)

Essas características extraídas dos bons exemplos decorrentes da aplicação de avaliação de professores (as), favorece o discurso da promoção na carreira por competência, ou seja, “os professores podem ser promovidos com base na competência reconhecida.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.36).

A lógica presente nesse documento demonstra que por meio da avaliação será possível criar incentivos, um salário alinhado ao desempenho. Logo, resultará em uma carreira mais atrativa e, por conseguinte, uma melhor qualidade dos (as) docentes. Contudo, conforme indicamos acima, não deve ser apenas um elemento implementado, que proporcionará uma carreira atrativa, assim como essa lógica de avaliação docente ocasiona no controle do trabalho e na regulação, desdobramentos que não colaboram para a educação.

A defesa da imposição de avaliações geram consequências, tal como a saída da carreira docente, por não atingir critérios postos pelas instituições de ensino. Consequentemente, há também um discurso de responsabilização dos (as) professores (as).

Os sistemas eficazes de avaliação de professores fortalecem a responsabilização. Eles permitem que os gestores dos sistemas escolares identifiquem os professores com necessidade de aprimoramento e criem fortes incentivos para que esses professores busquem o treinamento oferecido e o apliquem ao seu trabalho. (BRUNS; LUQUE, 2014, p.36)

Tal responsabilização, a nosso ver, é desleal com os (as) profissionais da educação porque são imputadas a eles (as) responsabilidades que não lhes pertencem, mas que lhes são passadas de moto unilateral por parte do Estado. Há, sim, a necessidade de identificar lacunas na formação inicial e proporcionar-lhes uma formação em serviço que contribua para seu aprimoramento, o que até mesmo pode ser algo organizado pelo município, estado ou federação, a partir das demandas apresentadas e em diálogo com os (as) professores.

O próximo tema aborda o desenvolvimento profissional de professores (as). Nesse tópico os treinamentos em serviço, que ocorrem na América Latina e Caribe, são tidos como dispendiosos e com custo-benefício quase inexistente. Por isso, Bruns e Luque (2014), baseados em estudos realizados por Mourshed, Chijioke e Barber (2010), apresentam quatro estratégias voltadas à formação de professores (as) e que são importantes para a América Latina (BRUNS; LUQUE, 2014).

Imagem 2 - Estratégias para a formação de professores (as)



Fonte: elaborado a partir de Bruns e Luque (2014)

Em relação à estratégia nomeada de **abordagens orientadas**, esta configura-se enquanto realização de treinamentos que visam a capacitação de docentes oriundos de ambientes caracterizados como de baixa qualidade. Então, a ideia é o preparo para o uso de estratégias de ensino e de materiais que possibilitem a construção diária de um currículo bem definido.

Já o **domínio do conteúdo** é um treinamento voltado a eliminar as lacunas referentes aos conteúdos que os (as) professoras ministram e também em como ensinar. A outra estratégia é a **gestão da sala de aula**, que foca no preparo do (a) professor (a) para uso eficiente do planejamento, tempo e de estratégias para manter os (as) estudantes atentos.

Com relação à **colaboração dos colegas**, trata-se da criação de pequenos grupos em que haja um compartilhamento uns dos outros visando colaborar na criação de currículos, estratégias de ensino e avaliação dos (as) estudantes, bem como de outras atividades.

Ainda referente ao desenvolvimento profissional dos (as) professores, (as) Bruns e Luque (2014) mencionam que os programas de treinamento são importantes, principalmente no que tange àqueles voltados aos primeiros anos escolares de alfabetização. Em relação a isso, os autores registram algumas experiências brasileiras de programas com foco na formação voltados à alfabetização, ocorridos nos Estados de Ceará e Minas Gerais. Entretanto, o Banco Mundial reconhece que elaborar e implementar programas de capacitação não é uma tarefa fácil para a maioria dos países. Nesse sentido, Bruns e Luque (2014) indicam as seguintes propostas:

Usar os dados de avaliação de professores para determinar prioridades de capacitação; explorar parcerias com ONGs, centros de estudo e outros provedores que operam fora dos departamentos de educação das universidades; e investir em uma avaliação rigorosa pelo menos das iniciativas de capacitação mais importantes ajudarão a fazer investimentos mais econômicos nessa área, o que é essencial para se obter um progresso mais rápido no aumento do calibre da atual reserva de professores. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 39)

A defesa presente na citação acima refere-se ao afastamento da universidade pública, porque a ideia é a implementação dos princípios empresariais de eficiência e eficácia na educação e principalmente, em ações que se voltam aos docentes. Discordamos e criticamos essa ideia, mas observamos que ela é defendida pelos consultores do Banco Mundial, já que anseiam que os departamentos de educação não estejam ligados aos processos de formação, avaliação e estudos. Mas, que isso se dê por

meio de grupos que concordem com tal discurso por eles defendidos. Isso nos apresenta de modo evidente o que se espera para a docência e aqueles que poderão se envolver nos processos formativos e avaliativos, de acordo com a visão do Banco Mundial.

Outro tema assinalado diz respeito à **distribuição e gestão dos professores**, que aborda a qualidade do trabalho dos (as) professores (as) e refere-se às responsabilidades dos diretores das escolas na triagem e seleção de bons profissionais. Porém, Bruns e Luque (2014) mencionam que a maioria dos países da América Latina e Caribe estão iniciando essa organização de sistemas de seleção, formação e orientação dos gestores.

Nesse relatório encontra-se o discurso da necessidade de melhorar a qualidade dos (as) professores (as) para atrair estudantes com alto desempenho escolar, eliminar da docência aqueles que não têm bom desempenho e motivar os que são bons a permanecerem no magistério. Bruns e Luque (2014) dedicam-se à defesa de meios para isso, ou seja, ofertar recompensas profissionais, pressão por responsabilidade e incentivos financeiros.

No que se refere às **recompensas profissionais**, o Banco Mundial defende que os estudos realizados em vários países demonstram que “os sistemas escolares de alto desempenho oferecem aos professores diversas oportunidades de domínio e crescimento profissional contínuos e que os professores de destaque recebem reconhecimento e prestígios substanciais.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 41).

Desse modo, os mecanismos para aferir o reconhecimento se dariam por meio de avaliações que permitiriam status diferentes aos docentes. Entretanto, contém uma crítica à América Latina, devido à falta de realização de tais ações e a permissão de avanços nas carreiras de profissionais que tenham desempenho insatisfatório.

A **pressão por responsabilidade** é caracterizada por “estratégias para fortalecer a responsabilidade que incluem medidas para reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.42). A justificativa se dá a partir da observação das salas de aula em busca de identificar os motivos pelos quais os (as) professores (as) não usam o tempo de maneira eficaz. Na visão de Bruns e Luque (2014), a pressão permitiria alcançar resultados e, por isso, defendem que na América Latina faz-se necessário tomar atitudes mais severas e radicais.

Há também a defesa da pressão por responsabilidade, por meio da avaliação do (a) professor (a). Para isso, é preciso estruturar a avaliação, os observadores serem agentes externos e estabelecer padrões comuns a fim de evitar injustiças porque a

avaliação de desempenho, segundo esse discurso, possibilita o alcance de professores (as) excelentes e a dispensa dos que não se encaixam nesse perfil.

No discurso dos organismos multilaterais encontra-se presente a defesa pela modernização da gestão educacional, tal como preconizado nas orientações do Banco Mundial. Assim, notamos a adoção das avaliações de desempenho docente e, conseqüentemente, a defesa das bonificações. Zatti e Minhoto (2019) afirmam que os organismos internacionais promovem a cultura da mensuração e da responsabilização docente pela qualidade da educação:

promovem a cultura de mensuração, por meio da avaliação de professores – considerados os principais responsáveis pelos indicadores de aprendizagem – e a concessão de incentivos por sua suposta competência individual delegando a categoria a principal responsabilidade pelos resultados educacionais dos sistemas de ensino. (p.4)

Outro tema diz respeito aos **incentivos financeiros**. Bruns e Luque (2014) alegam que “os sistemas escolares podem alcançar mais qualidade elevando os salários médios, por meio de uma escala salarial diferenciada de acordo com o desempenho” (BRUNS; LUQUE, 2014, p.43). A justificativa é que tal ação não permite que haja excesso na remuneração para os (as) docentes de baixo desempenho, reduz passivos na aposentaria e cria mais incentivos para os talentosos. Por isso, há alegação para a realização de reformas nos planos de carreira e oferecer pagamento por bonificação.

Tratando-se das reformas, elas seriam modificadas adequando-se a uma estrutura em que há uma acumulação nas recompensas por alto desempenho, consideradas e atraentes no momento da aposentaria, e obtidas individualmente pelo profissional. As justificativas para isso são que a avaliação do (a) professor (a) é o meio mais confiável no momento da promoção. Para realizá-la, é preciso aplicar um teste que permite identificar se o (a) professor (a) tem domínio do conteúdo que ministra, se entende do desenvolvimento infantil, etc.

Além disso, o Banco Mundial defende que é importante pensar em quem avaliará, referindo-se a especialistas treinados para realizar a observação na sala de aula. Também são indicadas reformas no plano de carreira como necessárias, de modo que os (as) professores (as) tenham recompensas financeiras a longo prazo, gerando estímulos nos docentes talentosos.

Nesse sentido, o fundamento para as recomendações internacionais centra-se no mérito e nas recompensas que, na visão desses consultores, promoverão práticas docentes eficazes, ou seja, o uso da avaliação de desempenho, das bonificações e dos

prêmios que configuram-se enquanto estratégias. Contudo, resultam em uma modificação da carreira docente, na individualização e na responsabilização dos (as) professores (as) pela qualidade da educação e da aprendizagem dos estudantes.

Em uma pesquisa desenvolvida por Torrecilla (2007), observamos que a maioria dos países possuem avaliação de desempenho docente. Mediante isso, a pesquisadora identificou dois tipos de objetivos dessa avaliação: “(i) melhorar e assegurar qualidade de ensino (função formativa); e (ii) utilizar as informações colhidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre sua vida profissional, com repercussão em seu salário, promoção, ou até definição de seu futuro como docente (função somativa).” (p.23). Destacamos que tais propósitos são semelhantes ao que é proposto pelos consultores do Banco Mundial.

Deste modo, Augusto (2013) apresenta-nos alguns desdobramentos da avaliação de desempenho, relatando que essa é uma forma de regulação e de controle dos sistemas de ensino, e que baseiam-se na lógica empresarial e meritocrática.

4.4.3 A política de bonificação no documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”

Com relação ao pagamento por bonificação, a lógica defendida pelos consultores do Banco Mundial é que ela impulsiona a ação docente ao ponto que o (a) estudante poderá aprender mais. Bruns e Luque (2014) demonstram haver um aumento no uso do pagamento por bonificações na América Latina e Caribe porque tem sido um meio de recompensar os (as) professores (as) por resultados esperados e alcançados. Deste modo, há programas de bonificação, tal como o do Chile e o de Pernambuco, que são exemplos.

Entretanto, algumas experiências citadas por Bruns e Luque (2014) evidenciam alguns cuidados necessários tal como atentar-se àqueles programas que usam exclusivamente os resultados de testes dos estudantes para realizar o pagamento da bonificação porque isso pode permitir fraudes e, até mesmo, um ensino focado apenas no preparo dos discentes para o teste.

Outra informação a ser considerada é sobre o impacto das bonificações que serão distintas em meio às diferenças entre as próprias instituições de ensino. Um exemplo a ser considerado é o de Pernambuco em que as escolas pequenas tiveram

melhorias porque os docentes puderem colaborar entre si e também monitorar uns aos outros.

Diante dessas ponderações, Bruns e Luque (2014) destacam “estudos entre países que sugerem que nenhum sistema educacional obtém professores de alta qualidade sem alinhar todos os três tipos de incentivos: recompensa profissional, pressões de responsabilidade e recompensa financeira.” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 47)

A defesa pelas bonificações²² tem ganhado espaço e “nos últimos anos houve a proliferação de iniciativas de bonificações vinculadas aos resultados de avaliações em larga escala em diversas redes de ensino.” (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017, p.960). As autoras indicam que a avaliação de desempenho constitui uma das condições até para algumas progressões na carreira; porém, falta uma regulamentação que não se concretiza por resistências, até mesmo por parte dos professores (as) e também por outros motivos. Além disso, há críticas direcionadas a essas iniciativas de premiação docente.

Por isso, um importante questionamento é feito: se esses bônus e outras estratégias de premiação por mérito, na verdade, se constituem uma maneira de camuflar as péssimas condições de trabalho docente (AUGUSTO, 2013). Posteriormente, em outra seção²³, abordaremos os desdobramentos das políticas de bonificação nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco.

4.4.4 Gerenciamento de políticas da reforma do magistério

Nessa parte, Bruns e Luque (2014) abordam a necessidade da realização de reformas no magistério; porém, tal como indicam os sindicatos, por vezes, com suas estratégias, greves, protestos, e outros, impedem que essas sejam implementadas.

As reformas propostas são vistas como ameaças aos professores (as); porém, são fundamentadas pelos governos como mecanismos para qualidade educacional. As políticas são aquelas que têm como objetivo eliminar a estabilidade no emprego, reduzir benefícios, reformar currículos e avaliações, modificar estrutura e poder dos sindicatos, e implementar pagamentos por competências ou desempenho.

²² No próximo capítulo abordaremos, de maneira mais específica, as bonificações presentes em alguns Estados brasileiros.

²³ Na seção XI abordamos os desdobramentos da bonificação nos estados citados.

Algumas reformas já têm sido feitas e delas são tiradas observações, destacadas por Bruns e Luque (2014): uma delas é a criação de alianças entre a sociedade civil e líderes empresariais que expõem a qualidade da educação a fim de incentivar reformas, principalmente no que tange à implementação de avaliações de desempenho e pagamento por competência aos professores (as); a outra refere-se à implementação, no início do governo, mostrando a educação como prioridade.; e uma outra observação é o uso de resultados para incentivar as reformas, tais como dados do Pisa e OCDE.

Assim como as observações anteriores, há um passo a passo para propiciar as reformas, no qual Bruns e Luque (2014) expõem que a primeira etapa consiste em testar os estudantes e divulgar os resultados; posteriormente, a adoção de pagamentos de bonificação baseados na escola, bem como a avaliação de desempenho individual do (a) professor (a).

Bruns e Luque (2014) dão ênfase ao fato de que a tarefa de obter professores (as) excelentes e melhorar a aprendizagem dos estudantes não é fácil, pois exigirá a implementação de reformas voltadas ao recrutamento, preparação e motivação desses profissionais expondo que o principal papel do (a) professor (a) seria:

O principal papel dos professores hoje é equipar alunos para buscar, analisar e efetivamente usar grandes quantidades de informações que estão prontamente disponíveis em algum lugar. Os professores também devem desenvolver as competências dos alunos na ampla faixa de áreas valorizadas em uma economia global integrada: pensamento crítico; solução de problemas; trabalho colaborativo em diversos ambientes; adaptação a mudanças e à capacidade de dominar novos conhecimentos e habilidades e demandas variáveis de emprego ao longo de suas vidas. (BRUNS; LUQUE,2014, p.50)

A partir das leituras desses documentos do Banco Mundial, podemos destacar que o trabalho docente é compreendido como aquele que deve preparar os estudantes para o mercado de trabalho, além de considerarem que o trabalho é de qualidade, quando este consegue tal tarefa, assim como obter notas satisfatórias em avaliações externas. A ideia é que os estudantes tenham algumas habilidades e competências a serem atingidas nos anos escolares e o papel do (da) docente é crucial nesse processo.

A ênfase nas aprendizagens prioriza menos a aquisição de conhecimentos e mais o desenvolvimento de capacidades, em sintonia com a noção de competências disseminada tanto no âmbito educacional quanto no trabalhista ao longo das últimas décadas. (PRONKO,2019, p. 170)

Pronko (2019) faz um importante destaque ao nos indicar a mudança de perspectiva de aprendizagem das últimas décadas, porque a ênfase da aprendizagem dos

estudantes é nas capacidades em prol da reestruturação do capital. Por isso, tanto se aborda a qualidade de recrutamento, bonificações e outros. Todos esses elementos colaboram para criar uma identidade docente, firmada na lógica de mercado defendida pelo Banco Mundial, e também em sintonia com o ensino que deve ser proporcionado aos estudantes.

Deste modo, “conceitos como produtividade, eficiência, eficácia, qualidade e avaliação, antes dominantes no setor empresarial, passam a fazer parte do léxico presente nas recomendações aos serviços públicos e a influenciar a gestão do trabalho dos indivíduos que compõem esses sistemas.” (ZATTI; MINHOTO, 2019, p.4)

Contudo, defendemos uma outra vertente de entendimento do trabalho docente, sendo uma atividade de formação humana e que deve atuar para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos, mas não unicamente voltados à sua atuação no mercado de trabalho, já que isso colabora com as desigualdades ocasionadas pela acumulação de capital, por meio de expropriação de mais-valia. Nesse sentido, reforçamos tal posicionamento a partir de Oliveira (2010)

De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. Partindo da definição de que o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências. (OLIVEIRA, 2010, s./p.)

Desse modo, a presente seção permitiu perceber que o Banco Mundial entende que o trabalho docente deve servir ao mercado e que, para isso acontecer, é preciso implementar avaliações de desempenho, bonificações e premiações, uma vez que esses permitem a responsabilização, pressão, controle, individualização e regulação do trabalho docente. Portanto, nas próximas seções focaremos nossa discussão na categoria bonificação enquanto recorte central da nossa investigação. Sendo que na seção subsequente abordaremos a carreira docente nos três estados, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo por meio da análise comparada de documentos estaduais.

5 TRABALHO DOCENTE EM MINAS GERAIS, PERNAMBUCO E SÃO PAULO: a carreira docente e a contradição com as recomendações do Banco Mundial

A proposta para essa seção é a caracterização do trabalho docente nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, assim como apresentar dados referentes à compreensão de carreira docente e do que há de políticas para esse público, a partir dos documentos oficiais dos estados. Para isso, recorreremos ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Planos Estaduais e Planos de Cargos e Carreira.

Deste modo, a seção atual busca trazer algumas problematizações para o seguinte questionamento: há confluências das recomendações presentes nos documentos do Banco Mundial, já elencadas na seção anterior, com os Planos estaduais e de carreira estadual de MG, PE e SP, e com o PNE 2014-2024?

Nesta seção, expusemos, de modo comparado, as propostas do PNE 2014-2024, os planos estaduais de educação, os planos de carreira docente dos estados já citados, e, em um último momento, nossas reflexões a respeito das aproximações e distanciamentos das evidências advindas desses documentos.

5.1 Caracterização das unidades federativas da pesquisa: Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo

Segundo dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE²⁴), Minas Gerais tem uma extensão de 586.528 km² com 853 municípios. Já Pernambuco tem uma área de 98.067,881 Km² com 184 municípios e São Paulo possui uma extensão de 248.219, 481 km² com 645 municípios.

O seguinte mapa político do Brasil mostra a localização dos estados acima citados, sendo que Minas Gerais e São Paulo fazem parte da região sudeste e Pernambuco está na região nordeste.

²⁴ Consulta realizada em 25 de Junho de 2020

Imagem 3– Mapa Regiões Ampliadas



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Os dados acima demonstram como cada estado possui suas particularidades desde tamanho, assim como a quantidade de municípios. Consequentemente, isso repercute na quantidade necessária de escolas. A tabela abaixo apresenta apenas a quantidade de escolas estaduais e vale ressaltar que a escolha por esse recorte é porque elas são responsabilidade dos estados que fazem parte da nossa pesquisa.

Tabela 1 – Número de escolas estaduais em 2020

| Estado | Total de escolas estaduais |
|--------------|----------------------------|
| Minas Gerais | 3570 |
| Pernambuco | 1056 |
| São Paulo | 5667 |

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020

No que se refere às matrículas da dependência administrativa estadual, por etapa da Educação Básica e suas modalidades, elas são apresentadas por meio da tabela abaixo:

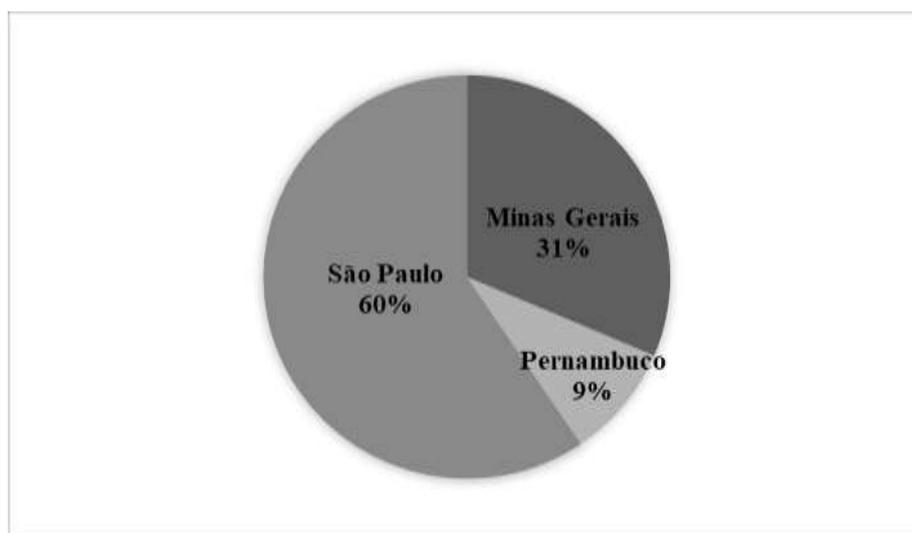
Tabela 2 – Número de matrículas da rede estadual de MG, PE e SP em 2020

| Estado/Etapa de Ensino | Minas Gerais | Pernambuco | São Paulo |
|--|---------------------|-------------------|------------------|
| Creche | _____ | 542 | 806 |
| Pré Escola | 428 | 1.740 | 355 |
| Ens. Fund. (Anos Iniciais) | 330.388 | 7.581 | 624.834 |
| Ens. Fund. (Anos finais) | 708.054 | 138.804 | 1.366.478 |
| Ens. Médio | 629.529 | 280.477 | 1.161.768 |
| Ens. Médio integrado ao técnico | 15.553 | 19.646 | 81.652 |
| Educ. de Jovens e Adultos (fundamental e médio) | 167.580 | 88.407 | 261.275 |
| Educ. de Jovens e Adultos – Ens. Fund. e Médio integrado | _____ | 115 | 60 |
| Total | 1.846.532 | 537.312 | 3.499.288 |

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020

Os dados evidenciam que o maior número de matrículas é em São Paulo, até porque nesse estado há um maior número de escolas. Em 2020 o Brasil teve 14.864.655 matrículas nas redes estaduais de ensino e as matrículas dos três estados juntos representam aproximadamente 39% do valor total. O gráfico 4 apresenta que, a partir da somatória dessas matrículas, São Paulo equivale a 60 % de todas elas, enquanto Minas Gerais 31 % e Pernambuco 9 %.

Gráfico 4 - Percentual de matrículas da rede estadual de MG, PE e SP



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais, com base nos microdados do Censo Escolar/INEP 2020

Na busca pela quantidade de professores que atuam na rede estadual, nota-se que São Paulo registra o maior número de docentes e Pernambuco a menor quantidade.

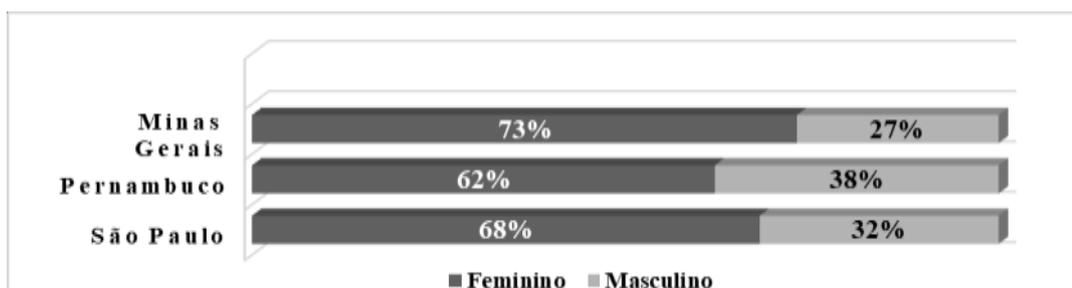
Tabela 3 – Número de docentes das redes estaduais de MG, PE e SP em 2020

| Estado | Total de Docentes |
|--------------|-------------------|
| Minas Gerais | 86.133 |
| Pernambuco | 19.830 |
| São Paulo | 149.550 |

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020

Com relação ao sexo desses (as) profissionais, foi possível encontrar dados de 2019 que continuam a revelar a feminização do magistério, uma vez que nos três estados mais de 50% são professoras.

Gráfico 5 – Sexo dos (as) Professores (as) em 2019



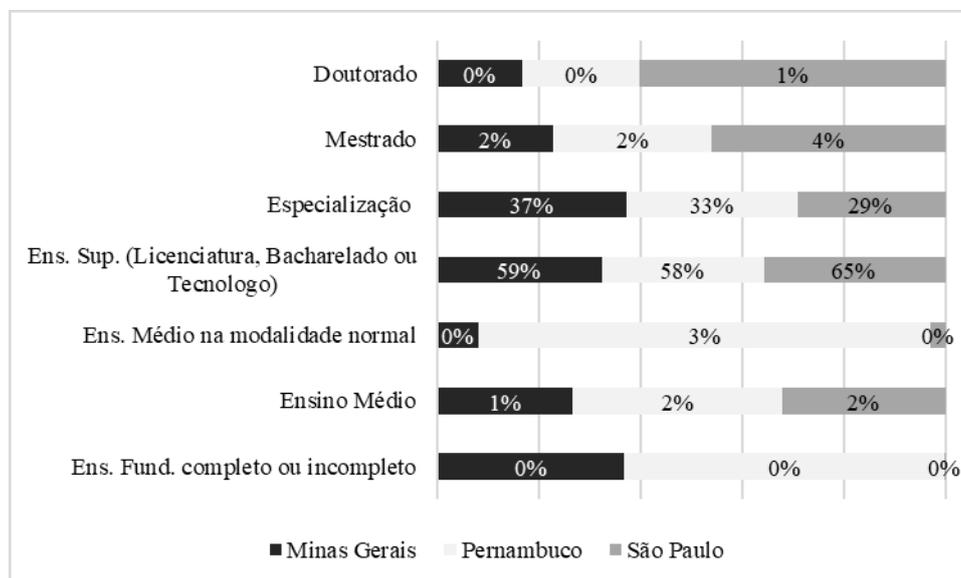
Fonte: elaboração própria, a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais, com base nos microdados do Censo Escolar/INEP 2020

Um outro importante dado que caracteriza os docentes refere-se ao processo de sua formação. O artigo 62 da Lei nº 12.769²⁵, de 04 de abril de 2013, aborda a formação para atuar na Educação Básica.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013)

Tal como evidenciado no trecho acima, para atuar na educação infantil, e nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, o profissional vai precisar apresentar o curso de nível médio na modalidade normal, a partir do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Entretanto, faz-se necessário um curso Superior de licenciatura. O gráfico abaixo demonstra que mais de 50% dos profissionais possuem curso Superior, mas nesses dados podem ter aqueles que graduaram nas licenciaturas, bacharelado ou tecnólogo.

Gráfico 6 – Escolaridade dos (as) docentes



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais, com base nos microdados do Censo Escolar/INEP 2019

²⁵ Há uma alteração na questão da formação docente, na qual revoga-se essa lei descrita no texto, pois a mesma deve-se basear na Base Nacional Comum Curricular, de acordo com a Lei nº 13.415, aprovada em 16 de Fevereiro de 2017.

Uma reflexão que fazemos é que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na meta 16, voltada à valorização docente, propõe que até o último ano de vigência do plano, 50 % dos (as) professores (as) tenham pós graduação. Porém, com esses dados de 2019, observamos quão delicado é que essa meta se consolide, já que esse número encontra-se distante do almejado.

E um último dado que consideramos relevante, que até indica a valorização e carreira docente, refere-se ao tipo de vínculo desses docentes. Ou seja, observamos uma precarização quando, a partir dos dados, identificamos que em Minas Gerais e Pernambuco o número de concursados é menor do que os tipos de contratos.

Tabela 4 – Tipo de vínculo dos professores (as) na rede estadual de MG, PE e SP²⁶

| Estado/Vínculo | Concursado/ Efetivo | Contrato temporário | Contrato Terceirizado | Contrato CLT | Total |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------|--------------|
| Minas Gerais | 40.198 | 48.438 | 49 | 274 | 88.959 |
| Pernambuco | 9.866 | 9.994 | 108 | 36 | 20.004 |
| São Paulo | 95.508 | 46.588 | 26 | 10.857 | 152.979 |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais, com base nos microdados do Censo Escolar/INEP 2019

Os dados acima apresentados nos possibilitam identificar um panorama dos estados com relação ao número de escolas, professores (as), sua formação e os tipos de vínculos. Contudo, ainda queremos expor os dados de 2019²⁷ referentes ao Ideb de cada estado.

Tabela 5 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de MG, PE e SP (2019)

| Estado | Minas Gerais | Pernambuco | São Paulo |
|------------------------------------|---------------------|-------------------|------------------|
| Ensino Fundamental (Anos iniciais) | 6,3 | 5,1 | 6,5 |
| Ensino Fundamental (Anos finais) | 4,7 | 4,5 | 5,2 |

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados do portal Cidades do IBGE.

Compreendemos que tais índices não são capazes de caracterizar a qualidade da educação de cada estado porque em seu cálculo não são considerados todos os

²⁶ Os números totais não são os mesmos presentes na tabela na qual consta a quantidade de docentes na rede estadual de cada estado, pois um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação, nesse caso aqui, atuar e ter mais de um vínculo de trabalho.

²⁷ Até o momento de conclusão da tese, não encontramos dados mais recentes do Ideb.

elementos que traduzem a qualidade e a realidade. Contudo, observamos que os maiores índices são encontrados em São Paulo e os menores em Pernambuco. Infelizmente, não conseguimos elencar os motivos para isso, mas destacamos que esses três estados assimilaram as políticas reformistas recomendadas pelo Banco Mundial porque “vendem” soluções para a falta de qualidade, dentre elas a construção de sistema de avaliação de estudantes e docentes.

Portanto, esses dados apresentados acima refletem uma caracterização dos três estados brasileiros que compõem os *lócus* da nossa investigação, sendo que cada um possui sua singularidade. Não apresentamos tais dados com o objetivo de configurar qual é o melhor mas, com fins de caracterização.

5.2 Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e os Planos Estaduais de Educação de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: propostas voltadas ao trabalho docente

O estabelecimento de Planos para a educação se dá em cumprimento à Constituição Federal de 1988, artigo 214. Com relação aos Planos Estaduais, Souza e Menezes (2017) abordam que esses são importantes instrumentos de gestão e que integram-se aos objetivos e metas presentes no Plano Nacional, assim como possibilitam uma articulação com a realidade e com as demandas municipais.

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, ele foi aprovado pela Lei nº 13.005, no governo da presidente Dilma Rousseff (PT). A partir de vários movimentos que se articularam para discutir a construção do PNE, isso se deu na I Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, que ocorreu no último ano do Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e, também, a partir da II Conae. As duas Conaes foram precedidas de conferências municipais, intermunicipais, estaduais, que criaram um documento referência, a partir dos debates. Deste modo, por mais que tenha havido esse movimento, infelizmente nem toda discussão foi considerada no momento de aprovação do PNE, tal como evidencia a discussão presente na dissertação de Pereira (2017).

Contudo, evidenciamos aqui, a partir do quadro abaixo, as metas do PNE 2014-2024, direcionadas à valorização docente que abordam a formação inicial e continuada, remuneração e existência de planos de carreira.

Quadro 9 – Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 para a valorização docente

| Meta | Objetivos: |
|---------|--|
| Meta 15 | “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (BRASIL,2014, p.78). |
| Meta 16 | “Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2014, p. 81). |
| Meta 17 | “Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 82). |
| Meta 18 | “Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.” (BRASIL, 2014, p.82). |

Fonte: elaborado a partir do PNE (2014-2024)

Nesse sentido, abordamos o Plano Estadual de Educação (PEE) de Minas Gerais, instituído pela Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018, e é válido para o decênio de 2018-2027, aprovado no governo de Fernando Damata Pimentel²⁸, pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT).

De acordo com as informações encontradas no site da Assembleia Legislativa de Minas Gerais²⁹, é possível compreender que o processo de construção do PEE/MG se deu por meio do Fórum Técnico, mediante a realização de reuniões preparatórias no período de 24 de abril de 2015 a 31 de março de 2016, debate público em 19 de dezembro de 2016, encontros regionais de 26 de fevereiro a 20 de maio de 2016, a realização de consulta pública de 28 de abril a 20 de maio de 2016, e uma etapa final do Fórum nos dias 15, 16 e 17 de junho de 2016 com discussões, palestras e grupos de

²⁸ Fernando Pimentel foi o 38º governador de Minas Gerais e permaneceu no cargo por quatro anos 2015-2019

²⁹ Informações foram encontradas, por meio de consulta nos dias 27, 28, 29 de Junho de 2020, no seguinte site: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2018/12/27_sancao_lei_23197_pee.html

trabalho. Houve, também, a eleição daqueles que compuseram a Comissão de Representação e que acompanharam os desdobramentos até a aprovação do PEE/MG.

No que se refere à estrutura do Plano, é possível encontrar diretrizes, artigos que mencionam os órgãos responsáveis pela avaliação da aplicabilidade do PEE, outras informações e também as metas. Deste modo, com relação às diretrizes, o artigo segundo apresenta:

Art. 2º – São diretrizes deste PEE: I – a universalização do direito à educação; II – a universalização da plena alfabetização; III – a melhoria da qualidade da educação; **IV – a valorização dos profissionais de educação**; V – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; VI – a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VII – a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VIII – a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, valorizando e respeitando a diversidade regional e os princípios da sustentabilidade socioambiental; IX – a realização de investimentos públicos em educação que assegurem a expansão do atendimento com qualidade e equidade; X – o respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar. (MINAS GERAIS, 2018, s./p., grifo nosso)

Como se pode observar, há uma diretriz que se volta à valorização dos profissionais da educação. As metas 14, 15 e 16 tratam do trabalho docente semelhantes àquelas presentes no PNE 2014-2024 como a necessidade de aumento de acesso à pós-graduação *stricto sensu*, da implementação da política estadual de formação, em consonância com a política nacional de formação de professores (as), e a valorização dos profissionais do magistério, por meio da diminuição da desigualdade do rendimento dos (as) professores (as) com outros profissionais.

Quadro 10- Metas do Plano Estadual de Educação de MG

| Meta | Objetivos: |
|---------|---|
| Meta 14 | “Ampliação do acesso à pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a elevar anualmente o número de mestres e doutores em 10% (dez por cento), corrigindo as desigualdades regionais” (MINAS GERAIS, 2018, s. p.) |
| Meta 15 | “Implementação, até o final do primeiro ano de vigência deste PEE, da política estadual de formação dos profissionais de educação de que tratam os incisos I a V do caput do art. 61 da Lei Federal nº 9.394, de 1996, em consonância com a política nacional de formação, viabilizando a formação específica de nível superior dos docentes da educação básica em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (MINAS GERAIS, 2018, s. p.) |
| Meta 16 | “Valorização dos profissionais de magistério da educação básica da rede estadual, buscando-se a diminuição da desigualdade entre o seu rendimento médio e o dos profissionais de outras áreas com categoria e escolaridade equivalentes, respeitada |

| | |
|--|--|
| | a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.” (MINAS GERAIS, 2018, s. p.) |
|--|--|

Fonte: elaboração própria, a partir do PEE de MG

Com relação ao Plano Estadual de Educação (PEE) de Pernambuco, esse foi aprovado e sancionado pela Lei nº 15.533, em 23 de junho de 2015, no governo de Paulo Henrique Saraiva Câmara. O período de vigência é de 2015 a 2025.

A produção desse plano se deu por meio da participação e interlocução da sociedade civil, política e também do Fórum Estadual de Educação de Pernambuco (FEE). Além disso, o processo se deu com conferências, tais como a Conferência Estadual de Educação de Pernambuco (Conepe), seminários municipais e intermunicipais. O FEE incentivou, promoveu e mobilizou as conferências e, tal como observamos, essa mediação foi semelhante ao processo de construção do PNE 2014-2024 e as Conaes.

Quanto às diretrizes, no artigo segundo da Lei nº 15.533, é possível encontrar uma que se refere à valorização dos profissionais da educação.

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PERNAMBUCO, 2015, s.p.)

No que tange à organização do PEE, ele possui oito eixos, sendo que o eixo cinco refere-se à valorização dos profissionais da Educação Básica: formação e condições de trabalho. Nele localizamos quatro metas voltadas à formação inicial, continuada, condições de trabalho, carreira, salário e remuneração. O quadro 11 foi organizado com tais metas.

Quadro 11 - Metas do Plano Estadual de Educação de PE

| Meta | Objetivos: |
|---------|---|
| Meta 15 | “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano Estadual de Educação, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (PERNAMBUCO, 2015, p.74) |
| Meta 16 | “Formar, em nível de pós-graduação, 37,4% (trinta e sete vírgula quatro por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação - PEE, e garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (PERNAMBUCO, 2015, p.74) |
| Meta 17 | “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio aos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PEE.” (PERNAMBUCO, 2015, p.80) |
| Meta 18 | “Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.” (PERNAMBUCO, 2015, p.83) |

Fonte: elaboração própria, a partir do PEE de PE.

No Estado de São Paulo, o Plano Estadual de Educação (PEE) foi aprovado por meio da Lei nº 16.279, em 8 de julho de 2016, com vigência de 10 anos. O governador que sancionou a lei foi Geraldo Alckmin do Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB)

Nesse sentido, na Lei há as diretrizes para esse PEE e estão presentes no artigo segundo, conforme apresentado abaixo:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado e do País; VIII - valorização dos profissionais da educação; IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental. (SÃO PAULO, 2016, p.1)

As metas que se referem à valorização dos profissionais da educação estão em consonância com o PNE 2014-2024, uma vez que também se voltam à formação inicial e continuada, remuneração e carreira.

Quadro 12 – Metas do Plano Estadual de Educação de SP

| Meta | Objetivos: |
|---------|---|
| Meta 15 | “Garantir, em regime de colaboração entre a União e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PEE, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do “caput” do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (SÃO PAULO, 2016, p.3) |
| Meta 16 | “Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PEE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do Sistema Estadual de Ensino.” (SÃO PAULO, 2016, p.3) |
| Meta 17 | “Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar, no Estado de São Paulo, até o final do sexto ano de vigência do PEE, seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.” (SÃO PAULO, 2016, p.3) |
| Meta 18 | “Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.” (SÃO PAULO, 2016, p.3) |

Fonte: elaboração própria, a partir do PEE de SP.

Em uma análise comparada, é possível observar que as três unidades federativas possuem em suas diretrizes temas que se somam e que compõem a valorização dos (as) profissionais da educação. Com relação às metas, essas se voltam a suprir a formação inicial de acordo com a área de atuação dos docentes, contempla também a formação continuada e a equiparação da remuneração com relação a outros profissionais de mesma formação. Vale ressaltar que a meta que aborda a construção de Planos de Carreira foi encontrada em Pernambuco e São Paulo, mas o PEE de MG não a aborda. O quadro abaixo evidencia essa comparação.

Quadro 13- Comparação das metas do PEE de MG, PE e SP

| Temática das metas do PEE/ U.F. | Minas Gerais | Pernambuco | São Paulo |
|--|---------------------|-------------------|------------------|
| Metas para Formação Inicial | ✓ | ✓ | ✓ |
| Metas para Formação Continuada | ✓ | ✓ | ✓ |
| Metas para Planos de Carreira | | ✓ | ✓ |
| Metas para a Remuneração | ✓ | ✓ | ✓ |

Fonte: elaboração própria, a partir do PEE de MG, PE e SP.

Observamos, também, que todos os planos estaduais possuem similaridade com as metas presentes no PNE 2014-2024. Entretanto, enfatizamos que o único PEE que não abordou os planos de carreira foi o de MG; porém, destacamos quão importante ele é e como colabora para um carreira atrativa e a valorização dos (as) profissionais.

Durante a leitura e esse exercício comparado do PNE com os PEEs de MG, PE e SP, não encontramos em nenhum momento trechos que abordaram as bonificações, nem mesmo considerando como mecanismos de valorização, ainda que as políticas de bonificações estivessem em vigor, excetuando Minas Gerais, que revogou a bonificação em 2016. Como uma política pode ser aplicada e não estar contemplada no planejamento? Esse é o questionamento que fazemos no sentido provocativo de próximas discussões e pesquisas.

5.3 Planos de Cargos e Carreira dos docentes de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: análise da carreira

Os documentos do Banco Mundial analisados, por várias vezes remetem à carreira docente; contudo, indicam que esta não possui um bom recrutamento e, dentre outros problemas, a formação inicial e a falta de atratividade. Mediante isso, voltamos o nosso olhar aos Planos de Cargos e Carreira de Minas Gerais (PCC/MG), Pernambuco (PCC/PE) e São Paulo (PCC/SP), a fim de identificar as propostas para a carreira dos (as) professores (as). Deste modo, observamos os aspectos que tratam da carreira, carga horária e remuneração.

O Plano de Cargos de Carreira de Minas Gerais foi aprovado pela Lei nº 15.293, em 5 de agosto de 2004, sob o governo de Aécio Neves do Partido Social Democracia do Brasil (PSDB) (2003-2007/2007-2010). O PCC de Pernambuco foi instituído pela Lei nº 11.559, em 10 de julho de 1998, durante o governo de Miguel Arraes de Alencar

à época pertencente ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). Já o PCC de São Paulo, voltado aos profissionais da educação, é regulamentado pela Lei n.º 836, de 30 de dezembro de 1997, sob o governo de Mário Covas Júnior do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

O quadro abaixo apresenta quais cargos são contemplados nos PCCs.

Quadro 14 - Cargos contemplados nos PCCs de MG, SP e PE

| Minas Gerais | São Paulo | Pernambuco |
|--|--|---|
| Professor de Educação Básica (PEB) Especialista em Educação Básica (EEB) Analista de Educação (AEB) Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), Técnico da Educação (TDE), Analista Educacional (ANE), Assistente de Educação (ASE) Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB). | I – Classe Docente a) Professor Educação Básica I – SQC-II e SQF I – b) Professor de Educação Básica II - SQC-II e SQF I – II– Classe de Suporte Pedagógico a) Diretor de escola – SQC II b) Supervisor de Ensino – SQC - II c) Dirigente Regional de Ensino – SQC - I | I – Grupo 1 – Magistério: a) Professor II – Grupo 2 – Apoio Técnico Científico: a) Psicólogo Escolar b) Técnico Educacional III – Grupo 3 – Apoio Administrativo e de Serviços Auxiliares a) Cargo de nível médio: 1. Assistente Administrativo Educacional; b) Cargo de nível básico: 1. Auxiliar de Serviços Administrativos Educacionais. |

Fonte: Elaboração própria, a partir dos PCCs de MG, PE e SP.

É possível observar que esses PCCs contemplam os profissionais da educação, sendo que cada Estado possui suas particularidades e também se voltam a determinados cargos, tal como em Pernambuco onde há profissionais de psicologia sendo que nos outros dois Estados, esse profissional não aparece. Entretanto, apresentaremos informações referentes apenas aos docentes da Educação Básica, uma vez que esse é o foco da pesquisa.

Com relação à carga horária, o PCC de MG expõe que o (a) professor (a) tem uma carga horária de 24h semanais, dividida em 16 horas de docência e 8 horas de extraclasse. Tais horas de atividades extraclasse são compostas por quatro em local de livre escolha do (a) professor (a) e quatro horas na própria escola, ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas para reuniões.

O PCC de São Paulo indica que a jornada para o docente é organizada por horas de atividades com estudantes, horas de trabalho pedagógico na escola, e em local de livre escolha, sendo, assim, a jornada de 30 horas divididas em 25 horas de atividades com alunos e cinco de trabalho pedagógico (duas horas na escolas e três horas em local de livre escolha). Há, também, outros tipos de jornada, sendo elas: inicial, integral e reduzida. No que se refere à inicial, ela totaliza 24 horas (20 h atividades com alunos, quatro de trabalho pedagógico), a integral é de 40 horas (33 h atividades com alunos, sete de trabalho pedagógico) e a reduzida de 12 horas (10 h atividades com alunos, duas h de trabalho pedagógico).

O PCC de Pernambuco é bastante sucinto e apresenta que o (a) professor (a) tem uma carga horária de 30 ou 40 horas semanais que resultam em 150 horas ou 200 horas mensais.

Observamos que nos PCCs, exceto no de Pernambuco, não foi possível localizar a informação pois abordam e determinam parte da carga horária para atividades extraclasse que permitem ao professor utilizar (a) parte do tempo para formação e também atividades de planejamento, correção de atividades e outros, o que consideramos como um avanço porque é a demonstração que o trabalho docente é executado em sala de aula, mas também fora desse espaço.

Outra categoria importante que possibilita observar a valorização da docência é a carreira. Tal como já apresentado em outra seção, o Banco Mundial indica, assim como outros estudos, que a carreira docente não é atrativa, pois além dos salários baixos, não há um plano de carreira que permita a valorização, pois, por vezes, a ascensão na carreira é demorada. O quadro abaixo apresenta a organização da carreira em cada Estado.

Quadro 15 - Carreira da Docência de MG, PE e SP

| Minas Gerais | São Paulo | Pernambuco |
|-------------------------------|--|--|
| a) Progressão; b) Promoção | a) Pela via Acadêmica; b) Pela via não acadêmica 1.1.1.1 Fator atualização 1.1.1.2 Fator Aperfeiçoamento 1.1.1.3 Fator Produção Profissional | a) Progressão Horizontal b) Progressão Vertical: 1. por Desempenho 2. por tempo de Serviço 3. por elevação de nível profissional |

Fonte: elaboração própria, a partir dos PCCs de MG, SP e PE.

O PCC de Minas Gerais caracteriza a progressão pela “passagem do servidor do grau em que se encontra para o grau subsequente no mesmo nível da carreira a que pertence” (MINAS GERAIS, 2004, s./p.). A progressão ocorre de forma automática; porém, é necessário o cumprimento de alguns requisitos como o efetivo exercício, o cumprimento de dois anos efetivos no mesmo grau e dois resultados satisfatórios na Avaliação de Desempenho Individual desde a progressão anterior.

Já a promoção “é a passagem do servidor de um nível para o imediatamente superior, na mesma carreira a que pertence.” (MINAS GERAIS, 2004, s./p.). Para que essa aconteça, é preciso que o servidor esteja em efetivo serviço, tenha cumprido cinco anos efetivo no mesmo nível, ter recebido cinco avaliações de desempenho individual satisfatória, desde a promoção anterior e comprovar a titulação mínima.

Na carreira de São Paulo há duas formas de desenvolvimento. Uma por meio acadêmico e a outra por não acadêmico. A acadêmica ocorre por meio da aquisição de habilitações acadêmicas obtidas em grau superior, ou seja, formação em Ensino Superior. A outra forma é pela não acadêmica na qual é considerada a atualização, aperfeiçoamento profissional e a produção de trabalho na área de atuação.

O artigo nº 20 desse PCC-SP define que o objetivo da evolução funcional, pela via acadêmica, é reconhecer a formação acadêmica do profissional em seu campo de atuação, pois esse é um dos fatores relevantes para a melhoria da qualidade de trabalho. Ou seja, percebemos que há um reconhecimento da importância da formação continuada para o trabalho docente.

O artigo nº 21 expõe que a evolução funcional pela via não acadêmica se dá pelos fatores atualização, aperfeiçoamento e produção funcional, uma vez que se considera atualização e aperfeiçoamento estágios e cursos de formação complementar no campo de atuação com duração igual ou superior a 30 horas e produção profissional: “as produções individuais ou coletivas realizadas pelo profissional do magistério, em seu campo de atuação, às quais serão atribuídos pontos, conforme suas características e especificidades” (SÃO PAULO, 1997, s./p.). O artigo n.º 22 esclarece que para a evolução funcional pela via não acadêmica é preciso cumprir alguns critérios, observando o tempo de efetivo serviço.

O desenvolvimento da carreira dos profissionais de Pernambuco ocorre por meio da progressão horizontal, sendo esta permitida quando servidor estiver na faixa inicial ou intermediária de sua classe “desde que cumpra o interstício de 01 (um) ano e esteja dentre o contingente de no mínimo 10% (dez por cento) e no máximo 30% (trinta por

cento) de servidores, por cargo, habilitados por ordem de classificação, no final do ano letivo, pelo processo de Avaliação de Desempenho, efetuado em cada Unidade Administrativa.” (PERNAMBUCO, 1998, s./p.).

Outra forma de desenvolvimento apresentado no PCC de Pernambuco é a progressão vertical, podendo ser por desempenho, tempo de serviço e por elevação de Nível Profissional. A progressão por desempenho ocorre ao final de cada ano letivo, sendo limitado de 10% a 30% dos profissionais da unidade administrativa. Já aquela por tempo de serviço é concedida a cada dez anos. A elevação de nível profissional se dá a qualquer momento após estágio probatório em que o servidor obtiver graduação ou outra titulação.

O desenvolvimento da carreira nos três Estados é semelhante, contemplando e valorizando a formação inicial e continuada dos (as) professores (as); porém, observamos que há uma demora na progressão e também, em alguns casos, limitação de seu oferecimento aos funcionários.

5.4 Reflexões a partir das confluências ou divergências com as recomendações do Banco Mundial para o trabalho docente

A partir da nossa análise documental, apresentada na terceira seção, foi possível identificar as recomendações do Banco Mundial, as quais estão voltadas às políticas de pagamento de incentivos por meio de bonificações/premiações, avaliações de desempenho, propostas de recrutamento de docentes, com rigor a fim de selecionar os “bons ou excelentes” profissionais, programas de treinamento e pressão por responsabilidade.

Nesse estudo comparado do PNE 2014-2024, planos estaduais de educação e planos de cargos e carreiras, observamos que as propostas são divergentes com relação às recomendações do Banco Mundial, pois enquanto os primeiros focam no aumento da formação inicial, o Banco faz críticas ao estilo de formação que foca no campo teórico e propõe a assimilação das práticas, por meio da observação das mesmas, até a divulgação de práticas excelentes. Compreendemos que tal atuação do Banco Mundial caracteriza-se, como já mencionamos, a partir de Laval (2019), enquanto um desdobramento da eficiência gerencial, porque há busca pelas “boas práticas” e a transferência delas para todas as unidades de ensino.

Além disso, observamos haver propostas nos planos de valorização à formação continuada, a partir de cursos de pós graduação. Porém, o Banco Mundial propõe que aconteçam programas de treinamentos com o objetivo de aumentar a capacidade dos docentes.

Com relação à remuneração, identificamos no PNE 2014-2024, e nos Planos Estaduais de MG, PE e SP a ênfase na equiparação salarial com relação aos outros profissionais. Entretanto, a proposta do Banco Mundial é que as políticas de bonificação sejam para pagamento dos profissionais que se esforçam, destacam e são os melhores.

Quanto à carreira, encontramos no PNE 2014-2024 a proposta para que os estados tenham os seus planos de carreira porque esse é um instrumento que possibilita a valorização do trabalho docente, assim como considerem o Piso Salarial. Enquanto os estados assumem esse discurso em seus planos estaduais de educação.

Quanto aos próprios planos de cargo e carreira de MG, PE e SP, consideramos que eles deveriam passar por um processo de reestruturação e reelaboração junto ao movimento dos (as) professores (as), pois esses são de 2004, 1998 e 1997, respectivamente. Gostaríamos de enfatizar isso pois as discussões sobre carreira vão se atualizando para valorizar os profissionais e aqui fazemos uma reflexão: Será que tais planos são atualizados e contemplam as discussões atuais sobre a valorização do trabalho docente? Ponderamos que é uma vitória, mas também ter os planos de cargos e carreira é o cumprimento daquilo que encontramos no Plano Nacional e na LDB de 1996.

Encontramos nos PCCs as propostas de promoção e progressão, por meio da formação inicial e continuada, por tempo de trabalho. Entretanto, a recomendação do Banco Mundial é que ela deve se dar por competência do profissional, pois no entendimento do Banco Mundial isso proporcionaria melhor qualidade dos profissionais e também uma carreira atrativa. Outro ponto de defesa é que a ascensão na carreira esteja atrelada ao desempenho nas avaliações. O Banco Mundial indica que é preciso rever os planos de cargos e carreira para estimular os (as) professores (as) talentosos.

Além desse aspecto, há a defesa de uma melhor seleção dos (as) professores (as), até mesmo por meio de exames de ingresso na carreira. Contudo, há ainda a defesa em documentos que propõe as políticas e a construção de planos de cargo e carreira pelos concursos públicos, como instrumentos para ingresso na carreira.

Portanto, consideramos que as recomendações do Banco Mundial caminham na contramão do que é proposto no Plano Nacional de Educação 2014-2024, nos Planos

Estaduais de MG, PE e SP, assim como também em seus respectivos PCCs. Por isso, enfatizamos que há maior proximidade das discussões de valorização docente nesses documentos do que nos que são construídos pelo Banco Mundial.

Nesse sentido, essa seção apresentou uma caracterização da docência nos três estados, assim como evidenciou as propostas para a carreira a partir de documentos como PNE 2014-2014, Planos estaduais e Planos de Cargos e Carreira. Então, a próxima última seção abordará os programas de modernização dos estados de MG, PE e SP e as políticas de bonificação que foram adotadas como resultado das recomendações do Banco Mundial.

6 AS POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO PRESENTES EM MINAS GERAIS, PERNAMBUCO E SÃO PAULO: Aproximações, distanciamentos e desdobramentos das recomendações do Banco Mundial

Várias são as propostas do Banco Mundial e estas até têm sido apresentadas ao longo dessa tese. Sua finalidade é que países, estados e municípios se reorganizem de forma a modificar sua atuação enquanto Estado, ou seja, reformas de reestruturação e modernização estatal. A lógica dessas reformas é de cunho gerencial³⁰, tanto para nível macro, ou seja, mundial e também micro, para países, estados e municípios.

Soares (1998) expressa que a influência do Banco Mundial está diretamente relacionada aos rumos do desenvolvimento mundial, além da atuação desse organismo se dar de modo a colaborar na reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por intermédio das políticas de ajuste estrutural. Tais reformas são assimiladas pelos contextos e exemplo disso é o caso do Estado Mineiro, de São Paulo e também de Pernambuco.

As políticas de bonificação estiveram presentes em Minas Gerais e São Paulo, e permanecem em Pernambuco. Ao observarmos isso, queremos evidenciar, nessa seção, seus desdobramentos e como elas têm reconfigurado o trabalho docente.

A proposta dessa seção é identificar os desdobramentos das políticas de bonificação nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco, com relação aos efeitos no trabalho docente, principalmente a reorganização do trabalho pedagógico.

Em decorrência da centralidade da meritocracia, e do discurso da liberdade individual, o sujeito é posto como o único responsável pelo seu fracasso ou sucesso. Temos notado que as próprias recomendações do Banco Mundial para as políticas educacionais se baseiam nessa premissa, tal como se observa nas propostas de responsabilização dos estudantes, das escolas e dos professores pelos resultados nas avaliações e, conseqüentemente, na bonificação proposta aos docentes.

Para tanto, fizemos um estudo dos documentos que demonstravam as reformas de modernização nos três estados, assim como aqueles que explicam como se daria a aplicação da bonificação docente.

Além disso, realizamos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações que nos possibilitassem identificar os desdobramentos das bonificações nesses estados.

³⁰ Na primeira seção na tese fazemos uma discussão sobre concepção gerencial

Isso se deu mediante uma leitura e seleção de informações que revelavam os desdobramentos das bonificações. Infelizmente, diante do limite temporal, e local, não conseguimos realizar entrevistas ou aplicação de questionários com os docentes; mas, dentro dos limites possíveis, capturamos o contexto social e histórico, por meio das pesquisas (teses, dissertações e artigos) anteriormente apresentadas.

Com relação às pesquisas, notamos existir um número considerável de investigações que demonstram os efeitos da bonificação em Pernambuco e São Paulo. Porém, encontramos poucas pesquisas que abordam o Prêmio Produtividade de Minas Gerais, talvez porque esse foi revogado em 2016. Por tal situação, o estado mineiro sofreu vários processos judiciais por parte de alguns docentes³¹, os quais, mesmo com direito garantido de recebimento, não receberam o bônus.

Portanto, em um primeiro momento, apresentaremos os programas de modernização presentes nesses estados já indicados, assim como os sistemas de avaliação que encontramos em todos eles, sendo eles o Simave, Saresp e Saepe e, consecutivamente, os programas de bonificação. Em seguida, abordaremos, de forma analítica, os efeitos da política de bonificação em Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco, a partir dos dados das pesquisas que estão presentes em teses e dissertações.

6.1 Minas Gerais: Reformas de modernização da gestão pública, da educação e para o trabalho docente (2003-2010)

Em Minas Gerais, houve a vitória do governador Aécio Neves (PSDB) (2003-2010) que se deparou, segundo relatado por ele, com um estado endividado, sem condições para arcar com as contas públicas e com problemas estruturais. Por conseguinte, essa gestão optou por seguir a proposta neoliberal e também recomendações do Banco Mundial e foi implementado o programa Choque de Gestão.

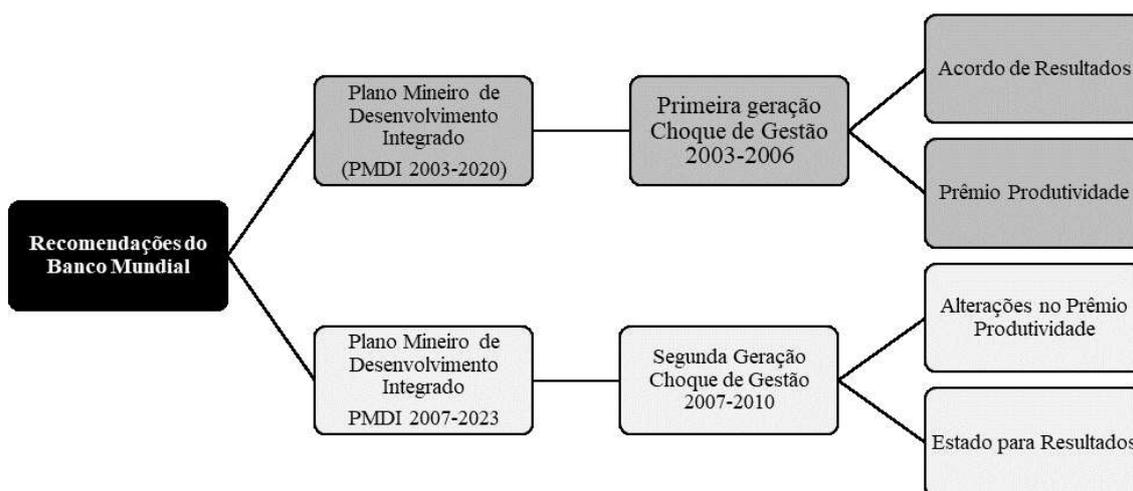
³¹ Minas Gerais alegando crise financeira, revogou o Prêmio Produtividade em 2016. Os seguintes sites abordam isso: <https://www.servidor.adv.br/atuacoes/estado-de-mg-esta-em-mora-quanto-ao-premio-por-produtividade-dos-anos-de-2013-e/127>
https://www.portaldoservidor.mg.gov.br/images/documentos/catalogos-manuais/catalogo_MASP_ed15_Nov_2016.pdf

Anos depois, a postura e atuação de Aécio Neves foi até elogiada pelo diretor do Banco Mundial, devido aos programas de reestruturação do estado.³²

O Choque de Gestão advém de uma proposta de Nova Gestão Pública que ocorreu no Reino Unido e nos Estados Unidos. No Brasil isso foi evidente, a partir da década de 1990 com Fernando Henrique Cardoso e o ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, tal como demonstramos na primeira seção dessa tese.

O Choque de Gestão teve duas gerações e a primeira se deu de 2003 a 2006, com a proposta de “Acordo de Resultados”, no qual o foco foi nas estratégias que possibilitassem o desenvolvimento, ajustes da realidade e também alcance dos resultados. A segunda geração do Choque de Gestão foi de 2007 de 2010 com a nomenclatura de “Estado para Resultado.” O organograma abaixo exemplifica essa estrutura mineira:

Imagem 4 – Estrutura do processo de mudança em MG



Fonte: elaboração própria.

O Acordo de Resultados foi implementado em Minas Gerais no ano de 2003, na gestão de Aécio Neves, e teve como finalidade o estabelecimento de metas e prazos a serem cumpridos. De acordo com a Lei nº 14.694, de 30 de julho de 2003, no segundo capítulo, temos que os objetivos do Acordo de Resultados são:

I - aumentar a oferta e melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

³² O seguinte site apresenta o elogio do diretor do Banco Mundial ao ex-governador Aécio Neves e aos programas de reestruturação da Administração do estado de Minas Gerais <http://www.2005-2015.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/banco-mundial-diz-que-gestao-publica-em-minas-e-exemplo/> Reportagem que apresenta mais um elogio ao programa mineiro de reestruturação estatal - <https://tucano.org.br/choque-de-gestao-de-aecio-neves-travessia-vira-exemplo-mundial/>

- II - estimular, valorizar e destacar servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram o seu papel individual, institucional ou social;
- III - aperfeiçoar o acompanhamento e o controle de resultados da gestão pública, mediante instrumento caracterizado pela consensualidade, objetividade, responsabilidade e transparência;
- IV - fixar metas de desempenho específicas para órgãos e entidades, compatibilizando a atividade desenvolvida com as políticas públicas e os programas governamentais;
- V - dar transparência às ações dos órgãos públicos e facilitar o controle social sobre a atividade administrativa, mediante a divulgação, por meio eletrônico, dos termos de cada acordo e de seus resultados;
- VI - aperfeiçoar as relações de cooperação, supervisão e fiscalização entre o acordante e o acordado;
- VII - promover o desenvolvimento e a implantação de modelos de gestão flexíveis, vinculados ao desempenho institucional, propiciadores do envolvimento dos seus agentes e dirigentes no aperfeiçoamento dos serviços prestados. (MINAS GERAIS, 2003a, s./p.)

Tal como podemos observar, a proposta é de um Estado que controle as ações, as metas e faça cobranças pelos resultados. A fim de que isso ocorra, a proposta presente na lei é a do estabelecimento de uma comissão de avaliação à qual compete:

- I - acompanhar e avaliar os resultados alcançados pelo acordado, considerando as metas e indicadores de desempenho previstos no Acordo de Resultados;
- II - recomendar, com a devida justificativa, alterações no Acordo de Resultados, principalmente quando se tratar de necessidade de alinhamento de indicadores, metas e resultados, recursos orçamentários e financeiros; e
- III - recomendar, com a devida justificativa, a revisão, a renovação ou a rescisão do Acordo de Resultados. (MINAS GERAIS, 2003a, s./p.)

O Acordo de Resultados também foi um meio utilizado pelo governo para que os objetivos propostos fossem alcançados. Os desdobramentos aconteceram “por meio de bonificações para as metas alcançadas e sanções no caso de alcance, podendo chegar inclusive à perda de cargo, no caso de diretores de escola, e não recebimento do Prêmio Produtividade para a equipe.” (JORGE, 2014, p.88)

A Lei nº 17.600/2008, aprovada no dia primeiro de julho de 2008, expõe que têm direito a esse prêmio os servidores efetivos das entidades que assinaram o “Acordo de Resultados”. Por meio desse, a entidade deveria cumprir alguns requisitos e, dentre eles, estão expressos no artigo 23:

- I - seja signatário de Acordo de Resultados com previsão expressa de pagamento de Prêmio por Produtividade; II - obtenha resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional, a que se refere o inciso IV do art. 11, realizada no período de referência, nos termos definidos em decreto; e III - realize a Avaliação de Desempenho Individual permanente de seus servidores, nos termos da legislação vigente. (MINAS GERAIS, 2008, p.7)

Mediante isso, há uma observação que expõe que além desses requisitos supracitados, seria necessário que a entidade tivesse o “Acordo de Resultados”, com metas estabelecidas em um período de 90 dias.

O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), de 2003-2020, é um planejamento estratégico do programa “Choque de Gestão”, que se soma ao Plano Plurianual de Ação Governamental. É um documento organizado com base em três questões: 1) Onde estamos? 2) Aonde pretendemos estar? 3) Como “chegar lá”?

No PMDI 2003-2020 é expressa a necessidade de uma nova compreensão do que é desenvolvimento, uma vez que “o desenvolvimento é sustentável quando promove prosperidade econômica e mostra novas faces, como educação e saúde, com a atenuação das desigualdades sociais e o equilíbrio ambiental.” (MINAS GERAIS, 2003b, p. 12)

Nessa lógica, ainda é proposto que o desenvolvimento não depende somente do Estado e do mercado, mas de todos pertencentes à sociedade. Então, encontramos uma proposta de compartilhamento das responsabilidades repassando também aos indivíduos e entidades da sociedade, quer sejam privados ou não governamentais. Isso se dá em decorrência da reconfiguração do Estado em que “seu novo papel, segundo as orientações neoliberais, é o de atender às necessidades dos desvalidos, deixando que o mercado, por si, regule o sistema econômico.” (LIMA, 2011, p. 25)

A fim de enfatizar a citação supracitada, na análise das áreas sociais de Minas Gerais, o PMDI 2003-2020 aborda que nos campos sociais, tais como educação, saúde, segurança pública, trabalho, combate à pobreza e habitação, existem persistentes desigualdades regionais.

No PMDI 2003-2020 há um diagnóstico e análise da Educação, a partir dos quais se destacou a perda de qualidade na educação do ensino público. Houve a afirmação acerca das ações do estado mineiro no sentido da reforma implementada na educação, que teve proposta gerencial e não nas ações pedagógicas. Consequentemente, resultou na autonomia escolar, promoção e gerenciamento da qualidade, ou seja, mudanças estruturais.

Tais transformações suscitaram um aumento dos índices do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1995 e 1997. A seu turno, Minas Gerais passou a ocupar os primeiros lugares no ranking brasileiro. Entretanto, é mencionado que a universalização do ensino é boa, mas que ainda há desigualdades, uma qualidade baixa nas redes públicas e é até mesmo evidenciado, no documento, que o ingresso em

cursos concorridos de nível superior na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) não é de estudantes do ensino público.

Uma última afirmativa é com relação aos problemas de municipalização do Ensino Fundamental e esta questão, naquele momento do diagnóstico, em Minas Gerais, estava estagnada.

As organizações multilaterais conseguem disseminar pelos países, principalmente aqueles em desenvolvimento, as propostas de modernização do Estado e, tal discurso foi assimilado por Minas Gerais. Observamos que ocorreram transformações na educação, uma vez que “assim, adquire a avaliação, centralidade na (re) configuração dos sistemas de ensino, sendo apresentada a justificativa como propulsora da ‘qualidade’.” (SANTIAGO; LIMA, 2011, p. 48)

O PMDI 2003-2020 destaca que suas prioridades serão estabelecidas e planejadas para que, além da mudança de mentalidade e de comportamento, aconteça um trabalho intensivo e extensivo a fim que a modernização e inovação na gestão pública aconteçam. Isso se dá em “decorrências desse movimento que podem ser mais ou menos diretas quanto à reforma do Estado por meio de orientações modernizadoras, determinantes do seu papel no que diz respeito às prioridades no encaminhamento de agendas de cunho cada vez mais ortodoxo, nessa fase de transnacionalização capitalista.” (SANTIAGO; LIMA, 2011, p. 46)

Com relação às influências internacionais, identificamos uma menção ao contexto internacional, no sentido de haver um condicionamento a tendências e de eventos conjunturais que pesam sobre o futuro. Como consequência, há um discurso da modernização, eficiência e eficácia, pois são nesses princípios que o programa “Choque de Gestão” se apoiou, o que podemos observar na citação abaixo:

Do lado do setor público, predominam a eficiência e a eficácia da gestão, proporcionadas por um ‘Choque de Gestão’ amplo em todos os poderes e pelo equacionamento fiscal do Estado de forma estrutural, com obediência à totalidade da Lei de Responsabilidade Fiscal. (MINAS GERAIS, 2003b, p. 57)

Essa lógica esteve presente na administração pública, mas também influenciou a educação e o trabalho docente. Há trechos do PMDI 2003-2020 que nos dão indicativas disso, por exemplo, no capítulo 3 “o que se espera no futuro”:

A universidade estadual dedica-se às vocações do Estado e às suas demandas regionais. As instituições de Belo Horizonte na área de formação gerencial levam tecnologia de ponta em gestão às empresas mineiras. Há uma

verdadeira revolução no ensino público em Minas Gerais: não só todas as crianças estão na escola, como a grande maioria dos jovens mineiros possui o ensino médio. Os municípios implantam, em regiões urbanas de maior exclusão social, escolas de horário integral, o que elimina a vulnerabilidade de crianças e de jovens ao crime e ao tráfico de drogas. O ensino fundamental tem nove anos, com menores índices de repetência e de evasão escolar. Os professores são continuamente recapitados e valorizados. O jovem mineiro tem senso crítico e espírito inovador. (MINAS GERAIS, 2003b, p.74)

Nesse capítulo há a idealização de um cenário futuro, no qual torna-se clara a concepção de que a educação deve ficar a serviço do mercado. O seguinte trecho supracitado demonstra isso.

A modernização do Estado mineiro também impactou os servidores porque a justificativa foi “torna-se urgente fazer funcionar, reorganizar e modernizar o aparato institucional, colocando em prática um ‘Choque de Gestão’.” (MINAS GERAIS, 2003b, p. 84). Além disso, aparecem, de forma sutil, as propostas de avaliação de desempenho e da premiação para os servidores, enquanto objetivos de implementação, uma vez que os (as) docentes enquanto servidores (as) seriam incluídos. Expomos abaixo os objetivos:

1) revisar o modelo de gestão de pessoas, mediante a adoção de política de carreiras, desenvolvimento e de remuneração dos servidores vinculadas a resultados – qualidade e produtividade; 2) Implementar sistema de auditoria de gestão, integrado ao novo modelo de gestão focado na iniciativa, criatividade e resultados. (MINAS GERAIS, 2003b, p. 115)

Essa lógica de aprimoramento da gestão é consequência do modelo gerencial, no qual os padrões de organização se dão por orientação do mercado e focalizado nos resultados. Nesse sentido, a gestão de pessoas ficam “submetidas às perspectivas meritocrática, ou seja, o que passa a vigorar não é mais a qualidade social, mas os resultados, o desempenho. Advêm daí as avaliações de desempenho.” (SANTIAGO; LIMA, 2011, p. 45)

Com relação ao Prêmio Produtividade que surgiu em 2003, no próprio PMDI 2003-2020 não há menção sobre ele, ainda que esse documento seja um instrumento de planejamento estratégico. Contudo, há um trecho que aborda a valorização dos servidores, sendo ela colocada como prioridade do governo, por mais que mencione a priorização dos cargos gerenciais.

Dentro da estratégia de valorização dos servidores, o Governo deve priorizar aqueles de carreira na ocupação de cargos gerenciais; implantar programas para o desenvolvimento de gerentes e de profissionais; zelar pelo aprimoramento e pela adequação de cargos, carreiras e remunerações e investir na melhoria dos processos de administração dos seus recursos

humanos. Essas são as condições mínimas para o desenvolvimento de um programa efetivo de valorização do servidor público estadual. (MINAS GERAIS, 2003b, p.101)

Com relação ao PMDI 2007-2023, esse refere-se a uma atualização do anterior, contendo estratégias de desenvolvimento do “Estado para Resultados”. A justificativa presente no documento é a seguinte: “o que propomos, à luz dos resultados obtidos no último quadriênio, é o refinamento da estratégia para tornar a realidade dos mineiros mais próxima da visão de futuro almejado” (MINAS GERAIS, 2007, p. 1). Em vista disso, o lema apresentado como inspiração central é “Tornar Minas o Melhor Estado para se viver.”.

Já para a educação, a proposta é “educação de qualidade: melhorar a qualidade dos Ensinos Fundamental e Médio, e contribuir para o aprimoramento da pré-escola” (MINAS GERAIS, 2007, p.2). Entretanto, não encontramos algo específico, com relação a metas e foco, que sejam tocantes ao trabalho docente, mas há esse fragmento acima que indica a busca pela qualidade da educação.

Nesse PMDI 2007-2023 destaca o sucesso do “Choque de Gestão”, enquanto um programa *accountability*, ou seja, um programa de prestação de contas e também de responsabilização. Conseqüentemente, há a afirmação que o caminho para o desenvolvimento é a estratégia e a perspectiva central do PMDI é a “Perspectiva Integrada do Capital Humano”, o que significa que:

A perspectiva integrada do capital humano desdobra-se em iniciativas complementares que visam à formação do cidadão, desde a sua gestação até o início da sua vida produtiva. A saúde materno infantil e a nutrição na fase inicial do ciclo de vida, a educação básica e o incentivo ao protagonismo juvenil numa etapa intermediária e a formação e capacitação para o trabalho, compõem a perspectiva integrada do capital humano. (MINAS GERAIS, 2007, p. 10)

Aqui encontramos o discurso do capital humano, no qual Frigotto (1993) indica ser essa uma lógica de pensamento em que se investe nos sujeitos e que requer retorno futuro. Essa é a vertente adotada e que identificamos quanto ao planejamento do estado mineiro, pois aí se utiliza a educação para obter os resultados almejados.

Ainda quanto à educação, uma outra parte destaca que Minas Gerais focará “um salto de qualidade no ensino e a ampliação da escolaridade da população jovem, orientada por padrões internacionais (OCDE)” (MINAS GERAIS, 2007, p. 11). Tal como observamos, a educação ocupa nesse PMDI um lugar em que as metas propõem a melhoria da qualidade focalizada no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Além

disso, o PMDI 2007-2023 indica quais são as áreas de resultados, ou seja, as áreas focais em que se concentrariam os esforços. Dentre esses, há a “Educação de Qualidade”, área abaixo exemplificada pela imagem.

Imagem 5 – Estrutura do “Minas, o melhor Estado para se viver”



Fonte: Minas Gerais (2007)

Nessa parte da “Educação de Qualidade” o PMDI 2007-2023 expõe as seguintes propostas: educação enquanto um meio para o desenvolvimento de países e regiões, discurso muito parecido com as recomendações do Banco Mundial. Há também a exposição de que naquele momento o desafio era vencer em Minas Gerais a questão da escolaridade da população, a qual deveria ser aumentada. Outro desafio é a melhoria da qualidade do ensino, sendo que seriam seguidos os padrões internacionais. Desse modo, no PMDI 2007-2023, foi denominado, enquanto “Resultados finalísticos”, aquilo que seria a proposta de “onde deseja-se chegar”. Observemos abaixo:

Imagem 6 - Resultados Finalísticos

| | Situação Atual | 2011 | 2023 |
|--|--|---|--|
| Melhorar a qualidade de ensino aferida por SAEB/Prova Brasil | Port./Mat. | Port./Mat. | Port./Mat. |
| <ul style="list-style-type: none"> • 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental • 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental • 3ª série do Ensino Médio | 183,0/195,8 232,1/250,8 273,1/291,7 <small>(INEP, 2003)</small> | 200/200 266/275 312/325 | 220/230 300/310 350/375 |
| Aumentar o percentual de alunos lendo aos 8 anos | 82,5% <small>(SEE, 2006)</small> | 100% | 100% |
| Aumentar a escolaridade média dos jovens aos 15 e aos 18 anos de idade | 6,6/8,4 <small>(IBGE, 2004)</small> | 7,5/10 | 9/12 |
| Redução das desigualdades regionais entre as S.R.E, calculadas pela diferença $\Delta X = IQEmax - IQEmin$ dos Índices de Qualidade de Ensino | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental • 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental • 3ª série do Ensino Médio | ΔX ΔX ΔX <small>(SEE, 2006)</small> | 66,67% ΔX 66,67% ΔX 66,67% ΔX | 50% ΔX 50% ΔX 50% ΔX |
| Elevar o percentual de docentes do Ensino Básico com curso superior | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • 1ª a 4ª série • 5ª a 8ª série • Ensino Médio | 51% 86,9% 93,4% <small>(SEE, 2005)</small> | 70% 97% 100% | 90% 100% 100% |
| Elevar o percentual de professores/gestores escolares com certificação ocupacional | 0%/0% <small>(SEE, 2006)</small> | 40%/100% | 90%/100% |
| Aumentar a taxa de conclusão do Ensino Fundamental/Médio | 65,3%/46,1% <small>(SEE, 2005)</small> | 80%/70% | 100%/100% |
| Reduzir a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental/Médio | 23,3%/39,7% <small>(INEP, 2005)</small> | 10%/20% | 3%/5% |

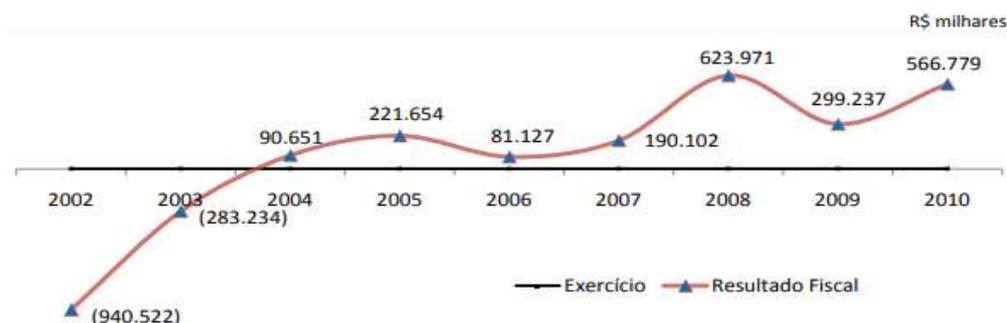
Fonte: Minas Gerais (2007)

Queremos destacar que nessa tabela de “Resultados Finalísticos” há dois anseios para o trabalho docente, no tocante à formação superior que deseja-se alcançar, ou seja, pelo menos 90% para a primeira etapa do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e, para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, 100% de docentes com formação em curso superior. Outro ponto referente aos docentes, e que até inclui os gestores, é sobre a certificação ocupacional que trata-se de um instrumento de gestão eficiente que avalia as capacidades e desempenho dos indivíduos para que eles ocupem determinados cargos da Administração direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo de Minas Gerais, lógica criada em 2006.

Para alcançar tais resultados, a iniciativa desenhada pelo PMDI 2007-2023 é “o monitoramento do desempenho e da qualificação de professores, visando elevar a performance profissional dos professores dos ensinos Básico, Fundamental e Médio;” (MINAS GERAIS, 2007, p.23). Podemos compreender, a partir desse fragmento, que dá-se margem para a implementação da Avaliação de Desempenho e, conseqüentemente, o Prêmio Produtividade.

Como forma de evidenciar que a adoção dessa vertente de programa e de suas ações estavam sendo uma excelente escolha de modelo de gestão, tal como o “Choque de Gestão”, é mencionado, enquanto um efeito positivo, o firme controle para o alcance do equilíbrio das contas públicas. Identificamos, no relatório Contábil, um gráfico que demonstra o resultado fiscal do período de 2002 a 2010, numa perspectiva de ressaltar o equilíbrio fiscal no Estado.

Gráfico 7 – Resultado orçamentário Fiscal de Minas Gerais (2002-2010)



Fonte: Minas Gerais (2012)

Deste modo, dados tais como esse representado no gráfico acima, colaboram para o discurso de implementação das avaliações e premiações docentes, até porque, segundo nossas observações, são mecanismos implícitos de controle do trabalho docente, e, até mesmo disfarçados de prêmios, rankings, entre outros. Conseqüentemente, geram um controle individual. Isso se dá porque “assim, por meio da substituição de controles explícitos por controles implícitos, encobertos sob uma aparente ausência de coerção, a autonomia é orientada pelos objetivos de desempenho organizacionais.” (BEHÁR, 2019, p.259)

6.1.1 Políticas de responsabilização de MG: “Prêmio Produtividade” e o Simave

O Prêmio Produtividade foi instituído no período de reforma da administração pública de Minas Gerais e aparece, pela primeira vez, a partir da Lei nº 14.694/2003 e, posteriormente, após esta ter sido revogada, com a entrada em vigência da Lei nº 17.600/2008.

De acordo com Motta (2014), o Prêmio não é uma complementação salarial e nem teria a intenção de ser incorporado ao salário dos servidores, mas tem o caráter de incentivo aos servidores e também aos órgãos que cumprissem as metas estabelecidas pela Superintendência Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE/MG), presentes no “Acordo de Resultados”

Observamos, em Minas Gerais, a ocorrência de um movimento de controle e prestação de contas. O Prêmio Produtividade teve, em tal contexto, o objetivo de ser um impulsionador para que os profissionais pudessem cumprir as metas e atingir os objetivos propostos pelas instâncias maiores.

Desse modo, o prêmio foi utilizado como um mecanismo motivador, e incentivador, para o alcance de metas que estão longe de possibilitar uma educação de qualidade e pública, além de esvaziar a natureza do trabalho formativo do docente, uma vez que gera uma competição entre servidores e escolas. Compreendemos, então, que essas ações visam responsabilizar os (as) professores (as), e a escola, pelos resultados, enquanto instâncias maiores agem como controladoras e fiscalizadoras.

Como parte desse processo de responsabilização, Minas Gerais tem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) desde os anos 2000. Por mais que o surgimento do Simave tenha se dado nos anos 2000, em 2003 ele foi aperfeiçoado e ampliado, sendo concomitante ao programa “Choque de Gestão”.

O Simave é coordenado pela Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a proposta é avaliar os conhecimentos e habilidades dos estudantes na Língua Portuguesa e Matemática. Assim, esses dados contribuem para a avaliação das políticas e para que programas sejam planejados. Nesse sentido, essa avaliação externa é composta pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa).

Inicialmente, a avaliação era para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para o 3º do Ensino Médio. Contudo, a partir de 2006, o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental passaram a participar, o que deu origem ao Proalfa.

A lógica identificada refere-se a um desdobramento do Estado gerencial, no qual há centralidade da avaliação por ser um meio para cobrança de resultados e também controle de despesas públicas. Consequentemente, o trabalho docente é controlado por meio dos resultados dos estudantes nas avaliações, na avaliação de desempenho e o recebimento do Prêmio Produtividade. Todos esses elementos revelam que há uma lógica acima dessa, por meio da qual olhamos a realidade porque o almejado é o controle do trabalho docente por meio das avaliações e premiações.

Ressaltamos que os sistemas de avaliação externa estavam relacionados ao pagamento dos bônus. Em Minas Gerais isso ocorria por meio do Simave:

As avaliações externas, principalmente as avaliações do PROEB, são utilizadas para medir o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o ensino oferecido nas unidades escolares para o pagamento deste prêmio, a partir de metas pactuadas entre escolas, SERs e a SEE/MG. (MOTTA, 2014, p. 18)

O “Prêmio por Produtividade” gerou efeitos no trabalho docente, por meio do controle do trabalho pedagógico com a utilização de metas, a responsabilização dos docentes pelos resultados e, em nenhum momento foram evidenciadas melhoras na qualidade da educação e a valorização docente.

Tripodi (2014) defende que o prêmio produtividade foi alvo de várias críticas. Segundo ele, na época em que o prêmio estava em vigor, várias manchetes de jornais foram exibidas como modo de fortalecer e formar uma opinião do público contrária ao prêmio.

Assim como diversos estudiosos, Oliveira (2016) afirma que essa avalanche de avaliações e a prática de bonificação é a materialização do neoliberalismo na educação. Com relação ao trabalho docente, a pesquisadora fez a seguinte afirmação

Isto é, a premiação/punição por meio da bonificação trata de maneira diferenciada os professores que trabalham juntos, nas mesmas escolas, acirrando a fragmentação, a competição e uma espécie de auto opressão, pois os docentes evitam se ausentar da escola, mesmo quando doentes, e se esforçam ao acumular jornadas com cursos extras para garantir sua produtividade e seu bônus. (OLIVEIRA, 2016, p. 149)

Portanto, em Minas Gerais a política de responsabilização foi direcionada a partir do Acordo de Resultados, desdobrando-se na avaliação de desempenho e no

Prêmio Produtividade. Para o cálculo deles foram utilizados os resultados do Simave e a avaliação externa de MG.

A proposta do Banco Mundial para as bonificações foram implementadas, pois o discurso presente era que elas serviram para que a carreira docente se tornasse atrativa. Trata-se de uma afirmação contraditória porque as pesquisas de Motta (2014) e Tripodi (2014) evidenciam que ela levou à responsabilização, acentuou a carga e pressão do trabalho docente, além de não favorecer o trabalho em equipe, tal como é defendido pelo Banco Mundial.

Enquanto regra, o servidor para receber o “Prêmio por Produtividade” deveria, além de ser efetivo, estar em exercício de acordo com o período previsto em regulamento, assim como o resultado da Avaliação de Desempenho ser igual, ou acima de 70%. Deste modo, o cálculo do valor que seria recebido pelo servidor se daria mediante a soma da nota da Avaliação de produtividade Institucional relativa aos dias de efetivo exercício.

Com relação aos dias de efetivo exercício, o inciso terceiro do artigo 24 indica que os dias trabalhados são aqueles considerados como de efetivo exercício, excetuados os dias de paralisação, afastamento, licença ou outros que são avaliados enquanto interrupção do exercício das atribuições do cargo ou da função.

A pesquisa de Jorge (2014) apresenta que o programa “Choque de Gestão” e “Estado para resultados” introduziram uma ideia de administração pautada em metas e na avaliação de desempenho. Nesse mesmo sentido, Valente (2011) indica-nos os desdobramentos desse programa para o trabalho docente.

As medidas adotadas pelo governo foram marcadas pelo princípio da racionalização proposta para o Estado. O Plano de carreira dos professores não contemplou os reajustes salariais necessários reivindicados pelos profissionais e, além disso, implantou o sistema de avaliação dos professores da rede estadual, que instituiu a avaliação por mérito em detrimento do tempo de serviço. A meritocracia passou a ser critério para concessão de valores adicionais nos salários. (VALENTE, 2011, p. 58)

As evidências dessa lógica meritocrática, e da mudança do papel do Estado, apresenta-nos um novo modo de relacionamento entre a organização e os empregados (BEHÁR, 2019) e, no caso da educação, entre os (as) professores (as) e o Estado, sendo que o último se torna um controlador e avaliador.

6.2 Pernambuco: propostas para reforma do Estado e da educação (2007-2014)

Em Pernambuco, Eduardo Campos do Partido Socialista do Brasil (PSB) foi governador por dois mandatos sucessivos, de 2007 a 2010 e de 2011 a 2014. Nesse período lançou um programa de governo com o título de “Um novo Pernambuco” e, posteriormente, uma atualização com o nome de “O novo Pernambuco – melhor para trabalhar, melhor para viver”.

Nos anos de 2007 e 2011 aconteceram seminários com o objetivo de dialogar e realizar um levantamento dos diferentes grupos para, assim, ser construída uma agenda governamental. Foram envolvidas 12 regiões de desenvolvimento do Estado, expostas no mapa abaixo:

Imagem 7 – Mapa das regiões de desenvolvimento do Estado de Pernambuco



As 12 regiões ilustradas no mapa acima são: Agreste Setentrional, Agreste Central, Mata Norte, Mata Sul, Metropolitana, Sertão do Moxotó, Sertão Central,

Agreste Meridional, Sertão do Araripe, Sertão do Pajeú, Itaparica e Sertão do São Francisco.

Entretanto, “apesar da referência à participação como uma das premissas desse modelo de gestão, a prática efetiva mostrou que a definição da pauta das políticas públicas continuou centrada no nível hierárquico superior.” (LIRA, 2018, p.93). Segundo Lira (2018), apesar da tentativa do processo ser democrático e participativo, o mando decisório se manteve centralizado na instância do governo e foi considerado de não ter ocorrido de forma democrática e participativa.

É que consideramos que esse modelo de gestão buscou legitimar um processo de gestão claramente verticalizado e centralizador. Isso fica ainda mais evidente se consideramos que a participação da sociedade no sentido de influenciar a pauta das políticas públicas, assim como foi propagado pelo governo do estado, se restringiu aos espaços dos seminários regionais, ou seja, sinalizou como uma iniciativa positiva ao se constituírem como espaço de debate e proposição. No entanto ainda insuficiente, consideremos, portanto, a necessidade de se ampliar outros canais de diálogo e na certeza de que mais vozes consigam imprimir as suas respectivas demandas no ciclo das políticas, além da garantia do retorno em torno da cobertura de políticas sociais. (LIRA, 2018, p. 94)

Na proposta de governo de Eduardo Campos, há a indicação de uma reorganização da gestão pública, sendo explicitada enquanto uma tarefa primordial e com “redimensionamento e a reestruturação na matriz organizacional da gestão do estado, agrupando unidades por temas afins.” (FRENTE POPULAR, 2006, p. 67)

Para a construção de programa, expõe-se a realização de um levantamento e foram identificados os problemas do Estado. Então, propuseram uma integração, ou seja, uma visão integrada do território estadual de Pernambuco e estratégias foram estabelecidas para a dimensão econômica, social, espacial e político-institucional.

Além disso, há afirmações de um governo liberal que trabalharia em prol do enxugamento de instituições estatais, propostas de gestão participativa e de planejamento estratégico, sistemas de controle externo e interno, foco no desenvolvimento econômico e políticas de crescimento econômico.

Em 2010, com o segundo mandato de Eduardo Campos, ocorreu um aprimoramento desse modelo de gestão, no qual setores como segurança pública, educação e saúde ganharam destaque no programa do governo (LIRA, 2018). Então, a gestão por resultados torna-se mais evidente e é implementado o “Programa de Gestão de Resultados” pelo Decreto nº 39.336, em 25 de abril de 2013.

Evidenciamos nesse cenário que a educação ganha lugar de destaque e também é remodelada por uma lógica de política de responsabilização por resultados. A ideia é que o discurso da “qualidade” esteja alinhado ao cumprimento de metas e alcance de índices, mas responsabilizando os sujeitos pelo cumprimento dessas. No governo de Eduardo Campos, quando essa área foi vista como meio de atender às necessidades econômicas daquele período. Como exemplo disso, Lira (2018) destaca o aumento da oferta de educação profissional que atendia as demandas regionais.

Frigotto (1993) traduz essa realidade, a partir da teoria do Capital Humano, na qual a educação se torna um mecanismo fundamental de investimento nos sujeitos, mas espera retornos no futuro. Ou seja, “o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico” (FRIGOTTO, 1993, p.41)

Nos documentos de apresentação das propostas de governo de Eduardo Campos, encontramos trechos que, ao analisarmos, encaixa-se na teoria do capital humano. Além disso, suas propostas e, posteriormente, programas e políticas evidenciaram isso. Sendo assim, nosso olhar para esses programas nos permitiu identificar e, juntamente com Lira (2018), afirmar que essa gestão pública seguiu os mesmos princípios da agenda de reforma do Estado Brasileiro.

O “Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME) foi lançado em junho de 2008. Nóbrega (2016) expõe que, a partir dos documentos, compreendeu que o PMGP-ME segue as orientações de desenvolvimento nacional e internacional que deram origem à criação do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE).

Em 2006, com o Decreto nº 29.289, de 7 de junho de 2006, foi instituído o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGEPE) que tem como objetivo melhorar a eficiência e a transparência institucional da administração estadual. Os recursos financeiros para esse programa são provenientes de um acordo, conforme exposto no trecho abaixo:

Acordo de Empréstimo firmado entre o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MP e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, transferidos mediante Convênio de Participação no Programa, a ser firmado entre o Governo do Estado e o MP, e com os correspondentes recursos de contrapartida a cargo do Estado.” (PERNAMBUCO, 2006, s./p.)

Deste modo, o “Programa de modernização da Gestão” como parte desse processo de mudança da gestão do Estado, tem como objetivo melhorar os indicadores educacionais do Estado. Então, trabalha-se centrado em resultados. Outro foco é “consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTE, 2022, s./p.). Além disso, indicou-se que esse trabalho é realizado em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG).

Nesse cenário de instituição de programas de modernização da gestão estadual e da gestão da educação, assim como os índices baixos do Estado de Pernambuco no IDEB, o PMGE-PE ganha força e tem justificativa para ser implementado pois as metas são organizadas para que as escolas e os profissionais da educação se esforcem para alcançar.

Havia o interesse do Banco Mundial que programas com tais lógicas fossem implementados e, até mesmo ocorreu financiamento e convênio estabelecido com o Estado de Pernambuco, uma vez que, segundo Lira (2018), isso se sucedeu.

A melhoria dos indicadores educacionais do estado também se apresentou entre as condicionalidades estabelecidas para a liberação de empréstimos contraídos pelo governo do estado perante o BM, a exemplo do convênio firmado em 14 de abril de 2009 num custo total de US\$ 154 milhões, sob a alegação de financiar o modelo de responsabilização educacional e consolidar a melhoria da qualidade da educação do estado. (LIRA, 2018, p.111)

Aqui expomos um lembrete, no qual um trecho³³ de um documento do Banco Mundial, já apresentado nessa tese, destaca um elogio do Banco acerca da implementação de políticas focalizadas na melhoria da qualidade da educação por parte do Estado de Pernambuco.

Dando continuidade, a implementação do PMGE-PE se dá da seguinte maneira: a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE), juntamente com a Secretaria de Planejamento e Gestão (Seplag), deve enviar um termo de compromisso aos gestores escolares com metas do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) a serem atingidas pela escola. Os gestores deverão assinar e caberia às escolas a criação de estratégias para o alcance das metas.

³³ Essa informação consta na seção denominada de “Trabalho docente, contexto internacional e as recomendações do Banco Mundial, a partir de documentos oficiais”.

Essas metas são organizadas e definidas a partir da realidade de cada unidade escolar com o objetivo de melhorar os indicadores. Elas são estabelecidas para a área da Língua Portuguesa e para a Matemática, ou seja, uma meta para cada área e cada ano escolar participante do Idepe.

Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe) é um sistema de avaliação externa, criado em 2000; mas, a partir de 2008, passou a ser anual e compor os dados do Idepe. Seus objetivos são:

- Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade.
- Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas quando necessário.
- Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação.
- Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola.
- Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE. (PERNAMBUCO, 2008b, p.4)

O Saepe é um instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes no qual os dados são provenientes de testes aplicados aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental I e II (5º ano e 9º ano) e do 3º ano do Ensino Médio com estes voltados às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Com relação ao método, a partir de 2005 passou-se a usar o “resposta ao item” e a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Nascimento (2015) defende que a adoção de tais políticas cria uma atmosfera de competição entre os (as) professores (as) e as escolas, tal como fomenta uma cultura da individualização e isso tem sido detectado em estudos sobre a política educacional de Pernambuco. Portanto, concordamos com Nóbrega (2016) com relação a essas políticas porque elas “tende a padronizar suas ações em relação às escolas, desconsiderando suas especificidades e o contexto ao qual estão inseridas.” (NÓBREGA, 2016, p. 64).

Então, em um cenário assim, a bonificação docente se desenha como um meio de “colaborar” no alcance da tão famosa qualidade da educação.

A Lei nº 13.486, de primeiro de junho de 2008, institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), voltado aos servidores lotados e em exercício nas Gerências

Regionais de Educação (GRE) e nas unidades escolares da Rede pública Estadual de Ensino. O artigo primeiro dessa lei esclarece que os objetivos são:

I - promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem; II - subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem; III - fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual. (PERNAMBUCO, 2008a, p. 1)

Dentre os objetivos, encontramos a ênfase na questão da qualidade, no qual o BDE, somado ao Idepe, Saepe, são instrumentos que visam impulsionar a qualidade da educação. Contudo, a lógica é advinda da perspectiva de qualidade total que origina-se do movimento neoliberal, sendo que essa baseia-se em resultados quantitativos que representam a eficiência, a eficácia e a produtividade.

Nesse sentido, há três critérios e indicadores que orientam a avaliação do desempenho dos servidores: o desempenho e participação dos estudantes no Saepe e no Saeb, no caso de anos em que o mesmo for aplicado; o fluxo dos alunos nos diferentes anos escolares com registro da aprovação; e a meta para cada unidade escolar, que fora estabelecida no Termo de Compromisso de Gestão Escolar. Já com relação à periodicidade, o BDE é anual. Quanto à distribuição do pagamento, o terceiro artigo expõe que:

equivale à distribuição, entre os servidores premiados, do montante total dos recursos destinados ao seu pagamento, que será correspondente ao somatório do valor do vencimento inicial da classe I, Faixa A, da primeira matriz referente à grade da carreira de todos os servidores lotados e em exercício nas gerências Regionais de Educação e nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino. (PERNAMBUCO, 2008a, p.1)

O BDE se configura como um incentivo e, por isso, não faz parte do salário dos servidores. Contudo, faz-se necessário que a escola atinja 50% da meta estabelecida e também cumpra, no mínimo, 180 dias de trabalho.

Encontramos dados que evidenciam que o valor investido pelo governo aumentou de 2008 a 2011³⁴, mas houve uma oscilação no quantitativo de servidores que foram contemplados com o BDE. A Tabela 6 apresenta tais valores designados pelo governo, bem como os servidores que receberam o BDE.

³⁴ Os dados encontrados e apresentados na tabela 6 e 7 são apenas de 2008 a 2011 pois, infelizmente, não conseguimos encontrá-los a partir de 2012.

Tabela 6 – Valores investidos pelo governo e servidores que receberam BDE

| Ano | Valor injetado pelo governo (valor em milhões) | Servidores que receberam o BDE |
|-------------|---|---|
| 2008 | R\$ 28,8 | 18.578 |
| 2009 | R\$ 41 | 64.648 |
| 2010 | R\$ 47.822.884,97 | 32.224 |
| 2011 | R\$ 51.5 | 24.145 |

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

No site da Secretaria de Educação de Pernambuco foram disponibilizados dados de 2008 a 2011 referentes ao recebimento do bônus para cada GRE. Para melhor visualização, foram organizados na tabela abaixo.

Tabela 7 – Escolas bonificadas em Pernambuco (2008-2011)

| GRE | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | |
|--|------------------|-------------------------|------------------|-------------------------|------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|
| | Escolas aptas | Escolas com bônus | Escolas aptas | Escolas com bônus | Escolas aptas | Escolas com bônus | Esc olas aptas | Escolas com bônus |
| Agreste centro norte (Caruaru) | 61 | 39,3% | 62 | 80% | 63 | 69% | 62 | 53% |
| Agreste meridional (Garanhuns) | 55 | 56,4% | 56 | 83% | 55 | 66% | 55 | 100% |
| Litoral Sul (Barreiros) | 16 | 37,5% | 16 | 83% | 16 | 54% | 16 | 0% |
| Mata Centro (Vitória) | 38 | 55,3% | 41 | 77% | 41 | 73% | 41 | 81% |
| Mata Norte (Nazaré da Mata) | 60 | 50% | 61 | 80% | 59 | 65% | 62 | 96% |
| Mata Sul (Palmares) | 32 | 46,9% | 32 | 81% | 32 | 73% | 33 | 0% |
| Metropolitano Norte | 109 | 36,7% | 107 | 73% | 105 | 69% | 104 | 0% |
| Metropolitano Sul | 105 | 47,6% | 105 | 65% | 106 | 72% | 105 | 0% |
| Recife Norte | 74 | 47,3% | 79 | 87% | 76 | 65% | 74 | 0% |
| Recife Sul | 97 | 60,8% | 98 | 78% | 97 | 67% | 95 | 0% |
| Sertão Central (Salgueiro) | 28 | 60,7% | 27 | 87% | 26 | 87% | 28 | 100% |
| Sertão Médio São Francisco (Petrolina) | 68 | 58,8% | 44 | 96% | 44 | 79% | 42 | 100% |
| Sertão do Alto Pajeú (Afogados do Ingazeiro) | 44 | 77,3% | 32 | 74% | 32 | 76% | 32 | 57% |

| | | | | | | | | |
|---|----|-------|----|-----|----|-----|----|------|
| Sertão do Araripe (Araripina) | 34 | 32,3% | 52 | 84% | 50 | 79% | 52 | 100% |
| Sertão do Moxotó Ipanema (Arcoverde) | 52 | 63,5% | 25 | 89% | 25 | 68% | 26 | 100% |
| Sertão do Submédio São Francisco (floresta) | 23 | 52,2% | 68 | 87% | 68 | 71% | 65 | 88% |
| Vale do Capibaribe (limoeiro) | 36 | 55,6% | 39 | 77% | 36 | 69% | 36 | 100% |

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco (2022)

Destacamos que os dados demonstram uma oscilação do recebimento do bônus para as escolas e, por mais que haja anos em que aumente, em outros o percentual cai. Gostaríamos de ter organizado uma tabela com mais dados. Porém, não foi possível encontrá-los. Entretanto, com os dados presentes na tabela conseguimos perceber essa oscilação do recebimento do BDE.

Nesse sentido, com tais informações referentes ao estado de Pernambuco, compreendemos que a gestão baseou-se no modelo gerencial, com políticas de responsabilização, foco em metas e resultados, assim como uma bonificação que segue princípios neoliberais e as recomendações do Banco Mundial.

6.3 Movimento impulsionador do sistema de avaliação, índices e da lógica de bonificação em São Paulo

São Paulo, em conformidade com as propostas dos organismos multilaterais e também federais, seguiu as propostas implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Como já indicamos na tese, as reformas de cunho reformador foram em direção ao neoliberalismo e, dentre elas, destacamos a de inclusão de avaliações e a busca por índices de aferição da qualidade da educação e, em 1996, surgiu o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Dentro do nosso recorte histórico da pesquisa, o governador de São Paulo José Serra (2007-2010) teve uma atuação em consonância com os princípios neoliberais. A Secretária de Educação foi Maria Helena Guimarães de Castro e, posteriormente, Paulo Renato Souza, o Ministro da Educação do período do FHC. Sanfelice (2010) destaca

que enquanto a secretária Maria Helena G. de Castro esteve no cargo, houve várias situações de conflito com os profissionais da educação.

Metas, ações e medidas em implementação passaram a serem vistas, sob muitos aspectos, como polêmicas. Politicamente sua situação tornou-se insustentável e José Serra agiu rapidamente. Castro, no início de 2009, foi substituída por Paulo Renato Souza, o ex-ministro da Educação dos governos FHC. (SANFELICE, 2010, p. 149)

Neste sentido, nessa gestão, lançou-se um conjunto de dez metas para a educação paulista e elas deveriam ser atingidas até 2010:

todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do ensino fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); programas de formação continuada e capacitação da equipe; descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas. (SANFELICE, 2010, p.148)

Junto a essas metas foi lançado o Programa de Qualidade da Escola (PQE) que instituiu critérios objetivos para avaliar as escolas da rede estadual paulista e assim foram organizadas metas que visavam a melhoria da qualidade do sistema de ensino. Mediante isso, em 2007, surge também o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) enquanto um indicador de qualidade dos anos iniciais e finais, como também do Ensino Médio. A avaliação da qualidade é feita pelo Idesp, a partir do desempenho dos (as) estudantes nos exames do Saresp e o fluxo escolar.

As escolas possuem metas anuais que se configuram enquanto instrumentos de melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para o estabelecimento dessas metas, consideram-se critérios objetivos que devam ser guias para a atuação docente, da gestão, de acompanhamento da família e da comunidade. O foco central é o aprimoramento da qualidade de ensino.

A imagem abaixo, presente no site da Secretaria de Educação de São Paulo³⁵ apresenta as metas até o ano de 2030 e uma breve explicação sobre o que se espera da

³⁵ Imagem 8 foi retirada do site <https://www.educacao.sp.gov.br/idesp> no dia 24 de fevereiro de 2022.

escola e o bônus, uma vez que o seu recebimento está atrelado ao cumprimento das metas, o que será explorado mais à frente.

Imagem 8 - Entenda o Idesp



Fonte: site da Secretaria de Educação de São Paulo (2022)

As metas são apresentadas por meio de um boletim escolar, no qual há os indicadores, O Idesp demonstra se a escola alcançou a meta e também as delineadas para o ano seguinte. Abaixo colocaremos uma tabela referente ao boletim de 2008, de uma escola central de São Paulo, com dados referentes à evolução e cumprimento das metas por ciclo escolar, por escola e também as metas para 2009.

Imagem 9– Boletim Escolar de uma escola central de São Paulo

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2008 POR CICLO ESCOLAR

| | IDESP 2007 | IDESP 2008 | METAS 2008 | PARCELA CUMPRIDA DA META |
|-------------|------------|------------|------------|--------------------------|
| 4ª série EF | 3,55 | 2,98 | 3,69 | 0,00 |
| 8ª série EF | 1,82 | 1,93 | 1,95 | 84,60 |
| 3ª série EM | 1,39 | 1,51 | 1,48 | 120,00 |

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2008 DA ESCOLA

| | NÚMERO DE ALUNOS AVALIADOS | PROPORÇÃO DE ALUNOS AVALIADOS | PARCELA CUMPRIDA DA META NA ESCOLA |
|-------------|----------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| 4ª série EF | 172 | 48,86 | 50,40 |
| 8ª série EF | 109 | 30,97 | |
| 3ª série EM | 71 | 20,17 | |
| Total | 352 | 100,00 | |

METAS 2009

| | IDESP 2008 | METAS 2009 |
|-------------|------------|------------|
| 4ª série EF | 2,98 | 3,14 |
| 8ª série EF | 1,93 | 2,06 |
| 3ª série EM | 1,51 | 1,62 |

Fonte: Secretaria de Educação de São Paulo (2022)

Como podemos observar, essa escola cumpriu a meta por ciclo no ano final do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio; porém, no último ano do Ensino Fundamental I, ela não foi alcançada. Outro ponto refere-se aos alunos avaliados, também cumprindo a meta de forma parcial, ou seja, 50,40. Vale ressaltar que nem todos os estudantes foram avaliados e que a última tabela refere-se às metas delineadas para 2009.

Mediante essa lógica e política adotada em São Paulo, essa é uma nova forma de avaliar e gerenciar as escolas, fundamentada em metas e índices. Além disso, há um entrelaçamento dessa política com a de bonificação docente, a qual exploraremos melhor nas próximas páginas.

A justificativa para a proposta de Bonificação de Resultado em São Paulo é justificada enquanto melhoria e aprimoramento da qualidade do ensino público. Por isso, condiciona-se ao recebimento, ao cumprimento das metas, ou seja, a lógica meritocrática é a base dessa política. Tal slogan é presente na educação, pois consideram que “a meritocracia parte da premissa da igualdade porque todos têm os mesmos direitos.” (SANTOS, FIORESE E COMAR, 2020, p.5). Esse também é utilizado para fundamentar as recomendações para os sistemas de avaliação das escolas, dos estudantes e dos (as) professores (as), em prol da busca da qualidade da educação, assim como nas bonificações. Enfatizamos, especialmente, a Bonificação de Resultado discutida nessa seção.

A Lei nº 1078/2008, aprovada em 17 de dezembro de 2008, regulamentou a Bonificação por Resultados e esclarece que ela é uma prestação pecuniária eventual desvinculada dos vencimentos, ou do salário do servidor, uma vez que não podiam descontar valores previdenciários e de assistência médica da bonificação. Deste modo, a bonificação era paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria de Educação.

O recebimento, conforme exposto no artigo terceiro, se dá na proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino onde o servidor estiver. Por isso, as unidades de ensino e administrativas serão submetidas à avaliação destinada a apurar os resultados alcançados em cada período estabelecido. Além disso, o inciso segundo desse mesmo artigo esclarece que as metas deveriam evoluir positivamente ao serem comparadas com as anteriores.

Nesse sentido, “a nova compreensão quanto à prática meritocrática, responsabilizando o indivíduo por suas ações, aprendizados, resultados e, conseqüentemente, à ascensão social, apoiar-se-ia a partir de agora em novos pilares.” (BEHÁR, 2019, p.259). Tal compreensão conduz a análise em que as recomendações do

Banco Mundial, somada à materialização nas políticas de bonificação, defendem que haverá melhora na qualidade do trabalho docente e na educação, assim como premiará os (as) professores (as) que são bons, selecionará aqueles que não são e os impulsionará a esforçar-se para serem bons profissionais.

Nesse sentido, para estabelecer os indicadores por período, consideravam-se os seguintes critérios: alinhamento do objetivo da Secretaria de Educação, comparabilidade ao longo do tempo, mensuração objetiva, apuração, a partir de informações preexistentes, e publicidade e transparência na apuração. Já com relação aos responsáveis pelas definições de indicadores globais, critérios de apuração e avaliação, os artigos 6º e 7º apresentam que o responsável é o Secretário da Educação com uma Comissão Intersecretarial instituída por um Decreto. Cabe a ele definir os indicadores específicos e seus critérios de apuração e avaliação, além das metas de cada unidade de ensino e administrativa. Com relação à periodicidade, a Bonificação por Resultados deveria acontecer em um período não superior a um ano.

Aqui expomos uma crítica a essa forma de estabelecimento de metas, indicadores e avaliação pois o docente, enquanto sujeito que sofre a ação da política de bonificação, não é convidado a participar do processo de construção de indicadores e metas. Nessa vertente, segundo Santiago e Lima (2011), isso reflete o modelo autocrático de avaliação, pois o Estado impõe regras, objetivos e a maneira em que o objeto será avaliado, assim como os resultados que devem ser alcançados.

Esse modelo de avaliação em voga induz o sujeito a produzir mais, não tão bem, pois o que importa não é a qualidade, mas a quantidade produzida. Centra-se na produção todos os esforços, o que representa em qualidade quantificável e não em qualidade social. A qualidade social leva em conta também os resultados, mas no centro das atribuições está seu processo de produção. (SANTIAGO; LIMA, 2011, p. 57)

Alcântara (2010) apresenta que a política de bonificação vai na contramão da natureza do trabalho da escola e da docência, uma vez que é possível afirmar isso quando outros elementos são destacados na investigação, sendo ela a lógica de premiar, focalizada apenas em indicadores de natureza mais quantitativa do que qualitativa. Conseqüentemente, outros elementos essenciais como a formação dos (as) professores (as) e a qualidade das condições dos espaços escolares, ficam em segundo plano, ou até são negligenciados.

No que se refere ao cálculo do valor da Bonificação por Resultados que era pago anualmente, considerava-se 20% (vinte por cento) do somatório da retribuição

mensal relativo ao período de avaliação multiplicado pelo índice agregado de cumprimento de metas específicas obtido pela unidade de ensino ou administrativa, e pelo índice de dias de efetivo exercício. O recebimento, de acordo com o inciso terceiro, se daria em duas parcelas durante o ano seguinte do término da avaliação.

Para que a bonificação fosse paga, o servidor também deveria ter participado do processo de cumprimento de regras por, pelo menos, 2/3 (dois terços) do período de avaliação. No caso de afastamento, ou transferência, do servidor durante o período em que ocorreria a avaliação, este teria direito, de acordo com os dias proporcionais ao efetivo exercício, mas deveria ter cumprido o tempo mínimo. Ainda com relação aos servidores afastados, o artigo 11º expõe que:

Os servidores pertencentes aos quadros de pessoal da Secretaria da Educação afastados para os fins do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município farão jus à Bonificação por Resultados - BR, desde que as escolas ou os municípios destinatários do afastamento participem do sistema de avaliação, nos termos desta lei complementar e de sua regulamentação. (SÃO PAULO, 2008, s./p.)

Havia, também, condições em que era vedado o pagamento da bonificação: a) se o servidor recebesse vantagens da mesma natureza; b) servidores da Secretaria de Educação afastados para outros órgãos, entidade ou poderes, exceto as previstas nesta lei; e c) aposentados e pensionistas. (SÃO PAULO, 2008)

Segundo o artigo 13º, poderiam ser direcionados recursos orçamentários adicionais às unidades de ensino e administrativas da Secretaria de Educação que apresentassem maior índice de cumprimento de metas, tal como declarado na Lei nº 1078/2008, pois o objetivo dessa política é o estímulo à contínua melhoria do desempenho institucional. Tal ação e a possibilidade exposta neste artigo visam impulsionar a adoção e esforço para o alcance das metas.

Essa lógica presente na Bonificação de Resultados evidenciam o que Gentili (1996) dizia outrora em relação à ideia de educação para o mercado e que segue um padrão que, aos poucos, vai sendo aplicado para que aconteçam mudanças institucionais e de reconfiguração da educação. Por conseguinte, tem-se desdobramentos no trabalho docente.

A lógica competitiva promovida por um sistema de prêmios e castigos com base em tais critérios meritocráticos cria as condições culturais que facilitam uma profunda mudança institucional voltada para a Configuração de um verdadeiro mercado educacional. Superar a crise implica, então, o desafio de

traçar as estratégias mais eficientes a partir das quais é possível construir tal mercado. (GENTILI, 1996, s./p.)

Abordamos nessa parte da tese a “Bonificação por Resultados”, a partir da legislação, na qual buscamos apresentar seu objetivo e as regras para recebimento do bônus. Ressaltamos que essa bonificação soma-se a uma lógica que projeta a educação enquanto mercadoria e a atuação docente como produto, ou seja, uma recomendação do Banco Mundial que, ao ser aplicada, colabora para a mercantilização da educação.

6.4 Debate das semelhanças e divergências dos programas de MG, PE e SP e os desdobramentos da bonificação docente a partir das pesquisas

Ao observarmos as propostas implementadas nesses três estados que fazem parte dessa investigação, identificamos haver similaridades e discrepâncias. Deste modo, indicaremos algumas delas.

Foi possível percebermos que nesse período da investigação, ou seja, após os anos 2000 e até 2010, identificamos programas de modernização da gestão, a presença do discurso e da defesa da reforma do Estado e também princípios neoliberais. Isso se dá também pelo movimento que ganhou força, a partir da gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso em 1995, assim como a defesa do Banco Mundial pela mudança da nação em prol daquilo que já acontecia fora do país.

Outro ponto de semelhança refere-se à existência de sistemas de avaliação nos três estados: Simave em Minas Gerais, em Pernambuco o Saepe e Saesp em São Paulo. Eles também foram fomentados pela criação do Saeb, assim como o discurso de acompanhamento do que ocorria no contexto internacional com o *Pisa*, ou seja, com a avaliação de estudantes para verificação da qualidade da educação do país e, conseqüentemente, dos estados brasileiros.

O discurso da qualidade se expandiu pela nação, chegando aos estados brasileiros e se fazendo centralidade nas propostas de programas e políticas. Podemos até enfatizar que nesses três estados isso não é diferente; mas, a lógica adotada não é da qualidade socialmente referenciada, mas a concepção de qualidade total que se baseia em dados quantitativos e com suporte da ideologia de eficiência e eficácia.

Com relação à teoria do Capital Humano, de forma explícita Minas Gerais e Pernambuco indicam ser este um dos seus objetivos para o campo educacional. Já São Paulo, por mais que não apresente, sua proposta, de forma implícita, pode ser

caracterizada com base nessa teoria. Outro ponto interessante refere-se à visão integrada de gestão ou do estado que almejasse alcançar, o que está presente nos documentos de Minas Gerais e também de Pernambuco.

Em Minas Gerais não existe mais o Prêmio Produtividade, pois ele foi extinto em 2016. O Bônus por Resultado de São Paulo também foi revogado em 2021. Já o BDE, bonificação de Pernambuco, permanece em vigor. Observamos que os três programas de bonificação se unem aos dados das avaliações externas, quando as instituições de ensino precisam cumprir as metas e os servidores devem ter dias de efetivo exercício. Ou seja, a maneira de cálculo é bastante semelhante.

Os efeitos dessas bonificações no trabalho docente serão tratados nos próximos parágrafos.

A avaliação e a responsabilização pelos resultados são transferidos para os (as) professores (as) e essa é uma nova maneira de gestão e organização educacional. Devido ao discurso de falta de qualidade da educação que, segundo os reformadores da educação, só é possível ser constatado por meio de avaliações e seus resultados, essa lógica ganhou espaço na educação brasileira.

Consequentemente, as políticas são reconfiguradas e os docentes recebem um olhar diferenciado, uma vez que são considerados como os principais responsáveis pelo ensino e aprendizagem, além do desempenho dos estudantes nas avaliações.

Essas propostas de políticas são tomadas como a resolução do problema da qualidade da educação. Entretanto, Shiroma e Evangelista (2011) encontraram nesse discurso uma ambiguidade porque ao mesmo tempo que o professor (a) é responsabilizado o (a) pela má qualidade do ensino, também é dado a ele (ela) a “missão” de produzir com excelência de acordo com as novas formas de gestão e organização da escola.” (SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 143). Contudo, há desdobramentos da identidade docente, porque ao mesmo tempo o (a) professor (a) é responsabilizado pelo fracasso, também é atribuída a ele a responsabilidade do sucesso dos estudantes. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011)

Nesse contexto, a avaliação ganha um outro sentido, sendo deslocada do seu lugar de um instrumento formativo e de acompanhamento da aprendizagem, para um meio que controla e responsabiliza o trabalho docente, principalmente pela má qualidade da educação indicada nas baixas notas e índices.

As preocupações com os resultados do trabalho do professor e a relação desses resultados com os recursos investidos conduziram a políticas de

avaliação como estratégia de indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos que, como se referiu, objetivavam a adesão dos professores às reformas propostas. Essas iniciativas redundaram na política de “responsabilização pelos resultados” que se procura impingir aos professores. (SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 135)

Esse cenário de transformações do papel docente, do uso da avaliação e de políticas de controle e responsabilização fazem parte de um movimento internacional, no qual Shiroma e Evangelista (2011) destacam o papel dos organismos internacionais no fomento dessa lógica, principalmente do Banco Mundial, pois a justificativa é que tal proposta, ao ser aceita pelos países, lhes garantem melhoras.

O Banco é contundente ao afirmar que a nova cultura depende de uma mudança de comportamento e requer uma evolução nas mentalidades. Novas habilidades devem ser desenvolvidas, de um lado, pelo próprio *staff* do Banco e, de outro, pela criação de um contexto de influências que permeiem as reformas educacionais em curso nos países que desenvolvem projetos financiados pelo BM. (SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 137)

É num cenário desse que políticas como de avaliação externa, sistemas de avaliações nacionais e estaduais, programas de avaliação de desempenho docente e de bonificação ganham destaque para solucionar os problemas da educação. Uma das propostas à qual daremos mais ênfase é a política de bonificação.

A lógica de premiar/bonificar faz parte de um movimento mundial no qual se destacam como precursores os Estados Unidos e a Inglaterra. (BERGO, 2017). No caso da nossa pesquisa, abordamos aquelas presente nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo porque elas surgem por meio das recomendações dos organismos internacionais.

Entretanto, a aplicação dessas recomendações, tal como temos evidenciado em outras seções dessa tese, demonstram que na realidade escolar ocorre uma precarização e intensificação do trabalho docente, como também um controle e responsabilização pelos resultados.

Souza (2019) relembra-nos que o movimento de avaliar e bonificar cresceu bastante, que a maior parte se deu nos anos 2000 em vários estados brasileiros. “Atualmente mais da metade dos estados possuem algum sistema de avaliação em larga escala na área educacional que promove bonificação ou ascensão de carreira.” (SOUZA, 2019, p. 56). Essa afirmativa demonstra como os estados assumiram a recomendação do Banco Mundial no que concerne à prática de avaliar estudantes, escolas e docentes e, também, de bonificar os (as) professores (as), a partir de resultados.

Segundo Mota, em Minas Gerais “a responsabilização é uma realidade das políticas educacionais em Minas Gerais, e, pelo fato de estar atrelada à bonificação e incentivos em caso de alcance de metas, a apropriação desses resultados é fundamental para a criação de novas estratégias de atuação.” (MOTA, 2014, p.86). Jorge (2014) evidenciou, a partir da sua investigação, que a política de bonificação do estado, ao vincular o desempenho escolar com a produtividade docente, recebeu várias críticas.

A Bonificação por Resultados de São Paulo é uma proposta que se apoia na individualização da responsabilização. Logo, implica na desmobilização da reflexão e da ação coletiva e um exemplo é o enfraquecimento dos sindicatos.

Em Pernambuco, Silva (2019) destaca que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE) defende que o dinheiro investido no BDE teria que ser inserido no Plano de Cargos e Carreira e até para que ele fizesse parte da aposentadoria, e não como apenas uma gratificação. Ou, seja o sindicato se opõe a essa política de individualização.

Notamos que a bonificação fragmenta a categoria, divide os (as) professores (as), estabelece competições e comparações (OLIVEIRA, 2016). Rodrigues (2010) apresenta elementos que possibilitam compreender os impactos da bonificação no trabalho docente, principalmente a Bonificação por Resultados, política que colabora para a implementação da reforma educacional requerida pelo Banco Mundial, que se apoia no discurso neoliberal.

A política de desempenho organizada principalmente pelo IDESP e pela BR – acompanhada por outras iniciativas complementares – impingiram ao ambiente escolar e, certamente, à subjetividade docente, uma dinâmica marcada por um conjunto de características que tem como objetivo remodelar a prática docente e dar consecução aos objetivos mais amplos da reforma educacional. (RODRIGUES, 2010, p.177)

Ainda com relação a Pernambuco, há uma imposição e pressão para o cumprimento das metas. Logo, o BDE é um mecanismo de reforço da prática de responsabilização docente (LIRA, 2018). Então, nesse mesmo sentido, a “aplicação do pagamento do bônus por mérito aos professores tende a regular e responsabilizar o trabalho docente e não se caracteriza numa alternativa para melhorar a educação” (NASCIMENTO, 2015, p. 8).

A partir de sua investigação, Silva (2016) demonstra alguns desdobramentos da bonificação para os (as) docentes e, até para as escolas. Observemos:

Outra questão que afeta significativamente o corpo docente, além da defasagem salarial, é a falta de valorização profissional, a partir de aspectos como formação profissional e tempo para aprimorar seus conhecimentos e melhorar sua “qualificação”. Pesa muito também nas respostas **a carga de responsabilidade**, em especial para gestores, que se sentem muito pressionados e apreensivos quanto aos resultados a serem apresentados por sua escola todos os anos. Quanto a isso, o status que o ranqueamento dá às escolas é considerado como equivocado, tanto do ponto de vista prático, como simbólico, além de se acreditar que **há um “mascaramento” (maquiagem dos resultados, burlar resultados) dos resultados para conseguir o bônus**. (SILVA, 2016, p.100, grifos nosso)

Além de gerar controle, pressão e responsabilização docente, apreendemos haver uma desvalorização e “mascaramentos” de resultados, pois esses nem sempre são condizentes com a realidade. Entretanto, essa é a lógica de uma gestão gerencial que preocupa-se com resultados, e não com os processos e a realidade. Ou seja, “embora professores e gestores expressem que o processo para alcançar o BDE é desumano – a ‘natureza’ competitiva do ser humano, dizem que o bônus é necessário para motivar essa competitividade, ou um incentivo a mais para alcançar as metas” (SILVA, 2016, p.102)

Deste modo, em Pernambuco o pagamento do BDE impacta o trabalho docente por gerar competitividade entre as escolas e uma regulação do trabalho dos (as) professores (as), mas não há certezas sobre as melhorias almejadas para a educação. O que observamos é o enquadramento do modelo gerencial deslocado para a educação, inclusive nos três estados que analisamos.

Como reforço da afirmativa acima, Nascimento (2015) identificou que 60% dos (as) professores (as) de Pernambuco, que foram entrevistados, relataram que a política foi imposta e que força os docentes a trabalharem para obter resultados preestabelecidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco.

Contudo, Nascimento (2015) ao entrevistar uns desses professores (as), encontrou alguns que acreditam que após essa política houve melhoria na educação, já que os docentes foram forçados a aumentar seus desempenhos e fazem um melhor planejamento. Tal pesquisa demonstrou existir um grupo de professores (as) que discorda da prática de bonificar. Porém, há um outro que concorda e que, ao ver essa política como positiva, justifica que o (a) professor (a) produz melhor porque há uma pressão e metas preestabelecidas. Desse modo, a política de bonificação tem se apresentado como um meio para gerar competição e, conseqüentemente, melhores resultados, impelindo os docentes a cumprirem algumas responsabilidades.

Ao abordar a competição, Martins (2015) expõe que a bonificação gera isso na escola, pois espera-se que devido a uma instituição ter obtido um bom desempenho, logo, isso é possível para outras. Contudo, “o problema dessa linha de raciocínio está na base de sua compreensão, porque igualam-se realidades objetivas dos contextos, como se todos os sujeitos partissem do mesmo ponto de saída.” (p.144). Sendo assim, ignora-se que cada instituição é diferente, há sujeitos distintos e uma comunidade diversa. Por isso, a ideia de competição que permeia tais políticas, advindas, dentre outras, da bonificação, é um meio de manutenção do *status quo*.

Nascimento (2015) indica-nos uma contradição que pode ser percebida por meio dos dados das entrevistas e da pesquisa documental, na qual uma das propostas do BDE é dita como a valorização e remuneração docente. Porém, na prática, o programa de bônus não tem repercutido nesse sentido e o que tem sido percebido é uma pressão, e até práticas de humilhação, para aqueles que não alcançam as metas.

Esta ideia de que o professor é motivado exclusivamente por mais dinheiro traz, ainda, certa desmoralização da categoria, como se fossem mercenários. Trata a classe de professores como se apenas o dinheiro fosse seu motivador, como se não houvesse profissionais dedicados e comprometidos com seus alunos e conscientes da influência e da diferença que seu trabalho (uma boa educação pode fazer na vida dessas pessoas.) (NASCIMENTO, 2015, p. 87)

A citação acima demonstra a inversão de valores no que condiz ao objetivo central do trabalho docente e a troca pela lógica do próprio capital de valor de troca e produto, ou seja, ideia de venda. Logo, Nascimento (2015) apresenta que com essa lógica de bônus, há um afastamento da própria tarefa de ensinar, pois o estudante é visto como um produto do sistema de ensino.

Se de um lado o professor foca seus esforços mais na obtenção do bônus do que no aprendizado dos alunos, afastando-se, assim, do que é próprio do ensinar, se receber a gratificação passa a ser o fim e o aprendizado do aluno o meio, de outro lado o aluno passa a ser visto como um produto. (NASCIMENTO, 2015, p.99)

No tocante à responsabilização, a investigação de Lira (2018) possibilitou identificar que o BDE é um meio usado para garantir o cumprimento de metas e de alinhamento das ações e “o reforço dessa lógica tem sido feito por meio do BDE, em uma relação direta entre meritocracia e performatividade, já que se cogita que tais proventos garantem a concessão dos objetivos delineados.” (LIRA, 2018, p.131)

Logo, é nesse cenário de baixos resultados que as políticas de bonificação ganham destaque, tal como evidencia Lira (2018). Em Pernambuco essa foi a

justificativa, ocorrendo a cobrança pela melhoria dos resultados. Por isso, o BDE está vinculado à ideia de mobilização da equipe escolar, impulsionando que expectativas sejam correspondidas. Contudo, não centram-se na aprendizagem efetiva dos estudantes e nem alcança a qualidade desejada.

O pesquisador destaca a contraposição feita pelo sindicato porque esse indica os impactos do BDE enquanto uma política de premiação, o que é demonstrado pelo trecho abaixo:

O sindicato busca expressar os sentimentos da categoria em relação aos impactos do BDE como uma política de premiação que, sob esse ponto de vista da instituição sindical, é equivocada e apresenta critérios confusos. Não ficam claro os reais critérios que regulam a concessão da referida bonificação, já que escolas, mesmo diante da falta de condições materiais e de pessoal, têm alcançado as metas previstas e, por outro lado, os esforços das demais não são recompensados, deixando a entender que essas dispõem de melhores condições, o que tem frustrado tais profissionais. A crítica recai sobre os reflexos da política que vêm estimulando “a competição, o ranking escolar e os conflitos nos locais de trabalho em detrimento da solidariedade, da avaliação diagnóstica, da prática transparente e democrática da gestão escolar”, conforme destacou o SINTEPE.” (LIRA, 2018, p.133)

Como podemos observar, o sindicato indica haver critérios confusos e com relação ao trabalho gera-se uma competição, e até mesmo detrimento do sentimento de solidariedade em busca do alcance de metas e conseqüentemente do bônus. Logo, encontra-se um esforço em segregar a categoria docente, pois, gera-se disputas. (LIRA, 2018).

Bergo (2017) apresenta-nos que “a maioria dos professores se colocam contra o bônus e a favor do aumento salarial” (p. 76), até mesmo porque essa política gera rankings, divide a categoria e cria formas de competição. Nesse mesmo sentido, o investigador constatou que a política de bônus é ineficiente. Deste modo, o que é real é a responsabilização docente quando essas políticas são implementadas, e elas até se dão por condições em que o (a) professor (a) não possui nenhum controle, ou domínio, ou seja, as condições sociais dos estudantes.

É possível perceber o caráter pouco educativo da política de bonificação, pois apesar de considerar as condições socioeconômicas para o cálculo do bônus, que “culpa” teriam os professores em relação às condições sociais de seus alunos para que recebam ou não premiação em dinheiro baseada nessa informação? (BERGO, 2017, p. 86)

Nesse mesmo sentido, Rodrigues (2010), na análise do Bonificação por Resultados (BR), política presente em São Paulo, expõe os mecanismos de

responsabilização como a avaliação de desempenho e pagamento por performance/desempenho, que impõem um modelo de conduta que o (a) professor (a) deve adotar, o que foi observado nos próprios documentos do Banco Mundial, e de outros organismos, que desejam encontrar práticas docentes que se tornem modelos a serem aplicados por outros (as) professores (as).

Espera-se encontrar nas escolas um clima de cooperação, de trocas e de diálogo entre os (as) professores, pois isso beneficia o processo de escolarização, de desenvolvimento profissional, de ensino e aprendizagem. Porém, as políticas de bonificação têm gerado insegurança, pressão e competição. Observamos que os (as) professores (as) até passam a deixar de lado seus direitos trabalhistas, tal como aquele que possibilita afastamento por saúde, porque isso impacta no recebimento do bônus. (RODRIGUES, 2010)

As bonificações, enquanto política de responsabilização, geram muitas consequências. Furtado (2015) expõe a consequência simbólica, ou seja, a tentativa de pressionar os profissionais das escolas e as consequências materiais como, por exemplo o pagamento do bônus mediante cumprimento de metas estabelecidas.

Os professores entrevistados endossaram essa compreensão ao atribuírem que se sentiram mais responsáveis pelo cumprimento das metas institucionais, indicando ainda que o reforço dessa perspectiva advém das consequências simbólicas e materiais que caracterizam esse modelo de responsabilização de alto impacto, previstas para os casos que não atendem os resultados. (LIRA, 2018, p. 175)

Diante desse alinhamento das avaliações externas com as políticas de bonificação, pesquisadores, dentre eles Silva (2016), têm apontado que algumas disciplinas recebem mais destaque como, por exemplo, português e matemática. Os docentes ministrantes dessas disciplinas sofrem uma maior pressão e responsabilização, pois notas baixas, ou insuficientes, podem inviabilizar o recebimento do bônus dos profissionais daquela escola.

Os (as) professores (as) de Pernambuco julgam que com o objetivo de elevar dados estatísticos, há o favorecimento de uma avaliação que privilegia umas disciplinas em detrimento de outras, o que se caracteriza como uma estratégia de marketing para apresentar à sociedade que a educação melhorou, focando no aumento de índices, mas não na melhoria da qualidade. (NASCIMENTO, 2015)

Percebemos junto aos pesquisadores, que as propostas impostas aos docentes são performativas e gerenciais (RODRIGUES, 2010) e que as principais consequências

delas são o trabalho individualizado e um clima de competitividade entre eles (as), que atuam solitariamente em busca do alcance de metas para receberem o bônus. Há também comparações e especulações devido aos valores que são pagos aos docentes. (RODRIGUES, 2010)

Tais práticas estão alicerçadas no discurso do gerencialismo, da nova gestão pública e do neoliberalismo, no qual a educação deve ser melhor gestada e uma maneira indicada é pela via da privatização, sendo que a meritocracia colabora para a aplicação desse discurso.

A lógica meritocrática que segue o receituário do setor empresarial, embora utilizando um discurso que procura justificar o mérito como um procedimento legítimo porque busca dar resposta à população sobre a utilização dos recursos, é uma prática que, sutilmente alegando a ineficiência do público, vai direcionando a educação para os interesses do setor privado, conforme vem ocorrendo também no Brasil. (SANTOS, FIORESE E COMAR, 2020, p.13)

Uma face do mérito destaca por Behár (2019) é o reforço do individualismo na organização do trabalho, além de revelar uma lógica de dominação e controle. As políticas de bonificação, de avaliação externa são exemplos disso porque por meio delas há um controle do processo pedagógico, da aprendizagem dos conteúdos e da organização do trabalho pedagógico. Os docentes vivenciam um processo de individualização em prol do alcance da premiação. Assim, um trabalho de natureza coletiva é reconfigurado de tal modo que gera-se a competitividade e, conseqüentemente, a individualização.

Há uma mudança na prática docente, a partir da busca do alcance de metas, de notas e índices. Desse modo, a lógica performativa ganha espaço na escola onde “a conquista deve ser recompensada, premiando-se pelo mérito dos avanços, estabelecendo um processo de diferenciação com as demais escolas e professores através principalmente, da Bonificação por Resultados.” (RODRIGUES, 2010, p.159)

O trabalho das escolas de São Paulo tem objetivado o cumprimento de metas, sem a contrapartida da melhoria da qualidade do ensino mas, não por desejo das escolas e professores (as), mas, sim, como efeito das amarras dessa política.

Entretanto, há outros fatos que interferem no cumprimento das metas e essa afirmação, com base nos dados oriundos da pesquisa de Carvalho (2017), é de que as escolas têm empreendido esforços diferentes para o cumprimento das metas. Fatores locais e socioeconômicos interferem nos resultados, pois “o programa de bonificação

beneficia escolas que já possuem um desempenho maior quando comparadas às outras, principalmente pelos aspectos socioeconômicos nos quais essas escolas já estão inseridas.” (CARVALHO, 2017, p.50).

No que diz respeito à modificação que se dá em decorrência da implementação de políticas de avaliação e bonificação, a organização do trabalho pedagógico tem como foco o alcance do bônus. Com isso, altera-se a rotina da escola e até mesmo atividades pedagógicas são negligenciadas para que aconteça um treinamento dos estudantes visando que saiam bem nas avaliações (SILVA, 2016).

Encontram-se práticas como “aulões”, aulas de reforço, projetos no contraturno, ou seja, toda uma dinâmica organizada que visa cumprir com as exigências impostas pela política. O bônus resulta em um instrumento de incentivo às políticas de resultados, tal como se propõe. (SILVA, 2016)

Dessa forma, inúmeras cobranças são feitas aos professores (as), o que os conduzem a treinarem seus estudantes para que tenham bons resultados nas avaliações externas, até porque isso é condicionado ao recebimento da bonificação. Rodrigues (2010) destacou a presença de tal ação com docentes de SP e uma cobrança ainda maior aos profissionais que atuam na 4ª Série, atual 5º ano, do Ensino Fundamental. Além da “prática docente, o currículo, o rendimento do aluno, a avaliação de desempenho, são frentes que culminam e são atadas pela constante cobrança como pela Bonificação por Resultados.” (RODRIGUES, 2010, p. 155)

Até mesmo as entrevistas realizadas por Martins (2015) revelaram que há uma preocupação dos docentes em dar conteúdos coincidentes às questões da prova do Saresp, porque isso viabiliza o recebimento do bônus. Outros elementos foram evidenciados, tal como a competição fomentada entre as escolas e o principal objetivo do trabalho docente, que é a formação dos estudantes, fica em segundo plano. Ou seja, há uma tentativa de modificação da própria natureza e atribuição do trabalho docente.

Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Furtado (2015) identificou que em Pernambuco os (as) professores (as) treinam os discentes para os testes do Saepe, uma vez que isso favorece o recebimento do BDE. “Os efeitos do treinamento dos testes em Pernambuco são muito claros. As escolas estaduais que treinam mais os alunos (ARP), conseguem obter melhores resultados no BDE” (FURTADO, 2015, p. 204)

Furtado (2015) buscou avaliar o impacto do BDE questionando se o bônus propiciou melhorias nas proficiências da língua portuguesa e de matemática entre 2008 e 2012. As percepções possibilitadas pela investigação indicaram que entre 2008 e

2009 ocorreu um maior número de escolas bonificadas. Já a partir de 2010, aconteceu uma estagnação e queda dos números de escolas que receberam o bônus. Contudo, houve uma retomada dos números em 2012. Furtado (2015) indicou que no 9º ano do Ensino Fundamental aconteceu um ganho de cinco pontos nas escolas estaduais na comparação com as municipais.

Entretanto, mesmo com esses elementos contraditórios, a pesquisa de Furtado (2015) demonstra que a “maioria dos professores e diretores reconhece a importância do BDE na motivação. Contudo, ainda é muito alto o percentual daqueles que respondem que o BDE tem também a função de complementação salarial.” (p.203). Com relação a essa questão, há uma compreensão contraditória porque o BDE não se configura como uma política de complementação salarial. Os (as) professores (as) precisam de um plano de carreira que atribuam complementação salarial mediante outros elementos que venham possibilitar a valorização do seu trabalho.

Ainda nessa mesma perspectiva, Furtado (2015) revela que os (as) professores (as) e diretores indicam que a motivação possibilitada pelo BDE repercutiu na frequência e maior envolvimento dos profissionais na avaliação do Saepe.

Deste modo, notamos como as avaliações externas e a bonificação geram um envolvimento dos docentes, até porque se não acontecer isso, eles não recebem a bonificação e são penalizados. Pois, há uma organização proposital que visa a participação e aceitação da política; porém, o seu propósito não é a valorização docente, mas a reconfiguração da profissão e da educação.

Então, compreendemos que quando os (as) professores (as) atuam em prol dos resultados para receberem a bonificação, é real o que Shiroma e Evangelista (2011) abordam pois há uma “busca frenética pela eficácia a qualquer custo faz do resultado não um fim – como é anunciado –, mas um meio para realizar a estratégia atualizada dos Bancos para a gestão da educação e o controle dos professores.” (p. 145).

Nóbrega (2016) destaca existir uma concepção subjetiva relacionada ao BDE, ou seja, um contentamento e sentimento de êxito por alcançar o bônus. Contudo, por outro lado, também há o sentimento de pressão, cobrança pelos resultados e até de competição entre os pares, o que também foi evidenciado por pesquisadores que observaram a bonificação em São Paulo, tal como Mello (2015) e Nascimento (2015), porque há docentes satisfeitos com a política e outros que fazem críticas a ela. Vale ressaltar algo intrigante que é o quanto aqueles que por mais que façam críticas ao modelo, buscam estratégias para alcançar as metas e receber o bônus.

Pesquisadores afirmam haver uma insatisfação docente com essa política, tal como destaca Bergo (2017), quando identificou um descontentamento dos (as) professores (as) com relação à maneira que a bonificação é desenvolvida, por impactar negativamente e desvalorizar a profissão por conta da pressão para o alcance das metas. Também existe uma valorização de algumas áreas do conhecimento, em detrimento de outras, tal como evidenciamos nos parágrafos supracitados. Há uma perda de identidade docente devido às novas atribuições estabelecidas e que não são pertencentes à profissão.

Por conseguinte, Bergo (2017) afirma que os (as) professores (as) são excluídos dos processos criativos e decisórios da educação porque quando surgem as políticas educacionais, eles (as) são inseridos apenas em etapas de avaliação, uma vez que são responsabilizados pelo sucesso, ou insucesso, de seus estudantes. Percebemos que isso se faz presente tanto em Minas Gerais, em Pernambuco, bem como em São Paulo.

Nesse sentido, Bergo (2017) constatou, a partir das entrevistas e estudos realizados, o que a política de bonificação de SP ocasiona.

Entendemos ser nítido o quanto a política de bonificação do estado de São Paulo afeta de maneira negativa a escola e, especialmente, o professor. Torna o seu trabalho mecânico e, se não bastasse, traça rumos para uma qualidade de ensino que não se materializa na prática, tanto em termos curriculares como em termos de formação continuada de qualidade para professores. (BERGO, 2017, p.96)

Consequentemente, a política de bonificação caminha na contramão da luta pela valorização docente (BERGO, 2017) e, devido à padronização que busca-se estabelecer, enfatizamos novamente que ela gera na docência a perda de sua identidade. Deste modo, a bonificação em São Paulo afeta de maneira negativa a escola, e o (a) professor (a), assim como em Minas Gerais com o Prêmio Produtividade, e em Pernambuco com o BDE.

Nesse sentido, o bônus contribui para segregar e classificar as escolas e os (as) professores (as) entre bonificados e não bonificados, dedicados e não dedicados. (MELLO, 2015). A pesquisa também identificou que os (as) professores (as) de Pernambuco têm trabalhado em prol de receber o bônus, assimilando a prática desenhada nos documentos do Banco Mundial.

A professora III afirma estar muito satisfeita com os resultados, mas enfatizou que o sistema de bonificação não se apresenta como uma maneira justa de premiação do trabalho dos professores. Para a docente, o baixo

desempenho de algumas escolas não está ligado ao trabalho do professor, mas às características da clientela. (MARTINS, 2015, p.112)

As pesquisas que investigam as bonificações de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, até algumas destacadas acima, demonstram uma confluência no que se refere à responsabilização docente e à reconfiguração do trabalho do (a) professor (a), já que há cobranças pelo alcance das metas. Consequentemente, os programas de bonificação resultam ainda na individualização e controle.

As pesquisas que analisaram a política de bonificação de São Paulo e Pernambuco possibilitaram compreender serem fortes os princípios da meritocrática, haver cobranças, pressão, responsabilização docente, perda da autonomia, individualização, competição, um trabalho docente voltado a atender e cumprir metas e que, assim, modifica a natureza do trabalho docente. A política recomendada pelos organismos internacionais vai na contramão da valorização docente, até mesmo porque os valores pagos por meio de uma bonificação não são incorporados à aposentadoria.

Com relação a Minas Gerais, as pesquisas fizeram destaques parecidos, mas devido às poucas pesquisas que tratam diretamente da premiação, a discussão ficou reduzida a se comparar com as de Pernambuco e São Paulo. Contudo, nela encontramos também a lógica meritocrática, a competição e o foco na responsabilização docente.

Reconhecemos que a política de bonificação gera controle, culpabilização, responsabilização e faz o trabalho docente perder o caráter colaborativo, dando lugar à individualização. Entretanto, ao implementar essa política e ela permanecer em alguns estados brasileiros, tal como em São Paulo e Pernambuco em obediência às recomendações dos organismos internacionais, o trabalho docente continua a ser impactado negativamente.

Portanto, essa foi a última seção, no qual apresentamos os programas de modernização adotados por MG, PE e SP, assim como os sistemas de avaliação e os programas de bonificação. Em um último momento, a partir de pesquisas destacamos os desdobramentos da implementação das políticas de bonificação no trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação foi guiada pelo objetivo geral que é identificar e compreender a assimilação das recomendações do Banco Mundial para o trabalho docente, por meio das políticas de bonificação nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo e as suas repercussões. O objetivo foi modificado durante o amadurecimento da investigação ao identificarmos que três estados brasileiros assumiram as recomendações propondo e aplicando políticas de bonificação. O eixo particular de discussão da pesquisa é a bonificação docente.

Nossos objetivos específicos foram:

- Identificar no processo histórico de origem, constituição e atuação o interesse do Banco Mundial pela educação e os fundamentos de sua atuação, a partir de estudos teóricos;
- Realizar levantamento bibliográfico a fim de identificar nas pesquisas realizadas em Mestrado e Doutorado a atuação do Banco Mundial quanto às políticas e programas que se voltam ao trabalho docente;
- Apreender, a partir de análise documental, a concepção e as recomendações para o trabalho docente nos documentos produzidos no século XXI pelo Banco Mundial;
- Identificar as propostas para o trabalho docente, a partir dos Planos Nacional, Estaduais e Planos de Cargos e Carreira dos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo e compará-las com as recomendações do Banco Mundial apreendidas pelos documentos; e
- Identificar, comparar e compreender, nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, políticas de bonificação que seguem as recomendações do Banco Mundial repercutindo na configuração de trabalho docente.

Para cada um desses objetivos específicos, criamos uma seção com a finalidade de sintetizar os dados e apresentá-los de modo organizado e sistematizado. Os dados comprovam a nossa tese: as recomendações do Banco Mundial, estruturadas pelo viés neoliberal, foram adotadas pelos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo por meio dos programas de bonificação que focaram no mérito e os efeitos foram o individualismo e o controle desse trabalho.

Deste modo, na primeira seção identificamos, a partir dos estudos teóricos, que o Banco Mundial nasceu com um determinado objetivo, ou seja, colaborar com a reconstrução dos países que sofreram as consequências do pós-guerra, por meio do oferecimento de empréstimos. Contudo, o foco da instituição se modifica e ela recomenda condicionalidades às propostas quando os países tomavam os empréstimos, até mesmo para que princípios neoliberais fossem implementados nestes países, principalmente aqueles em desenvolvimento.

Além disso, também percebemos que o Banco Mundial se interessou pela educação por considerar que por meio dela é possível obter crescimento econômico e a adequação dos sujeitos aos processos produtivos. Por esse viés, o Brasil assimilou algumas recomendações advindas dessa agência, tal como ocorreu a partir do Governo Collor e, principalmente, do presidente Fernando Henrique Cardoso, com a implementação de reformas para modificar a atuação do Estado.

Com relação aos fundamentos, identificamos que o neoliberalismo é o pano de fundo da atuação e das recomendações do Banco Mundial. Também observamos que essa instituição foca no indivíduo enquanto responsável pelos resultados e pela qualidade, quer seja na educação, ou em outras áreas sociais. Por isso, há ênfase na meritocracia e no individualismo, em detrimento do coletivo.

Na segunda seção dessa tese, realizamos o levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos que nos possibilitaram apreender sobre a atuação do Banco Mundial para o trabalho e a formação docente. Com as dissertações encontradas, a partir dessa revisão bibliográfica, compreendemos que as formações docentes têm impactos do neoliberalismo, até porque algumas já são aligeiradas, sem reflexão, com enfoque utilitarista e visam apenas a certificação. Há também o discurso de responsabilização docente e pesquisas que identificaram que as políticas de bonificação geram competições entre os (as) professores (as).

Com relação aos artigos, esses permitiram que identificássemos a existência da priorização da formação continuada sobre a inicial e haver propostas que os cursos ocorram mais em instituições privadas do que públicas. A justificativa é porque o Banco Mundial considera que essas instituições conseguem preparar melhor para o mercado de trabalho do que as universidades públicas. Também apreendemos que as propostas de formação do Banco Mundial têm um viés mais técnico, são aligeiradas, a distância, assim como aquelas dadas por técnicos, e não por docentes.

Com relação ao trabalho docente, os artigos revelaram que o (a) professor (a) é posto como o responsável pela qualidade da educação. Há recomendações que os homens devem assumir a docência, bem como os melhores estudantes, para que a qualidade da educação melhore. No que se refere à remuneração, os economistas defendem que essa não é baixa, ao se comparar com a carga horária de outras profissões.

Tais estudos também demonstraram haver recomendações do Banco Mundial para que os países da América Latina apliquem programas de avaliação de desempenho somados à bonificação.

A terceira seção foi a parte que nos possibilitou delinear de modo particular o centro de nossos estudos, ou seja, as políticas de bonificação. Ela nos permitiu apreender que o trabalho docente é intensificado, controlado por meio de propostas e reformas aplicadas pelos organismos multilaterais, e um dos desdobramentos é a responsabilização. A partir de dois documentos oficiais do Banco Mundial, entendemos que a visão do trabalho docente para esse organismo é a necessidade de alinhamento às demandas do capital, de modo que os estudantes sejam preparados, bem qualificados e tirem boas notas em testes e avaliações. Então, para controlar o trabalho docente, é preciso aplicar avaliações de desempenho e premiar pelos resultados.

O discurso feito pelo Banco Mundial é que a avaliação de desempenho e, conseqüentemente a bonificação, possibilitariam estimular os profissionais para o alcance da qualidade da educação e distinguir os “bons” e “maus” profissionais. Contudo, identificamos que a lógica é de uma responsabilização individual e a regulação do trabalho docente.

Nesse caminho, observamos que havia um elogio do Banco Mundial para os três estados brasileiros que aplicaram as políticas de bonificação: Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Por isso, nossa proposta foi a de estudar esses programas e compreender seus desdobramentos para o trabalho docente, sendo que para atingir tal fim, fizemos um novo levantamento bibliográfico focado nas pesquisas já concluídas e que nos permitissem apreender os efeitos das bonificações.

Deste modo, como parte da composição dos dados, realizamos uma caracterização dos três estados e conseguimos apreender as diferenças e similaridades existentes entre os programas. Observamos que os três estados possuem diferentes tamanhos de território, o que impacta na quantidade de escolas, de professores (as) e de matrículas. Contudo, há a similaridade quanto à feminização do magistério, pois as

mulheres constituem a maioria em MG, PE e SP, assim como há dados que demonstram que isso também é característica da docência brasileira.

A formação docente inicial adequada à lei nos três estados compõem mais de 50%. Porém, com relação à formação continuada, lato e stricto sensu, o total é menos do que 50%, sendo, então, delicado o cumprimento da meta do PNE 2014-2024 que propõe que até o último ano de vigência, 50% dos docentes tenham pós graduação, o que evidencia a necessidade de políticas que focalizem esforços para proporcionar formação continuada para os (as) docentes.

No que diz respeito à valorização docente, por meio do vínculo de trabalho, os dados evidenciaram que em Minas Gerais e Pernambuco a quantidade de professores (as) concursados é menor ao comparar com outros tipos de contratação, o que nos permite compreender que ainda falta um olhar atento, por parte dos governos, para a promoção de concursos.

Ainda com o objetivo de caracterizar esses três estados, realizamos um breve comparativo entre o plano nacional, planos estaduais, planos de cargos e carreira e, posteriormente, um exercício comparativo com as recomendações do Banco Mundial para o trabalho docente. Apreendemos que o Plano Nacional e os planos estaduais de MG, PE e SP possuem metas voltadas à formação inicial, continuada, para elaboração de planos de cargos e carreiras, exceto em MG, e também para remuneração. Entretanto, não há menção sobre a adoção de políticas de bonificação; posteriormente, observamos que nesses estados elas foram adotadas.

Quanto aos planos de cargos e carreiras, os três estados possuem propostas de promoções e progressões que contemplam a formação inicial, continuada e tempo de trabalho, sendo até diferente do que é proposto pelo Banco Mundial, já que esse propõe que isso deve ocorrer por meio de competência do profissional para que atraia bons profissionais e ainda por notas obtidas nas avaliações de desempenho.

Outro ponto relevante é que os PCCs são voltados aos servidores efetivos por meio de concursos, diferente do que defende o Banco Mundial. Para eles o ingresso deveria se dar por exames de ingresso. Em nossa análise comparativa dos planos estaduais e dos PCCs, enfatizamos haver propostas divergentes porque enquanto esses buscam valorizar os profissionais, o Banco Mundial tem recomendações que caminham na contramão dessa vertente.

Nessa perspectiva, a última seção dessa tese refere-se a um exercício analítico e comparativo de identificar os desdobramentos dos programas de bonificação que

estiveram presentes em Minas Gerais e São Paulo, e que continua em Pernambuco. Inicialmente observamos que os três estados tiveram períodos históricos de implementação de reformas de modernização do Estado similares, ou seja, entre 2003 e 2010, assim como semelhanças em suas propostas que seguiam o movimento iniciado no Brasil, no governo FHC, da implementação de princípios neoliberais focados na eficiência e eficácia.

Nesse movimento, localizamos, por exemplo a implementação de sistemas de avaliação e os programas de bonificação, uma perspectiva de modernizar e responsabilizar individualmente os sujeitos pelos resultados e metas que deveriam ser alcançadas, além da centralidade da meritocracia. Consideramos, a partir do conjunto de dados encontrados, que isso é reflexo das recomendações do Banco Mundial pois nos fundamentos do que é proposto há a meritocracia e o individualismo.

Deste modo, as recomendações foram adotadas pelos três estados e até o próprio Banco Mundial menciona isso em um documento no qual faz elogios a esses programas e estados. Reconhecemos que cada um desses, ao adotarem os programas, fizeram modificações e receberam desenhos próprios. Entretanto, ficamos com a reflexão no sentido de entender o porquê Minas Gerais, e também São Paulo, os revogaram. Será que eles não alcançaram aquilo que lhes foi prometido? Até mesmo o Banco Mundial, em seu estudo presente nos documentos analisados, selecionou dados que possibilitassem qualificar o seu discurso e defender a adoção de bonificação como meio de melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Consideramos que a nossa investigação nos dá a possibilidade de afirmar que os efeitos da aplicação de um só programa, tal como a bonificação, funcionou como uma medida paliativa para o problema da aprendizagem, da atratividade da carreira docente e da construção de grupos de docentes qualificados. Contudo, o discurso não se qualificou mediante a aplicabilidade nos estados de MG, PE e SP, mas ocasionou efeitos, talvez esperados, ou seja, a segregação dos docentes e não aquilo que foi prometido: a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

No estudo comparativo realizado, no qual nos baseamos em pesquisas sobre as bonificações de MG, PE e SP, apreendemos os desdobramentos da aplicabilidade das bonificações. Em resumo, podemos dizer que todos esses programas de bonificação geraram a responsabilização e uma reconfiguração do trabalho docente, voltando-se ao cumprimento de metas e, conseqüentemente, culminando na individualização do trabalho.

No caso dos programas de bonificação de Pernambuco e São Paulo, as pesquisas demonstram a ênfase da meritocracia, não havendo tanto destaque desse aspecto para o Prêmio Produtividade de MG, o que, talvez, possa ser explicado pelo número reduzido de investigações que estudaram o programa de bonificação neste estado.

Para tanto, identificamos recomendações de políticas de bonificação docente feitas pelo Banco Mundial para o trabalho docente e compreendemos que elas foram assimiladas por MG, PE e SP no interior de um campo ético neoliberal que ocasionou a individualização, o controle e a reconfiguração do trabalho docente.

Reconhecemos que essa investigação constitui uma trajetória que não é possível ser descrita em sua totalidade nessas páginas, devido à sua intensidade e dimensão. Mediante a isso, outras perguntas foram suscitadas para futuras pesquisas, dentre elas destacamos as seguintes: Qual a participação direta do Banco Mundial na adequação de uma educação que assume o neoliberalismo e na formação docente para o tempo atual? Os estados que revogaram as políticas de bonificação não alcançaram os resultados prometidos? Quais os desdobramentos que geraram a revogação dessa política?

Consideramos que foi possível identificar e compartilhar que, por mais que os estados tenham assumido a recomendação do Banco Mundial, ao adotar as políticas de bonificação, cada um deles elaborou o seu desenho na aplicação. Podemos dizer ainda que caminharam na contramão do que é discutido e considerado de valorização docente, pois ocasionaram a reconfiguração do trabalho docente, já que os desdobramentos foram a responsabilização, individualização e até controle do trabalho dos (as) professores (as).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n.1, p. 13-29, 2009.

_____. Para uma conceitualização alternativa de accountability na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>

ALCANTARA, Melina Sant Anna. **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In.: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

ANGOLA, Angélica Acácia Ayres. **Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 e 2003**. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília - UnB. Faculdade de Educação, 2008, 125 p.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARAGÃO, Flávia Cristina Ribeiro de. **A formação de professores com empreendimento neoliberal**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007

ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. **O normal superior Tele-presencial e a trilogia: política educacional, formação de professores e educação a distância**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão, 2008, 194 p.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In.: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores**. *educ. soc.*, campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>

Augusto, Maria Helena. Os Últimos Dez Anos De Governo Em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, V. 34, N. 125, P. 1269-1285, Out.-Dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PSsQbtqs5JFG8N4G7y4hBfm/abstract/?lang=pt> Acesso em : 10 de abr. 2020. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400013>

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: os próximos passos - sumário executivo**.2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 de abr. de 2020

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación**. Washington, DC: World Bank, 1995

BARBOSA, Andreza. **Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000200009>

BATISTA, Paulo Nogueira. **Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo: consulta popular, 1994.

BATISTA, Roberto Leme. A ideologia do capital na crise: trabalho, educação e cidadania. In.: ALVES, Giovanni; BATISTA, Roberto Leme; MONTEIRO, Arakin. **Trabalho e Sociabilidade: perspectiva do capitalismo global**. Bauru: Canal 6, 2012, p.21-33.

BAUER, Adriana; CASSETTARI, Nathalia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 943-970, out/dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CtJ6Tqx5GJXpCzv7qXjhb7H/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 Jan. 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501010>

BAUER, Carlos; PAIVA, Luis. **O Sindicalismo docente universitário da Argentina, Brasil, Colômbia, México e sua resistência à contrarreforma universitária**. *Rev. hist.edu.latinoam - Vol. 19 No. 28, enero - junio 2017 - ISSN: 0122-7238 - pp. 109 - 128* <https://doi.org/10.19053/01227238.5210>

BEHÁR, Alexandre Hochamann. Meritocracia enquanto ferramental da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica. *Revista Organização & Sociedade*, v.26, n.89, p.249-268, abr/jun. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/osoc/a/kMjf3rSYzdyZDzt9jnYt54C/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 Out. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/1984-9260893>

BERGO, Luisa Foppa. **Política de bonificação salarial no estado de São Paulo: desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2017.

BERLATTO, Andréa Cristina. **A valorização do trabalho do professor para além da remuneração**. 164f. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011

BERTAGNA, Regiane Helena. MAPEAMENTO DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (2005-2015). In.: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)** (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2018. p. 41-51

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado. 1995 Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>

BRASIL. Lei 12.769 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores Excelentes** – Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving world-class education in Brazil: the next agenda**. Directions in development: human development. Washington, D.C.: The World Bank, 2012 <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8854-9>

CARVALHO, Laíz Barbosa. **O sistema de bonificação de São Paulo: uma análise do alcance e impacto do programa em seus cinco primeiros anos.** Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2017

CASULO, Ana Celeste. O Brasil e a nova ordem neoliberal: impactos na saúde mental da classe trabalhadora. In.: CASULO, Ana Celeste et. al. (orgs.). **Precarização do Trabalho e Saúde Mental: o Brasil na era neoliberal.** Bauru: Canal6, 2018, p.63-80

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida.** 24. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Editora Vozes, 1982

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **Unirevista - Vol. 1, nº 1: 32-46,** Janeiro, 2006.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014).** Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2015, 234p.

DUARTE, Vanda Catarina. **Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 139-168, jan./abr. 2004 <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100007>

FLICK, Uwe. A utilização da literatura na pesquisa qualitativa. In.: _____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FONSECA, Aparecida Maria; RICHTER, Leonice Matilde; VALENTE, Lucia de Fátima. **Regulação do trabalho docente**: a presença da avaliação externa. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In.: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO. O Novo Pernambuco. PROGRAMA DE GOVERNO EDUARDO CAMPOS, Recife, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle. **Responsabilização educacional em Pernambuco**. Tese (doutorado), Universidade Federal de Juiz de Fora, Pós Graduação em Educação. 2015

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (Org.). *Marcos histórico na formação da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 333-346.

GALAZZI, Laura; GÓMES, Diana; VÁZQUEZ, Muriel. **Políticas Mundializadas de Formación Docente**: propuestas para una lectura filosófica. *Práxis & Saber* - Vol. 10. Núm. 22 - Enero - Abril 2019 - Pág. 19 - 43
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9308>

GENTILI, P. (1996) Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Entre o cinismo e a hipocrisia:** o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 159-174, set./out. 2018* <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54043>

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

HELAL, Diogo Henrique. O Papel Da Educação Na Sociedade E Organizações Modernas: Criticando A Meritocracia. **READ.** Edição 56 Vol. 13 nº 2 mai-ago 2007

JORGE, Tiago Antônio da Silva. *Trabalho docente e desempenho estudantil.* 2014. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia** No. 14, julio-diciembre, 2015. (p.243-247)

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In.: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Plataforma de dados educacionais. [Indicadores]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Mariana Echalar (Tradução). 1 ed.. São Paulo: Boitempo, 2019

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf> Acesso em: 5 de Jul., 2020.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In.: LIMA, Antonio Bosco de. **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011 <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-278-6>

LIRA, Ildo Salvino de. **Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

LOUREIRO, Braúlio Roberto de Castro. **Reforma educacional neoliberal: uma análise da política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011, 130f.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Fóruns das Licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200010>

MARTINS, Priscila de Paulo Uliam. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. I. Tomo I. Coleção Os Economistas. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Debates & Polêmicas**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 140, p.849-864, jul.-set., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Y4GnNgbwFYxX4FwxJ3g5JCn/abstract/?lang=pt> Acesso em: 3 Mar. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017169078>

MCNEELY, Connie L. Prescrevendo as políticas nacionais de educação: o papel das organizações internacionais. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2012. p. 365-370.

MELO, Danila Vieira de. **Quando Vai Falar de IDEPE, Você Fala de Bônus**”: as Influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) Nas Escolas Estaduais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2015

MINAS GERAIS. Lei 14.694, de 30 de julho de 2003. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 30 jul. 2003a. Disponível em: http://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/legislacao_tributaria/leis/114694_2003.html#:~:text=Disciplina%20a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20desempenho,Executivo%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 14 Ago. 2020.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2003-2020**. Belo Horizonte, 2003b. Disponível em: <https://www.seplag.mg.gov.br/documento/plano-mineiro-de-desenvolvimento-integrado-pmdi-2003-2020>. Acesso em 16 Jul. 2020.

_____. Lei Complementar n.º 71, de 30 de julho de 2003. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda do cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração pública direta, autárquica e fundacional de Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003c. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-complementar-n-71-2003-minas-gerais-institui-a-avaliacao-periodica-de-desempenho-individual-disciplina-a-perda-de-cargo-publico-e-de-funcao-publica-por-insuficiencia-de-desempenho-do-servidor-publico-estavel-e-do-detentor-de-funcao-publica-na-administracao-publica-direta-autarquica-e-fundacional-do-poder-executivo-e-da-outras-providencias#:~:text=INSTITUI%20A%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20PERI%C3%93DICA%20DE,EXECUTIVO%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS>. Acesso em: 02 Fev. 2022.

_____. **Lei nº 15.293**, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=lei&num=15293&ano=2004>. Acesso em 13 de mar. 2019

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2007-2023**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://planejamento.mg.gov.br/sites/default/files/documentos/pmdi_2007-2023_0.pdf. Acesso em 16 Jul. 2020.

_____. **Lei 17.600**, de 01 de julho de 2008. Disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 02 de jul. 2008. Disponível em: http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis/lei_17600.pdf Acesso em: 18 Ago. 2020.

_____. Secretaria de Estado de Fazenda. Relatório Contábil – Exercício 2010. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.fazenda.mg.gov.br/governo/contadoria_geral/demonstracoes_contabeis/relatorios_contabeis/relatoriocontabil2010.pdf. Acesso em: 10 Jan. 2022

_____. **Lei nº 23.197**, de 27 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: dez. 2018. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/211840>. Acesso em: 19 nov.2019.

MOTA JÚNIOR, Willian Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v.34, p.1137-1152, out/dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPXhs47jqmwpP6FDqLgF/abstract/?lang=pt> Acesso em: 6 Jun. 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/s2175-62362014000400010>

MOTTA, Alfredo Carnevalli. **Uso de resultado do Simave/Proeb pela Superintendência Regional de Ensino de Caxambu**. 2014. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/Caed. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2014.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013, 127p

NASCIMENTO, Kyvy Taysa Ferreira do. **A concepção dos professores sobre a políticas de bonificação por resultado no estado de Pernambuco.** 2015.123 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015

NOBREGA, Simone Andrade. **Programa de modernização da gestão pública: metas para educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco.** Dissertação (mestrado). 144 f. Universidade Federal de Pernambuco, Pós Graduação em Educação, 2016

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400002>

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015 <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

OLIVEIRA, Mariane Esteves. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”: O fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP.** Tese (Doutorado), Universidade Federal da Grande Dourados, 2016

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes.** Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006

PAZ, Suelayne Lima da. **A formação e profissionalização docente: alinhamento às orientações do Banco Mundial.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2007, 177f.

PEDROSA, Larisse Dias. **O Banco Mundial e as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) nos anos 90 – intervenção, consentimento e resistência.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2006

PEREIRA, João Márcio Mendes. **Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1994)**. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 527-564, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/wfWYLWX8bYgkS69pYV98LCr/?lang=pt> Acesso em 15 de Ago., 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/2237-101X015029006>

PEREIRA, João Márcio Mendes. Reforma dos Estados e ajuste das políticas Sociais na América Latina. **Ciência & Saúde coletiva**, 23 (7), Jul 2018, p. 2187-2196 <https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.08022018>

PEREIRA, Mariane Gomes. **Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia**: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 11.559**, de 10 de Junho de 1998. Institui o Plano de Cargos e Carreiras - PCC, do Quadro Permanente de Pessoal do Sistema Público Estadual de Educação e Esportes e determina providencias pertinentes. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=11559&complemento=0&ano=1998&tipo=&url> Acesso em: 10 de Jun. de 2020.

_____. **Decreto n.º 29.289**, De 07 De Junho de 2006. PENAGE/PE. Disponível em: http://legis.alepe.pe.gov.br/legis_inferior_norma.aspx?cod=DE29289 Acesso em: 18 de Jan. 2022

_____. **Lei n.º 13.486**, de 01 de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Educação em Rede. Pernambuco, 2008a.

_____. SEDUC. Avaliação das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE: Nota Técnica. Pernambuco, 2008b.

_____. **Decreto n. 39.336**, de 25 de abril de 2013 - Estabelece o Valor Público como objetivo dos Programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual, 2013.

_____. **Lei n.º 15.533**, de 23 de Junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação 2015-2025 e dá outras providências. Recife, PE. Disponível:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=10998&tipo=TEXTORIGINAL>. Acesso em: 23 ago. 2019.

_____. Plano Estadual de Educação de Pernambuco. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20ED>Acesso em: 29 de julho de 2020.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

_____. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 06, p. 167-180, Jan.-Jun./2019. <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i6.248>

RAVITCH, D. National opportunity to learn summit. 2011. Disponível em: https://www2.wested.org/www-static/online_pubs/board/diane-ravitch-speech.pdf
Acesso em: 22 de fev. 2022

REMOLINA - CAVIEDES, Juan Francisco Remolina. **Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil** Folios, 50, 173-188, 2019b
<https://doi.org/10.17227/folios.50-10228>

REMOLINA- CAVIEDES, Juan Francisco Remolina. **Trabajo docente y políticas de evaluación externa em Colombia y Brasil**. Revista Colombiana de Educación, 77, 2019^a <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6497>

ROBERTSON, Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Implicações do projeto São Paulo faz escola no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental**. 2010. 257 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

SANCHEZ, Bianca p. Caracas; HERNÁNDEZ, Moises Ornelas. **La evaluación de la comprensión lectora en México: el caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA.** *Perfiles Educativos*. vol. XLI, num. 164, 2019.

SANFELICE, José Luís. A Política Educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010
<https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.730>

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira; LIMA, Antonio Bosco de. Reforma do Estado e Controle Avaliativo. In: LIMA, Antonio Bosco de. *Estado e o controle social no Brasil*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p.37-59.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente.** *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, p. 173-182, dezembro/2000
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300009>

SANTOS, Paulo Roberto Félix dos. **A intensificação da exploração da força de trabalho com a produção flexível: elementos para o debate.** *O Social em Questão* - Ano XIV - nº 25/26 – 2011 – p.137 à 156. – disponível em
http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/8_OSQ_25_26_Santos.pdf. Acesso em: 19 de nov. 2020

SANTOS, Franciele Soares dos; FIORESE, Gilmar; COMAR, Sueli Ribeiro. A meritocracia nas orientações internacionais: convergências e desafios para educação brasileira. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.
<https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4626>

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 836**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/norma/6190#:~:text=Institui%20Plano%20de%20Carreira%20C%20Vencimentos,e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%20correlatas.> Acesso em 19 de mar. De 2020

_____. Secretaria da Educação. **Resolução nº 74**, de 06 de novembro de 2008a. Institui o Programa Qualidade na Escola e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: Acesso em 16 de set. de 2021

_____. Secretaria da Educação. **Lei Complementar nº 1078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultado (BR), no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. 2008b. Disponível em:<
<http://rizomas.net/politicaspUBLICAS-de-educacao/164-lei-do-bonus-para-professores-em-sao-paulo-texto-completo-dalei-complementar-107808.html>>. Acesso em 14 de set. de 2014.

_____. **Lei nº 16.279**, de 08 de Julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, SP. Disponível:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>.
 Acesso em: 25 ago. 2019.

_____. Secretaria da Educação. Programa de Qualidade da Escola. Nota técnica. São Paulo, abril de 2016a. Disponível em:<
<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2015.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. 2020

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTE. **Modernização de Gestão.**

Pernambuco, Portal: Educação. 2022. Disponível em:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 5 de Mar. 2022

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011 <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p127>

SILVA, Alison Fagner de Souza e. **A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na Rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010):** um estudo das políticas de formação continuada de professores do Ensino médio. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013

SILVA, Cezar Gomes da. **O programa de modernização da gestão pública do Estado de Pernambuco e a política de bônus:** o olhar de professores e gestores da GRE Mata Sul / Cezar Gomes da Silva. – 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016

SILVA, Fábio Cesarini da. **Vencimento e carreira docente na educação estadual Pernambucana à luz do gasto com pessoal da LRF (2005-2015)**. 2019. 1 recurso online (174 p.). Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **O programa PEC – Formação universitária e a formação de professores do Ensino Fundamental: uma avaliação**. 2007. 149f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.15-39.

SOUZA, S.Z. Avaliação de desempenho do professor. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SOUZA, Suelen Batista. **Formulação da bonificação por resultados paulista: análise de arenas e redes políticas**. 2019. 1 recurso online (67 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017 <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227152>

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina**. Revista Lusófona de Educação, 26, 163-174,2014

TORRECILLA, F. Javier Murillo. Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED; UNESCO, 2007. p. 21-31

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. **A instituição da agenda contratual na educação mineira: arquitetura de uma reforma**. 2014. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2014. Doi: <https://doi.org/10.11606/t.48.2014.tde-01122014-111347>

VALENCIA, Adrian Sotelo. Teoria da dependência e extensão da superexploração: uma perspectiva teórica. In.: GUANAIS, Juliana; FELIX, Gil (orgs.). **Superexploração do trabalho no século XXI: debates contemporâneos**. Bauru: Canal 6, 2018

VALENTE, Lucia de Fátima. **Permanência e mudanças na organização do trabalho escolar nas Geraes**: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE-Escola. 2011.202f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ZATTI, Antonio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p.1-21, e188993, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/jGQCmDyNY39SQHMhfcQhhNb/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 25 Mar., 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188993>