

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE INÁCIO DECKER

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO POLÍTICO DO
BANCO MUNDIAL (2000-2014)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Florianópolis (SC)
2015

Aline Inácio Decker

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO POLÍTICO DO
BANCO MUNDIAL (2000-2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Políticas Públicas.

Orientadora: Professora Dra. Olinda Evangelista

Florianópolis (SC)
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Decker, Aline Inácio

A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014) / Aline Inácio Decker; orientadora, Olinda Evangelista - Florianópolis, SC, 2015.

234 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Política Educacional – 2000-2014. 2. Formação de professores. 3. Banco Mundial. 4. Escola. Evangelista, Olinda. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Aline Inácio Decker

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO POLÍTICO DO
BANCO MUNDIAL (2000-2014)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 22 de dezembro de 2015.

Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Olinda Evangelista
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Eneida Oto Shiroma
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Marilda Merênci Rodrigues
Universidade Federal da Fronteira Sul

Prof.^a Dr.^a Olgaíses Maués
Universidade Federal do Pará

*Este trabalho é dedicado
aos professores que, apesar das
perversidades a que são submetidos
pelo capital, continuam na luta pela
emancipação da classe trabalhadora.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à minha orientadora, Olinda Evangelista, por acolher meu projeto no ano de 2013, por ter acreditado em mim e, generosamente, ter compartilhado dos seus conhecimentos. Pela dedicação e paciência entre revisões e sugestões, pela crítica criteriosa que enriqueceu o processo de pesquisa e minha formação como pesquisadora e pedagoga. Muito obrigada! Tu és inspiração!

Agradeço também às professoras da banca de qualificação e de defesa: Eneida Shiroma, Olgaíses Maués e Rosalba Maria Cardoso Garcia, por terem aceitado nosso convite e pelas contribuições fundamentais para o amadurecimento da pesquisa e das análises desenvolvidas.

Agradeço à Marilda Merência Rodrigues pela aceitação em fazer parte da banca de defesa. Em especial, pela participação na minha trajetória acadêmica, iniciada em 2008. Nesta oportunidade, Marilda lecionou a disciplina de Políticas Públicas para Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina, por meio da qual pude conhecer a temática e persegui-la como interesse de pesquisa. Lembro-me do espanto que me causavas, quando tu estavas a nos mostrar a essência das políticas, nos libertando da aparência e da alienação.

Imenso carinho e gratidão à Jocemara Triches, que faz parte desta caminhada. Em 2011, orientou meu estágio de conclusão do curso de Pedagogia. Sempre atenciosa e comprometida, incentivou o prosseguimento dos estudos no Mestrado, estando presente em todos os momentos. Joce, impossível descrever o sentimento de admiração e gratidão. Obrigada por tanta generosidade.

Aos integrantes do Grupo de Estudo de Política Educacional e Trabalho (GEPETO) que trabalham coletivamente para o desvelamento das estratégias do Capital e que foram fundamentais para minha formação enquanto pesquisadora iniciante.

Sou grata também às colegas de trabalho da Coordenação Pedagógica do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus São José, por terem dividido comigo as alegrias e angústias inerentes à trajetória de pesquisa. Obrigada pelo apoio, compreensão e incentivo.

Por fim, agradeço a todos meus familiares e amigos pela torcida, estímulo e companheirismo. Em especial, a amiga Janete de Almeida que esteve presente desde o início desta caminhada, oscilando entre palavras duras e doces, soube me compreender e me motivar.

*Nada é impossível de mudar.
Desconfiai do mais trivial, na
aparência singelo. E examinai,
sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não
aceiteis o que é de hábito como coisa
natural, pois em tempo de desordem
sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve
parecer natural, nada deve parecer
impossível de mudar.*

Bertolt Brecht

RESUMO

Neste trabalho investigamos as diretrizes políticas inscritas nas publicações do Banco Mundial no período de 2000 a 2014 tendo em vista identificar a concepção de Educação, de formação docente e as estratégias de desenvolvimento do seu projeto político-educacional para América Latina e Caribe. O recorte temporal considera o Marco de Ação de Dakar, realizado em 2000, no Senegal, e encerra-se em 2014, momento em que o Banco Mundial publicou o documento *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe*. Como parte do percurso metodológico, realizamos um balanço de produção acadêmica para compreender como diferentes intelectuais discutem o tema da Educação e da formação docente tal como propostos nos documentos do Banco Mundial. Um segundo movimento metodológico refere-se à análise documental, de cunho qualitativo, de seis publicações da agência direcionadas à área educacional e à formação docente. Lastreada em autores marxistas, nossa reflexão considera a inserção capitalista subalterna do Brasil e da América Latina e Caribe no cenário político-econômico internacional e seus desdobramentos para a Educação e a formação do professor. O Banco Mundial considera a Educação fator estratégico para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza sendo a escola responsabilizada pela consecução dessa profecia. A sua indicação para formação de professores é de que ocorra na forma continuada e em serviço. Os intelectuais do Banco propõem que a sala de aula seja a base para o treinamento docente e a prática, seu fim e meio. Afirmam que é suficiente ao professor o saber fazer, o que e como, e recorrem à padronização, tanto no que se refere à formação e atuação docente, como à avaliação, remuneração por desempenho e à progressão na carreira. A formação emerge como treinamento e concebe-se o professor em eterna “obsolescência docente”, aprendiz eternamente treinável. Parte deste processo está o *slogan* “aprendizagem”, que deve ser promovida pelo professor em sala de aula, esta alvo de proposições político-educacionais que configuram a “entronização da sala de aula”.

Palavras-chave: Política Educacional – 2000-2014. Formação de professores. Banco Mundial. Escola.

ABSTRACT

In this paper we investigate the policy guidelines found in World Bank publications from 2000 to 2014 in order to identify the conception of Education, teacher training and the development strategies of its political-educational project for Latin America and the Caribbean. The time frame considers the Dakar Framework for Action, held in 2000 in Senegal, and ends in 2014, when the World Bank published the document Great Teachers: improving student learning in Latin America and the Caribbean. As part of the methodological approach, we conducted an academic research to understand how different intellectual discuss the theme of education and teacher education as proposed in World Bank documents. A second methodological movement refers to the documentary analysis, qualitative approach, six agency's publications directed at the educational field and teacher education. Supported by Marxist authors, our analysis considers the subordinate capitalist insertion of Brazil and Latin America and the Caribbean in the international political and economic environment and its impact on the education and training of teachers. The World Bank considers education a strategic factor for economic development and poverty reduction. In this way the school held responsible for the achievement of this prophecy. The indications for teacher training is to take place on an ongoing basis and in service. Intellectuals of the Bank propose that the classroom is the basis for teacher training and practice. The Bank states that is enough for the teachers to know what to do and how to do, and turn to standardization, both in terms of teacher education and action, such as evaluation, pay for performance and career progress. The teacher's preparation emerges as training and it realize the teacher in an "eternal obsolescence", trainable learner forever. Part of this process is the slogan "learning" which should be promoted by the teacher in the classroom - target of political and educational proposals that set up the "classroom enthronement."

Key-Words: Educational Policy – 2000-2014. Teacher Training. World Bank. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Professor em sala de aula.....	111
Figura 2 - Tipos de Incentivos Docentes.....	128
Figura 3 – Classes de Incentivos Docentes	133
Figura 4 - Capa dos relatórios analisados em referência a sala de aula..	145
Figura 5 - As salas de aulas do Banco Mundial	150
Figura 6 - Graduados em Pedagogia segundo a UNESCO.	158
Figura 7 - Alinhamento e Sinergia em Políticas Docentes – Padrões e Níveis de Práticas Docentes	169
Figura 8 - Alinhamento de padrões docentes com o currículo e outros instrumentos-chave da qualidade do ensino.....	170
Figura 9 – Educação Terciária – MEC/INEP (2009)	205

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALC	América Latina e Caribe
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BTDI-2001	Desenvolvimento e Incentivo de professores brasileiros (documento do Banco Mundial)
CEPAL	a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EEBRASIL-2010	Atingindo uma educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda (documento do Banco Mundial)
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPETO	Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho
GT	Grupo de Trabalho
IES	Institutos de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ITL-2005	Melhorando o ensino e a aprendizagem na América Latina (documento do Banco Mundial)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA	Luís Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
MSW-2011	Fazendo as escolas funcionarem (documento do Banco Mundial)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OM	Organismo Multilateral

Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE-2014	Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem na América Latina e Caribe (documento do Banco Mundial)
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WBES-2020	Aprendizagem para Todos: investindo no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia de Educação do Banco Mundial 2020 (documento do Banco Mundial)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DO TEMA.....	26
1.2 O TEMA DE PESQUISA	35
1.3 O PERCURSO METODOLÓGICO	41
1.4 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	45
2 RELAÇÕES ENTRE BRASIL E BANCO MUNDIAL	49
2.1 INTRODUÇÃO	49
2.2 ESTADO BRASILEIRO E BANCO MUNDIAL: ARTICULAÇÕES POLÍTICO-ECONÔMICAS ENTRE O SEGUNDO PÓS-GUERRA E O FINAL DO SÉCULO XX.....	52
2.3 ESTADO BRASILEIRO E BANCO MUNDIAL: ARTICULAÇÕES POLÍTICO-ECONÔMICAS PÓS 2000	63
3 A EDUCAÇÃO NA LÓGICA DO BANCO MUNDIAL.....	71
3.1 INTRODUÇÃO	71
3.2 EDUCAÇÃO PARA O ALÍVIO DA POBREZA E PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	74
3.3 EDUCAÇÃO, COMPETÊNCIAS E TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	81
3.4 EDUCAÇÃO DE CLASSE MUNDIAL.....	89
3.5 EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI	96
3.5.1 Educação Secundária: treinamento da classe trabalhadora.	97
3.5.2 Sistemas educacionais e privatização.....	101
4 POLÍTICAS DOCENTES DO BANCO MUNDIAL.....	107
4.1 INTRODUÇÃO	107
4.2 <i>BUILDING BETTER TEACHERS</i> – O PROFESSOR NA AGENDA DO BANCO MUNDIAL	109
4.2.1 Políticas de contratação e recrutamento de professores	116
4.2.2 Políticas de avaliação e responsabilização docentes	124
5 O PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO BANCO MUNDIAL	139

5.1 INTRODUÇÃO.....	139
5.2 A ENTRONIZAÇÃO DA SALA DE AULA: “OFICINA DO DIABO” DO CAPITAL	144
5.3 <i>THEORY-ORIENTED COURSES VERSUS PRACTICE-ORIENTED TRAINING: FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO TREINAMENTO</i>	155
5.4 PROFESSOR APRENDIZ: A ETERNA OBSOLESCÊNCIA DOCENTE.....	165
5.5 PRIVATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO: A RACIONALIDADE DO MERCADO NA FORMAÇÃO PARA O MERCADO.....	175
6 DIÁLOGOS DE PESQUISA: A EMPIRIA EM OUTRAS VOZES.....	183
6.1 INTRODUÇÃO.....	183
6.2 EDUCAÇÃO E BANCO MUNDIAL: APRENDIZAGEM E CAPITAL HUMANO.....	185
6.3 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OUTROS AUTORES?	192
6.4 ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: DESCASO COM A UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	199
7 PROFESSOR APRENDIZ, PROFESSOR TREINÁVEL: RECRUDESCIMENTO DA PERVERSIDADE BANCOMUNDIALISTA	213
REFERÊNCIAS.....	221

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho realizamos uma análise de documentos produzidos pelo Banco Mundial¹ (BM) entre os anos de 2000 e 2014 com o intuito de compreender seu projeto político de Educação e de formação docente. Após mapear algumas das publicações educacionais desta Organização Multilateral (OM) neste período, nossos objetivos específicos foram: identificar suas concepções de Educação e formação docente e analisar suas estratégias para o desenvolvimento de seu projeto político-educacional.

O recorte temporal considera o Marco de Ação de Dakar (2000), Fórum que estabeleceu a Educação como o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (DAKAR, 2000, p. 6). A orientação consistiu em que todos os países deveriam envidar esforços para atingir as metas de Educação Primária Universal e alcançar as necessidades básicas da aprendizagem até 2015 como compromisso coletivo, assumido pelos países membros da União das Nações Unidas. Nesta oportunidade o Banco Mundial lançou documentos alinhados às diretrizes estabelecidas no Fórum.

Entendemos que políticas educacionais são produzidas historicamente, construídas pelos homens na materialidade de um determinado tempo, bem como estes constroem tal processo. Considerando isto, refletimos sobre as proposições político-educacionais do BM, seus sentidos e intencionalidades diante da configuração das relações capital e trabalho nos anos iniciais do século XXI.

O Banco Mundial² é uma instituição financeira que vem crescendo em tamanho e desempenhando cada vez mais funções desde

¹ O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

² Na Conferência de Bretton Woods, em 1944, temos a criação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais tarde criando o BM2 e do Fundo Monetário Internacional (FMI); em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU); em 1947, o Plano Marshall (Programa de Recuperação Europeia), em 1948, com o objetivo de auxiliar este Plano, foi criada a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); no mesmo ano temos a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal); em 1959, o Banco

sua criação em 1944. Tornou-se uma organização complexa e o aumento gradativo da sua carteira “foi acompanhado da diversificação em suas áreas de atuação que abarcam, além de infraestrutura e energia, também política econômica, educação, saúde, habitação, meio ambiente, administração pública e reconstrução nacional pós-conflito” (PEREIRA, 2012, p. 19).

Para Virgínia Fontes (2010, p. 171-172), o Banco Mundial tem cumprido relevante papel como

Modelo de intelectual coletivo de um grupo de internacional de países capital-imperialistas que, sob o comando dos Estados Unidos, favoreceu um novo salto de escala na acumulação e concentração de capitais, forjando estratégias organizativas que extrapolavam no interior de novos Estados periféricos, a partir de seus próprios intelectuais, que passam a atuar internamente de maneira afinada à lógica e à dinâmica do grande capital no plano internacional.

A importância da investigação de publicações deste OM reside na compreensão da articulação que faz dos objetivos e interesses de diferentes frações das classes dominantes, no uso de estratégias de convencimento para incorporação de um projeto educativo útil para a sociabilidade capitalista e na promoção de uma apologia de Educação perversa que se orienta unicamente pelas demandas do mercado. Na análise de Leher (1998, p. 83), “a investigação da formulação educacional do Banco Mundial adquire um caráter estratégico, pois, com ela, podemos nos aproximar do núcleo sólido da ideologia neoliberal”. Além disso, Shiroma e Cunha (2015, p. 5), ao analisarem documentos contemporâneos do Banco, acrescentam que,

De modo geral, as publicações do BM apresentam uma leitura para a crise educacional e um diagnóstico sobre educação focado nos problemas, com vistas a justificar a adoção de suas propostas. Organizam dados e sua interpretação de modo que suas recomendações sejam lidas não como ingerência, mas como solução almejada pelos governos locais.

O número crescente de publicações e projetos desenvolvidos pelo Banco Mundial para a Educação e, especificamente, para os professores, indicam a importância que estes possuem para que se leve a cabo o projeto educativo que representa os interesses do capital. Entendemos que seja fundamental analisar as proposições políticas de Educação e formação docente inscritas na empiria documental tendo em vista apanhar suas intencionalidades e concepções e, assim, poder compor formas de resistência e luta para contrapor ao projeto neoliberal de educação.

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

A escolha da temática se justifica diante da necessidade de apreensão dos elementos políticos que compõem as publicações do BM que, por sua vez, apresentam proposições para reformas educativas na América Latina e Caribe. Dale (2001) desenvolve a concepção de “agenda globalmente estruturada para a educação” e convida a refletir sobre a posição dos países diante das formulações advindas de um pensamento internacionalmente elaborado, isto é, pretende “mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais” (DALE, 2001, p. 454). Sabemos que não ser possível homogeneizar os países e regiões, pois que ocupam posições distintas na divisão internacional do trabalho. Da mesma forma, consideramos que OM como o BM articulam interesses de países capitalistas hegemônicos que precisam ser desvelados.

Robertson (2012, p. 299), ao analisar o documento *Estratégia 2020 do BM para educação*, componente de nosso *corpus* documental, entende que o Banco tem continuado “estrategicamente a reinventar e promover sua agenda, de modo que contribua para a institucionalização da lógica de livre mercado para dentro de estruturas políticas legais e sociais, por entre arquiteturas de regulamentação nacionais e globais”. Em nossa perspectiva, a relação entre as orientações que emanam do BM e sua tradução efetiva em políticas educacionais nos países não é de

subordinação, mas sim de negociação e mediação. De acordo com Costa (2006, p. 47),

Na esfera da política, as disputas entre os diferentes setores da sociedade se estabelece como um confronto ideológico, fazendo do espaço público um palco de disputa de interesses particulares, de interesses de segmentos organizados que buscam visibilidade e legitimidade para as suas demandas.

Por isso, descortinar seu projeto político de Educação e formação de professores subsidia a nossa reflexão sobre a função social que o capital objetiva conferir à Educação e fortalece o nosso enfrentamento das perversidades às quais o capital tem envidado esforços para submeter a formação da classe trabalhadora.

O interesse pelo estudo de Políticas Educacionais se desenvolveu na Licenciatura em Pedagogia, ainda em 2009, na Universidade do Estado de Santa Catarina, ao atuar como bolsista de Iniciação Científica durante dois anos e, principalmente, ao frequentar as disciplinas de Políticas Públicas. Nesta oportunidade, entrei em contato com estudos sobre OM e diretrizes educacionais no país (SHIROMA, 2000; EVANGELISTA, 2005; RODRIGUES, 2008; UNESCO, 1998).

1.1 ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DO TEMA

Os elementos para compreensão da temática discutida nesta pesquisa se inserem na complexa e multifacetada relação Capital-Trabalho, na qual o primeiro assume uma posição de hegemonia sobre o segundo e de exploração no âmbito da sociedade capitalista. Remontando à origem da luta de classes, Saviani (2007, p. 155) esclarece que

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e dos não-proprietários. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade,

tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem.

Recorrendo à Marx, Ellen Wood (WOOD, 2003, p. 31) pergunta e responde:

O que é subjugação do trabalho ao capital, qual é a essência da produção capitalista, senão uma relação social e o produto da luta de classes? E, afinal, o que Marx pretendia dizer ao insistir que o capital é uma relação social de produção; que a categoria “capital” não tinha outro significado que não suas determinações sociais, que o dinheiro ou bens de capital em si não são capital, mas se tornam capital apenas no contexto de uma relação particular entre apropriador e produtor; que a chamada acumulação primitiva de capital, a precondição da produção capitalista, nada mais é do que o processo – ou seja, a luta de classes – por meio do qual se expropria o produtor direto? E assim por diante.

Admitindo a luta de classes e seus interesses antagônicos, refletimos sobre o trabalho, como atividade humana que estabelece mediações na disputa por projetos societários distintos. Recorremos à advertência de Mézáros (2005, p. 17): “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. A passagem evidencia que a forma como o trabalho se apresenta numa formação social repercutirá em seus processos educativos, não só escolares. A Educação, nas palavras de Cury (1995, p. 54),

[...] é produto humano e conservará o caráter dialético dos fenômenos existentes na estrutura social. Assim, ao mesmo tempo em que expressa a estrutura, pode ocultá-la. De outro lado, a estrutura social gera novas exigências para a educação, que ao captá-las antecipa um modo de ser futuro, que determina tarefas para o presente.

Na compreensão de Frigotto (1986, p. 136) “a educação potencializa trabalho e, enquanto tal, constitui-se em um investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico”. Tais afirmações estão na raiz de nosso interesse em discutir o projeto de Educação e de formação docente inscritos nas publicações do Banco Mundial analisadas, especialmente porque tomamos esta agência como

representante dos interesses do capital internacional. Consideramos também a divisão internacional do trabalho, as atuais estruturas do capitalismo e suas formas de reprodução.

Roger Dale (2001, p. 453) assinala que “se um Estado nação específico não é capaz de implementar as políticas adequadas [...] as estruturas da sociedade mundial providenciarão a respectiva ajuda”. Esta “ajuda” se materializa na articulação de financiamentos e diretrizes para a Educação, concretizando uma disputa interclassista pelo seu desenvolvimento. Deitos (2010, p. 209) considera que

A política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional.

O neoliberalismo promoveu profundas reformas nas funções do Estado. Segundo Costa (2006, p. 155), este fato não é um fenômeno isolado, “mas decorre de uma série de mudanças nas relações internacionais, especialmente no comércio mundial e na organização das forças políticas entre os diferentes países, como um elemento da organização de um novo padrão de produção capitalista”. Para a autora (COSTA, 2006, p. 156), “os conflitos entre capital e trabalho, com as lutas de classes, ainda estão na base da organização social capitalista, sendo necessário considerá-los para poder compreender as mudanças societárias em curso nesta conjuntura histórica”. Disso resulta que a reforma do Estado no Brasil foi deflagrada pelas demandas do capital com o intuito de ampliar seu campo de acumulação com a criação de novos nichos de mercado e manter a lucratividade de seus investimentos. Ainda na análise de Costa (2006, p. 78), disso decorre que o Estado “deve ser fraco na esfera da regulação econômica da tributação sobre o capital e na promoção de benefícios e direitos sociais. Deve fortalecer-se para defender o livre mercado e favorecer a acumulação capitalista”.

Políticas sociais, e nelas as educacionais, expressam a forma pelas quais o Estado se relaciona com as necessidades de amortecer as exigências do trabalhador, bem como de atender os interesses de produção e reprodução do modo capitalista de produção. A análise que

empreendemos das publicações do Banco Mundial para América Latina e Caribe (ALC) procurou não perder de vista a inserção capitalista subalterna da região no cenário político-econômico internacional e seus desdobramentos para a Educação e, em especial, para a formação do professor.

O conceito de “capital-imperialismo” formulado por Fontes (2010) permite capturar o movimento dos processos sociais e de formação humana. Segundo a autora,

Derivada do imperialismo, no capital-imperialismo a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas da produção local, impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência, ambiental e biológica (FONTES, 2010, p. 149).

Esta análise remete ao entendimento que o modo de produção capitalista, ao não ficar restrito aos aspectos econômicos, contempla a totalidade da vida, o que inclui os aspectos sociais, educacionais e culturais. Ademais,

Nas contradições de sua expansão, o capital-imperialismo adentra o século XXI sob formidável crise, exasperando o sofrimento social e agravando as expropriações que constituem sua condição de existência. É nesse contexto que assistimos a um processo peculiar de luta pelo acesso de países retardatários (e de suas burguesias) à condição de países capital-imperialistas (FONTES, 2010, p. 14).

O modo de produção, ao não ficar restrito aos aspectos econômicos, sua forma de organização e desenvolvimento traz implicações para a Educação. O modelo *Toyotista*³ exerceu influência sobre os processos educativos. Suas principais características são a flexibilização e a automatização. No século XX, conforme a organização produtiva *taylorista-fordista* se cristalizava nas indústrias,

³Criado por Taiichi Ohno e implantado nas fábricas de automóveis *Toyota* após o fim da Segunda Guerra Mundial (PASINI, 2011).

essa lógica também avançava para a área da Educação. Segundo Antunes (2010, p. 12), o homem era apenas mais uma peça que trabalhava em “ritmo seriado, rígido e parcelar”, na linha de montagem das máquinas de produção em série. Para Maués (2003, p. 91), a escola que preparou o trabalhador sob este paradigma “com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital”.

Embora estes modelos de produção convivam nos diferentes cenários produtivos, o paradigma *Toyotista* passou a exigir a formação de outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente. Dessa forma, professores e escolas passam a ser alvo de críticas supostamente “pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional” (MAUÉS, 2003, p. 91).

A escola pública é genuinamente o espaço de formação da classe trabalhadora, por isso mesmo é alvo de políticas públicas que pretendem atrelar a educação escolar ao mercado de trabalho e ao modo capitalista de produção para manter as relações de exploração do capital sobre o trabalho. A formação para o trabalho, cada vez mais generalizada, se dá especificamente na escola, dividida em níveis e modalidades de forma hierarquizada. As históricas relações entre trabalho e Educação demonstram que a escola é um espaço de disputa por interesses de classe e manifesta o modo de organização da sociedade. Para Saviani (2003, p. 96),

[...] a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis porque é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar de educação se generaliza e se torna dominante.

No âmbito da reestruturação produtiva, a lógica da flexibilização e da polivalência está presente nas políticas educacionais, não somente na escola disponibilizada à classe trabalhadora, mas, principalmente, para a formação de professores que, por sua vez, serão responsáveis pela formação deste trabalhador. Evangelista (2008, p. 4) fornece algumas pistas: “como formar o ‘novo’ trabalhador, flexível e compatível com as

novas demandas econômicas, se a escola só pode contar com o ‘velho’ professor? A resposta é linear: para reconverter o trabalhador, reconverta-se o professor”.

No Brasil, as políticas públicas de formação de professores estão em sintonia com os objetivos dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDBEN) (BRASIL, 1996). Embora a história⁴ da formação docente não se inaugure com ela, trata-se de um marco legal para o desenvolvimento de políticas de formação docente das duas últimas décadas, por meio de Decretos, Pareceres e Resoluções. Para Dourado (2001, p. 50) a lei “[...] redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio, produtividade, eficiência e qualidade total”.

No § 4º, art. 87, Título VIII – Das Disposições Gerais, a LDBEN estabelece que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Decorre disso uma série de programas de formação de professores implementados nos anos de 1990 e 2000 e que priorizam a formação em serviço, continuada e a distância como estratégia principal. Na referida lei, os espaços de formação docente se ampliam. Conforme artigo 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a

⁴ Dermeval Saviani (2009, p. 143 e 144) compreende os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil: 1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), com a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), marcados pelas reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Na década de 1990, sobretudo a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), no mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) até o atual governo de Dilma Rousseff, a formação docente passou a compor o núcleo das reformas educacionais⁵, além de outros elementos relacionados à docência como sistemas de avaliação, currículo, livros didáticos e materiais pedagógicos (MAUÉS, 2011;

⁵ As políticas que envolvem direta ou indiretamente a formação do professor são: Programas de avaliação escolar – Censo Escolar (BRASIL, 2008), Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB (BRASIL, 2005), Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM (BRASIL, 1998) e Exame Nacional de Cursos-Provão (BRASIL, 1995). Também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 2000) e o Parecer n° 583/2001, que estabeleceu as orientações para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação (BRASIL, 2001). Nos anos 2000, a produção de documentos, o desenvolvimento de ações e programas para formação docente continuou se avolumando. Temos o Parecer CNE/CP n° 9/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP n° 1/2002 (BRASIL, 2002) que se referem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007 (BRASIL 2007), a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto 5.800/2006 (BRASIL 2007) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei n° 11.892 de 2008 (BRASIL 2008), que possui, entre seus objetivos, a formação de professores para Educação Básica. Em 2009, temos a publicação do Decreto n° 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pela Portaria Normativa n° 09 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), para atender o disposto no artigo 11, inciso III do referido Decreto. No mesmo ano, publica-se a Resolução n° 02/2009 (BRASIL, 2009), que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. Sobre política de avaliação docente, temos a Portaria Normativa n° 03 de março de 2011 (BRASIL, 2011) que versa sobre a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Devemos considerar também os inúmeros programas de formação implementados pelo MEC como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA, 2006), o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO, 2000), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura, 2005). Ainda em 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia pelo Parecer CNE/CP N° 5/05 (BRASIL, 2005) e pela Resolução CNE/CP N° 1/06 (BRASIL, 2006).

LEHER, 2008; SHIROMA, EVANGELISTA, 2007, 2010). Tais políticas, como se vê, não se referem apenas à formação docente, mas também à atuação do professor. A referência aqui feita tem um sentido mais ilustrativo, posto que o objetivo deste trabalho não foi o de discutir os desdobramentos nas políticas nacionais das proposições bancomundialistas para o Brasil.

Os anos 2000 trazem uma avalanche de documentos nacionais e internacionais de organismos multilaterais, como o BM, que pretendem orientar não somente a formação docente, mas também controlar os elementos da docência e do desenvolvimento da sua carreira. As autoras Evangelista e Shiroma nos convidam a refletir sobre o papel que o professor vem assumindo no âmbito das políticas educacionais. Evangelista e Shiroma (2007, p. 539), o professor pode se constituir em obstáculo da reforma,

[...] a ideia de professor obstáculo encontra-se referida nas possibilidades objetivas que têm de exercer algum tipo de resistência à implementação da reforma. Não é por outro motivo que essas forças políticas derramam sobre ele diversificadas estratégias de (con)formação, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional

Lima (2011), ao analisar o documento *Estratégia para o setor educacional*: a educação na América Latina e Caribe (Banco Mundial, 1999), aponta que este contém avaliações educacionais da região na década de 1990 e as diretrizes a serem implementadas no século XXI. Diante disto, a autora entende que o Banco consolidou a ideia de Educação para alívio da pobreza e, no início do novo século, intensificou o processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a Educação e, especialmente, a educação superior. Para Lima (2011, p. 88)

O elemento de continuidade é garantido pelo reforço à concepção de educação como instrumento de preparação da força de trabalho para o mercado e também de dominação ideológica através da visão burguesa de mundo. O elemento de novidade é o crescente empresariamento da educação (NEVES, 2002), operado pelo BM em articulação com a Organização Mundial do Comércio (OMC).

O movimento econômico que impactou a Educação brasileira nas últimas duas décadas é considerado uma “tragédia anunciada” por Shiroma e Evangelista (2015), que

[...] objetivou-se, pois, na educação política de sujeitos históricos subalternos ao Capital, cujo horizonte escolar foi reduzido pelas forças hegemônicas burguesas à formação para o trabalho simples. Uma conclusão é forçosa: só a classe trabalhadora – diluída na genérica noção de “pobre” – parece precisar de políticas específicas.

Para Mota (2010, p. 555),

Na virada do novo milênio, setores políticos e econômicos dominantes encontram obstáculos para reproduzir com certa condição de legitimidade as políticas econômicas neoliberais de hipertrofia financeira – a intensificação do pauperismo. A pobreza ganha o *status* de ameaça em nível mundial. E o mundo se apresenta como um mundo livre e aberto às possibilidades produtivas e à acumulação de riquezas, sustentado por uma miséria crescente e pela degradação do meio ambiente em ritmo acelerado e devastador.

Decorre disso que o neoliberalismo de terceira (NEVES et al., 2010) via impõe políticas focalizadas de forte apelo social e desenvolve estratégias de promoção social pelo acesso à Educação e pela distribuição de renda por meio de bolsas que objetivam “redução da pobreza”. Nesse sentido, Triches (2008), ao analisar documentos da UNESCO, da OEI e do PREAL, compreende que apresentam um projeto de reforma educacional para ALC na esteira da lógica capitalista neoliberal da Terceira Via. De acordo com Triches (2008, p. 214),

Nessa reforma “todos” se juntam para “resolver os problemas” da sociedade, especialmente, os efeitos da desigualdade, da exclusão e da falta de profissionais preparados para a nova sociedade do conhecimento, da tecnologia de ponta, da informação e da diversidade.

Desta forma, nos propusemos a discutir como a formação de professores é concebida nas publicações do Banco Mundial e suas orientações para o Brasil – ou América Latina e Caribe – e a funcionalidade política que adquire na composição de um projeto de

Educação para formação da classe trabalhadora e para produção de consenso nos países de capitalismo dependente. Reafirmamos que não se tratou aqui de seus desdobramentos em termos das políticas nacionais.

1.2 O TEMA DE PESQUISA

Na década de 1990 ocorreu a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia. Foi patrocinada por organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial. Entre seus objetivos estava o direcionamento dos processos educativos para o trabalho e a defesa de novos agentes na oferta e na regulação da educação. Para Bruno (2011, p. 553), “foi um marco na institucionalização de novas estratégias de reprodução da força de trabalho global” e evidencia que a Educação passou a ser pensada, planejada e regulada por centros de poder em consonância com o desenvolvimento do capital.

“O magistério encontra-se despreparado relativamente às demandas do século XXI”. Este é o argumento que permeia as publicações do Banco Mundial no que tange às políticas docentes. Associa-se a isto a alegação de que a inserção e também o sucesso dos estudantes no mercado de trabalho só será possível mediante uma escolarização de qualidade a ser desenvolvida por professores eficazes. Nesse sentido, o professor deveria se preocupar somente com os resultados da sua atuação escolar e o desempenho dos estudantes, desconsiderando as reais condições político-econômicas que os produzem.

A promessa de sucesso por meio de uma escolarização pretende construir uma aparência que justifique as proposições reformistas e instituir consenso em torno destas, além de escamotear a verdadeira essência destas proposições de reforma na formação e atuação docente.

O Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO)⁶, no qual também se insere este trabalho, tem se dedicado às pesquisas que articulam Educação, formação de professores, Organismos Multilaterais e políticas educacionais. Trabalhos acerca da formação e atuação docente e sua relação com Organismos Multilaterais fazem referência a termos e concepções como “desintelectualização do

⁶ Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina <gepeto.ced.ufsc.br>

professor⁷” (SHIROMA, 2003), “reconversão docente⁸” (EVANGELISTA, 2008), “Superprofessor⁹” (TRICHES, 2010) e “professor protagonista¹⁰” (ALVES, 2011).

Para Evangelista e Triches (2008) as políticas de formação atuais indicam um alargamento nas funções dos professores e uma restrição em sua formação teórica. De fato, ao nos debruçarmos sobre os documentos do BM publicados nos anos iniciais deste século podemos perceber que suas recomendações políticas confirmam as teses gepetistas acima descritas.

Na empiria encontramos mecanismos de responsabilização docente por meio de avaliações de desempenho que por sua vez são atreladas à políticas de remuneração e progressão na carreira. Para o Banco Mundial (2011, p. 141),

[...] tornar as escolas e professores mais responsáveis pelos resultados, especialmente pelos resultados da aprendizagem, tornou-se um desafio central para os formuladores de políticas educacionais em ambos os países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Na ótica do Banco tais políticas se justificam pela precariedade e despreparo dos professores acusados pelo baixo desempenho escolar dos alunos. No âmbito da formação, evidenciam-se estratégias de desqualificação das Universidades e da formação por elas desenvolvida, esta concebida como ‘educação formal’ que promove um desempenho acadêmico considerado fraco. O Banco Mundial (2014, p. 7) avalia que

⁷ Shiroma compreende que a política de profissionalização docente pretende desintelectualizar os professores de modo a torná-los pragmáticos e diminuir sua capacidade de intervenção consciente.

⁸ Nesta perspectiva, devido às condições objetivas, como falta de professores em algumas áreas, sobra de professores em outras, os docentes deveriam aceitar mudanças em sua área de atuação original

⁹ Na definição da autora o *superprofessor* se caracteriza por ser multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendente ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica às determinações de sua própria condição de professor.

¹⁰ A proposta de professor protagonista, inscrita na reforma, objetiva restringir os professores ao seu campo de trabalho, reduzindo-o à sala de aula, com o foco em aspectos práticos, operacionais e cotidianos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

Altos níveis de formação, mas habilidades cognitivas precárias. A educação formal dos professores continuou a aumentar na região da América Latina e do Caribe. Em 1995 somente 19% dos professores do ensino fundamental no Brasil tinham diploma universitário; em 2010 essa percentagem atingiu 62%. Em todos os 10 países da América Latina e do Caribe para os quais há dados comparáveis de pesquisas domiciliares, o nível de educação formal dos professores hoje é mais elevado do que o de todos os outros profissionais e técnicos e consideravelmente mais alto do que o dos trabalhadores administrativos. No entanto, o aumento da Educação formal é prejudicado pela evidência de que os indivíduos que ingressam no magistério na América Latina são academicamente mais fracos do que o promédio global de estudantes do ensino superior.

Em verdade, a formação inicial, tida como “tradicional” não ocupa espaço em sua agenda. Antes, a orientação se dá fortemente para a formação continuada e em serviço, ambas inseridas na perspectiva do treinamento pragmático. Os fundamentos científicos e epistemológicos da docência ficam secundarizados, desprezados. Em contrapartida, os intelectuais do Banco propõem que a sala de aula seja a base para o treinamento docente e a prática, seu fim e meio. Assim, expressam o entendimento de que é suficiente ao professor o saber fazer – o que e como.

Disso decorre o que chamamos de entronização¹¹ da sala de aula, inscrita na empiria, ao enaltecê-la como *locus* potencialmente promotor da Educação de qualidade que, por sua vez, residiria na qualidade da aprendizagem, responsabilidade do professor. Esta ideologia promove a abstração do professor do campo de sua objetividade histórica, bem como o subordina à sala de aula. Este reducionismo expressa a (má) fé de que “experiências exitosas” possam ser replicadas indistintamente ao redor do globo, padronizando a formação da classe trabalhadora, orientada pelas demandas do capital. Justamente por isso a sala de aula é

¹¹ Compreendida no sentido de “entronizar”: 1. Subir ou fazer subir ao trono. 2. Pôr em altar ou em local de honra. 3. *Fig.* Fazer crescer em conceito, fama; enaltecer, engrandecer, valorizar. Dicionário Escolar da Língua Brasileira. Academia Brasileira de Letras. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

tomada como “oficina do diabo” do capitalismo, como *lócus* de inculcação da sua sociabilidade e de desenvolvimento de uma formação cambiável, sensível às necessidades do mercado.

No entanto, não é somente a escola que forma o trabalhador e a sociabilidade do capital. Além disso, a escola também é espaço de movimento dialético, com potencial de explicitar contradições e de promover outras formas de consciência sobre o mundo. A escola é fruto das ações dos homens na história e seu *modus operandi* está por vezes em acordo, outras em conflito, em consenso ou em disputa.

A título de exemplo, Küenzer e Rodrigues (2007, p. 41, 42), ao tratarem das Diretrizes Curriculares de Pedagogia (BRASIL, 2006) analisam que

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. [...] o perfil e as competências [...] dizem respeito predominantemente as dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação

Trata-se de uma investida clara e forte na sua desintelectualização, na sua reconversão, no seu protagonismo, na sua constituição de *superprofessor* e de professor aprendiz, treinável. Sustentamos que, de acordo com nossas análises, as atuais estratégias políticas bancomundialistas se coadunam para compor a figura do professor aprendiz e treinável, constituindo uma proposta de formação que se insere na lógica do treinamento.

Ao invés de cursos orientados pela teoria, os programas de formação desenhados a partir das evidências de observação de sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas eficazes de gerenciamento da sala de aula, para utilização de materiais de aprendizagem e para manter os alunos envolvidos e ‘em tarefa’ [*on task*]. Esta formação orientada para a prática é a nova direção nos países da OCDE e estados-chave e o município do Rio de Janeiro estão ficando à frente da curva (WORLD BANK, 2010, p. 9).

O BM insiste que a qualidade da Educação reside na qualidade do professor. Em sua aparência, reconhece a importância da sua atuação.

Em sua essência, coloca a formação numa perspectiva pragmática, com pouco dispêndio de recursos e tempo, numa condição de precariedade para formação humana e extremamente funcional ao capital para formação e conformação da classe trabalhadora.

No início deste século o Banco anunciava seu projeto de formação ao afirmar que *treating teachers as learners is key to quality reform* (WORLD BANK, 2001, p. XXI). Tratar os professores como aprendizes se insere na lógica da aprendizagem ao longo da vida, submetendo o professor à busca por formação constante enquanto precisa desempenhar suas funções docentes, deixando inalterada a precariedade das condições objetivas nas quais desenvolve sua atuação.

A esse percurso analítico somou-se a importante contribuição de Rodrigues (2008) e sua formulação acerca da “eterna obsolescência humana” desenvolvida em sua tese de doutorado, *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. Ao discutir as matrizes históricas da noção de *educação ao longo da vida*, eixo orientador do modelo de educação para o século XXI da UNESCO e União Europeia, Rodrigues (2008, p. 159) entende “que as expressões *educação ao longo da vida* ou *aprendizagem ao longo da vida* são utilizadas para designar uma perspectiva educacional a desenvolver-se no século XXI e que pressupõe uma nova configuração dos sistemas educacionais”.

Esta perspectiva, guardadas as diferenças, se inscreve nos documentos estudados, pois as orientações defendidas pelo BM para formação de professores é que ela se dê ao longo da carreira em detrimento da formação inicial. A formação emerge como treinamento e concebe-se o professor como aprendiz eternamente treinável. A conceituação articulada por Rodrigues (2008) ofereceu-nos uma hipótese explicativa para a proposta de formação do BM, posto que também se insere num movimento de eterna “obsolescência docente”, isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz.

Nas palavras de Rodrigues (2008, p. 165) a compreende como um projeto de ‘obsolescência humana’. De acordo com a autora

[...] o projeto educativo da UNESCO e da União Europeia, disseminado mundialmente, tem ressonâncias locais. Contudo, tais ressonâncias – efetivamente preocupantes do ponto de vista histórico – pretendem, para além dos “grupos sociais”, atingir o ser humano apresentado fora de suas determinações de classe. [trata-se de um] projeto histórico e o sujeito alienado e conformável que pretende produzir: em eterna

obsolescência. Nunca descartável – dadas as contradições da ordem capitalista –, mas sempre adaptável. Tem-se assim, um projeto educacional de aclimação, de resignação e responsabilização dos sujeitos. Um projeto que pretende a ausência da História, mas que, paradoxalmente, produz sua aceleração e desaceleração com vistas à obtenção de seu controle.

A intenção de escamoteamento da História se manifesta também quando, além de tratar os professores como aprendizes, pretende treiná-los, adestrá-los. A teoria da prática, que embasa a orientação formativa dos professores úteis ao capital, negligencia a reflexão teórica e promove o que Maria Célia Moraes (2009) denomina de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico. Para Moraes (2009, p. 585, 587)

[...] a teoria pode nos oferecer as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que a nova direita nos apresenta como sabedoria política realista. No caso da educação, ela pode nos ajudar a desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana. [...] Meu argumento é o de que, neste momento crucial para a compreensão das questões sociais, em que o capitalismo produz forte degradação da vida humana, verifica-se certa tendência de supressão do aprofundamento teórico nas pesquisas na área da educação, com gravíssimas implicações políticas, éticas, além, naturalmente, das epistemológicas.

Este modelo de formação docente tecnicista promove um *apartheid* entre teoria e prática que não encaminha a apreensão complexa da totalidade em suas dinâmicas relações com as dimensões políticas, econômicas, culturais e social da realidade objetiva. Diante da perversidade de tal projeto de formação docente e do recrudescimento das proposições do Banco Mundial torna-se premente confrontá-lo para

que a formação humana não prescindia exatamente de seus elementos humanos. Nas palavras de Shiroma e Evangelista (2011, p. 145),

[...] O desafio está em combater a política de maximização de resultados que se desenvolve à custa da minimização do humano uma vez que as próprias instituições encarregadas de produzir conhecimento crítico sobre as questões sociais encontram-se submetidas à mesma lógica da responsabilização e avaliação de resultados em que, cada vez mais, fazer mais, menos sentido faz.

No campo educacional, diante da ‘nova pedagogia da hegemonia’ (NEVES, 2005), não perdemos o horizonte do embate e da resistência, com a crença nas possibilidades histórica de construção de contra-hegemonia. Acreditamos que podemos promover espaços para que a formação “abranja outros aspectos além do mínimo esperado, como a formação política do professor, a capacidade de análise crítica da realidade, de suas contradições, do questionamento sobre quem educa o educador e quem certifica o educador” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008, p. 46).

1.3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Ao iniciar esta dissertação, antes de desenvolver o aprofundamento empírico, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de conhecer como os autores discutiam, percebiam nossa temática. Neste primeiro momento, entramos em contato com trabalhos que discorriam sobre Educação e/ou formação docente inscrita nos documentos do Banco Mundial de diferentes formas, sobretudo acerca dos anos 1990.

Após esta aproximação, nos debruçamos na análise documental. Nossas fontes primárias foram se ampliando ao longo da pesquisa, na medida em que as publicações do BM se remetiam e dialogavam com outros documentos deste OM. Concluída a etapa de análise dos documentos, retornamos às nossas fontes secundárias, ou seja, voltamos aos trabalhos que havíamos selecionado de posse de outra perspectiva analítica, munidos das apreensões e compreensões empíricas. A intenção foi dialogar com outros pesquisadores, partindo da empiria, para perceber como analisam o tema.

Privilegiamos a interlocução com pesquisadores que recorreram a documentos e publicações do BM para desenvolver suas análises por

compreendermos a pertinência do engajamento empírico e de que as evidências sejam tratadas diretamente pelo pesquisador em confronto com suas determinações históricas. Nas palavras de Thompson (1981, p. 50), “a evidência histórica tem determinadas propriedades. [...] Embora qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações da evidência”. Disso decorre que o critério adotado é um critério empírico, tendo sido a empiria que determinou a temporalidade e a pertinência dos trabalhos selecionados.

Para realização desta pesquisa desenvolvemos uma análise documental das publicações do Banco Mundial para a Educação no Brasil, na América Latina e Caribe entre os anos 2000 e 2014. A leitura e análise da empiria buscou identificar as concepções do Banco sobre Educação e formação docente, bem como as estratégias apresentadas para o desenvolvimento do seu projeto educativo. Apresentamos as publicações discutidas nesta pesquisa, sua breve descrição e, para fins metodológicos, a sigla que adotamos para remetermo-nos a eles ao longo da pesquisa.

Brazil Teachers Development and Incentives: a strategic Framework (WORLD BANK, 2001) – BTDI-2001. Analisa as reformas educacionais ocorridas no Brasil na década de 1990 e oferece proposições para os anos iniciais deste século. Detém-se, prioritariamente, às políticas docentes e desenvolve amplamente uma ideologia de padronização que conecta e articula as fases da carreira do professor como preparação, entrada na profissão, desenvolvimento profissional, gestão, avaliação de desempenho e incentivos. Este documento atrela a qualidade do professor à aprendizagem dos estudantes, desqualifica a formação e a atuação docente no país e propõe diretrizes para ambos os aspectos, orientados ‘para’ e ‘pela’ sala de aula.

Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. What Can We Learn from Education Reforms in Latin America? (WORLD BANK, 2005) –

ITL-2005. O relatório discorre sobre políticas docentes desenvolvidas na América Latina, relacionando o desempenho dos alunos com a atuação dos professores. O enfoque prioritário conferido ao documento se insere na elaboração de mecanismos de avaliação atrelados ao desenvolvimento de incentivos docentes, abordando relatos de experiências existentes na região e indicando o que considera desafios para a reforma das políticas de incentivos aos professores. Reitera políticas de responsabilização docente e de padronização da docência.

Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (WORLD BANK, 2010) – EEBRASIL-2010. Tem a intenção de fazer o balanço de uma década e meia (1995-2010) de reformas educacionais no Brasil. Enaltece as políticas desenvolvidas no período, que corresponde aos dois mandatos dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, consideradas pelo Banco como avanços, além de usar estatísticas educacionais para comparar ambos os períodos. Traz o conceito de “sistema educacional”, que teria como objetivo atender às necessidades da economia do século XXI; apresenta políticas do tipo *pay for performance*; estabelece distinções sobre projetos de formação docente: *theory-oriented courses* e *practice-oriented training*, evidenciando sua orientação de formação prática, no âmbito do treinamento em serviço, orientada pela observação de boas práticas em sala de aula.

Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020 (WORLD BANK, 2011) – WBSE-2020. Aqui o foco é na aprendizagem, sua relação com o crescimento e desenvolvimento econômico e sua pretensa capacidade de redução da pobreza por meio dos conhecimentos e habilidades que as pessoas adquirem. Apresenta a definição de sistema educacional que amplia fortemente os provedores de Educação (privatização e Parceria público-privada). Atrela a aprendizagem à efetividade do professor em sala de aula, bem como apregoa políticas de recrutamento, motivação e incentivos. A formação docente se inscreve no âmbito do treinamento. Ademais, apresenta o programa SABER (*System Assessment and Benchmarking for Education Results*), isto é, um sistema de avaliação e aferição dos resultados educacionais que pretende desenvolver uma base global de conhecimento sobre sistemas de Educação.

Making Schools Work New Evidence on Accountability Reforms (WORLD BANK, 2011a) – MSW-2011. Dedicar-se a sistematizar o que considera evidências de reformas bem sucedidas de responsabilização escolar (*accountability*) nos países considerados de renda alta, média e baixa. Atrela o uso de informações, entenda-se dados avaliativos, ao desenvolvimento de políticas de responsabilização da escola e do professor. Discorre sobre dois principais tipos de reformas voltadas para a responsabilização de professores: reformas no contrato de posse e reformas de pagamento por desempenho. Assenta-se sob o tripé recrutamento, preparação e motivação.

Professores Excelentes. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (BANCO MUNDIAL, 2014) –

PE-2014. Esta publicação se dirige às políticas docentes na América Latina e Caribe. Analisa resultados educacionais globais e regionais, reiterando sua falaciosa funcionalidade para o crescimento econômico. Além disso, apresenta uma pesquisa, que segundo o Banco, serviu de base para preparação para deste relatório. Tal pesquisa investigou práticas docentes na sala de aula — com observações de mais de 15.000 professores em sete países da América Latina e do Caribe. Identifica três áreas principais de reforma política, a saber: recrutamento, capacitação e motivação de professores. Temos neste relatório um elemento de novidade: a menção aos sindicatos docentes como, nas palavras do Banco, “especialmente poderosos” na região.

Salientamos que outros documentos do Banco Mundial são mencionados na pesquisa, no entanto, não foram objeto de análise com profundidade, adquirindo a funcionalidade de sustentar as evidências e análises.

Ao trabalhar com documentos deste OM não perdemos de vista que, como bem nos adverte Evangelista (2009, p. 3) “documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa”. Além disso, Evangelista nos orienta para o fato de que

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências.

Desta forma, buscamos conhecer, sistematizar e problematizar as proposições constantes nas publicações analisadas com o objetivo de desvelar suas intencionalidades e estratégias de inculcação do pensamento burguês. O teor discursivo do *corpus* documental objetiva a produção de consciências, por meio da Educação e da formação de professores, que trabalham na manutenção e na perpetuação da hegemonia capitalista. Nossa pesquisa perseguiu o intento de produzir conhecimento que atue na construção de um projeto contra-hegemônico, no qual a Educação e a docência contribuam para a construção de um

projeto histórico alternativo e promova a emancipação da consciência e da vida.

Nas palavras de Mészáros (2005, p. 24):

O tempo dos oprimidos e explorados, com sua dimensão vital do futuro, não pode ser obliterado. Tem sua própria lógica de desdobramento, como o tempo histórico irreprimível de *nossa época de tudo ou nada*. Somente a destruição total da humanidade pode pôr-lhe um fim. Esse tempo potencialmente emancipatório é inseparável da ação social capaz de asseverar por meio de sua luta o „otimismo da vontade“ de Gramsci, a despeito de toda adversidade.

Não basta só saber é preciso agir, todos sabem que a educação rompe barreiras e muda o mundo e as pessoas, mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados, no Século XXI, numa sociedade que utiliza cada vez mais as tecnologias da informação, a educação tem um papel decisivo na criação de outros mundos possíveis, mais justos, produtivos e sustentáveis para todos e todas. Uma educação emancipadora se faz através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. "Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital".

Considerando a natureza e a constituição do Banco Mundial como representante dos interesses do capital, bem como o papel que tem assumido no cenário internacional, nossa análise está situada histórica (2000-2014) e territorialmente (América Latina e Caribe) para compreendermos quais elementos e objetivos integram o projeto de Educação e de formação de professores apresentado por este OM no início deste século.

1.4 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação é composta por cinco capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

O Capítulo 2, *Relações entre Brasil e Banco Mundial*, discute as relações que o Estado brasileiro desenvolveu com o Banco Mundial em dois períodos: do segundo pós-guerra até o final do século XX e, num

segundo momento, discutimos suas articulações político-econômicas nos anos pós 2000. Aprender e explicitar as contradições decorrentes do mundo capitalista contemporâneo e suas interfaces com a atuação do Estado exige que façamos uma análise dinâmica que correlacione recomendações políticas externas e formas de adesão e negociação internas, considerando a participação ativa das burguesias locais, do envolvimento de intelectuais orgânicos e da atuação de movimentos de resistência da classe trabalhadora. Desta forma, o capítulo objetivou demonstrar que projetos educativos preconizados pelo BM não apenas se correlacionam, mas compõem projetos políticos do capital internacional.

No Capítulo 3, *Educação na lógica do Banco Mundial*, iniciamos a análise das publicações do Banco a fim de descortinar seu projeto de Educação. Discutimos como este OM reitera sua falácia de Educação para o alívio da pobreza e sua funcionalidade para o desenvolvimento econômico. Evidenciamos que, além deste mote, a Educação preconizada se embasa no desenvolvimento de competências e se orienta pela revisitação da Teoria do Capital Humano para relacionar Educação e desenvolvimento global.

Ademais, discutimos a publicação WBES-2020 que traz o conceito de 'Educação de classe mundial'. A retórica desenvolvida intenciona propagar suas recomendações e diretrizes políticas, revestindo-as de um caráter positivo e intenciona padronizar a formação da classe trabalhadora. Neste âmbito, detém-se nas políticas para o ensino secundário e na instituição de um sistema educacional que amplia fortemente os provedores de Educação na lógica da sua mercantilização e privatização.

O Capítulo 4, *Políticas docentes do Banco Mundial*, discute os mecanismos e estratégias de responsabilização docente. A empiria demonstra como o Banco atua na direção de dois movimentos. No primeiro, valendo-se de dados de pesquisas e indicadores para respaldar sua compreensão, desqualifica a atuação dos professores adentrando a sala de aula, bem como tece crítica às atuais formas de contratação e progressão na carreira. No segundo, recomenda que, para ambos os processos, seja utilizado uma política de avaliação constante para ingresso e permanência na carreira, além de estabelecer procedimentos e práticas que deveriam ser adotados na docência. Buscamos demonstrar as implicações de tais políticas de responsabilização, da mesma forma como o conceito de profissionalização é evocado de forma recorrente para operacionalizar suas proposições reformistas.

No Capítulo 5, *O projeto de formação docente do Banco Mundial*, problematizamos a proposta de formação docente inscrita na empiria. Procuramos identificar os subterfúgios adotados pelo Banco para instituir um projeto de formação na lógica do treinamento. Diante das suas análises e recomendações, constatamos que o professor, para o Banco Mundial, é um aprendiz treinável, que prescinde de formação teórica. Nesta ótica, a formação pode e deve ocorrer em serviço e na forma continuada para aquisição de habilidades e competências que se relacionem com a prática da docência. Numa perspectiva pragmática e utilitarista ao capital, os procedimentos bem sucedidos na sala de aula devem orientar o treinamento dos docentes. Também disscorremos sobre como a profissionalização docente se conecta ao estabelecimento de padrões de ensino, ou seja, o que o professor deve saber fazer e como fazer. Ainda neste capítulo, intencionamos demonstrar como a formação, no âmbito do ensino superior, fica aberta para exploração do setor privado, por meio da diversificação da sua oferta, que pretende imprimir a lógica do mercado na formação para o mercado.

No Capítulo 6, *Formação docente na produção acadêmica*, dialogamos com autores que problematizam as proposições políticas inscritas em publicações do Banco Mundial. Procuramos compreender como diferentes intelectuais discutem os projetos de Educação e formação de professores na lógica do Banco Mundial, inscritos na análise de documentos deste OM.

No capítulo 7, *Professor aprendiz, professor treinável: recrudescimento da perversidade bancomundialista*, sintetizamos nossas análises e apresentamos as conclusões advindas da empiria. Nesse sentido, demonstramos como as políticas educacionais do Banco Mundial, expressas em suas publicações, acentuam o ataque à escola e à Universidade pública, asseveram a desqualificação e a responsabilização docente e tomam a sala de aula como *locus* central de treinamento de professores.

2 RELAÇÕES ENTRE BRASIL E BANCO MUNDIAL

2.1 INTRODUÇÃO

Realizar análise das publicações do Banco Mundial constitui tarefa complexa dada a quantidade e a constante produção que realiza no campo educacional e econômico. Embora nossa investigação tenha selecionado documentos inscritos do primeiro campo, o segundo é o que de fato lhe confere sentido. Após elencados os documentos que comporiam a empiria, buscamos conhecê-la por meio de leituras e releituras, sistematizações e coleta de evidências, compreensão das relações, do que foi dito e do que foi elidido. Buscamos, em acordo com Evangelista (2009, p. 5), “discutir, elucidar, construir compreensões do mundo [...]”.

Identificamos dois movimentos discursivos adotados pelo Banco Mundial em todos os documentos analisados que comungam para produzir consenso acerca de suas propostas político-educacionais e construir uma compreensão míope e falaciosa da realidade objetiva: I) promove ampla desqualificação do professor, da escola, da política educacional e do país para, em seguida, apresentar recomendações quanto às reformas a serem adotadas em resposta aos males apresentados e II) realiza apontamentos sobre o que considera avanços e/ou progressos educacionais ‘conquistados’ pelo Brasil, enaltecendo políticas que se alinham à sua agenda, e indica novos caminhos e desafios a serem perseguidos.

Considerando o recorte temporal e os documentos analisados, podemos afirmar que as políticas educacionais propostas pelo Banco para América Latina e Caribe, especificamente para o Brasil, ao longo de mais de uma década, articulam conjunturas econômicas e educacionais de modo a apresentar cenários de crises e caos que constituem o berço para suas proposições político-reformistas.

As análises constantes nos documentos se situam na dinâmica “problema/solução”, ou seja, são identificadas as ‘dificuldades’ e as ações necessárias para suas respectivas ‘resoluções’. Além deste movimento, o Banco envida esforços para dialogar com governos, nas três esferas administrativas, e recorre a pesquisas de diversas ordens – ora com fontes nem sempre citadas, ora notadamente com referência à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – numa clara intenção de legitimar científica e tecnicamente seu papel de formulador e propositor de políticas educacionais.

Com o intuito de compreender como o Banco Mundial apresenta

a conjuntura político-educacional nas primeiras décadas deste século realizamos um recuo temporal e dialogamos com a história mais recente do Estado brasileiro e suas articulações com este organismo multilateral (OM). Aprender a natureza e os sentidos das políticas educacionais recomendadas pelo Banco exige a elucidação do modo pelo qual tais políticas se desenvolveram historicamente.

Políticas sociais são desenvolvidas e implementadas pelos Estados nacionais, na forma de seus governos. Considerando que a própria concepção de Estado seja polissêmica, histórica e multideterminada, envidamos esforços para elucidar suas manifestações. Para Lucia Costa (2006, p. 51) “a análise sobre o Estado moderno só pode ser elucidativa quando considera o contexto histórico de cada sociedade, em suas diferentes fases de desenvolvimento econômico, político e social”.

No entendimento de Montaño e Duriguetto (2011, p. 143),

[...] o Estado constitui-se num tipo privilegiado de organização dentro e a serviço da sociedade capitalista que o criou e o mantém. Não sendo possível pensar um sem o outro, um independente do outro, não se pode entender o Estado, na sociedade comandada pelo capital, como à margem ou até antagônico ao Modo Capitalista de Produção.

Aprender e explicitar as contradições decorrentes do mundo capitalista contemporâneo e suas interfaces com a própria atuação do Estado exige que façamos uma análise dinâmica que correlacione recomendações políticas externas e formas de adesão e negociação internas, considerando a participação ativa das burguesias locais, do envolvimento de intelectuais orgânicos e da atuação de movimentos de resistência da classe trabalhadora.

Tendo em vista o movimento dialético e as mediações decorrentes das relações estruturais e superestruturais, buscamos o entendimento dos conceitos que conferem sentido às políticas sociais e que, por sua vez, expressam compreensões de mundo. Da mesma forma, Estado e Educação, enquanto mediadores potenciais das relações capital-trabalho, demandam esforços de apreensão da forma como atuam, convergem e divergem com o modo de produção capitalista.

O Banco Mundial, organismo multilateral do capital, estabelece relações econômicas com os Estados por meio de programas de empréstimo e financiamento em diversas áreas político-sociais. Associa

crises econômicas à necessidade de reformas estruturais e setoriais, para as quais além da assessoria financeira, oferece relatórios que pretendem orientar e dirigir tais reformas. A atuação do BM junto aos países de capitalismo dependente foi se metamorfoseando ao longo da segunda metade do século XX. De acordo com Camila Crosso Silva (s/d, p. 8, 9),

De meados da década de 1950 até o início dos anos 1970, o perfil de 70% dos programas de empréstimo do Banco era voltado às políticas de industrialização dos países do Terceiro Mundo, visando sua inserção, ainda que subordinada, no sistema comercial internacional. [...] É a partir do decênio 1970-80 que se acentua, no discurso do Banco, uma preocupação mais recorrente com a questão da pobreza. [...] A década de 1980 consistiu em um período importante de reorientação do papel e das políticas tanto do Banco Mundial [...] A crise de endividamento dos países do Terceiro Mundo — principalmente com credores privados —, na qual a América Latina esteve no centro, propiciou o contexto político favorável para que o Banco assumisse um papel central na renegociação e garantia dos pagamentos das dívidas externas, na reestruturação e abertura das economias dos devedores e na instituição de condicionalidades para a obtenção de novos financiamentos.

Logo, é possível inferir que, a depender do movimento político-histórico, a atuação do Banco se redireciona e se rearticula para compor sua hegemonia internacional, que para ser mantida precisa consensuar uma compreensão de sociedade, ou seja, o processo de produção da hegemonia é um processo educativo construído pelo capital na materialidade das relações sociais de produção. Logo, nossa compreensão é de que não são os documentos que justificam a política, mas antes, é a política que justifica a produção de documentos, pois as demandas para escrevê-los são criadas com base em dados de objetividade histórica. Nas palavras de Evangelista (2009, p. 3), “[...] documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa”.

Neste capítulo buscamos a compreensão histórica das relações que o Banco Mundial estabelece com o Brasil, no campo político-econômico e político-social, com intuito de demonstrar que estas relações, não lineares nem mecânicas, foram se modificando de acordo

os movimentos realizados pelo capital, numa correlação de forças que coloca projetos históricos em disputa.

2.2 ESTADO BRASILEIRO E BANCO MUNDIAL: ARTICULAÇÕES POLÍTICO-ECONÔMICAS ENTRE O SEGUNDO PÓS-GUERRA E O FINAL DO SÉCULO XX

A histórica relação que o BM estabelece com os Estados nacionais está em consonância com seu projeto político e econômico de acumulação capitalista e em articulação com Estados detentores de maior acúmulo de capital, em especial com os Estados Unidos da América do Norte. João Márcio Pereira (2014, p. 20), ao analisar a atuação do Banco entre 1980 e 2013, constata que “historicamente, o BM sempre explorou – ainda que de diferentes formas – a sinergia entre dinheiro, ideias e prescrições políticas para ampliar a sua influência e institucionalizar as suas pautas em âmbito internacional”.

A constituição do Estado no segundo Pós-guerra, quando as economias da América Latina passavam por mudanças profundas no processo de urbanização e o desenvolvimento atrelava-se à industrialização, geraram diferentes relações entre os países centrais e os países da periferia. A relação capital-trabalho¹² colocou os países capitalistas dependentes em situação de precariedade econômica e social. Além disso, o pós-guerra movimentou forças econômicas em diferentes partes do mundo e a guerra fria criou uma nova geopolítica e uma tensão político-armamentista entre os países até o final dos anos 1980.

O plano Marshall¹³ contribuiu para o crescimento da cultura do consumo e para a propagação do *American way of life*. EUA e União Soviética disputavam uma concepção e uma organização de sociedade, capitalista e socialista, respectivamente.

Certamente a relação político-econômica internacional do Brasil com os Estados Unidos antecede este período¹⁴. Nossa intenção é

¹² Os países da periferia são levados a se especializar como fornecedores de alimentos e matérias-primas para terem acesso às mercadorias dos países centrais, aos bens manufaturados.

¹³ O Plano Marshall encaminhava recursos dos Estados Unidos e Canadá para a reconstrução da Europa no segundo pós-guerra (HERNANDES, 2007, p.53).

¹⁴ Durante o período da Segunda Guerra Mundial as relações do Brasil com os Estados Unidos foram ampliadas por meio de acordos de cooperação, como no

evidenciar as articulações que o Estado brasileiro estabeleceu com a política econômica mundial a partir da segunda metade do século XX e a forma como o Banco Mundial esteve implicado nestas relações.

No segundo pós-guerra se ergueram os grandes organismos internacionais para regular a ordem mundial em disputa. A Conferência de *Bretton Woods*, em 1944, fundou o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais tarde criando o BM¹⁵ e o Fundo Monetário Internacional (FMI); em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU); em 1947, o Plano Marshall¹⁶ (Programa de Recuperação Europeia); em 1948, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); no mesmo ano a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal); em 1959, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Para Montañó e Duriguetto (2010, p. 152) “é no final da Segunda Guerra que se estabelecerão os acordos e se constituirão as agências internacionais que delinearão a nova ordem mundial”. Ainda segundo estes autores as determinações oriundas desta nova ordem “não são iguais para todos os países; assim, para os países centrais e periféricos têm-se recomendações ou exigências diferentes no processo de reestruturação do Estado” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 152).

Uma nova ordem mundial acenava para a criação e o fortalecimento de organizações internacionais e multilaterais, responsáveis pela regulação capitalista, pela preservação dos interesses econômicos das potências mundiais e pela manutenção e desenvolvimento deste modo de produção, com consequências brutais

caso do financiamento e suporte técnico para a construção da Siderúrgica Nacional (COSTA, 2006, p. 123).

¹⁵ O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

¹⁶ Magnoli (1994, p. 31 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 98) assinala que o Plano “Visava reconstituir economias de mercado saudáveis no Ocidente e bloquear o processo de fechamento das economias do Leste, onde o poder dos partidos comunistas tornava-se rapidamente asfixiante. A retirada da União Soviética e dos países da área de influência das negociações do Plano reduziu sua abrangência à parte oeste do continente. Em abril de 1948 foram assinados os protocolos finais, envolvendo fundos e créditos destinados a dezesseis países”.

para as periferias do mundo. Neste cenário, os Estados Unidos buscaram tornar-se hegemônico na condução política e econômica do mundo ocidental e o Banco Mundial tem sido um dos braços americanos na perseguição deste intento. Segundo Vilas (2014, p. 66)

Na medida em que seu desempenho sempre foi parte dos desenhos da política externa do governo dos Estados Unidos em áreas consideradas estratégicas, o BM tem sido visto como uma ferramenta de construção hegemônica transnacional. Desde o início, os pressupostos teóricos, as análises institucionais e as recomendações de política do BM mostraram forte adequação a enfoques, objetivos e políticas desse governo.

No Brasil, com o final da segunda Guerra Mundial, a ditadura Vargas (1937-1945) e o nacionalismo econômico foram considerados pelo governo americano como prejudiciais à democracia. Os Estados Unidos “deixaram de cumprir as metas de importações de produtos brasileiros e negaram apoio financeiro e comercial para o Brasil” (COSTA, 2006, p. 123). Assim, “as dificuldades de exportação e importação no período pós-guerra reduziram o ritmo da economia brasileira” (COSTA, 2006, p. 125).

O modelo de crescimento econômico brasileiro manteve-se vinculado ao financiamento pelo capital externo e o populismo continuou sendo a marca da política no Brasil. O equilíbrio das contas públicas e o aumento da inflação apresentavam-se, entre outros fatores, como empecilhos para o desenvolvimento e competitividade do país. Uma política nacionalista, num contexto de pressões externas, pouco pode fazer para atender as demandas da classe trabalhadora.

Os programas de estabilização econômica, os ajustes e reformas propostos pelo BM desde a década de 1950 para América Latina eram, nas palavras de Vilas (2014, p. 66),

[...] de muito do agrado dos grupos exportadores, de latifundiários vinculados por parentesco e interesses a eles, dos grandes comerciantes importadores e, em geral, das elites dominantes desses países, razão por que encontraram eco favorável e acesso relativamente fácil às esferas de governo.

As negociações de empréstimos ao Brasil não eram exclusividade

do BM. Também o FMI esteve implicado nestes mecanismos. Após a morte de Getúlio Vargas em 1954, sob o governo provisório de Café Filho, houve a retomada das negociações do Brasil com o FMI. Os novos empréstimos do governo americano foram insuficientes para equacionar o impasse entre crescimento econômico e controle dos déficits públicos. Segundo Costa (2006, p. 130), “já se revelava a subordinação financeira do Estado ao capital estrangeiro, que na época era comandado pelas negociações entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, via Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional”.

O projeto desenvolvimentista do Brasil promovido com financiamento internacional, principalmente com empréstimos advindos do BM e FMI, causou aprofundamento da dependência brasileira. A industrialização do país de maneira protecionista conferiu um papel expressivo ao Estado que atuou como investidor e produtor, não apenas como promotor do desenvolvimento, ainda assim, dependente do capital estrangeiro. Para Costa (2006, p. 135),

A experiência do processo desenvolvimentista no Brasil gerou uma diferenciação do sistema produtivo, com níveis de distribuição de renda nos setores mais dinâmicos da economia, sem resolver os problemas das desigualdades regionais e do quadro social. Porém, não criou bases efetivas de autonomia para o Estado nacional, mas agravou o processo de dependência.

O crescimento econômico dos países latino-americanos – em particular, Brasil, México e Argentina – continuou se desenvolvendo atrelado a um amplo endividamento externo devido ao crédito farto ofertado por bancos privados internacionais na década de 1970. A repressão da ditadura empresarial-militar objetivou a contenção social – suprimindo com violência as manifestações da população e dos direitos civis – para que investimentos estrangeiros e o processo de globalização da economia pudessem se instaurar e fazer circular no sistema financeiro internacional bilhões de dólares.

Na tentativa de manter o crescimento econômico verificado durante o período denominado milagre brasileiro (1967-1973), o país continuou recorrendo ao capital internacional por meio de empréstimos, o que culminou na crise da dívida externa na década seguinte.

Ainda em 1970 muitos fatores contribuíram para a ampliação da atuação do BM. Uma série de medidas do governo americano, iniciada em 1971, transformou o regime monetário baseado no padrão ouro-dólar

num regime ancorado exclusivamente no dólar e possibilitou a predominância dos Estados Unidos sobre a política monetária internacional.

Além disso, houve dois choques do Petróleo em 1973¹⁷ e em 1979¹⁸ que incidiram nos valores de importação/exportação entre os países latino-americanos e os países centrais, aumentando os juros da dívida externa e a inflação. Para Vilas (2014, p. 67) “o crescimento exponencial da liquidez internacional nos anos de 1970 e a abundante oferta de fundos serviram como uma luva nas mãos dos governos e das elites empresariais da América Latina”.

Em 1979 o BM anuncia o empréstimo de ajuste estrutural¹⁹ que consistia em empréstimos de desembolso rápido, orientado para políticas, não para projetos de desenvolvimento. Estava condicionado a acordo prévio dos mutuários com o FMI sobre programas de estabilização monetária e adoção de reformas na política macroeconômica, voltados para adequar a economia doméstica ao novo ambiente externo e manter o pagamento do serviço da dívida (PEREIRA, 2014).

A cobrança do endividamento, expressa em valores monetários, teria repercussões sociais mais caras. O ajustamento proposto pelo Banco Mundial, no âmbito das políticas macroeconômicas, consistia em, segundo Pereira (2014, p. 25),

Liberalizar o comércio, alinhar os preços ao mercado internacional e baixar tarifas de proteção; desvalorizar a moeda; fomentar a atração de investimento externo e a livre circulação de capitais; promover a especialização produtiva; e expandir as exportações, sobretudo agrícolas.

As diretrizes econômicas de liberação de empréstimos vieram acompanhadas por prescrições políticas e sociais. Ainda segundo Pereira (2014, p. 26) “todos os programas se baseavam na contenção do

¹⁷ A primeira crise em escala global do capitalismo no mundo pós-Segunda Guerra começou na primavera de 1973, seis meses antes de o embargo árabe sobre o petróleo elevar os preços do barril (HARVEY, 2010, p. 14).

¹⁸ Mais de quarenta países, principalmente na América Latina e África, tiveram dificuldade em pagar suas dívidas quando as taxas de juros de repente subiram após 1979 (HARVEY, 2010, p. 24).

¹⁹ Ao longo da década de 1980, a América Latina contraiu mais empréstimos do BM para fins de ajustamento estrutural do que qualquer outra região (PEREIRA, 2014, p. 29).

consumo interno, no arrocho salarial, no corte dos gastos sociais e na redução do investimento público – tudo para assegurar o pagamento da dívida”.

A política econômica adotada pelo governo brasileiro em articulação com as burguesias locais, ignorando o risco do desenvolvimento via endividamento, colaborou para instalação da crise de 1982. Oliveira (2007 p. 25) assinala que as dívidas externas “foram, para a periferia do sistema [...] as primeiras formas da mundialização, ao lado evidentemente da forte presença das multinacionais”. Para o autor, foi durante a ditadura empresarial-militar que “se formou o tripé desenvolvimentista empresas estatais -empresas privadas e nacionais -empresas multinacionais” (OLIVEIRA, 2007 p. 25).

Disso decorre que na década de 1980²⁰ os países latino-americanos encontravam-se numa situação de fragilidade político-econômica diante de seus credores compostos pelos países centrais e pelo capital privado. O não intervencionismo do Estado prescrito pela teoria neoliberal ficou comprometido; para (HARVEY, 2010, p. 16) “de modo nu e cru, a política era: privatizar os lucros e socializar os riscos; salvar os bancos e colocar os sacrifícios nas pessoas”.

De acordo com Costa (2006, p. 140) “a década de 1980 foi marcada pelo descontrole da inflação, queda dos índices de arrecadação da receita fiscal e maior concentração de riquezas numa parcela menor da população, agravando o quadro social”. A recessão de 1982²¹ instaurou tensões políticas entre o país e seus credores. A revalorização do dólar pela alta das taxas de juros provocou drástico aumento dos serviços da dívida e os maiores devedores como o Brasil, além de México e Argentina, foram fortemente afetados (VILAS, 2014).

Com um aumento exponencial da dívida, os Bancos negaram-se a ceder mais empréstimos e fecharam a oferta de capital aos latino-americanos, voltando a oferecê-lo em 1984. Na análise de Vilas (2014, p. 69),

O impacto da crise foi devastador por causa da enorme abertura das economias latino-americanas ao mercado financeiro internacional.

²⁰ Entre 1978 e 1982, a dívida externa latino-americana mais do que duplicou, passando de US\$ 153 bilhões de dólares para US\$ 326 bilhões (VILAS, 2014, p. 67).

²¹ Em 1982, por exemplo, vários dos grandes bancos dos Estados Unidos tinham empréstimos pendentes no Brasil e no México, equivalentes, em cada caso específico, a muito mais de 50% do seu capital (VILAS, 2014, p. 68).

Contrariamente ao que os organismos multilaterais e os funcionários do governo estadunidense argumentariam *a posteriori*, não foi o excesso de regulação, mas a falta de regulação suficiente, o que detonou a crise.

O estrangulamento dos países endividados desenhou um cenário para implementação de políticas econômicas neoliberais e para liberação de mercado cada vez maior. É a partir dos anos de 1980 que o Banco Mundial, “além da sua função original, passou a recomendar e supervisionar as políticas públicas dos Estados afetados pela crise internacional” (VILAS, 2014, p. 65).

Fica evidente que o estabelecimento de relações entre o Banco e o Brasil não se limitou à esfera econômica, mas progressivamente articulou aspectos políticos, econômicos e sociais mais profundos. Para Barreto e Leher (2008, p. 430),

A agenda do ajuste estrutural do BM foi implementada a partir das condicionalidades que esse organismo pôde impor no contexto da Crise da Dívida de 1982. Na condição de avalista dos países que estiveram no epicentro da crise (Argentina, Brasil e México), o BM exigiu “corajosas reformas de ajuste estrutural”, como contrapartida ao aval e aos empréstimos.

Após o instrumento de empréstimo para ajuste estrutural, o Banco anunciou, a partir de 1983, o empréstimo de ajuste setorial. Tratava-se de empréstimos em operações menores e focalizadas. Também foi uma maneira que este OM encontrou para contornar as críticas que recebia sobre a violação da soberania nacional dos Estados devedores. Disso decorreu que os empréstimos, fatiando o ajuste setor por setor, foram direcionados para educação básica, sob a égide de “formação de capital humano” (PEREIRA, 2014).

A associação crise *versus* reforma é uma dinâmica presente nos documentos do Banco Mundial e na sua relação histórica com as políticas nacionais. Na busca do alívio das tensões inerentes à sociabilidade capitalista, o discurso reformista oculta as reais causas da crise e propõe reformas que preservam o modo de produção capitalista e o grande capital privado. Para Montaño e Duriguetto (2011, p. 181) “o modo de produção capitalista apresenta uma contradição fundante: a constante *ampliação e socialização da produção* é acompanhada da cada vez maior *apropriação privada do produto*”.

Os ajustes estruturais e setoriais são desenvolvidos em resposta às crises provocadas pela própria natureza do capital e promovem reformas em nível de Estado. Trabalhar no alívio das tensões entre os interesses de classes é uma premissa para manutenção do modo capitalista de produção, o que implica compartilhar e direcionar os custos das crises com as áreas sociais e redefinir as próprias funções estatais.

A globalização²² econômica colocou o Estado no cerne das discussões acerca do papel que lhe caberia no gerenciamento das políticas econômicas e sociais de corte neoliberal. A argumentação de Costa afirma a tese “de que a ascensão do movimento político-ideológico denominado neoliberalismo guarda íntima relação com o processo de globalização econômica²³” (2006, p. 76).

A constituição de 1988 e o processo de democratização no país trouxeram a luta pelos direitos sociais, pela ampliação dos deveres do Estado e pelos anseios por igualdade social como fator basilar para a democracia. No entanto, nossa Constituição “nasceu marcada pela sua contradição histórica, fruto da mobilização popular, da democratização da sociedade, num contexto em que a ofensiva neoliberal cobrava a redução do Estado na regulação da econômica e social” (COSTA, 2006, p. 148).

Não demorou para que os direitos conquistados pela Carta Magna fossem alvo da grande burguesia nacional e dos defensores do livre mercado, os quais bradavam quanto ao alto custo dos encargos sociais para o capital privado e para o Estado. A discussão sobre o modelo de Estado exigido pelo amplo desenvolvimento do capital também esteve no palco de disputas. De acordo com Costa (2006, p. 153),

A tese de um Estado menor, mais ágil e menos oneroso para o conjunto da sociedade, isto é, para o setor privado, colocava em questão a capacidade do Estado em ser um agente efetivo no processo de reversão do grave quadro social do país. A tese de que o mercado é mais eficiente passou a dominar espaços importantes da opinião pública, evidenciados pela grande mídia.

A década de 1990 inicia-se com o governo de Fernando Collor de

²²A globalização capitalista, enquanto tendência, remonta ao início do sistema capitalista de produção. Hoje o que vemos são as características mais acentuadas e desenvolvidas desse processo histórico-social (COSTA, 2006, p. 82).

²³Abrange os setores comercial, financeiro e produtivo.

Mello que promoveu ampla abertura do mercado nacional e sucateamento do setor público com uma política de desestatização. Altas taxas de juros, de câmbio e de inflação agravaram a crise financeira do Estado e dificultaram o crescimento econômico. Ao final da década de 1980, a política brasileira centrava-se na sua adequação à nova conjuntura mundial e a abertura comercial, financeira e produtiva despontava como mola propulsora da economia. A pressão dos países centrais pela abertura econômica tornou o Estado refém do setor privado e do mercado financeiro. Para Leher (1998 *apud* MOTTA, 2001, p. 39).

Na conformação para o mundo dos mercados “livres” e mundializados, a ideologia desenvolvimentista que legitimava o modelo de substituição de importações sai de cena, esgotam-se suas estratégias com a crise dos anos 1970-1980, e entra a ideologia da globalização.

O Estado brasileiro encontrou na década de 1990 uma proposta de reforma desenvolvida por Bresser Pereira no âmbito do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o Projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Nas palavras de Mota Junior e Maués (2014, p. 1148) “o diagnóstico do então Ministério sobre a crise internacional e nacional dos anos 1990 centrava-se nas funções que o Estado cumpria em suas relações com a Sociedade (esfera pública e privada)”.

Segundo Bresser Pereira (1996, p. 1) “a crise do Estado implicou na necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo; a globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir suas funções”. Os imperativos do mercado e das políticas neoliberais reiteradamente têm dirigido as reformas levadas a cabo no país, pós-1990, em termos de articulação entre interesses de burguesias locais e internacionais.

No Brasil, o capitalismo dependente²⁴ associou a burguesia local com o capital internacional e a modernização conservadora gerou uma sociedade desigual e complexa. O Estado é disputado por uma ampla gama de interesses de classe que, desde o início do século XX, mantém inalterados alguns elementos centrais como a reprodução ampliada do capital, a intervenção na produção e nas relações sociais, políticas e

²⁴Oliveira e Motta (2010) assinalam que esta expressão, usada por Florestan Fernandes, indica a natureza, a estrutura e a evolução da formação social capitalista brasileira, enfatizando o papel central das classes sociais, dos conflitos de classe e a questão da revolução burguesa no Brasil.

econômicas e progressivo aumento da exploração do trabalhador.

Sobre o papel do Estado, nos anos imediatos ao pós-guerra a estratégia hegemônica do capital industrial apregoava a necessidade de intervenção estatal na economia, o Estado *Keynesiano*²⁵. Com a crise capitalista manifestada a partir de 1973 e a expansão financeira os Estados são impelidos a abrir suas fronteiras, colocando em xeque o modelo de regulação de Keynes (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010). Segundo estes autores a reforma o Estado está associada à crise capitalista de superprodução e superacumulação e a crise do modelo de um Estado interventor é entendida como desdobramento da crise estrutural do capitalismo, que orienta o corte dos gastos sociais do Estado e segue as recomendações contidas no ajuste estrutural proposto pelos organismos internacionais (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

Em 1989, para orientar os processos de *reestruturação da indústria* fordista num processo de flexibilização (*toyotização*) industrial, *reformular o Estado* reconduzindo as relações sociais para uma liberalização, *desregulamentar o mercado* e *flexibilizar os direitos trabalhistas*, principalmente nos países latino-americanos, realizou-se uma reunião entre os organismos de financiamento internacional criados em *Bretton Woods* (FMI, Bird e Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas e governantes latino-americanos. Referimo-nos ao Consenso de Washington, que marca o início do projeto neoliberal para os países periféricos. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, grifos dos autores).

A reforma do Estado brasileiro foi proposta em agosto de 1995 ao Congresso Nacional por meio do Projeto de Emenda Constitucional nº 173. O então governo de Fernando Henrique Cardoso foi promotor da desregulação da economia, a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas. No entanto, a agenda neoliberal foi ganhando novos contornos para OM. De acordo com Melo (2005, p. 72, 73),

O aumento da concentração de renda e a crescente desigualdade social nos países em desenvolvimento começaram a se apresentar

²⁵John Maynard Keynes (Inglaterra, 1883-1946) nasceu no final do auge do império britânico e da expansão capitalista (no estágio concorrencial) e conviveu com as fortes crises e as duas guerras mundiais. Seu pensamento e sua prática política se orientaram para o enfretamento e a superação da crise capitalista (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

como uma fonte de preocupação com o ordenamento social pelo FMI e pelo Banco Mundial, sob uma nova perspectiva. A visão mais ortodoxa do neoliberalismo não permitia o uso de estratégias de consenso que atingissem os novos problemas causados por suas próprias políticas econômicas. A social-democracia da Terceira Via [...] começou a ser adotada intensamente por esses organismos a partir dos anos 1990.

O neoliberalismo de Terceira Via desenvolve políticas focalizadas de forte apelo social, privatizações de serviços públicos e repasse de recursos para o privado, entre outras características que pretendem incorporar as demandas da classe trabalhadora para fins de legitimação. Segundo Giddens, (2001, p. 36 *apud* PERONI, 2009, p. 1),

[...] Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo.

A agenda da social-democracia de Terceira Via passou a ser adotada por OM e deslocou o foco das causas da desigualdade social da esfera econômica para a social, responsabilizando as comunidades locais e a própria população pelo não-cumprimento das determinações reformistas (MELO, 2005). Alia-se a tais características de políticas estatais, a concepção de uma administração pública menos burocrática e mais gerencial. Nas palavras de Bresser Pereira (1996, p. 5), “após a II Guerra Mundial há uma reafirmação dos valores burocráticos, mas, ao mesmo tempo, a influência da administração de empresas começa a se fazer sentir na administração pública”.

Os preceitos da Reforma do Estado se assentavam sobre princípios de privatização colocando serviços de Educação e saúde sob a categorização de ‘serviços não exclusivos do Estado’ e sob a forma de administração gerencial. Sob a mesma ótica gerencialista, as atividades exclusivas do Estado seriam polícia, regulamentação, fiscalização, fomento, seguridade social básica (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 5), caracterizando um Estado gerencial, fiscalizador, regulador, avaliador e muito menos provedor de serviços públicos.

De acordo com Peters, Marshall e Fitzsimons (2004, p. 82 *apud*

Hypólito, 2008, p. 69), o gerencialismo é um dos principais elementos numa mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais, que pode ser visto como uma racionalidade autônoma [de governo que]: específica a população a ser governada como cidadão autônomo, identifica uma racionalidade de governo que não depende de princípios externos e nos fala que os indivíduos devem ser governados com base no suposto contato social.

Nossa tentativa é a de evidenciar as relações históricas política, econômica e social que o Banco Mundial estabelece com o Brasil na definição e no desenvolvimento de políticas públicas, sob o paradigma do desenvolvimento do modo capitalista de produção em escala global, incidem sobre a própria concepção de Estado. Ao final do século XX tinham ocorrido importantes movimentos nestas relações, principalmente nos anos 1990 com o Consenso de Washington, a reforma do Estado brasileiro e seus desdobramentos que caracterizaram o Neoliberalismo de Terceira Via e o Estado Gerencial.

2.3 ESTADO BRASILEIRO E BANCO MUNDIAL: ARTICULAÇÕES POLÍTICO-ECONÔMICAS PÓS 2000

O século XXI deu continuidade às reformas iniciadas nos anos 1990 no Brasil. A agenda neoliberal foi continuamente reiterada pelos governos que se sucederam em articulação com o capital internacional. Categorias como globalização, competitividade, flexibilidade vão sendo evocadas para justificar as ações políticas do Estado. O discurso da modernização e da globalização, aparentemente alicerçado na necessidade de integração, em sua essência atua fortemente na segmentação social e num *apartheid* de classes crescente, já que não é capaz de cumprir as promessas de emprego e de cidadania.

No ano de 2000 ocorreu o Fórum Mundial da Educação com a participação do Banco Mundial e realizada em Dakar. Segundo Vior e Cerruti (2014, p. 123) fez-se “uma avaliação dos resultados alcançados no que diz respeito às metas fixadas em Jomtien – que não foram cumpridas – e aprovou uma nova meta de ação para 2015”. No mesmo ano o BM publicou sua Estratégia Setorial para Educação. Neste documento, o Banco Mundial (2000, p. 1 *apud* VIOR, CERRUTI, 2014, p. 125) assevera que

O capital mundial, que pode se deslocar, de um dia para o outro, de um lugar a outro do globo, está buscando constantemente oportunidades mais

favoráveis, incluindo uma força de trabalho bem capacitada, produtiva e com um custo atrativo, em um ambiente empresarial favorável ao mercado e politicamente estável.

O Brasil figura como uma *potência emergente*²⁶, revelando um movimento político-econômico que repercuta nas relações capital-trabalho do país e nas funcionalidades do Estado. No entanto, esta elevação da economia brasileira não alterou as condições materiais de existência da classe trabalhadora nem tampouco conseguiu desenvolver a proclamada igualdade social. Ao contrário, assistimos ao aprofundamento da divisão de classe e da distribuição desigual da riqueza. Tal crescimento econômico desperta preocupação do Banco Mundial em regular o desenvolvimento dos países periféricos, decorrente da ameaça que estes representam para a supremacia norteamericana. O imperialismo dos EUA, segundo Wood (2014, p. 118),

[...] exige um equilíbrio delicado e contraditório entre a supressão da concorrência e a manutenção, em economias concorrentes, das condições geradoras de mercado e lucro. Essa é uma das contradições mais fundamentais da nova ordem mundial.

Isto quer dizer que o Estado criou condições para a reprodução perversa do capital e que o desempenho econômico recente ocorreu devido às mudanças conjunturais, conservada a sua estrutura política, mantida a hegemonia burguesa brasileira e a histórica desigualdade social. O *Anuário Estatístico do Brasil* (2007), desenvolvido pelo IBGE e analisado por Deitos (2010, p. 214), indica:

O Brasil iniciou, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, um novo modelo de desenvolvimento econômico e social. Projeto que combina crescimento econômico com distribuição de renda e proporciona a inclusão de milhões de brasileiros e brasileiras no mercado formal de trabalho e na sociedade de consumo de massa.

O imperialismo está presente nos discursos reformistas e

²⁶ Referência feita pelo Banco Mundial no documento *World Bank Group Education Strategy 2020*, publicado em 2011. Os países citados são Índia, China, Brasil e Rússia (BRIC).

governistas e é chamado para justificar a implementação de políticas econômicas e sociais, reivindicando consenso sobre as ações a serem adotadas pelo Estado. O que podemos observar é que as dimensões do Estado no desenvolvimento de suas funções são bastante flexíveis diante das conjunturas econômicas e das crises estruturais do capital. Disso decorre a deterioração, cada vez mais acentuada, pelo capital dos direitos sociais conquistados. Para Dale (2008, p. 19),

Nas sociedades nacionais o Estado não pode mais ser considerado como instituição e forma de governo exclusiva, já que é um entre vários atores que governam em conjunto, o que inclui o mercado e a comunidade, a esfera transnacional e a subnacional (DALE, 2008, p. 19).

Ainda na esteira da discussão sobre o papel e as dimensões do Estado no século XXI, embora a ideologia da globalização difunda a ideia da ausência dos Estados em um mundo globalizado, os imperativos capitalistas não deslocaram o Estado territorial. Segundo Ellen Wood (2014, p. 117),

Neste mundo globalizado, onde se espera que o Estado-nação esteja morrendo, a ironia é que, dado que o novo imperialismo depende mais que nunca de um sistema de Estados múltiplos para manter a ordem global, é igualmente saber quais forças locais os governam e como.

Para Barreto e Leher (2008, p. 430), “como os Estados seguem centrais para a acumulação capitalista, a consideração dos vínculos das frações locais da burguesia com os circuitos do capital internacional é imprescindível”. Isto implica considerar a importância que o Estado e os interesses nele em disputa assumem no âmbito do desenvolvimento de políticas econômicas e sociais, principalmente em momentos de crise, já que “a relação capital-trabalho sempre tem um papel central na dinâmica do capitalismo e pode estar na origem das crises” (HARVEY, 2010, p. 61).

Também a lógica gerencial se instaura no desenvolvimento das novas funções e concepções de Estado. Para Vania Mota (2011, p. 21),

O Estado gerenciador está presente desde a reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso, assim como o processo de privatização nas esferas estatais e sociais. O que se percebe nos governos seguintes é a manutenção

dessa abordagem, com o aumento crescente de parcerias público-privada nas esferas sociais e da desresponsabilização do Estado na garantia dos direitos sociais conquistados, haja vista o crescente número de “organizações sociais” criadas pelos setores públicos federais, estaduais e municipais nas áreas da saúde, cultura e educação.

Acerca do desenvolvimento das funções estatais Virgínia Fontes (2012, p. 244) afirma:

Os serviços públicos, no Brasil, foram historicamente limitados e socialmente seletivos. A universalização de serviços públicos direcionados aos setores populares (como a saúde, educação, transporte ou a previdência) jamais chegou a ser completa e, mesmo quando foi conquistada a possibilidade legal de universalização, foi limitada pelo número de servidores e pelos escassos recursos direcionados para essas áreas.

Em 2008, o mundo assistiu uma crise financeira global com o estouro da bolha especulativa imobiliária nos EUA, embora o desenvolvimento e a recuperação das crises sejam geograficamente desiguais. De acordo com Corsi (2012, p. 30),

Os países desenvolvidos foram duramente atingidos pela crise. Cresceram apenas 0,5% em 2008, e sofreram forte retração de 3,2% do PIB em 2009. Enquanto isso, os países em desenvolvimento cresceram 2,6%, em 2009, depois de terem crescido 6,1% no ano anterior, e 7,4% em média na fase de auge 2003-2007, o que indica que estes países não ficaram imunes à crise mundial.

Grandes bancos de investimento da *Wall Street* mudaram seus estatutos, realizaram fusões forçadas ou decretaram falência. Nas palavras de Harvey (2010, p. 141).

[...] esmagar o poder da classe trabalhadora, dar início ao arrocho salarial, deixando o mercado fazer seu trabalho e, ao mesmo tempo, colocando o poder do Estado a serviço do capital, em geral, e do investimento financeiro, em particular. Esta foi a solução da década de 1970 que está na raiz da

crise de 2008 a 2009.

Ainda segundo Harvey (2010, p. 10) quando “o banco de investimentos Lehman Brothers desabou – em 15 de setembro de 2008 – foi um momento decisivo. Os mercados globais de crédito congelaram, assim como a maioria dos empréstimos no mundo”. No início de 2009, o comércio global internacional caiu em um terço em poucos meses, criando tensões nas economias majoritariamente exportadoras, como a da Alemanha e a do Brasil. No mesmo ano, o Banco Mundial previu o primeiro ano de crescimento negativo da economia mundial desde 1945 (HARVEY, 2010).

O desemprego começou a aumentar a uma taxa alarmante²⁷. Esta crise colocou em xeque a concepção neoliberal de Estado. Mais do que isso, agora ela se instaurara nos países desenvolvidos. Desta forma, a política recomendada para os países da periferia em momentos de crise não foi a mesma adotada nesta nova conjuntura. De acordo com Corsi (2012, p. 33),

O FMI e o Banco Mundial se mostraram incapazes de enfrentar a crise. Mudaram de postura em relação à década de 1990. Nas crises dos países latino-americanos e asiáticos, essas instituições impuseram de forma intransigente políticas ortodoxas que agravaram a situação. Porém, quando o epicentro da crise deslocou-se da periferia para os países desenvolvidos, passaram a recomendar políticas monetárias frouxas e expansão do gasto público.

Entendemos que as funcionalidades dos Estados nacionais estão atreladas aos aspectos geopolíticos da crise e que grandes instituições financeiras, como o BM, pretendem interferir diretamente nas políticas econômicas nos Estados nacionais e promover consenso por meio de políticas públicas que objetivam aliviar as tensões de classe. Embora seja forçoso considerar a forte influência do Banco na promoção deste consenso bem como no delineamento de políticas, a burguesia nacional e governos locais atuam na consecução de seus interesses de classe dominante e promovem ações de contenção da classe trabalhadora por

²⁷Cerca de 20 milhões de pessoas perderam subitamente seus empregos na China. [...] Nos Estados Unidos, o número de desempregados aumentou em mais de cinco milhões em poucos meses (de novo, fortemente concentrado em comunidades afro-americanas e hispânicas). Na Espanha, a taxa de desemprego saltou para mais de 17% (HARVEY, 2010).

meio de políticas de alívio da pobreza e da ideia falaciosa de cidadania que se assenta na possibilidade do consumo.

Para legitimar a barbárie do capital uma grande ofensiva ideológica é colocada em curso para sustentar o modo de organização social, política e econômica e para garantir o consentimento e legitimação destas políticas. A produção documental do Banco para políticas públicas aconselha os Estados, o que implica também sua burguesia nacional, sobre como e onde devem dispendir os recursos públicos. O pagamento das dívidas públicas ao capital privado se sobrepõe aos investimentos sociais²⁸.

Em 2010, este organismo multilateral publicou o documento *Novo Mundo, Novo Banco Mundial: (I) direções pós-crise*²⁹ que justamente se refere às novas demandas políticas e econômicas colocadas ao capital e, principalmente, aos Estados nacionais. Fica evidente a preocupação com o crescimento dos países em desenvolvimento e com os direcionamentos que o BM iria adotar em relação a estes países. Ao tratar do ‘novo mundo’ o Banco Mundial (2010, p. 1) afirma que,

Períodos sustentáveis de rápido crescimento nos países em desenvolvimento – especialmente economias dinâmicas de mercados emergentes – significa que a gravidade do centro econômico está se deslocando em direção aos países em desenvolvimento. Esta nova configuração do poder econômico implica na necessidade de melhor integrar o aumento dos poderes do mundo em desenvolvimento e transição a um sistema multilateral que terá profundas implicações para a forma como o mundo propõe soluções para enfrentar desafios globais sem precedentes³⁰

²⁸ No Brasil, “a dívida pública chegou, em 2005, à casa do 1 trilhão de reais, com um pagamento de 139 bilhões de reais de serviços da dívida no mesmo ano, sendo que o gasto social chegou a 80,3 bilhões apenas” (BEHRING, p. 12).

²⁹ *New World, New World Bank Group: (I) Post-Crisis Directions* (WORLD BANK, 2010).

³⁰ Cf. no original: *Sustained periods of rapid growth in developing countries—especially dynamic emerging market economies—means that the economic center of gravity is shifting in the direction of developing countries. This new configuration of economic power implies a need to better integrate rising powers from the developing and transition world into the multilateral system which will have profound implications for how the world comes up with*

Este documento é encharcado de termos como economia global, nova configuração do poder econômico, desafios globais, direções estratégicas, entre outros. Com a nova configuração econômica, e devido às consequências da crise de 2008, o Banco entende que emergiram os seguintes desafios: “necessidade de fomentar o crescimento multi-polar; responder às interações globais complexas; e antecipar os riscos, potenciais novos choques e crises imprevisíveis” (WORLD BANK, 2010, p. 2).

A mensagem aos países em desenvolvimento é clara: estarão “susceptíveis de enfrentar reduzido acesso aos fluxos de capital global por um período prolongado” (WORLD BANK, 2010, p. 4). O ‘recado’, de fato, se constitui em ameaça, posto que os Bancos que historicamente se beneficiaram com empréstimos para a periferia do capital estão agora diante da necessidade de salvar suas economias domésticas. Nas palavras do Banco (2010, p. 4),

A participação de bancos estrangeiros nos sistemas financeiros dos países em desenvolvimento também pode ser limitada pela necessidade de bancos-mãe dos países avançados de reforçar o capital em um ambiente regulatório mais restritivo, bem como através de “financiamento protecionista” que coloca pressão sobre os bancos para se concentrarem nos mercados domésticos³¹.

Sobre a publicação ‘novo Grupo Banco Mundial’, Robertson (2012) questiona se, finalmente, teria o Banco mudado de ideia a respeito do neoliberalismo. Em resposta, a autora recorre a Graham Harrison (2005 *apud* ROBERTSON, 2012, p. 284).

Mudar de direção não é atitude nova para o Banco. Voltando-se para sua trajetória a partir do pós-guerra, Harrison argumenta que o que há de mais surpreendente a respeito do BM é a sua dificuldade em comprometer-se com suas próprias

solutions to address unprecedented global challenges (WORLD BANK, 2010, p. 1).

³¹ Cf. no original: *Foreign bank participation in developing country financial systems may also be limited by the need for parent banks in advanced countries to build up capital in a more restrictive regulatory environment, as well as through —financial protectionism— that places pressure on banks to concentrate on home markets* (WORLD BANK, 2010, p. 4).

convicções. Ele nota certo padrão contínuo no desenrolar dos movimentos, para frente e para trás – declara guerra àqueles estados que havia anteriormente financiado com otimismo, para em seguida fazer recuos táticos de políticas que havia antes promovido com zelo.

Ao analisar a publicação WBES-2020 - estratégia para a Educação (WORLD BANK, 2011), Robertson (2012, p. 284) entende que “apesar da crise que engolia os pilares da ideologia neoliberal nos Estados Unidos e Reino Unido, [...] a economia de livre mercado está viva e forte” e que o relatório novo Grupo Banco Mundial “enquadra as prioridades da estratégia 2020, enquanto falhas de regulação e supervisão são reconhecidas como presentes no coração da crise”.

Desses fatos, conectados, decorre a importância de discutir e compreender o projeto educativo proposto para o Brasil, dado que é um dos ‘países em desenvolvimento’, conforme referido nos documentos, que se constitui em ameaça para o crescimento das economias centrais e para os quais o fluxo do capital financeiro global deve ser restringido.

As políticas econômicas adotadas pelo Brasil tiveram no Banco Mundial um dos seus principais credores para o desenvolvimento, articulando sua estrutura política às conjunturas que o desenvolvimento do capitalismo proporcionou. Crises, ajustes e reformas que estavam na agenda do BM foram negociados com os Estados nacionais. Porém, os diálogos transcenderam a política econômica e projetos de educacionais entraram no escopo das atenções e das publicações do Banco, que logo se ancorou na bandeira da Educação para escamotear a profunda desigualdade de classe imposta pelo modo capitalista de produção. Educação para alívio da pobreza e crescimento econômico foi, e tem sido, a tônica discursiva do BM.

3 A EDUCAÇÃO NA LÓGICA DO BANCO MUNDIAL

3.1 INTRODUÇÃO

For developing countries to fully reap the benefits of education – both by learning from global ideas and through innovation – they need to unleash the potential of the human mind. And there is no better tool for doing so than education (Robert B. Zoellick, 2011, Presidente do Banco Mundial)

A discussão do projeto educativo do BM tem em vista compreendê-lo historicamente. Conhecer as determinações de suas recomendações políticas e educacionais permite compreender o contexto no qual se insere esta pesquisa. Uma das perguntas centrais deste trabalho é: por que o envolvimento do Banco Mundial com os temas relativos à Educação? Para Mundy e Menashy (2012, p. 114), o Grupo Banco Mundial *is the largest external provider of funds and expertise to education in the world* e seu objetivo aparente é aumentar o desenvolvimento econômico e social dos países pobres do mundo. Diretamente, por meio de provisão de recursos financeiros, recomendações, pesquisas e treinamento, e indiretamente, atuando como líder internacional nas iniciativas de alívio da pobreza (MUNDY; MENASHY, 2012).

A criação do Banco Mundial tinha por objetivo financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra mundial. Porém, mudou ao longo do desenvolvimento do capital, ganhando nova direção e orientação no campo político, econômico e educacional. Nos anos de 1970, por exemplo, os projetos do BM, que se destinavam a financiamentos relacionados à infraestrutura e energia, se direcionam ao incremento da produtividade, principalmente no setor agrícola, a fim de conter o crescimento da pobreza (FONSECA, 2000).

Na década de 1960 o Banco Mundial começou a financiar projetos educacionais, principalmente nos países de capitalismo dependente. Porém, foi no final dos anos 1970 que se evidenciou seu papel crescente como provedor de recursos para a Educação (PRONKO, 2014). Na década de 1980 passou a ter importância na definição de diretrizes políticas, com destaque para políticas educacionais (LEHER, 1998).

Nos anos de 1990, a reforma do Estado trouxe implicações para o campo educacional, momento em que os financiamentos do BM para a Educação no Brasil atingiram seu ápice e o “país confirmou o posto de um dos seus maiores clientes e a atuação do organismo passou a ocupar lugar de destaque – e também ser alvo de críticas” (MELO, 2014, p. 154).

O grupo Banco Mundial, pactuou compromissos financeiros e empréstimos para Educação na América Latina e Caribe de maneira crescente. Entre os anos de 1981/1990 a média, em milhões de dólares, foi de 84,17. Entre 1992/2000, a média ficou em 573, 60 e, entre 2001/2010 atingiu 644,20, de acordo com os relatórios anuais do BM (VIOR, CERRUTI, 2014, p. 131).

Em 1990 ocorreu a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia. Foi patrocinada por organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial. Entre seus objetivos estava o direcionamento dos processos educativos para o trabalho e a defesa de novos agentes na oferta e na regulação da educação. Para Bruno (2011, p. 553), “foi um marco na institucionalização de novas estratégias de reprodução da força de trabalho global” e evidencia que a Educação passou a ser pensada, planejada e regulada por centros de poder em consonância com o desenvolvimento do capital.

Sobre o crescimento do Banco na elaboração de políticas educacionais, Roberto Leher (2005) utiliza termos como “Ministério mundial da educação dos países periféricos” e “novo senhor da educação”. Laval e Weber (*apud* ANTUNES, 2007, p. 426) entendem que o Banco representa “uma nova ordem educativa mundial”. Nas palavras de Pereira (2014, p. 51), “ainda que o dinheiro não seja o produto principal do BM, ele é um instrumento indispensável para alavancar ideias e prescrições políticas aos Estados clientes sobre o que e como fazer em matéria de desenvolvimento capitalista”.

Dale (2001) desenvolve a concepção de “agenda globalmente estruturada para a educação” e convida a refletir sobre a posição dos países diante das formulações advindas de um pensamento internacionalmente elaborado, isto é, pretende “mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais” (DALE, 2001, p. 454). Assinala que “se um Estado nação específico não é capaz de implementar as políticas adequadas [...] as estruturas da sociedade mundial providenciarão a respectiva ajuda” (DALE, 2001, p. 453). Esta “ajuda” se materializa na articulação de financiamentos e diretrizes para a Educação, concretizando uma disputa

interclassista pelo seu desenvolvimento. Deitos (2010, p. 209) considera que:

A política educacional, particularmente a entendida no Brasil a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional.

A reforma do Estado brasileiro, promovida na segunda metade dos anos de 1990, desencadeou reformas na Educação e na escola, pensadas como políticas compensatórias do ajuste estrutural, visando administrar e ocultar os conflitos gerados pelo processo de acumulação e os verdadeiros determinantes do empobrecimento da população, ancoravam-se na retórica de educação como redentora das mazelas sociais.

Tais reformas estavam em estreita articulação com o Banco por meio de intelectuais orgânicos do capital, como Paulo Renato Souza (Ministro da Educação nos dois mandatos do governo FHC), Guiomar Nano de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação de 1997 até o final deste governo) e Cláudia Costin (ex-Ministra da Administração). Mota Junior e Maués (2014, p. 1139) assinalam que

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho [...] que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff* como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais.

Este alinhamento estratégico se estende aos primeiros anos deste século e demonstra que o projeto de Educação do BM para os países de capitalismo dependente articula-se com a expansão do acúmulo do capital internacional. De acordo com Neves (2004, p. 1),

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos

e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista.

Este projeto atribui à educação escolar a responsabilidade pelo crescimento econômico e redução da pobreza, pretende legitimar o desenvolvimento da Educação numa perspectiva meritocrática e de formação de capital humano. Intencionalmente procura obscurecer as relações de classe e de poder que conduzem o desenvolvimento do modo de produção capitalista da existência. Ao descrever as políticas neoliberais do BM para a educação como um ‘grande experimento’, Klees (2008, p. 312 *apud* ROBERTSON, 2012, p. 283) afirma que elas envolvem “[...] pagamento por serviços públicos, a privatização de mais atividades educacionais e uma conexão direta entre gerenciamento e financiamento da educação por rendimentos mensuráveis”.

Constatamos o avanço de políticas unificadas e destruidoras de direitos da classe trabalhadora inscritas na empiria, que fazem coro não somente à manutenção do *status quo*, pois o movimento histórico e social constantemente expressa mudanças nas relações de produção e expropriação do capital, mas também pretende se antecipar a conflitos que possam ameaçar a sociabilidade capitalista.

3.2 EDUCAÇÃO PARA O ALÍVIO DA POBREZA E PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A Educação é considerada estratégica para o Banco Mundial, sendo esta a definição que intitula os principais documentos³² por ele publicados. Sua centralidade nas discussões internacionais e nas reformas políticas das últimas décadas (SHIROMA, 2000; NEVES, 2005), principalmente no âmbito econômico, é posta como elemento crucial para países que almejam maior desenvolvimento (CORAGGIO, 1996, LEHER, 2005). Nas palavras de Leher (2005, p. 29):

As conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina. Com o

³²Cf. no original: *Priorities and Strategies for Education* (WORLD BANK, 1995); *Education Sector Strategy Update: Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness* (WORLD BANK, 2005), *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development - World Bank Group Education Strategy 2020* (WORLD BANK, 2011).

aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à *era do mercado*, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental.

Diante deste cenário, o poder ideológico do Banco sobre a definição dos rumos da Educação nos países dependentes não deve ser desconsiderado, nem tampouco a intencionalidade subjacente em suas publicações, posto que articula um conjunto de orientações político-pedagógicas em estreita relação com medidas governamentais que alcançarão a materialidade da educação pública. Para Shiroma, Campos e Garcia (2010, p. 5)

[...] intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação. O controle sobre a representação da política, logo, sobre a hegemonia discursiva, não é problema de fácil solução.

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de investigar as publicações educacionais, considerando o contexto de sua produção, suas origens, tendências que expressam e influências que as constituem. É necessário elaborar hipóteses explicativas que ajudem a compreender os determinantes que incidem sobre a Educação atualmente.

As publicações do Banco, que intencionam promover um discurso reformista, mascaram seus reais interesses em manter a ordem socioeconômica posta, a divisão do trabalho nas estruturas do capital, bem como a Educação como instrumento para o desenvolvimento econômico, ocultando sua face perversa e desigual. Mészáros (2005, p. 63, 64) afirma que:

A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* [...] é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente

apriorística de *eternizar* o sistema capitalista. [...] tentar desviar a atenção das determinações *sistêmicas* [...] para discussões mais ou menos aleatórias sobre *efeitos* específicos enquanto se deixa a sua incorrigível *base causal* não só incontestavelmente permanente como também omissa.

De fato, a abordagem “Educação para desenvolvimento econômico” é reiteradamente colocada nas produções analisadas como demonstram alguns excertos: “aprendizado é o que conta para o crescimento” (WORLD BANK, 2010, p. 23), “educação é fundamental para o desenvolvimento e crescimento econômico, ademais de melhorar a qualidade de vida, reduzir o desemprego, a pobreza e a desigualdade” (WORLD BANK, 2011, p. vi). A correlação aprendizagem *versus* crescimento econômico é reiterada no PE-2014 (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 3):

As diferenças entre os países no nível médio de habilidades cognitivas estão em correlação de forma consistente e muito sólida com as taxas de longo prazo de crescimento econômico. É a qualidade — em termos de melhor aprendizagem dos alunos — que produz os benefícios econômicos do investimento em educação.

Ao tratar dos benefícios econômicos oriundos do investimento em Educação, difunde a ideia de que a almejada qualidade da Educação está atrelada às contribuições que o aprendizado, propiciado pela escola, pode produzir para a economia, na formação e na conformação da classe trabalhadora. Ao analisar o documento WBES-2020, Pronko (2014, p. 12, 13) compreende que,

A nova estratégia parte da constatação de que, ao longo das últimas décadas, houve grande evolução, sobretudo nos países em desenvolvimento, nas matrículas, na retenção escolar e na igualdade de gênero. [...]. Nesse contexto, a educação, como ferramenta central para o desenvolvimento, deve ser considerada não mais na perspectiva da escolarização, mas, sobretudo e de forma estratégica, da aprendizagem.

Entendemos que há um deslocamento das demandas colocadas

para a Educação. Na década de 1990, o imperativo educacional se assentava no acesso à escola, na ampliação da oferta – daí o *slogan* Educação para Todos. A nova estratégia do BM recaí sobre o aprendizado e, ainda, sobre a definição do que é importante aprender para qualificar a força de trabalho no âmbito das competências. Segundo o BM, “de 1990 a 2010 o aumento do atendimento educacional no Brasil foi o mais rápido registrado, mais rápido do que a China” (WORLD BANK, 2010, p. 14). E prossegue: “o Brasil em 2010 pode ser considerado não apenas o líder na LAC (*Latin America and Caribe*), mas também um modelo global” (WORLD BANK, 2010, p. 14).

No PE-2014 o Banco afirma que, nos últimos 50 anos, os países da América Latina e Caribe “conseguiram uma expansão em massa da cobertura da Educação que levou um século ou mais para ser alcançada em muitos países da OCDE” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 3). Importante ressaltar que o acesso à educação é para esta instituição “um direito humano básico conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos”, mas é também um “investimento estratégico de desenvolvimento” (WORLD BANK, 2011, p. xi). No entanto, a empiria demonstra que a Educação se apresenta mais na lógica de serviço a ser explorado pela iniciativa privada do que como direito humano e constitucional.

A retórica do Banco prevê a redução da pobreza e da desigualdade por meio do desenvolvimento econômico que, por sua vez, depende da qualidade da aprendizagem na promovida pela escola. Para este organismo, “uma base ampla de acesso à educação não apenas desenvolve as habilidades da força de trabalho; isto também cria subsídios para uma sociedade mais igualitária” (WORLD BANK, 2010, p. 35). Compreende que a “educação melhora a qualidade da vida das pessoas em formas que transcendem os benefícios para o indivíduo e para a família, incluindo os benefícios de prosperidade econômica e menos pobreza e privação” (WORLD BANK, 2011, p. 1). Nas palavras de Leher (2008, p. 86),

De fato, a maneira de pensar a Educação como prática decisiva para *aliviar* a pobreza e promover a ideologia *globalização* e o fato de que a Educação seja pensada em tais termos configuram um problema que extrapola o âmbito pedagógico. O mais importante a destacar é o pressuposto axial de que a Educação é uma condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital.

É nesse sentido que o ideário **educação para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento** se apresenta nos documentos do BM, posto que a pobreza se configura em ameaça mundial diante da atual distribuição da riqueza global e da incapacidade do capital em construir uma sociedade igualitária. Para Zanardini (2014, p. 107), organismos internacionais “alegando uma determinada preocupação com a pobreza, lançam mão do discurso ideológico da importância do papel que a educação deve ocupar no alívio das condições sociais de pobreza”. De acordo com Motta (2011, p. 49),

A leitura que se faz é que os pobres, vítimas de programas de ajustes mal implementados, de políticas sociais ineficazes, de instituições fracas e corruptas, de discriminações, etc. devem investir na sua “autonomia” (produtiva) e por conta própria, sem depender das benesses do Estado, “agarrar” as “oportunidades” oferecidas pelo mercado.

A análise do BM é de que o “Brasil historicamente tem sido um dos países mais desiguais do mundo” (WORLD BANK, 2010, p. 35). Porém, este cenário estaria mudando. O WBES-2020 traz uma análise sobre igualdade composta pelo ‘Coeficiente de Gini’³³, afirmando que o Brasil teria progredido de 52 pontos em 1993 para 45 pontos em 2008. A representatividade é de 0 para igualdade perfeita e de 100 para desigualdade. O que devemos refletir aqui, sem nos ater à forma conteste pela qual se faz estes cálculos e análises, é a ausência de contextualização e procedência das informações, que são lançadas ao documento a fim de legitimar suas constatações.

Ao verificar a *website*³⁴ do Banco, onde estão publicados estes dados de igualdade/desigualdade, é possível identificar informações referentes ao Brasil que, em 2011 apresenta 53.1 pontos e, em 2012, 52.7. Além disso, o WBES-2020 faz referência a Ricardo Paes de

³³A seguinte definição encontra-se no *website* do Banco Mundial: *Gini index measures the extent to which the distribution of income or consumption expenditure among individuals or households within an economy deviates from a perfectly equal distribution.* Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicador/SI.POV.GINI>. Acesso em 27 de julho de 2015.

³⁴Cf. *website* do Grupo Banco Mundial. Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicador/SI.POV.GINI>. Acesso em 13 de ago de 2015.

Barros (2000), para o qual dois terços da desigualdade salarial no Brasil poderiam ser atribuídas à distribuição desigual da Educação. A referência a que recorre o BM não é apresentada ao final do documento.

No WBES-2020, atrela-se a redução da desigualdade brasileira à expansão da educação escolar e às políticas governamentais progressistas de transferência financeira para famílias de baixa renda, como o programa ‘Bolsa Escola’, iniciadas pela administração de Fernando Henrique Cardoso, consolidadas e expandidas pelo governo Lula, no âmbito do programa ‘Bolsa Família’ (WORLD BANK, 2010, p. 6). Ainda nesta esteira, compreende que, devido a tais políticas, “as portas da educação escolar estão claramente abertas para crianças de todas as famílias no Brasil” (WORLD BANK, 2010, p. 39).

A despeito disto, a baixa escolaridade de crianças oriundas de famílias pobres tem se tornado mais complexa ao longo do tempo. Acesso físico às escolas e as restrições orçamentárias das famílias recuaram em importância, enquanto questões sociais (gravidez na adolescência, envolvimento com gangues e drogas), instabilidade familiar (desemprego, violência doméstica e desabrigo) e problemas de aprendizagem e *déficits* de desenvolvimento decorrentes dos primeiros anos das crianças se tornam mais proeminentes (WORLD BANK, 2010).

Supondo que o acesso a escola e restrições orçamentárias tenham sido superadas, o Banco aponta para as questões sociais, entre elas o desemprego, como aspectos a serem combatidos para o aumento da escolarização da classe trabalhadora. O desemprego, por exemplo, é apontado como um aspecto familiar e não como causa das condições materiais e estruturais em que se inscreve o modo capitalista de produção. De acordo com Bastos (2014, p. 102),

Evidencia-se o caráter funcional dessa ideologia no escamoteamento das reais causas do desemprego estrutural, notadamente pelo prolongamento da escolaridade e o consequente retardamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, efeitos que atenuam a pressão que o desemprego exerce sobre a estrutura socioeconômica.

Para o BM, a pobreza “continua a ser uma barreira generalizada à frequência e aprendizado escolar” (WORLD BANK, 2011, p. 5) e “a educação pode ser um motor do progresso econômico e a chance para as pessoas transformarem e melhorarem suas vidas” (WORLD BANK,

2011, p. 11). Ou seja, a discussão educação-pobreza se retroalimenta nos documentos – a pobreza como elemento de dificuldade para a escolarização e a Educação escolar como elemento de erradicação da pobreza.

Ocorre aqui uma profunda inversão analítica que responsabiliza o indivíduo pelo seu percurso escolar numa perspectiva meritocrática. Ao apresentar soluções falaciosas para a pobreza, o que de fato interessa para este tipo de política é a manutenção das relações de poder político e econômico dos países desenvolvidos e das relações capital e trabalho. Nas palavras de Mészáros (2005, p. 30), “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

Delegar à escola a capacidade de eliminar a pobreza é uma compreensão míope que manifesta o poder da ideologia capitalista e influencia políticas educacionais, notadamente as de formação de professores. Para Mészáros (2004, p. 65),

Na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo algum independente), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

Nesse sentido, o desvelamento das ideologias que embasam as diretrizes políticas de organismos multilaterais como o BM se constitui em uma forma de contrapor interesses sociais distintos e discutir sobre suas reais intenções. Educação para alívio da pobreza e desenvolvimento

econômico é uma ideologia capitalista que se insere na relação trabalho e Educação e que pretende vincular a função social da escola ao sistema produtivo, de modo que os trabalhadores se apropriem do conhecimento e da ciência necessária ao capital.

3.3 EDUCAÇÃO, COMPETÊNCIAS E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A concepção de Educação nos documentos do Banco assenta-se numa revisitação da Teoria do Capital Humano (TCH)³⁵, reforçando a orientação de habilidades e competências para o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Tal teoria, de enfoque tecnicista e economicista, considera a Educação escolar um fator essencial para o desenvolvimento econômico, entenda-se, acúmulo de capital. A profecia desta concepção é a de que quanto maior o nível de escolarização do indivíduo, maior será sua chance de inserção no mercado de trabalho, ou seja, quanto mais qualificada a força de trabalho, melhor poderá vendê-la ao capital. Logo, o potencial de capital humano de que dispõe uma nação incidirá na sua inserção na economia global. Para Motta (2011, p. 38),

No caso específico das sociedades de capitalismo dependente e no contexto da ideologia nacional-desenvolvimentista, a “teoria do capital humano” foi incorporada, ainda, como fator de superação do atraso econômico e um instrumento de distribuição de renda e de mobilidade social.

A TCH não se manifestou sempre da mesma forma, embora tenha conservado sua essência teórica. Na década de 1970 esteve voltada para a ampliação da produtividade do trabalhador no processo de modernização dos países por meio da formação da classe trabalhadora para as necessidades básicas dos processos de industrialização. Para Frigotto (2000 *apud* MOTA JUNIOR, MAUÉS, 2014, p. 1147) a ideia central desta teoria é a de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem a um acréscimo marginal de capacidade de produção.

A reestruturação produtiva trouxe desdobramentos para o mundo

³⁵ A TCH foi desenvolvida por Theodore Schultz nas obras de *O valor econômico da educação*, de 1963, e *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa*, de 1971.

do trabalho e para a subjetividade dos indivíduos, além de transformar o mercado e a inserção dos países nas estruturas capitalistas. Küenzer (1999, p. 169) observa que

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais [...].

Para Motta (2011, p. 41)

Foram introduzidos nas reformas da educação dos anos 1990 os arsenais ideológicos da competitividade como fator de inserção do país no mercado mundial e da empregabilidade, justificando o investimento no capital humano através da aquisição de competências e habilidades necessárias a nova configuração produtiva de base tecnológico-científica e de serviços que cada indivíduo deveria adquirir no mercado educacional para atingir melhores condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho.

O desenvolvimento e aplicação da ciência e da tecnologia nos modelos contemporâneos de produção capitalista irão influenciar as demandas apresentadas para Educação e para formação e atuação docente. Fundam-se novas competências exigidas da formação do trabalhador de forma geral e, especificamente, da formação de professores. Desta forma, a flexibilização aparece como norteadora das políticas educacionais. Barreto e Leher (2003, p. 39 *apud* SANTANA, 2008, p. 121) fazem a seguinte indagação:

Mas flexibilização em relação a que? Cabe indagar. A resposta que pode ser depreendida do exame de documentos do Banco Mundial ou do MEC é a de que a flexibilidade almejada se contrapõe ao Estado (burocrático, autoritário) e se aloja na sociedade civil e nas empresas inovadores, isto é, na esfera privada. Uma leitura mais atenta permite evidenciar uma conexão direta entre flexibilidade, competitividade e mercado. Quanto maior a flexibilidade, maior a competitividade no mercado. Assim, é possível

aprender que trabalhadores flexíveis, isto é, sem direitos trabalhistas, reduzem o custo Brasil e, portanto, aumentam a competitividade internacional das empresas.

Para Machado (1996, p. 3, 4 *apud* SHIROMA, CAMPOS, 1997, p. 6),

[...] a competência enquanto atributo pessoal se identifica como o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos, competência e competir, há mais que uma identidade etímica, há identidade com a lógica do capital.

A produção de habilidades e competências explicita o caráter da Educação que se pretende desenvolver por meio desta concepção. Uma educação meritocrática, centrada no indivíduo, instauradora da competitividade e da flexibilidade, orientada por uma formação estritamente pragmática em consonância com o mercado e com modo capitalista de produção. De acordo com Minto (2006, p. 2 *apud* BASTOS, 2014, p. 74),

O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Nessa ótica, se pretende desenvolver o capital humano por meio das competências necessárias para a força de trabalho do século XXI. Tais competências referem-se à habilidade de pensar analiticamente, realizar perguntas críticas, aprender novas habilidades e operar com alto nível de habilidades de comunicação e interpessoais, incluindo o conhecimento de língua estrangeira e a capacidade de trabalhar

efetivamente em equipe (WORLD BANK, 2010).

Estas são as habilidades e competências demandadas pela atual configuração das relações entre capital e trabalho que incidirão sobre os sistemas educacionais. Um verdadeiro assalto à escola e ao conhecimento, reafirmado pelo Banco que diz que as “metas dos sistemas educacionais estão passando por transformação, de um enfoque na transmissão de fatos e memorização para uma ênfase nas competências do estudante — para o pensamento crítico, solução de problemas e aprendizagem para a vida” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 1).

Opera-se uma tentativa de promover uma inversão acerca das funções da Educação escolar e do próprio conhecimento, na intenção de destituir ambos de sua historicidade humanística. A escola passa a concorrer com outros espaços de formação, sob o argumento de que locais como o trabalho, por exemplo, também cumprem o papel de formar o trabalhador. Não negamos que a experiência do trabalho incida na formação, porém a intencionalidade política do BM é reduzir o papel da escola na transmissão do conhecimento, minimizando a contribuição desta para formação humana.

Nesta ótica, o conhecimento humanístico e científico produzido pela humanidade adquire aspectos pragmáticos e utilitários ao capital, atendendo às necessidades de saber demandadas pelo e para operacionalização do mercado de trabalho. Ramos (2011, p. 51) afirma que,

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil a partir dos anos de 1990 se caracterizaram por promover mudanças nos planos político e cultural. [...] buscou-se instaurar no senso comum dos educadores e da sociedade em geral, a crença de que a solução para os problemas da educação e da escola estaria na adoção de uma “nova” pedagogia, a pedagogia das competências.

A Pedagogia das Competências busca relacionar o aprendizado a ser desenvolvido com situações práticas onde tais competências serão utilizadas, numa relação pragmática com o conhecimento, ignora o que não considerar útil. Conhecer e pensar o mundo – sua natureza política, científica, humana e cultural – não ocupam espaço no escopo curricular desta perspectiva. Ainda segundo Ramos (2011, p. 61),

Daí sua raiz eminentemente pragmática. Os métodos, por sua vez, assumem papel muito

relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, esse representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária.

Na perspectiva do desenvolvimento do capital humano, para o Banco Mundial a expansão escolar no Brasil foi intensa nos últimos 15 anos. Também considerando a crise financeira global de 2008 e a ascensão de economias como Brasil, China e Índia, a qualificação e crescimento do capital humano tem se tornado um imperativo para a competitividade econômica mundial. Dessa forma, para esta organização multilateral “a emergência de novos países de renda média tem intensificado o desejo de muitas nações mais desenvolvidas em tornarem-se mais competitivas desenvolvendo forças de trabalho altamente qualificadas e ágeis” (WORLD BANK, 2011, p. 9). Avalia ainda que “na segunda metade do século passado houve um acúmulo significativo e rápido de capital humano na América Latina” (WORLD BANK, 2014, p. 3).

Ademais, entre os fatores que incidem sobre a produtividade do trabalho – competitividade de exportações e atratividade de investimentos globais – o acúmulo de “capital humano é compreendido como um elemento crítico” (WORLD BANK, 2010, p. 23). De tais colocações, o capital humano emerge como elemento de competitividade econômica global e objetiva formar a força de trabalho de acordo com suas prerrogativas economicistas, ditadas pelo movimento do modo capitalista de produção, em consonância com a divisão internacional do trabalho.

Além disso, o foco na primeira década do século XXI, bem como a projeção para a próxima, situa-se não mais no acesso escolar – percebido como uma problemática superada – mas na **aprendizagem**, ou seja, o que as escolas devem ensinar passa a ser alvo de argumentação deste OM. Assim, a estratégia centra-se não exclusivamente na escolarização, mas sobretudo, na aprendizagem.

O motor deste desenvolvimento [...] será, em última análise, o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até o mercado de trabalho. A nova estratégia do banco para dez anos procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação

dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1; grifado no original).

O documento WBSE-2020 inaugura seu primeiro capítulo da seguinte forma: “posto que o crescimento econômico global permanece lento, apesar dos sinais de recuperação da crise econômica recente, a escassez das competências ‘certas’ para a força de trabalho tem assumido uma nova urgência em todo o mundo”³⁶ (WORLD BANK, 2011, p. 1). O EEBRASIL-2010 afirma ainda que “dados do mercado de trabalho no Brasil sinalizam que as ‘habilidades do século 21’ são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e produzi-los será um desafio crítico para o sistema de educação ao longo da próxima década.”³⁷ (WORLD BANK, 2010, p. 5).

O projeto educativo do Banco Mundial tem como objeto central a aprendizagem de competências e faz coro à concepção de aprendizagem ao longo da vida, aclamada no termo *lifelong learning*³⁸. Admite que a “nova estratégia educacional é construída na premissa que as pessoas aprendem ao longo da vida” (WORLD BANK, 2011, p. 12). De acordo com o Relatório de Delors (1998, p. 20),

[...] a educação ao longo da vida é situada como um conceito que ultrapassaria o sentido de preparação para a aprendizagem de uma profissão e atuaria como meio de pôr o sujeito em condições de adquirir competências para o enfrentamento de numerosas situações, muitas delas imprevisíveis.

³⁶ Cf. no original: “Given that global economic growth remains sluggish despite signs of recovery from the recent economic crisis, the shortage of the “right” skills in the workforce has taken on a new urgency across the world” (WORLD BANK, 2011, p. 1).

³⁷ Cf. no original: “Labor market data in Brazil are signaling that “21st century skills” are important for the next generation of workers in Brazil, and producing these will be a critical challenge for the education system over the next decade” (WORLD BANK, 2010, p. 5).

³⁸ Esta concepção está presente no documento “Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (DELORS, 2000). Maior aprofundamento sobre esta discussão pode ser encontrado na tese de RODRIGUES (2008), intitulada *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*.

Esta concepção de educação se coaduna com outros elementos de desqualificação da escola. O recorrente argumento adotado é de que a globalização, acentuada principalmente pelo grande desenvolvimento da tecnologia, alargou as possibilidades de acesso ao conhecimento e pressupõe que a escola esteja perdendo sua centralidade. Na compreensão de Rodrigues (2008, p. 161), tal ideologia vem se constituindo

[...] como uma base teórica para justificar e promover um descentramento da instituição escolar como instituição formativa que vem, de fato, sendo atacada e, por vezes, tomada como reprodutora de um arcaísmo a ser extirpado, substituído por um “novo” marcadamente flexível e adaptável.

Pronko (2014, p. 107) assevera que

O desenvolvimento da noção de competência, disseminada no âmbito educacional e das relações de trabalho nas últimas décadas, coaduna-se perfeitamente com essa perspectiva, valorizando mais o saber do indivíduo/trabalhador adquirido ao longo da vida e no processo de trabalho, do que as certificações educacionais.

O processo de desqualificação da escola presente na empiria pretende destituí-la do seu grande potencial de formação sob a lógica da emancipação humana e da contraposição aos ideários aludidos pela sociabilidade capitalista que, atuando por meio das variadas formas de coerção e consenso, percebe a escola como ameaça contra-hegemônica. Sendo a escola uma ameaça para o desenvolvimento do capital, a estratégia adotada consiste na sua desqualificação e na tentativa de redução do tempo escolar, pois compreende que “o que importa para o crescimento não são os anos que os estudantes passam na escola, mas o que eles aprendem” (WORLD BANK, 2011, p. 6). A concepção sobre a forma como o capital humano qualificado contribui para o crescimento econômico é reafirmada: “o mais importante não é o número de anos de escolarização concluídos pelos estudantes, mas o que eles realmente aprendem” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 3).

Seguindo a lógica discursiva de demonstrar 'progressos' e apontar caminhos, o BM entende que

[...] embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em

direção aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio³⁹ de educação primária universal e igualdade de gênero, um sem número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito. (WORLD BANLK, 2011, p. I).

Na compreensão desta instituição “a implicação imperiosa para o sistema de educação básica é a urgência de elevar o aprendizado do aluno” (WORLD BANLK, 2010, p. 35)⁴⁰. E ainda, “os resultados do Brasil na avaliação realizada pelo PISA (Programa Internacional de avaliação de alunos) em 2009 confirmam um progresso significativo e sustentável do país desde 2000” (WORLD BANLK, 2010, p. 24).

Na esteira da desqualificação da escola, mais especificamente no que tange o ensino médio, o Banco atinge principalmente escolas públicas estaduais e municipais, questionando sua qualidade: “Certamente, o desempenho da aprendizagem dos alunos nas escolas técnicas federais e em escolas privadas de altas mensalidades no Brasil é significativamente maior do que nos sistemas públicos” (WORLD BANLK, 2010, p. 40).

Depreende-se que a aprendizagem, para o Banco, se inscreve no desenvolvimento de competências e na lógica da Teoria do Capital Humano. Na análise de Pronko (2014, p. 107, 106)

Assim, de forma aparentemente paradoxal, o encurtamento do horizonte educacional pela sua adequação estreita ao mercado de trabalho promovido pela noção de competências corresponde a um “alargamento” da compreensão

³⁹ A chamada Declaração do Milênio foi aprovada por aclamação por parte de 147 Chefes de Estado ou Governo, junto a representantes do total de 189 Estados membros da Organização das Ações Unidas – ONU, reunidos na primeira Cúpula do Milênio, realizada em setembro de 2000, em Nova York, sob os auspícios daquela Organização. São as seguintes as oito metas firmadas na Declaração: erradicar a pobreza extrema e a fome; universalizar a educação básica; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; garantir a sustentabilidade ambiental; combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 120).

⁴⁰ Cf. no original: *For the basic education system, the overriding implication is the urgency of raising student learning* (WORLD BANLK, 2010, p. 35).

de educação, não mais baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagem. Por isso, a estratégia específica apontada pelo BM para os próximos anos redefine, sobretudo, o foco do investimento em educação capaz de redimensionar as políticas nacionais do setor.

Entendemos que a desqualificação da escola e do conhecimento por ela historicamente transmitido se constituem em estratégias para permitir a inserção de um novo modelo de escolarização: flexível, aligeirado, com foco na transmissão de competências e conhecimentos necessários a reprodução do capital, sob as bases contemporâneas de produção. A empiria demonstra que há um alinhamento de elementos políticos e estratégicos que atravessam as diretrizes do BM para constituir e instituir uma mesma ideologia: Educação para o capital.

3.4 EDUCAÇÃO DE CLASSE MUNDIAL

O termo *World Class* – Classe Mundial – não aparece no início do século XXI no documento *Teachers Developments and Incentives* (WORLD BANK, 2001), nem é mencionado no *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (WORLD BANK, 2011). Porém, o documento EEBRASIL-2010, direcionado para a educação brasileira, propõe esta agenda: *Atingindo uma educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda* (WORLD BANK, 2010).

Para Shiroma e Cunha (2015, p. 12),

É evidente que a intenção inspiradora da “noção de classe mundial” não é a de igualar a educação no globo, mas a de estabelecer padrões e produzir indicadores que possibilitem enquadramentos, comparações, competições, ranqueamentos e construção de justificativas para as defasagens entre os países desenvolvidos numa atualização da Teoria do Capital Humano.

Cumprir questionar em que consiste um projeto de Educação desta ordem? Elencamos alguns elementos de análise que podem contribuir para esta reflexão.

Neste documento, entre as tarefas que compõem a próxima agenda apresentada ao país, encontramos a proposta de maximizar o impacto federal e o investimento num laboratório brasileiro de ação

educacional⁴¹. Após resgatar políticas brasileiras⁴² desenvolvidas no governo FHC e nos governos que o sucederam, o Banco Mundial apresenta as políticas que, no seu entendimento, poderiam acelerar substancialmente o progresso do Brasil em direção a uma educação básica de classe mundial, indicando quatro recomendações para o ministro da educação naquela oportunidade: I. Manter em curso a atual política federal, II. Focar na eficiência da despesa, III. Criar incentivos para a melhoria de todo o Estado e IV. Capitalizar, no sentido de tirar proveito, do laboratório de ação educacional (WORLD BANK, 2010, p. 83-87).

Ao discorrer sobre o laboratório de educação, o BM indica que “literalmente dezenas de milhares de novas políticas e programas de educação criativos são postos à prova neste momento em todo o Brasil por secretarias de educação dinâmicas e orientadas para resultados” (WORLD BANK, 2010, p. 86). A apresentação que este organismo faz da educação brasileira faria um ingênuo leitor acreditar que nossa educação realmente pode ser um modelo global dado o otimismo com o qual se refere às experiências educativas em curso no país.

Segundo o Banco, experiências⁴³ brasileiras devem ser seguidas e a “oportunidade de estudá-los sistematicamente faz do Brasil um dos melhores laboratórios do mundo para a geração de evidências globais sobre ‘o que funciona’ na educação”⁴⁴ (WORLD BANK, 2010, p. 86). Acrescenta que “uma das recomendações mais importantes para o próximo ministro federal é fomentar esta rica experiência de forma mais eficaz” (WORLD BANK, 2010, p. 86).

O que fica evidente é o esforço que o BM empreende para desenvolver um discurso elogiativo e incentivar a expansão destas políticas. Desenvolver uma educação de classe mundial, na lógica deste OM, não pressupõe o aumento de investimento na educação escolar

⁴¹ Cf. no original: *Maximizing federal impact and capitalizing on the Brazilian “education action lab”* (WORLD BANK, 2010, p. 82)

⁴² As políticas apresentadas são: FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Bolsa Família, FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola), PAR (Programa de Ações Articuladas) (WORLD BANK, 2010).

⁴³ Cita os programas de pagamento de bônus ao professor desenvolvidos em Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco e no município do Rio de Janeiro (WORLD BANK, 2010, p. 86).

⁴⁴ Cf. no original: *The chance to study these systematically makes Brazil one of the world’s best laboratories for generating global evidence on “what works” in education* (WORLD BANK, 2010, p. 86).

pública nem tampouco responsabilização do Estado nacional no seu desenvolvimento. Antes, tal retórica intenciona propagar suas recomendações e diretrizes políticas, revestindo-as de um caráter positivo e padronizar a formação da classe trabalhadora.

A ideia de difundir ‘boas políticas’ associa-se à necessidade de avaliar os seus respectivos impactos. Novamente, uma diretriz política vem acompanhada de uma filosofia avaliativa e, na tentativa de estabelecer consensos, indica que a “consciência do poder da avaliação rigorosa está se espalhando nos países em desenvolvimento e muito mais avaliações estão em andamento hoje do que há cinco anos” (WORLD BANK, 2010, p. 86). Para o Banco seria possível desenvolver um laboratório educacional no país apoiando uma sistemática e rigorosa avaliação de impacto de programas inovadores municipais e estaduais. Além disso, indica ao país uma dotação anual de 10 milhões de dólares “para o financiamento competitivo de avaliações de impactos educacionais de alto calibre” (WORLD BANK, 2010, p. 87), medida que “teria grande probabilidade de atrair apoio à pesquisa de fontes globais” (WORLD BANK, 2010, p. 87). Conclui que uma estratégia federal “que apoie investigações sistemáticas e geração de conhecimento a partir do laboratório de ação brasileiro pode ser o único caminho mais rápido para uma educação de classe mundial” (WORLD BANK, 2010, p. 87).

Tais orientações corroboram o projeto educativo do Banco, uma política experimentalista, com foco na avaliação de resultados, na redução de investimentos na Educação, uma lógica que objetiva identificar “quem está fazendo mais com menos”. O desenho deste cenário de progresso não condiz com a realidade educacional do Brasil, onde a Educação pública disponível para a classe trabalhadora é precária e as condições materiais de existência lhe impõem adversidades para frequência e permanência escolar. A necessidade do trabalho, o desmantelamento das condições de funcionamento de muitas escolas, contextos sociais de privação e miséria, a precarização do trabalho docente, entre outros fatores desmentem a profecia que o Banco apregoa. Segundo Mota Junior e Maués (2014, p. 1146),

Os índices de analfabetismo e a não-universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem sendo duas chagas ainda não superadas, sem contar o avanço da privatização e da mercantilização deste direito fundamental, que hoje é negociado nas bolsas de valores e que a cada dia que passa apresenta sinais

mais nítidos da incapacidade de formação humana das novas gerações, com a escalada crescente da violência nas escolas e os altos índices de analfabetismo funcional.

A educação secundária ganha especial atenção neste documento, inclusive compondo a ideia de Educação de classe mundial. Para o BM, as secretarias estaduais “estão trabalhando duro para aumentar qualidade, mas atingir uma educação de classe mundial no nível secundário será um desafio para o Brasil na próxima década” (WORLD BANK, 2010, p. 76). Porém, abordaremos este aspecto no subcapítulo seguinte, pois se insere, na perspectiva da empiria, na escolarização da força de trabalho do século XXI.

Retomando o ideário de “classe mundial” como ideário a ser perseguida, remetemos a mais documentos que compõem nosso *corpus* documental. A publicação WBES-2020 faz referência ao programa SABER (*System Assessment and Benchmarking for Education Results*), isto é, um sistema de avaliação e aferição dos resultados educacionais que pretende apoiar a implementação das ações descritas na Estratégia 2011 (WORLD BANK, 2011). Entendemos que o desenvolvimento deste sistema se inscreve na ideologia da educação de classe mundial intencionada pelo BM no sentido de articular uma base de informações globais e padronizar a formação para o mercado de trabalho.

Este programa é composto por outros sistemas tais como Políticas Docentes ao Redor do Mundo⁴⁵, lançado pelo Banco como protótipo na mesma oportunidade, e outros que seriam lançados durante o primeiro ano da estratégia como Avaliação Estudantil, Desenvolvimento na Primeira Infância, Desenvolvimento da Força de Trabalho, além de um guia chamado Engajando o Setor Privado, no qual pretende catalogar as políticas que regem o setor privado em diferentes países e avaliar como essas políticas são orientadas para a promoção da aprendizagem.

O Banco considera que o programa SABER foi dirigido por países, pois o processo de consulta baseou-se em experiências e percepções dos seus representantes e, assim, as suas preocupações e demandas fortemente direcionam as prioridades e orientações estratégicas estabelecidas. No entanto, não é possível conhecer como ocorreu este suposto processo de consulta nem mesmo os países que haveriam participado.

⁴⁵ Cf. no original: *Teacher Policies Around the World*. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Vegasetal_Teacherpoliciesaroundtheworld.draft.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2015.

Prossegue argumentando que a proposta da instituição é equipar os líderes de equipes do Banco com as principais habilidades e recursos necessários para atender às demandas dos países usando novas ferramentas e uma visão clara de uma abordagem de sistema de educação. Para o Banco, jovens estão deixando a escola e ingressando no mercado de trabalho sem os conhecimentos, habilidades e competências para adaptarem-se a uma economia competitiva e, nas palavras do BM, incrivelmente globalizada. Essa demanda pretende ser atendida por meio de uma avaliação que mede as habilidades e competências necessárias para competir efetivamente no mercado de trabalho (WORLD BANK, 2011). Nesse sentido, o programa proposto pelo BM, na sua lógica, irá desenvolver ferramentas para ajudar os países a tornar possível essa aferição.

Os fundamentos que orientam a coleta de dados e composição do SABER foram publicados pelo Banco em 2012, com o título *What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework paper* (WORLD BANK, 2012). Trata-se de uma revisão das provas globais que identificam as políticas e instituições que mais importam para a promoção da aprendizagem para todos. De acordo com o Banco Mundial, o programa estaria

[...] construindo um conjunto de ferramentas de diagnóstico para examinar os sistemas de educação e seus componentes políticos e confrontá-los com padrões globais, com melhores práticas e compará-los com políticas e práticas de outros países ao redor do mundo⁴⁶ (WORLD BANK, 2012, p. V).

Segundo o BM, o objetivo da publicação *What Matters Most* consiste em

[...] fornecer uma visão geral do que é mais importante para a construção de um sistema de avaliação de alunos mais eficaz. O foco é sobre sistemas de avaliação da aprendizagem e desempenho dos alunos nos níveis primário e secundário. O documento extrai princípios e

⁴⁶ Cf. no original: *This evidence based initiative, called SABER (Systems Approach for Better Education Results), is building a toolkit of diagnostics for examining education systems and their component policy domains against global standards, best practices, and in comparison with the policies and practices of countries around the world* (WORLD BANK, 2012, p. V).

diretrizes das experiências dos países, de padrões de testes profissionais e da atual base de pesquisa. O objetivo é subsidiar os formuladores de políticas nacionais, os funcionários do Ministério da Educação, organizações de desenvolvimento pessoal e outras partes interessadas, *com uma estrutura e indicadores-chave para diagnóstico, discussão e construção de consensos em torno de como construir um sistema de avaliação de alunos consistente e sustentável que apoiara a melhoria da qualidade da educação e aprendizagem para todos*⁴⁷ (WORLD BANK, 2012, p. XI, grifo do documento).

É pertinente ressaltar que a designação do que significa a sigla SABER no WBES-2020 de 2011 difere daquela utilizada pela publicação supracitada, publicada em 2012. Na primeira, a sigla é apresentada como *System Assessment and Benchmarking for Education Results* (WORLD BANK, 2011); na segunda, *Systems Approach for Better Education Results* (WORLD BANK, 2012). Embora ambas tratem dos resultados educacionais, a última elide os termos aferição e avaliação. Ainda assim, o objetivo é aferir o desempenho dos sistemas educacionais para, segundo o Banco, contribuir para melhoria da qualidade da Educação e da aprendizagem para todos.

De acordo com o BM, este programa possibilitará “obter uma foto instantânea simples, objetiva e atualizada sobre como o sistema está funcionando, quão bom é o seu desempenho e o que concretamente o sistema pode fazer para alcançar melhores resultados mensuráveis”⁴⁸ (WORLD BANK, 2011, p. 40). A crítica de Klees (2012, p. 55), aponta

⁴⁷ Cf. no original: *The purpose of this paper is to provide an overview of what matters most for building a more effective student assessment system. The focus is on systems for assessing student learning and achievement at the primary and secondary levels. The paper extracts principles and guidelines from countries' experiences, professional testing standards, and the current research base. The goal is to provide national policy makers, education ministry officials, development organization staff, and other stakeholders with a framework and key indicators for diagnosis, discussion, and consensus building around how to construct a sound and sustainable student assessment system that will support improved education quality and learning for all* (WORLD BANK, 2012, p. XI).

⁴⁸ Cf. no original: *This program will make it possible for stakeholders to obtain simple, objective, up-to-date snapshots of how their system is functioning, how well it is performing, and what concretely the system can do to achieve measurably better results* (WORLD BANK, 2011, p. 40).

que “a ideia de gestão do conhecimento foi emprestada diretamente do setor empresarial dos EUA, como Gestão da Qualidade Total, planejamento estratégico, garantia de qualidade, orçamento de desempenho e aferição”.

O que podemos perceber é a constituição de um exército composto por sistemas, programas e instrumentos que buscam realizar avaliações e estabelecer comparações entre os países. A ideologia da padronização, materializada nos dados de testes internacionais como o PISA e nos inúmeros gráficos e tabelas provenientes da OCDE utilizados nos documentos analisados, objetiva estabelecer um ideário de metas educacionais que não condizem com a materialidade e negligenciam qualquer análise que não seja estritamente de cunho quantitativo. Sobre a instituição do PISA como padrão de referência na educação internacional, três aspectos relevantes são apontados por Roger Dale (2008, p. 25), a saber:

A primeira é que ele é visto como potencialmente aplicável internacionalmente, como se oferecesse parâmetros comuns para a mensuração da educação. A segunda é que isso proporciona uma base comum de avaliação, produzindo possibilidades claras de ‘dominar’ e ‘denegrir’, como mecanismos disciplinares. A terceira, e talvez a mais importante nesse contexto, é que o PISA promove efetivamente a competência acima do conteúdo, o que ajuda a selar o novo papel e natureza do currículo.

Esta voracidade pela avaliação e padronização da Educação acentua-se e é utilizada em diferentes contextos e com estratégias diversificadas. Entre as conclusões apontadas, de acordo com o que chama por “evidências”, está a seguinte: “a América Latina não está atraindo as pessoas de alto calibre de que precisa para construir sistemas educacionais de classe mundial” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 11). Para o Banco, “todas as evidências disponíveis sugerem que a qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é a limitação para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 50). Trata-se de uma ofensiva feroz aos professores, dado que é imputada a eles a má qualidade da educação na região.

3.5 EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

As proposições do Banco Mundial para Educação nos documentos analisados orbitam em torno de diversos objetivos, entre eles: formação da classe trabalhadora para manter as relações capital-trabalho e as condições para o acúmulo de capital. Nem mesmo a associação de diversificadas estratégias de racionalidade empresarial e uma retórica promotora da justiça social são capazes de ocultar as intencionalidades que orientam seu projeto educativo.

Também no EEBRASIL, trata da integração brasileira na economia global. Entende que essa integração deve crescer significativamente, mas que o país ainda é uma das economias menos abertas do mundo. Na avaliação do BM, “maior integração econômica oferece a promessa de alto crescimento econômico sustentável”, o que implica também no “aumento da pressão para a força de trabalho brasileira alcançar níveis de produtividade globalmente competitivos” (WORLD BANK, 2010, p. 23).

Aqui, o acúmulo de capital humano aparece como elemento crítico. Para o Banco Mundial, “embora muitos fatores incidam na produtividade do trabalho, a competitividade das exportações e de atração para o investimento global, pesquisas tem repetidamente apontado para o acúmulo de capital humano como um elemento crítico” (WORLD BANK, 2010, p. 23). Levanta-se então a bandeira da Educação, mais especificamente da aprendizagem que, na ótica do Banco, é o que conta para o crescimento. Para respaldar sua avaliação, apresenta gráficos que correlacionam habilidades cognitivas e crescimento econômico entre regiões e países. Afirma que a diferença média na posse destas habilidades “estão consistentemente e altamente correlacionadas com as taxas de longo prazo de crescimento da renda per capita” (WORLD BANK, 2010, p. 23).

Para o Banco Mundial, a integração econômica é pauta do século XXI e exige a qualificação da força de trabalho no mercado globalmente competitivo. O aprendizado de habilidades cognitivas emerge como horizonte de formação da classe trabalhadora para o crescimento da economia do país. Entendemos que a integração econômica aqui referida se inscreve na abertura ainda maior do mercado brasileiro que, sob as ameaças dos prejuízos oriundos da não integração, deveria então se submeter à racionalidade do capital internacional. Desta forma, responsabiliza a formação da classe trabalhadora pela inserção subalterna do país na economia mundial e absolve a burguesia nacional.

Ainda no mesmo capítulo, após os gráficos de habilidades *versus*

crescimento, inúmeros outros gráficos evidenciam as habilidades cognitivas pretendidas para formação do trabalhador. São dados oriundos da OCDE PISA 2009 (WORLD BANK, 2010), que demonstram o desempenho em matemática dos países, do Brasil entre 2000 e 2009 em comparação com a média da OCDE, com Xangai, Polônia, Chile e México. Traz também gráficos acerca da proficiência brasileira em matemática aferida no SAEB/Prova Brasil (1995-2009), dados da expansão da escolarização no país (1993-2009), tabelas e gráficos sobre as mudanças salariais dos trabalhadores de acordo com os anos de escolarização no último período citado, sobre as mudanças na estrutura ocupacional brasileira (1980-2009) e um comparativo acerca da evolução das habilidades da força de trabalho no Brasil e no EUA (1981-2009), entre outros gráficos e tabelas.

As habilidades requeridas para a força de trabalho deste século acenam fortemente para o conhecimento de matemática, além de correlacionar o aprendizado dessas habilidades ao crescimento econômico, à competitividade e à renda do trabalhador.

3.5.1 Educação Secundária: treinamento da classe trabalhadora

Para o BM, a expansão do acesso ao ensino fundamental foi alcançada no Brasil nas últimas décadas. Tradicionalmente, sua preocupação se assentou na formação deste nível de ensino, o que compreendia como educação básica, excluindo o nível médio. Nos documentos analisados, há um deslocamento da discussão para a educação secundária, como denominado o nível médio na empiria. Essa revisão de prioridade se manifesta em 2005 quando da publicação de relatório específico sobre o ensino médio, *Enfrentando os Desafios do Ensino Secundário na América Latina e Leste da Ásia: melhorar a eficiência e mobilização de recursos* (WORLD BANK, 2005)⁴⁹.

Segundo este documento, o ensino secundário “tem sido uma criança negligenciada no desenvolvimento dos sistemas de ensino públicos em ambas as regiões” (WORLD BANK, 2005, p. XX). E prossegue: “a escola primária está associada à educação básica e à socialização, enquanto o desenvolvimento nacional e a competitividade estão vinculados ao ensino superior” (WORLD BANK, 2005, p. XX). O que se desprende da leitura é que o ensino secundário passa a compor os

⁴⁹ Cf. no original: *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia Improving Efficiency and Resource Mobilization* (WORLD BANK, 2005).

desafios apresentados à Educação deste século. A compreensão do Banco sobre este nível de ensino é a que segue:

[...] o ensino secundário deve preencher um papel duplo: prover habilidades, conhecimento e treinamento técnico para os jovens, planejando a entrada na força de trabalho, enquanto, ao mesmo tempo, prepara outros para continuar os seus estudos no ensino superior. Infelizmente, o ensino secundário, muitas vezes não cumpre nenhum destes papéis⁵⁰ (WORLD BANK, 2005, p. XIX).

Sobre o Brasil afirma que a escolarização continuou a aumentar de forma constante e que, entre os anos de 1996-2000, o país mostrou reduções generalizadas nas taxas de repetência, consideradas a maior demonstração de ineficiência do nosso sistema de ensino. Alega que, desde 2000, o Brasil demonstrou claros sinais de melhoria da qualidade da Educação e da equidade no secundário (WORLD BANK, 2005). As autoras Vior e Cerruti (2014, p. 127), ao analisarem este documento, entendem que o mesmo

Sugere que a globalização, o desenvolvimento de “novas competências”, a crescente importância do conhecimento como “força motriz do desenvolvimento econômico”, as sociedades “abertas” e a necessidade de contar com cidadãos ativos confrontam os “países em desenvolvimento” com a necessidade de ampliar a educação secundária, vista como “pedra angular do processo de transformação da educação”.

Retornando ao escopo empírico, entre os desafios apresentados para Educação básica brasileira deste século está a Educação secundária. Em tópico intitulado “Escaralizando a força de trabalho do século XXI: aumentando a qualidade da educação secundária”, esta organização discorre sobre este nível de ensino no país, mantendo a receita de desqualificações e orientações. Em sua análise, compreende que nenhum outro segmento educacional brasileiro cristaliza tão claramente a lacuna qualitativa em relação aos países da OCDE como as escolas secundárias.

⁵⁰ Cf. no original: *Yet secondary education must fill dual roles: providing skills, knowledge, and technical training for youth planning to enter the labor force, while at the same time preparing others for continuing their studies in higher education. Unfortunately, secondary education often fulfills neither role* (WORLD BANK, 2005).

Valendo-se de dados quantitativos, afirma que, “apesar das elevadas matrículas, a porcentagem de jovens que completam o ensino secundário no Brasil mal permanece em 60%” (WORLD BANK, 2010, p. 75). Além disso, compara os dados sobre evasão no ensino médio brasileiro aos resultados dos EUA, onde 12% das escolas têm mais de 40% de abandono escolar, enquanto no Brasil 40% de todas as escolas secundárias do Estado são “fábricas de abandono”. Aponta dados relativos à distorção idade/série e frequência escolar noturna: 44% dos estudantes estariam ao menos dois anos atrasados em relação ao ano escolar e 42% cursam este nível de ensino à noite.

Para o Banco, o desafio de qualificar o ensino médio, assim como os demais desafios elencados para a Educação básica, novamente esbarra na qualidade dos professores. A constante desqualificação docente se apresenta em diversos elementos da empiria. Na passagem que segue, evidencia-se este aspecto, bem como o conhecimento que o Banco entende ser importante para este nível de ensino.

Transmitir a instrução avançada de matemática e ciência, que os países da OCDE estão enfatizando, é complicado no Brasil pela grave escassez de professores qualificados. Praticamente todos os sistemas estaduais atualmente contam com **professores temporários sub-qualificados** para preencher essas vagas. E o **baixo domínio do conteúdo que caracteriza os professores brasileiros** geralmente apresenta limitações especialmente mais agudas sobre a qualidade acadêmica no nível secundário. (WORLD BANK, 2010, p. 76, grifo nosso).

Afirma-se o conhecimento de matemática e ciências como preponderantes na formação secundária, de caráter instrumentalista e utilitarista. Da mesma forma, manifesta-se a desqualificação da formação do professor e seu regime de trabalho, em caráter de contratação temporária, que representa uma das principais políticas que fragilizam e agridem o trabalho e a carreira dos professores no Brasil. Na análise de Hypolito (2011, p. 11)

[...] Cresce o número de contratações temporárias, chegando em algumas redes públicas de ensino a quase cinquenta por cento da categoria. Esses contratos foram permitidos pela Constituição Federal para atender casos emergenciais, tais como licenças de gestante, aposentadorias,

falecimentos, etc., todavia cada vez mais configuram-se como formas contratuais flexíveis, precárias, sem direitos e vantagens de carreira. Há inclusive contratações terceirizadas, por meio de pseudo-cooperativas, que subcontratam docentes para atender prefeituras. Em muitos lugares, essas contratações sequer respeitam as exigências de formação docente.

O discurso de desqualificação recai sobre os sistemas estaduais de Educação ao compará-los com o sistema privado e federal. Para o Banco, “poucas secretarias de educação acreditam que podem atingir as escolas secundárias de classe mundial sem oferecer instrução integral” (WORLD BANK, 2010, p. 77). Considera que a seletividade das escolas técnicas federais e privadas desempenha um papel em seus resultados de aprendizagem com qualidade superior, mas que “não é por acaso que essas escolas também funcionam com mais horas de instrução e quase exclusivamente durante o dia” (WORLD BANK, 2010, p. 77). Salienta que o governo federal está investindo na expansão das escolas técnicas e que os estados estão desenvolvendo estratégias criativas de parcerias com corporações privadas. O documento agrupa as experiências de educação secundária desenvolvidas no país no início dos anos 2000 em três modalidades: I) Sistema amplo de estratégias, que relata políticas adotadas pelos estados de São Paulo, Ceará e Minas Gerais como classes de aceleração, estabelecimento de padrões curriculares, ênfase no ensino de matemática, leitura e resolução de problemas, escolas integrais, programas de formação docente e pagamento por desempenho, entre outros; II) Escolas de demonstração, trata sobre as “Escolas de Referência” implementadas em Pernambuco, em 2007, e que converteu 10 escolas existentes em escolas integrais. Em 2010, o projeto se expandiu para 60 escolas de tempo integral e 100 escolas de meio turno. Tal projeto foi articulado entre o estado e o ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), composto por empresas como Phillips, Odebrecht, ABN Amro/Real Bank e Companhia Hidrelétrica São Francisco. Denominado “novo modelo de gestão”, define as atribuições do estado e do ICE, bem como prevê avaliação constante de alunos e funcionários; III) Parcerias público-privadas para educação técnica e vocacional, que descreve experiências dessa ordem. Entre eles estão o Instituto Unibanco, com o programa “Jovem de futuro”, implantado em 86 escolas em quatro estados da federação (RJ, MG, RS, SP); o Grupo Pão de Açúcar, com o programa NATA (Núcleo Avançado em Tecnologias de Alimentos), desenvolvido no Rio de

Janeiro, associa formação técnica com o currículo regular num regime integral e o PEP (Programa de ensino profissionalizante) criado em Minas Gerais, em 2007. Este programa consiste basicamente na transferência de recursos públicos estaduais para instituições privadas de formação técnica.

Depreende-se da análise que, ao deslocar o foco para o ensino médio, o Banco reafirma sua intenção de formar a classe trabalhadora numa perspectiva que se orienta para e pelo mercado de trabalho, sob a ótica da formação estritamente técnica, além de evocar o setor privado para oferta público-privada deste nível de ensino. Concepção esta que se inscreve na descrição de Saviani (2007, p. 161) na qual “a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação desta habilidade com o conjunto do processo produtivo”.

O projeto educativo do Banco Mundial para a periferia capitalista concebe a formação profissional organizada no âmbito das empresas e dos sistemas de ensino, tendo como referência os modelos escolares, mas determinada pelas demandas dos processos produtivos.

Assim, a escola cada vez mais ligada à vida produtiva, se constitui em *locus* privilegiado para formação de um novo tipo de homem que atenda as demandas decorrentes das transformações no âmbito do trabalho (NEVES, 2005). Mészáros (2005, p. 17) adverte: “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”, evidenciando que a forma como o trabalho se apresenta numa formação social repercutirá em seus processos educativos.

A compreensão de Educação do Banco Mundial não se insere na perspectiva da escola pública e gratuita, mas é um campo potencial para exploração do capital, se constituindo em um espaço de disputa ideológica e mercadológica, em que diferentes classes sociais e sujeitos históricos buscam construir consensos em torno dos seus propósitos. Estipular o que é correto ou inadequado para a escola, o que e como ela deve ensinar, significa guiar ideologicamente um projeto político intencional e articulado com outras esferas da vida social como o trabalho.

3.5.2 Sistemas educacionais e privatização

No documento EEBRASIL, em tópico que se refere à educação básica “2010 – enfrentando o desafio?”, o Banco explicita sua

compreensão de que os sistemas educacionais desempenham um papel crítico no “empoderamento das pessoas em desenvolverem suas capacidades humanas completas, na construção da unidade nacional, na transmissão da cultura nacional e no estímulo do desenvolvimento social” (WORLD BANK, 2010, p. 23).

Ainda sobre os sistemas educacionais advoga que, **do ponto de vista econômico**, a eficiência dos sistemas educacionais pode ser julgada pelo desempenho de três funções principais, quais sejam: I) **desenvolvimento das habilidades da força de trabalho** para o crescimento econômico sustentável; II) contribuição para **redução da pobreza e da desigualdade**, provendo oportunidade educacional para todos e III) **transformação de gastos educacionais em resultados** (WORLD BANK, 2010, grifos nossos).

A definição de **sistema de educação** abarca uma multiplicidade de ofertas educativas formais e não formais, providas e/ou financiadas por entidades estatais ou não estatais e incluem “toda a gama de beneficiários e interessados nesses programas: professores, treinadores, administradores, empregados e empregadores, estudantes e suas famílias” (WORLD BANK, 2011, p. 9). O Banco avalia que as estratégias educacionais adotadas no passado focaram muito em escolas formais fundadas e/ou geridas pelo governo e a nova estratégia defende que oportunidades de aprendizado vão muito além daquelas oferecidas pelo setor público, bem como pelos programas formais tradicionais.

O discurso do WBES-2020 enaltece a participação do setor privado na oferta educacional de muitos países e passa a ser considerado um provedor de serviço (*service providers*) que pode colaborar com os governos na composição do sistema educacional. Ainda segundo o mesmo documento, em países populosos como Brasil, Índia, Indonésia ou Nigéria, os sistemas educacionais contam com uma variedade de estruturas e participantes em todos os níveis da educação, ligados por relações contratuais e não contratuais para a prestação de serviços educacionais.

A retórica do BM atua no sentido de criar uma convicção pública na qual o setor privado é entendido como colaborador do Estado na oferta educacional, considerando a impossibilidade de atendimento unicamente estatal. Desta forma, a disputa da iniciativa privada pelo campo educacional se acentua, principalmente no atendimento ao nível superior de ensino. A privatização da Educação superior em escalas ascendentes na última década parece ser um dado⁵¹ demonstrativo de

⁵¹ Número de Instituições de Educação Superior Privada: em 2001, 1.208; em

que as orientações políticas prescritas por organismos multilaterais, em específico do BM, encontram correspondência nos dados de desenvolvimento da Educação do país. A ampliação desse nicho de mercado vai se favorecer do esforço individualizado, por parte da classe trabalhadora, pela busca por qualificação para atender à lógica do mercado de trabalho.

A Constituição brasileira, em seu art. 205, versa que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). A análise documental demonstrou a existência de um movimento que, paulatinamente, desresponsabiliza o Estado e amplia consideravelmente o espaço não estatal e informal para ofertas educativas, deturpando a compreensão constitucional de Educação compreendida dever do Estado. Segundo o WBES-2020 reconhecer o valor do envolvimento do setor privado não significa abdicar da responsabilidade do Estado. O Banco elenca quais seriam estas responsabilidades: regulação e supervisão para assegurar a qualidade e a relevância dos serviços privados.

Na publicação EEBRASIL-2010 uma das recomendações ao Ministério da Educação é a criação de incentivos para a melhoria educacional de todo o país, isto é, “usar mais financiamento federal para recompensar os estados por uma maior integração dos sistemas de ensino estaduais e municipais” (WORLD BANK, 2010, p. 11) e, ainda, “utilizar menos recursos como “pára-quadras” de apoio federal diretamente para os sistemas de ensino municipais pequenos” (WORLD BANK, 2010, p. 11). O uso de recursos públicos para o provimento de serviços estatais, compreendidos como direito social e dever do Estado, são, na lógica discursiva do Banco, incentivos para recompensar municípios e estados. Logo, essa recompensa está atrelada ao desempenho da aprendizagem, aferida por avaliações e hierarquizados pelo IDEB.

Ainda no EEBRASIL-2010, depois de 1995 o governo federal assumiu um papel mais forte e efetivo em muitas áreas centrais para o gerenciamento de um sistema educacional amplo e descentralizado. No que se refere à educação básica, entre as ações elencadas estão a LDB (BRASIL, 1996), as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 1998), o desenvolvimento e oferta de programas de formação docente (WORLD BANK, 2010), o PAR - Plano de Ações Articuladas (BRASIL, 2008) e

o aumento para nove anos da educação primária (BRASIL, 2006) que “faz com que o ciclo de escolaridade obrigatória no Brasil seja uma das mais longas na região” (WORLD BANK, 2010, p. 20). Menciona também a expansão da rede de Institutos Técnicos Federais (BRASIL, 2008) feita no governo Lula. Nesse sentido, a avaliação do Banco Mundial sobre a educação básica no Brasil é a de que

A paisagem educacional está mudando no Brasil. Reformas profundas do sistema de ensino básico, ao longo dos últimos 15 anos a nível federal, criaram o quadro institucional para um sistema de educação básica de maior desempenho. Um número impressionante de governadores e prefeitos tornaram a reforma da educação uma prioridade política. **Secretarias de educação dinâmicas estão avançando com programas criativos e reformas corajosas que eram impensáveis há duas décadas.** Formuladores de políticas educacionais estão começando a apoiar rigorosas avaliações de impacto para estabelecer quais programas realmente funcionam (WORLD BANK, 2010, p. 21, grifo nosso).

Esta compreensão positiva do cenário educacional brasileiro se ancora numa política empresarial/gerencialista que, para dar continuidade e sustentação ao seu projeto educativo, precisa respaldar o que tem sido feito e apontar sua continuidade. Tal análise se assenta sobre os preceitos de setores dominantes do capital que se organizam para definir como as crianças e os jovens brasileiros serão formados.

Trata-se de uma política de classe, com projetos e objetivos claros. Nessa lógica, a Educação enquanto serviço e nicho de mercado, torna-se um campo lucrativo para o capital, não somente pelos seus benefícios financeiros diretos, mas também pelas conveniências que a formação da classe trabalhadora apresenta para reposição da hegemonia burguesa na direção da sociedade de classes. Corroboramos com Martins e Pina (2015, p. 103) quanto à compreensão de que

A renovação da classe no processo histórico significou o reconhecimento de que o lucro, portanto, a exploração, não pode elidir a formação técnico-científica e ético-política dos trabalhadores. Por esse motivo, a classe passou a atuar, de modo inteiramente novo, em temas que, até então, não priorizava, a exemplo da educação

básica. Nos anos 2000, o número de organismos empresariais que atuam na escola pública cresceu e se diversificou.

Nesse sentido, o projeto de uma educação de classe mundial para o Brasil se inscreve na lógica da Educação para o mercado, na padronização dos processos, no financiamento educacional atrelado a aferição do desempenho da aprendizagem, na lógica empresarial e na formação de capital humano útil ao capital financeiro e produtivo. A ideia de classe mundial se desenvolve na esteira da globalização, da competitividade econômica, da educação para o desenvolvimento e, muito claramente, na mercantilização da educação.

Retomando o aumento da inserção privada na educação, temos hoje as tão amplamente proclamadas PPP (Parcerias Público-Privada). A nova estratégia do BM para Educação, anunciada em 2011, enfatiza fortemente este tipo de parceria e argumenta que o crescimento do setor privado na prestação de serviços educacionais “foi desencadeado pela limitada capacidade de muitos governos em atender à crescente demanda por educação” (WORLD BANK, 2011, p. 11).

Em documento denominado *The role and impact of public-private partnerships in education*⁵², publicado pelo BM em 2009, as PPP são fervorosamente defendidas. Apresentamos, de forma resumida, os quatro principais pontos defendidos pelo Banco em favor dessa forma de articulação.

1. PPPs podem criar concorrência no mercado da educação;
2. Contratos de PPP podem ser mais flexíveis do que a maioria dos acordos do setor público;
3. Os governos podem escolher prestadores privados em contratos de PPP por meio de um diálogo aberto no processo de licitação em que o governo define os requisitos específicos para a qualidade de educação que exige do contratante;
4. Contratos de PPP podem alcançar um nível maior de partilha de riscos entre o governo e do setor privado (WORLD BANK, 2009, p. 4).

Para Karen Mundy e Francine Menashy, pesquisadoras de políticas educacionais da Universidade de Toronto, Canadá, no documento supracitado o “Banco desempenha um papel que pode ser descrito não como um analista da política, mas como um defensor dela”

⁵² Tradução nossa: O papel e o impacto das Parcerias Público-Privadas na educação (WORLD BANK, 2009).

(2012, p. 118). A expansão do papel do setor privado é promovida

[...] invocando a existência de problemas inerentes às escolas públicas; fornecendo evidências de que está inclinado para os casos em que a provisão privada pode ser mostrada como melhor nos resultados em testes padronizados, e negligenciando provas contrafactuais de resultados positivos provenientes de serviços públicos prestados (MENASHY, 2011; VERGER, 2011 *apud* MUNDY, MENASHY, 2012).

Ocorre que “o Banco Mundial e outros, muitas vezes usam o termo ‘parceria’ como uma forma de evitar o *ethos* negativo da privatização. [...] Parceria é um termo enganoso, em um mundo de imensa desigualdade de poder” (KLEES, SAMOFF, STROMQUIST, 2012, p. 58 *apud* BASTOS, 2014, p. 3). Essa apologia à criação de mercados privados de serviços educacionais nos países periféricos “objetiva-se no irrestrito apoio ao peculiar *modus operandi* como os grandes conglomerados empresariais transnacionais da educação global estão expandindo seus bilionários negócios no setor educacional” (BASTOS, 2014, p. 5). O respaldo dado à crescente participação privada na provisão da Educação fica evidente nas propostas apresentadas pelo Banco, bem como na construção ideológica do seu discurso que, ao desqualificar a escola pública, aponta as PPP como solução para construção de uma Educação de qualidade.

4 POLÍTICAS DOCENTES DO BANCO MUNDIAL

Quando a compreensão de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa. (GRAMSCI, 1981)

4.1 INTRODUÇÃO

Verificamos que a lógica prescritiva dos documentos do BM se situa na incorporação de competências e habilidades exigidas pelo novo perfil do trabalhador diante da reestruturação produtiva – formação para o mercado. Para que a classe trabalhadora seja formada nessa perspectiva, o professor deverá adotá-la, e não o fará sem antes tê-las absorvido em sua subjetividade. De acordo com Maués (2008, p. 12),

A preocupação com o papel das escolas, com o conteúdo por elas transmitido ganha centralidade, na medida em que há um interesse de que a educação possa responder às exigências do mercado. Nesse contexto, o trabalho do professor é destacado e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que veem nesse sujeito um elemento chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade.

Disso decorre a importância de conhecer as publicações do Banco que se dirigem ao professor e sua formação, bem como outros elementos que regem sua atuação, carreira e formas de contratação. Tais análises oferecem oportunidades para compreender o projeto político deste OM para os professores da América Latina e Caribe e, mais especificamente, para o Brasil.

Ao debruçarmo-nos sobre a empiria, podemos identificar diferentes estratégias que conformam a formação docente preconizada pelo Banco Mundial. Significa dizer que, além de propor políticas de formação, no sentido de capacitação e instrução, desenvolve propostas que, igualmente, pretendem formar e constituir o pensamento e a ação docente com mecanismos de responsabilização, avaliação, contratação e remuneração orientada por resultados. Tais estratégias não somente intencionam atuar na subjetividade do professor, como oferecer

indicativos para reformas nos programas de formação de professores na região.

Nas palavras de Gramsci, a compreensão do mundo precisa ser crítica e coerente, por isso objetivamos captar os sentidos e significados das propostas do BM em articulação com o exercício de apreensão da totalidade, considerando os elementos estruturais e conjunturais dos primeiros anos deste século, articulados com as determinações históricas da década de 1990. Para Carvalho (2007, p. 181),

[...] numa totalidade o conhecimento das partes e do todo pressupõe uma reciprocidade, porque o que confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que o formam são determinações, dispostas em relações, que exatamente perpassam e completam a transversalidade do todo.

Desse modo, ao analisar as prescrições do BM não perdemos de vista o que representam e as funcionalidades que adquirem na atual conjuntura político-econômica, bem como suas interfaces com a complexificação e a diversificação do modo de produção capitalista. Nossa intenção foi a de identificar e analisar as mediações e contradições que produzem a sua política docente.

A atuação do Banco junto aos países capitalistas dependentes tem promovido processos formativos e educativos que pretendem reproduzir o sistema capitalista e todas as suas formas de alienação. O mote “Educação para o desenvolvimento econômico e alívio da pobreza” é expresso fortemente na agenda do Banco. Para Vior e Cerruti (2014, p. 115),

Com o propósito de se apresentar como voz autorizada na matéria, o banco vem difundindo, nos últimos trinta anos, numerosos documentos com diagnósticos e recomendações, em nível global, regional e por país, relativos à educação. Tem fomentado algumas ideias-chave que, ao longo dos anos, buscam obter adesão ante as críticas surgidas com as consequências de suas propostas.

Nossa empiria é composta de documentos produzidos pelo Banco a partir dos anos 2000 que tratam da Educação e formação docente, dirigidos ao Brasil e a América Latina e Caribe.

4.2 *BUILDING BETTER TEACHERS* – O PROFESSOR NA AGENDA DO BANCO MUNDIAL

A qualidade do professor está no epicentro das reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial nos documentos analisados. É a ‘efetividade’ e a ‘eficácia’ docente que devem promover a qualidade em termos de aprendizagem que, por sua vez, deverá ser avaliada e seus resultados atribuídos ao professor, mediante políticas de responsabilização. De maneira reducionista, o Banco entende que a qualidade da aprendizagem depende da qualidade da atuação do professor, secundarizando outros fatores.

Nos documentos que compõem nossa empiria podemos identificar a aparente centralidade conferida ao professor, pois as análises nos permitiram perceber que não é esta a sua essência. De fato, coloca-se o professor como secundário no processo educativo como pretendemos demonstrar neste capítulo. Acerca do protagonismo docente nas reformas educacionais propostas por OM, Alves (2011, p. 59) conclui que

[...] a proposição do protagonismo docente na reforma se constitui tanto em seu conteúdo quanto em sua forma de restringir o docente ao seu campo de trabalho, reduzindo-o à sala de aula, com o foco basicamente em aspectos práticos, operacionais e cotidianos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

Colocar o professor como chave para a melhoria da qualidade da Educação escolar se constitui em estratégia do BM que intenciona responsabilizá-lo pelo desempenho dos estudantes. Esta responsabilização ocorre quando confere centralidade ao docente para que se alcance melhores resultados e, da mesma forma, quando adota um discurso de desqualificação da formação e da atuação docente no Brasil, atribuindo aos professores os maus resultados apresentados na Educação do país. Vejamos como essas estratégias discursivas perpassam a empiria e como o professor aparece na agenda do BM.

No início dos anos 2000, o BTDI-2001 recomenda, entre outros aspectos, que as reformas educacionais contem com uma abordagem sistemática que ligue seus elementos políticos e estabeleça uma sinergia entre as políticas recomendadas (desenvolvimento docente, micro e macro gestão, incentivos, alinhamento dos padrões profissionais). Ao

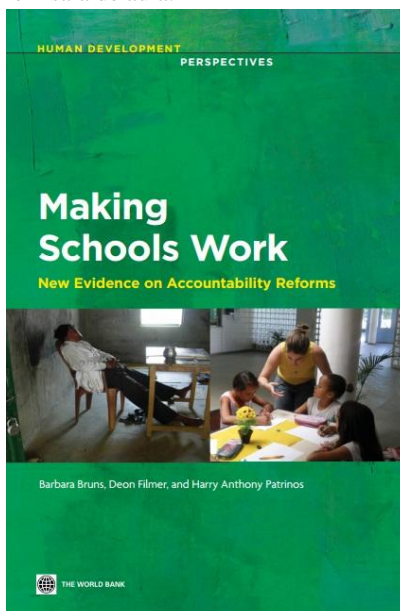
avaliar positivamente as reformas educacionais empreendidas no Brasil na década de 1990, o Banco afirma “que as autoridades educacionais brasileiras continuam preocupadas com as evidências da baixa qualidade do professor e a prevalência de más práticas de ensino que limitam o progresso” (WORLD BANK, 2001, p. VII). Por isso, “[...] em busca de seu objetivo central – educação de qualidade para todos – o governo tem se concentrado nos professores como um fator escolar determinante nos resultados dos alunos” (WORLD BANK, 2001, p. VII). Notemos que se refere à visão nacional compartilhada pelo governo, dado que a qualidade do professor seria fator limitante para a continuidade dos progressos educacionais no Brasil.

Da mesma forma, a centralidade do professor consta na publicação ITL-2005 (WORLD BANK, 2005, p. 2, grifo nosso),

[...] um crescente corpo de evidências suporta a noção intuitiva de que os professores **desempenham um papel fundamental sobre o que, como e quanto os alunos aprendem**. Atraindo indivíduos qualificados para a profissão docente, retendo estes professores qualificados, fornecendo-lhes as habilidades e conhecimentos necessários, e motivando-os a trabalhar duro e fazer o melhor trabalho possível é indiscutivelmente o desafio da educação fundamental.

O excerto explicita o papel determinante da atuação docente para a aprendizagem e sinaliza para o processo de contratação, formação e políticas de motivação docente. Evidencia também a compreensão que o professor é desmotivado e não comprometido com seu trabalho, evidente na figura emblemática estampada na capa do documento MSW-2011, intitulado ‘Fazendo as escolas funcionarem’. A imagem que segue, do professor dormindo numa cadeira em sala de aula, com as pernas esticadas e os pés descalços não deixa dúvidas sobre quem o Banco Mundial considera o principal culpado pela reprovação e aprendizagem dos alunos.

Figura 1 – Professor em sala de aula.



Fonte: Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms (WORLD BANK, 2011a).

O MSW-2011 trata das estratégias de responsabilização da escola e dos professores. O capítulo 4, ‘Tornando os professores responsáveis’, discorre sobre dois principais tipos de reformas voltadas para a responsabilização de professores: reformas no contrato de posse e reformas de pagamento por desempenho. Segundo o Banco Mundial (2011a, p. 141),

[...] tornar as escolas e professores mais responsáveis pelos resultados, especialmente pelos resultados da aprendizagem, tornou-se um desafio central para os formuladores de políticas educacionais em ambos os países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Abordaremos tais políticas de responsabilização mais detalhadamente a seguir, embora a citação acima nos forneça elementos para pensar o lugar que o professor ocupa nas proposições do BM.

O documento EEBRASIL-2010 elenca quatro pontos considerados estratégicos para a Educação Básica brasileira na década

de 2010-2020. Entre eles, o desenvolvimento de melhores professores⁵³, segundo o qual “a qualidade do professor é uma questão central da política educacional” (WORLD BANK, 2010, p. 54).

EEBRASIL-2010 traz uma questão: quem vai para carreira docente no Brasil? Avalia que, no Brasil, os professores são recrutados no terço inferior dos estudantes e que o país não está sozinho. Dados do PISA em 2006 mostraram que a média das habilidades cognitivas de estudantes de 15 anos de idade, que se identificaram como possíveis professores, estava bem abaixo dos estudantes que prospectavam carreiras de engenharia em todos os países (WORLD BANK, 2010, p. 55).

Trata-se de uma avaliação que desqualifica o professor e estabelece comparações que reforçam preconceitos. Comparar as habilidades cognitivas do professor às de um engenheiro reitera o pensamento que confere menos importância à docência e compreende que somente atuam no ensino sujeitos que não tiveram capacidades cognitivas para desempenhar profissões supostamente de maior complexidade. Do documento depreende-se que os professores no Brasil são desqualificados cognitivamente e compostos por estudantes que, com baixo desempenho escolar, escolheram a docência por falta de opção.

Além disso, o EEBRASIL-2010 cita pesquisadores brasileiros⁵⁴, vinculados à Fundação Lemann e ao Instituto Futuro Brasil, que entendem que a docência é uma profissão que não atrai altas performances acadêmicas, ou seja, não é uma carreira atrativa para estudantes que possuem bom desempenho escolar. Segundo esta pesquisa, em 2005, apenas 11% dos estudantes do Ensino Médio interessados na docência estavam entre os 20% melhores estudantes concluintes, enquanto 30% estavam entre os estudantes com pior desempenho. Comparando estudantes da engenharia e pedagogia⁵⁵, a

⁵³ Inclui o fortalecimento da Educação Infantil, a escolarização da força de trabalho do século XXI, aumentando a qualidade da educação secundária, e a maximização do impacto e da capitalização federal no *education action lab* brasileiro (WORLD BANK, 2010).

⁵⁴ Louzano, P., Moriconi, G., Rocha, V., and R. Portella. *Who Wants To Be a Teacher in Brazil? Are Teachers Being Well Prepared for the Classroom? Attractiveness, Selection and Training of Teachers in Brazil*, Fundação Lemann and Instituto Futuro Brasil: São Paulo, 2010.

⁵⁵ Cf. no original: *Compared with engineering students, Louzano et al also documented that pedagogia students come from significantly poorer and less*

pesquisa documentou que estudantes do segundo curso são oriundos de famílias significativamente pobres e menos educadas e estão menos propensos a frequentar escolas de Ensino Médio privadas, assumidamente de melhor qualidade (WORLD BANK, 2010, p. 55).

O Banco Mundial respalda a ideia de que a profissão docente tem pouco *status* no Brasil, colaborando para a construção desta percepção social acerca do professor. Ademais, sugere que estudantes pobres possuem uma Educação menos qualificada dado que não podem pagar por ela, fazendo clara diferenciação qualitativa entre a oferta educativa pública e a privada. Como consequência da Educação de baixa qualidade os estudantes optariam por ser professores, supostamente uma profissão com menos exigências cognitivas.

Cabe a reflexão aprendizagem *versus* pobreza. A retórica do BM é que a qualidade da Educação promove a melhoria das condições de existência do indivíduo pela sua inserção no mercado de trabalho. Ao considerar que o ensino de qualidade está na iniciativa privada, como a classe trabalhadora terá acesso a esta suposta Educação de qualidade?

Outro aspecto que se insere nesta análise é que, ao se remeter às “famílias pobres”, o BM considera o contexto social e econômico como “questões subjacentes ao baixo nível de aprendizagem das crianças” (WORLD BANK, 2010, p. 7). Entre elas estão acesso físico às escolas, questões sociais (gravidez precoce, envolvimento com gangues e drogas), instabilidade familiar (desemprego, violência doméstica, falta de moradia) e deficiências de aprendizagem e desenvolvimento. Afirma que “a qualidade do ensino disponível para estudantes de baixa renda no Brasil pode ser, em média, menor do que em áreas de renda mais elevada” (WORLD BANK, 2010, p. 40).

No entanto, desqualifica os programas de Educação universitários que “têm abordagens ideológicas, incluindo a crença de que a baixa qualidade da educação brasileira está enraizada na pobreza e no baixo desenvolvimento dos alunos” (WORLD BANK, 2010, p. 60) e aponta que,

[...] Secretárias reformistas da educação, tais como Rose Neubauer da Silva (ex-secretária da Educação do Estado de São Paulo), Vanessa Guimarães (secretária de Minas Gerais) e Claudia Costin (secretária do Rio de Janeiro Município), entre outros tiveram que trabalhar duro para lutar

educated families and are less likely to attend (higher quality) private high schools (WORLD BANK, 2010, p. 55).

contra esta cultura, usando mantras como ‘toda criança pode aprender’ e ‘se um aluno não está aprendendo, a culpa é das escolas, não a criança’ (WORLD BANK, 2010, p. 60, grifos do documento).

De qualquer modo, “as portas da escolarização estão claramente abertas para crianças de todas as famílias no Brasil” (WORLD BANK, 2010, p. 39). Disso decorre que, ainda que com ressalvas, a responsabilidade pela aprendizagem é atribuída à escola e, majoritariamente, ao professor. Trata-se de uma concepção apartada da infinidade de determinações que incidem no processo educativo.

Em sua publicação mais recente, dirigida aos professores da América Latina e Caribe – PE-2014, a discussão sobre os determinantes escolares e extraescolares é colocada e a responsabilização unicamente docente é reafirmada. O Banco questiona: o que impulsiona a aprendizagem? E responde:

Os antecedentes familiares dos estudantes (nível educacional dos pais, situação socioeconômica e condições em casa, tais como acesso a livros) permanecem o fator mais forte na previsão de resultados do ensino. [...] mas nas últimas décadas as pesquisas também demonstraram que, uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores (WORLD BANK, 2014, p. 5).

Situação socioeconômica, para o Banco Mundial, se inscreve nos antecedentes familiares, não resultando da luta de classes e das conflitivas relações capital e trabalho. Ao negar o pertencimento de classe social como influente na aprendizagem, o BM se remete ao ‘antecedentes familiares’ como fator fundamental. No entanto, a qualidade do professor aparece como fator crítico, configurando assim uma estratégia clara do Banco em responsabilizar os docentes pelos resultados de aprendizagem.

Ainda no PE-2014, o BM afirma que os professores compartilham um ponto importante: “são cada vez mais reconhecidos como atores críticos nos esforços da região para melhorar a qualidade e resultados da educação” (WORLD BANK, 2014, p. 1) e “somente na última década as pesquisas sobre educação começaram a quantificar o alto impacto econômico da qualidade do professor” (WORLD BANK, 2014, p. 1).

Sobre as características dos professores, o PE-2014 traz uma questão: quem são os professores da América Latina e Caribe? Salientamos que não foi possível localizar a origem dos dados para realizar as afirmações que respondem a pergunta. Em síntese, o BM afirma que a maioria é do sexo feminino, com *status* econômico relativamente baixo; possui alto nível de educação formal, mas habilidade cognitiva precária, salário relativamente baixo, trajetória salarial com pouca variação estabilidade no emprego, excesso de oferta dos cursos de formação de professores (WORLD BANK, 2014, p. 7-10).

Ainda sobre o PE-2014, este apresenta seis mensagens principais sobre políticas docentes: i) a baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante do progresso educativo na região e, por conseguinte, sobre a contribuição da despesa nacional com educação para a redução da pobreza e para compartilhamento da prosperidade; ii) a qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula; iii) nenhum corpo docente na região hoje (talvez com exceção de Cuba) pode ser considerado de alta qualidade quando comparado globalmente; **iv) há três passos fundamentais para um corpo docente de alta qualidade — recrutamento, capacitação e motivação;** v) na próxima década a redução da população em idade escolar em cerca da metade dos países da região, notavelmente no Cone Sul, poderia tornar substancialmente mais fácil elevar a qualidade dos professores; na outra metade da região, especialmente na América Central, a necessidade de mais professores complicará o desafio; vi) o maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores são grandes e politicamente ativos; entretanto, um número crescente de casos bem-sucedidos de reformas está produzindo lições que podem ajudar outros países (WORLD BANK, 2014).

Vejamos as diretrizes das políticas docentes propostas pelo BM: no ITL-2005 consta a importância de atrair indivíduos qualificados para a profissão docente, retê-los e fornecer-lhes habilidades e conhecimentos necessários; o EEBRASIL-2010 aborda três eixos que incidem na qualidade docente: recrutamento, formação e pagamento e, por fim, no PE-2014 temos recrutamento, capacitação e motivação.

Podemos inferir que, pelo menos na última década, as políticas educacionais para professores do Banco Mundial têm seguido basicamente três passos: **atrair/recrutar; formar/capacitar e reter/motivar**. No entanto, sua prescrição se concentra fortemente nos

processos de contratação/recrutamento, certificação inicial e periódica, avaliação/ responsabilização, remuneração e gestão em detrimento da formação inicial. Estes processos incidem diretamente na atuação docente e constituem sua subjetividade, dando contornos ao que pensa e faz o professor. Nas palavras de Robertson (2012a, p. 13),

[...] os discursos sobre a ideia de um bom professor e as condições para materializar isso mudaram através do tempo e como resultado de ideias diferentes sobre o que é importante saber ou ser, como se pode avaliar isso e quem deve ou quem realmente está fazendo tal avaliação.

As análises desta pesquisa demonstram que as orientações do Banco Mundial propõem mecanismos e instrumentos de avaliações, classificações e indicadores na tentativa de instituir concepções acerca do que é e do que faz um bom professor, intervindo assim diretamente no trabalho docente. O Banco financia, recomenda e avalia, mas quer mais. O Banco quer a sala de aula.

4.2.1 Políticas de contratação e recrutamento de professores

O tema da seleção e contratação de professores permeia, em diferentes medidas, o conjunto da nossa empiria. Utilizando o termo *recruitment*, o Banco Mundial se dedica a abordar a forma de ingresso dos professores na carreira docente.

O BTDI-2001 aponta que “um processo forte de certificação de professores, com base em padrões claramente definidos para o ensino, é uma condição para o recrutamento em escolas públicas em muitos países” (WORDL BANK, 2001, p. 30). Define a certificação como “um processo pelo qual um indivíduo é oficialmente declarado ‘apto para ensinar’ no sistema escolar público e em escolas privadas acreditadas” (WORLD BANK, 2001, p. 42). Apresenta diferentes experiências desenvolvidas em países como França, Austrália, Reino Unido, entre outros e prossegue:

No Brasil, uma vez que cerca de 80% dos professores são treinados em instituições privadas e que os sistemas escolares públicos empregam cerca de 85% da força de ensino, é talvez especialmente crítico apresentar, como previsto pelo INEP, um rigoroso processo de certificação inicial e periódica, com base em padrões

razoavelmente exigentes. [...] Tal mecanismo iria enviar as instituições formadoras de professores uma mensagem poderosa sobre que tipo de professor se espera que elas ‘produzam’ (WORDL BANK, 2001, p. 30, grifo nosso).

Observamos que no início dos anos 2000 o BM demonstra sua intenção de interferir no processo de contratação e atuação dos professores no Brasil que, por sua vez, oferece implicações na formação. Propõe a certificação inicial e periódica com base em padrões que garantiriam a qualidade esperada, além de exercer uma forma de pressão nos programas de formação docente, sinalizando para o ‘tipo’ de professor que eles devem ‘produzir’.

Embora o termo *produce* tenha outras acepções, majoritariamente o verbo refere-se à produção. Inferimos que seja essa mesma a concepção do Banco sobre a formação de professores: processo desumanizado, padronizado, sem aspectos sóciopolíticos e filosóficos, sem historicização, colocando o professor na condição de produto ou objeto.

Schneider, ao analisar o BTDI-2001, entende que “essa recomendação ganhou força no ano de 2000, quando o BM publicou um relatório dirigido ao governo brasileiro sugerindo a adoção de uma série de mecanismos para lidar com o professor dito ineficaz” (SCHNEIDER, 2014, p. 28).

No Brasil, o *Parecer CNE/CP 009/2001* incorpora essa proposta de “organização de um sistema federativo de certificação de competências dos professores da educação básica” (CNE, 2001, p. 51), bem como a *Resolução CNE/CP 001/02* (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008). De acordo com Shiroma e Schneider (2008, p. 46) “a certificação de professores, nos moldes propostos, pode conduzir, a médio e longo prazo, a um contingente de professores tecnicamente competentes e devidamente segmentados e despolitizados”.

A publicação ITL-2005 trata das reformas para melhoria da aprendizagem na América Latina basicamente por meio de políticas de incentivos para atrair e manter professores. Nesse sentido, para o Banco Mundial (2005, p. 12),

Um sistema apto a recrutar e reter professores altamente qualificados é aquele que fornece claras expectativas em termos de conhecimento de conteúdo e das habilidades pedagógicas que eles precisam ter; provê guias específicos sobre como os professores devem se comportar e sobre o que

devem fazer; deixa explícitas as competências específicas e as metas de aprendizagem que se espera que desenvolvam em seus alunos.

Entendemos que o Banco foi constituindo uma ideologia de padronização do trabalho e da formação docente. Sugere que os sistemas de Educação estipulem os conhecimentos e habilidades que os professores devem ter, guias sobre como realizar seu trabalho e os resultados de aprendizagem a que devem chegar. Essa perspectiva vai se evidenciando ao longo da empiria.

De acordo com EEBRASIL-2010, “a questão mais quente em política e pesquisa educacional é como recrutar ótimos professores e aumentar o desempenho dos que já estão em serviço” (WORLD BANK, 2010, p. 54). Para o Banco, aumentar a qualidade do professor no Brasil demanda recrutar de indivíduos de alta capacidade, apoiar a melhoria contínua na prática e recompensar o desempenho (WORLD BANK, 2010, p. 54).

No subcapítulo ‘Recrutando indivíduos de alta capacidade: reforma dos padrões de preparação e recrutamento de professores’, observa-se que praticamente todos os sistemas de ensino no mundo recrutam professores com base em suas qualificações formais, mas entende que “elas não podem garantir a eficácia do professor sobre o trabalho, medida como a capacidade de impulsionar a aprendizagem dos alunos” e, sendo assim, “os sistemas escolares estão à procura de **padrões de seleção** que farão um trabalho melhor em prever quais os professores devem ser contratados e mantidos” (WORLD BANK, 2010, p. 54, grifo nosso).

O escrutínio do BM sugere que, além da certificação inicial e periódica, os professores contratados precisam passar por um período de observação probatória, com seu desempenho em sala de aula supervisionado de perto antes que seu contrato se torne definitivo.

Nesse sentido, apresenta uma experiência desenvolvida no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, chamada ‘residência escolar’. Inspirada em práticas de médicos iniciantes, avalia como promissor um período probatório cuidadosamente supervisionado, embora ainda não existam avaliações sobre seu impacto (WORLD BANK, 2010). Salientamos que não foi possível encontrar no documento maiores informações sobre a proposta de residência escolar. Isso quer dizer que não temos respostas para perguntas sobre quem realizaria a supervisão, de que forma e por quanto tempo elas seriam desenvolvidas, nem tampouco mais informações sobre o programa.

Descrevendo a seleção de professores no país, o EEBRASIL-2010 diz que esta inicia depois que estes tenham concluído a graduação. O processo é altamente descentralizado e os estados e municípios fixam seus próprios critérios de contratação. Este dado é tido como algo negativo que incide na qualidade do professor (WORLD BANK, 2010, p. 56, 57).

Nessa direção, considera que o Ministério da Educação merece créditos por suas ações, em nível federal, para tentar aumentar a qualidade do professor no país e aponta as estratégias desenvolvidas. Uma delas se refere à criação de um *Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*⁵⁶ para candidatos à carreira docente que envolve conhecimentos de conteúdo e pedagógicos.

Para o BM, um exame nacional é importante porque, considerando que o governo federal não tem autoridade para interferir no currículo dos departamentos de educação das universidades devido à autonomia universitária, estes seriam forçados a responder às exigências mais rigorosas do exame nacional do professor. Além disso, o Distrito Federal e os municípios mantêm a autonomia para definir os padrões para entrada de professores considerados apropriados em regiões e contextos particulares (WORLD BANK, 2010, p. 57).

O EEBRASIL-2010 diz que o Ministério da Educação não estipulará nenhuma pontuação a ser atingida pelos candidatos e que também não os certificará com base em seus desempenhos. Mas estas informações, a exemplo do IDEB, contribuiriam para o que o Banco considera um ‘bem público’: informações sobre as competências do professor, que tornarão as decisões governamentais mais eficientes. Duas Portarias Normativas do Ministério da Educação tratam do processo de avaliação docente:

Após o posicionamento contrário à proposta de implantação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente da Portaria Normativa n. 14/2010, por parte de entidades acadêmico-científicas da área da educação (Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forundir), foi publicada a Portaria Normativa n. 3/2011, que revogou e alterou a anterior em vários pontos. Dentre as

⁵⁶ No *website* do INEP está aberta consulta pública *on-line* que pretende submeter à sociedade os referenciais para a elaboração da matriz desse Exame. Disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/index/login>. Acesso em: 15 de out de 2015.

mudanças, destacamos a proposição da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente e a instituição de um Comitê de Governança de caráter consultivo, com membros de entidades acadêmico-científicas e classistas, para assessorar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em assuntos relacionados à prova (matriz de referência, procedimentos e formas de adesão e inscrição) (NOGUEIRA, 2012, p. 1247).

Ainda no EEBRASIL-2010 consta a afirmação de que o MEC está deliberando que cada estado, município e Distrito Federal estabeleçam um processo de seleção docente formal e um plano de carreira. Isso significaria que a seleção de novos professores ocorreria por concurso organizado e transparente e plano de carreira. A seleção deveria contemplar os conhecimentos pedagógicos, do conteúdo da área do professor, bem como suas qualificações. O plano de carreira deveria permitir ao professor visualizar o desempenho dele esperado para progressão e aumento de salário. A orientação da política reafirma seu intento em conhecer, avaliar e prescrever formas de atuação do professor, considerada bem público.

A proposta de certificação inicial, representada no Brasil pelo Exame de Ingresso (BRASIL, 2010), se constitui em um mecanismo de indução que objetiva pressionar o currículo das universidades para que se alinhem aos aspectos avaliados no exame. Ademais, se orienta para processos padronizados de avaliação e atuação docentes.

As proposições políticas de OM como o BM são articuladas nos países por meio de intelectuais orgânicos que corroboram com o projeto educativo neoliberal. A título de exemplo citamos Guiomar Namó de Mello. Em 1990 e 1999 a autora publicou trabalhos⁵⁷ em que respalda a política de certificação de professores. Neste período, Mello trabalhou como consultora de projetos do Banco Mundial, como especialista sênior do BM e do BID; foi nomeada em 1997 conselheira no CNE e participou da elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores* (BRASIL, 2002), que incorporou um Sistema Nacional de Certificação (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008).

⁵⁷ *Social-democracia e educação: teses para discussão.* (MELLO, 1990); *Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical* (MELLO, 2000).

Mello, em 2004, defendeu um sistema nacional de certificação de competências para professores e sugere a avaliação dos cursos de formação, dos egressos e do desempenho dos professores em exercício. A autora entende que a formação de professores deve ser uma política nacional com base em um padrão consensuado de qualidade nacional, onde “ninguém poderá ser professor se seu desempenho revelar competências profissionais inferiores ao padrão nacional” (MELLO, 2004, p. 86). Além disso, Mello (2004, p. 87) afirma que “em uma proposta mais ousada, o curso de formação e o processo de certificação de competências poderiam ser considerados [...] estágios iniciais ou probatórios da própria carreira docente, com remuneração inicial ou não”.

Vemos que as colocações da autora são laudatórias no que diz respeito às proposições do BM. Esta análise auxilia a compreender como as recomendações políticas de OM vão se capilarizando por meio de intelectuais orgânicos que compartilham este projeto de Educação. Na sociedade de classes, intelectuais orgânicos se relacionam com o mundo da produção e com os interesses da classe a que se vinculam. Para Simionatto (2011, p. 59): “qualquer grupo que aspira ao poder tem, portanto, a necessidade de atrair intelectuais a seu serviço para fortalecer a sua hegemonia”. A disputa pela direção da sociedade é um processo complexo e provisório de tentativa de conquista da hegemonia por meio do consentimento e da adesão.

Retomando o diálogo com a empiria, o WBES-2020, ao discorrer sobre as definições e características de um sistema de educação, entende que

Um sistema de educação tem vários domínios políticos principais que, juntos mantêm o sistema em execução. Estes domínios de intervenção incluem mecanismos de dotação financeira; incentivos de desempenho; leis, regras e regulamentos que determinam **como os professores são recrutados, distribuídos, pagos e gerenciados** (WORLD BANK, 2011, p. 17, grifo nosso).

Relembramos o BTDI-2001 que no início dos anos 2000 dedicou um capítulo inteiro para discutir as demandas concretas de implementação das recomendações daquele relatório. Entre estas demandas indicava o alinhamento entre os elementos políticos e o estabelecimento de uma sinergia entre as políticas recomendadas,

articulando todos os elementos da estratégia (desenvolvimento docente, micro e macro gestão, incentivos, padrões profissionais, avaliação) como engrenagens (WORLD BANK, 2001).

O excerto acima consiste em uma das manifestações desta intencionalidade, já que articula mecanismos políticos para desenvolver mecanismos de regulação dos professores. A empiria evidencia a busca por alinhamento e sinergia à medida que amarra e entrelaça diferentes estratégias. Políticas de recrutamento com base em padrões docentes que, por sua vez, também incidem nos programas de formação. Estes seriam pressionados por sistemas de certificação e avaliação, que reverberariam em políticas de remuneração e carreira.

O MSW-2011 demonstra esta preocupação em contratar professores que se disponham a trabalhar numa perspectiva política que sincronize e ligue os diversos elementos da sua atuação e remuneração. Vejamos:

Não é apenas nos países em desenvolvimento que formuladores de políticas desejam recrutar, preparar⁵⁸ ou motivar ‘ótimos professores’ para enfrentar uma realidade política de sistemas de recrutamento e compensação com elos fracos, se houver, entre recompensas e desempenho (WORLD BANK, 2011a, p. 18).

Afirma que os sistemas de recrutamento e compensação configuram uma realidade política, numa investida de construção de consenso e legitimação em torno das suas proposições. Percebe-se também a recomendação para que haja elos fortes entre recompensas e desempenho, mantendo assim uma retórica que busca o desenvolvimento do alinhamento e da sinergia entre as políticas.

Esta perspectiva ganha força no PE-2014 que possui um capítulo dedicado ao ‘Recrutamento de melhores professores’. De acordo com o relatório, entre os três principais desafios para o aumento da qualidade dos professores – recrutamento, preparação e motivação –, o primeiro é considerado o mais complicado para os países da América Latina e Caribe (WORLD BANK, 2014).

Nele apontam-se elementos para contratação de melhores professores. Um deles refere-se ao aumento da seletividade e a experiência global aponta que “para tornar o recrutamento mais seletivo

⁵⁸ O relatório utiliza o verbo *to groom* que também significa enfeitar, arrumar, adestrar.

é necessário o aumento dos padrões de ingresso na formação de professores, aumento da qualidade das escolas de formação docente e aumento dos padrões para contratação de novos professores” (WORLD BANK, 2014, p. 25). Trataremos dos apontamentos sobre formação posteriormente. Interessa-nos aqui discutir os padrões para contratação de professores.

A baixa qualidade dos programas de formação de professores torna importante que os sistemas públicos educacionais selecionem com cuidado no momento da contratação. Três instrumentos principais da política podem garantir isso: (a) padrões nacionais para professores; (b) testes pré-emprego das competências de professores; e (c) certificação alternativa (WORLD BANK, 2014, p. 28).

Voltamos às propostas de padronização do BM, apontadas em 2001. Nessa perspectiva, padrões nacionais para professores devem articular o que um professor ‘deve saber e ser capaz de fazer’. Cita como exemplo o Chile que, em 2003, adotou o *Marco para la Buena Enseñanza*. Estes padrões docentes, segundo o Banco, têm orientado o sistema de avaliação e o exame de conclusão de formação de professores, o *Prueba Inicia* (WORLD BANK, 2014).

O PE-2014 menciona também os exames de certificação ou testes de competência que selecionam candidatos à docência no México e que, em 2008, determinou que todos os professores fossem contratados pelo serviço público com base em testes nacionais de competências. Colômbia e El Salvador também introduziram exames obrigatórios de conclusão de curso. A certificação alternativa, de que trata o documento, é conferida a profissionais de outras áreas. De acordo com o PE-2014, esta estratégia foi adotada na cidade de Nova York e em outros distritos dos EUA. Segundo o BM (WORLD BANK, 2014, p. 31),

Rigorosos estudos nos EUA têm concluído em geral que os alunos de professores com certificação alternativa, mais notadamente os do programa *Teach for America*, apresentam um resultado igual ou melhor do que os alunos de professores regularmente recrutados.

A análise documental evidencia que, de fato, o BM vai articulando diferentes elementos de suas estratégias, recorrendo às pesquisas e às experiências desenvolvidas em outros países para conferir

força e legitimação científica às suas proposições, articulando ‘política-pesquisa-evidência’.

Nas palavras de Shiroma e Schneider (2008, p. 46), “[...] associada à noção de *accountability*, a certificação é mais uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas”. Acrescentamos que, além dos elementos apontados pelas autoras, a proposta de certificação, inicial e periódica, constitui-se também em estratégia que pretende incidir nos programas de formação de professores.

4.2.2 Políticas de avaliação e responsabilização docentes

Os apontamentos políticos dirigidos aos professores pelo Banco Mundial se inserem na lógica de atrair/recrutar, formar/capacitar (como abordaremos posteriormente) e reter/motivar. Para este fim, o BM propõe uma série de políticas que atrela remuneração ao desempenho, por meio de avaliações que se constituem em mecanismos de responsabilização docente.

O relatório BTDI-2001 discute compensações e incentivos docentes. Trata, fundamentalmente, dos salários dos professores e da instituição de uma política de incentivos que atrele remuneração ao desempenho. Em sua avaliação (WORLD BANK, 2001, p. 57),

No Brasil, aumentos salariais e promoções são baseados quase exclusivamente no tempo de serviço e em certificados de formação. Poucos ou nenhum sistema escolar têm mecanismos para relacionar os salários dos professores ao desempenho em sala de aula e na escola, ou para avaliar o impacto de qualquer instrução ou formação adicional sobre desempenho dos professores.

Partindo desta avaliação, indica que “pagamento por mérito para professores requer a aferição da sua eficácia, normalmente por meio de notas das avaliações dos alunos” (WORLD BANK, 2001, p. 57). Para o Banco, sindicatos e educadores resistem a esta abordagem e argumentam sua invalidade “em função da relação complexa e não linear entre os insumos e os resultados educacionais, e porque se for aplicada de uma forma mecanicista, poderia penalizar os professores cujos alunos vêm de meios desfavorecidos” (WORLD BANK, 2001, p. 57).

Embora mencione a ‘resistência’ de sindicatos e professores que, em nossa avaliação, possui argumentos bastante pertinentes, o BTDI-2001 não dialoga com elas. Compreende que seria apenas necessário complementar os resultados dos testes com informações sobre outros determinantes, como as competências docentes que exercem impacto na sala de aula. Ignorando as diferentes condições concretas do processo educativo, bem como a relação multifacetada entre insumos e resultados educacionais, para o BM as informações adicionais recaem sobre as competências dos professores, reiterando sua lógica de responsabilização docente.

A conclusão geral a que se chega no BTDI-2001 é que médias salariais melhores são necessárias para atrair candidatos mais qualificados e motivados para a profissão docente. No entanto, para que isso seja sustentável e tenha um espírito de equidade, os aumentos devem ser seletivos e recompensar o bom desempenho; devem ser complementados por outras medidas como um sistema de garantia de qualidade para exigir mais dos professores em troca de maiores ‘recompensas’ financeiras (WORLD BANK, 2001, p. 59, grifo nosso).

As implicações destas políticas são inúmeras e esbarra na dificuldade de realizar uma avaliação que promova a diferenciação salarial, uma vez que o processo educativo é permeado de relações e resultados que não podem ser facilmente medidos. Consideramos pertinentes as reflexões de Bauer (2009, p. 7 *apud* CASSETTARI, 2012, p. 3):

A ideia de proporcionar mais ganhos pecuniários, seja para escolas ou professores, por conta da realização de suas tarefas é, em si, discutível. Um médico deveria ganhar prêmios por salvar vidas ou essa seria uma tarefa inerente a sua profissão? Um hospital deveria proporcionar bons serviços apenas se fosse recompensado por tal? Um professor deveria se esforçar para ensinar apenas se recebesse mais dinheiro por isso?

Shiroma e Evangelista (2011) discutem a temática da avaliação e da responsabilização docente e compreendem os eixos profissionalização e avaliação como complementares nas políticas que instituem novas formas de gestão da educação. Ao tratar da política de ‘responsabilização pelos resultados’ que se pretende aplicar aos professores, as autoras avaliam que se trata de mensurar os resultados “não apenas escolares, mas também os sociais, dado que o que está

implicitamente colocado como tarefa da ação docente é a preparação das futuras gerações, delimitada nos limites do modo capitalista de produção” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135). A afirmação pode ser inferida na seguinte passagem do EEBRASIL-2010: “a tarefa crucial de qualquer sistema de educação é transformar o financiamento em resultados – acima de tudo, em resultados da aprendizagem” (WORLD BANK, 2010, p. 43).

A fim de validar e justificar seu discurso, o BM argumenta que os professores não são mal remunerados. Segundo o BTDI-2001 (WORLD BANK, 2001, p. 54) “numa comparação sobre a média salarial mensal e por horas trabalhadas entre os professores do ensino público e do setor privado – com as mesmas características⁵⁹ – revela que os primeiros possuem, em média, ganhos mensais mais altos”. Seguindo esta comparação, afirma que a atratividade das compensações docentes “aumenta dramaticamente quando consideramos o fato de que os professores trabalham menos horas por semana do que os trabalhadores de outros setores: 30 horas por semana, em média, em comparação com 44 horas por semana no setor privado” e ressalta que além dos salários relativamente elevados para as horas trabalhadas, “a maioria dos professores desfrutam tempo de férias longo e um dia curto de trabalho” (WORLD BANK, 2001, p. 54). Esclarecemos que não constam maiores informações sobre que indicadores e/ou variáveis foram consideradas para o cálculo de médias salariais ou horas trabalhadas.

A análise do Banco despreza a carga horária de que um professor tem de dispor fora do seu horário letivo como preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, avaliação e reuniões. Para Rabelo (2010, p. 73),

Mesmo se considerássemos a carga horária do professor como menor frente às outras profissões, mesmo assim, proporcionalmente, ele ainda teria salário mais baixo do que muitas profissões, como bancário e agente administrativo público (com habilitações menores ou iguais aos professores primários, se considerarmos aquele que ainda tem somente o curso normal de médio), e bem menor do que o das profissões com necessidade de habilitação de nível superior.

⁵⁹ A definição apresentada é que o típico professor é do sexo feminino, branco, 30 anos, 11 anos de escolaridade, residente na Região Sudeste, em município de grande porte.

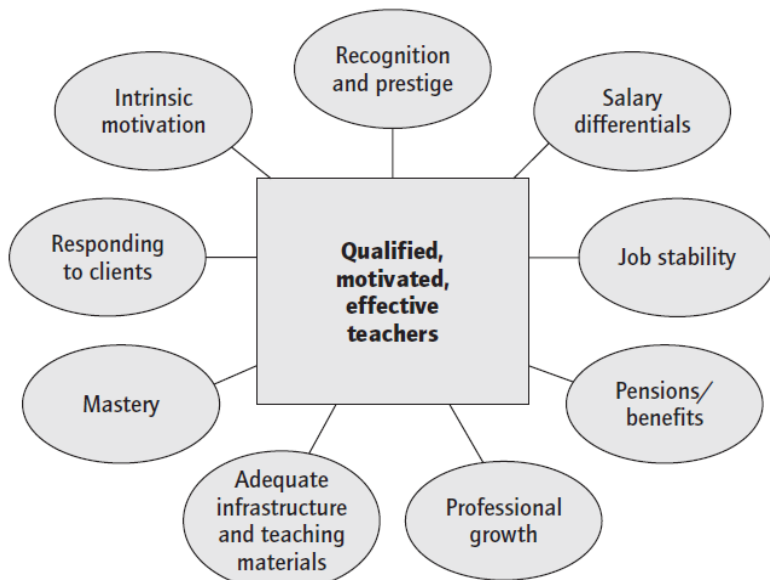
O relatório ITL-2005 dedica-se exaustivamente à política de responsabilização, nomeada de Reformas dos Incentivos Docentes. Aborda esta temática relacionando a eficácia de professores ao desempenho de estudantes por meio da promoção de políticas de incentivos.

De acordo com esta publicação, a “maioria dos professores latino-americanos não são responsabilizados pelo que fazem em sala de aula ou, mais importante, pelo progresso da aprendizagem de seus próprios alunos”. (WORLD BANK, 2005, p. 9). Vejamos como o BM define e aplica o termo ‘incentivos’.

O dicionário de Inglês Oxford define incentivo como ‘algo que desperta sentimento ou incite à ação; uma causa ou motivo emocionante; uma incitação, provocação, estímulo’. Como é claro nesta definição, o termo incentivo pode abranger muitas formas de levar as pessoas a agir. É neste sentido amplo que nós usamos o termo neste relatório (WORLD BANK, 2005, p. 6, grifo do documento).

Depreende-se que a compreensão sobre recompensa por desempenho não se inscreve somente na remuneração dos professores, mas, como denomina o Banco, incentivos não monetários. Referem-se a reconhecimento e prestígio, estabilidade no emprego, crescimento profissional, diferenças salariais, entre outros, como é possível verificar na figura abaixo.

Figura 2 - Tipos de Incentivos Docentes.

Figure 1.2 Many Types of Teacher Incentives Exist

Fonte: Improving Teaching and Learning Through Effective Incentives: What can we learn from Education Reforms Latin America (WORLD BANK, 2005).

Essa concepção se amplia fortemente no ITL-2005 comparativamente ao relatório BTDI-2001, no qual a única menção feita a incentivos não monetários ocorre ao afirmar que “a necessidade de tabelas salariais diferenciadas (de acordo com o desempenho) deve ser equilibrada com a garantia de que os salários sejam competitivos ao nível do mercado (tendo em conta benefícios monetários e não monetários)” (WORDL BANK, 2001, p. 58).

A compreensão explicitada no ITL-2005 é a de que, considerando que os indivíduos respondem a uma variedade de incentivos, múltiplas políticas para este fim deveriam existir para atrair e manter indivíduos altamente qualificados para a docência e para que os professores trabalhem para elevar o aprendizado do aluno.

Esses incentivos devem incluir salários relativamente adequados, isto é, salários que, pelo menos, sejam tão elevados como aqueles disponíveis para indivíduos com características semelhantes em outras

profissões; salários mais elevados por meio de incentivos eficazes para melhorar o desempenho professores; salários mais altos para professores que trabalham em condições mais difíceis (por exemplo, áreas remotas ou com populações desfavorecidas) (WORLD BANK, 2005, p. 13).

João Batista Zanardini, em tese de doutorado, aborda as políticas de avaliação preconizadas pelo Banco Mundial. Ao comparar o documento *Education Sector strategy Update* (WORLD BANK, 2006) e o *Education Sector strategy* (WORLD BANK, 1999), do qual o primeiro é uma atualização, identifica alguns elementos novos, entre eles, um “sistemas de incentivos para melhorar os sistemas de oferta de serviços educacionais (*service delivery*)” (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 8-9 *apud* ZANARDINI, 2008, p. 28). Zanardini (2008, p. 28) afirma que

[...] o aspecto crucial é a forte e decisiva presença no documento da prioridade que os programas e estratégias de redução da pobreza devem dar aos resultados. É nesse aspecto que a avaliação educacional meritocrática ganha proeminência. Esta ideia-força da educação voltada especificamente para os resultados compõe o discurso ideológico do Banco Mundial e fortalece a ideia de que por via do controle e avaliação prioritariamente focados nos resultados se daria a maximização do impacto da educação no crescimento econômico e consequentemente na redução da pobreza.

Esta compreensão se coaduna com as análises de Shiroma e Evangelista (2011) de que os resultados não se referem apenas aos escolares, mas sociais. Nesse sentido, o BM pretende compor uma política de avaliação e responsabilização, orientada pelos resultados educacionais e sociais que o investimento em Educação pode proporcionar. Estes resultados, sob os auspícios do professor, seriam compensados por meio de incentivos.

No relatório direcionado ao país, EEBRASIL-2010, constata-se a continuidade desta recomendação política. Em seu subitem ‘Motivando o desempenho: reformas de incentivos docentes’, afirma que “como qualquer outro trabalhador, não se pode esperar que o professor trabalhe duro no desenvolvimento e aplicação de suas habilidades a menos que seu esforço seja recompensado” e prossegue elencando diferentes tipos de incentivos, incluindo “muitos não monetários (motivação intrínseca, crescimento profissional, *feedback* dos estudantes, reconhecimento e

prestígio) além de salários, pensões e outros incentivos pecuniários” (WORLD BANK, 2010, p. 63)⁶⁰.

O Banco volta a criticar os aumentos salariais com base no tempo de trabalho dos professores e em suas credenciais (qualificações) formais. Considera que uma das características dos sistemas educacionais – em contraste com a maioria dos outros setores da economia – é que os salários raramente são relacionados com o desempenho individual e ainda que este fator “é impressionante, dadas às evidências globais de que nem antiguidade nem credenciais podem prever a eficácia do professor e que, suas habilidades individuais para produzir resultados educacionais variam muito” (WORLD BANK, 2010, p. 64).

Reiterando suas orientações, propõe políticas do tipo *pay for performance*⁶¹, se remete ao “secular aumento de salários dos professores do setor público com base em qualificações mais elevadas” e avalia “que tem havido aumentos constantes das médias salariais docentes em relação aos salários de outras ocupações no setor privado (incluindo professores que atuam nesse setor) e no setor público” (WORLD BANK, 2010, p. 50). Segundo o Banco Mundial (2010, p. 50, 51),

Moriconi (2008)⁶² constatou que 40% dos professores que só têm um diploma do ensino secundário atualmente se beneficiam de um prêmio salarial substancial no mercado de trabalho com remuneração média de 34% maior do que eles poderiam ganhar no setor privado e 20% maior do que eles poderiam ganhar como professores do setor privado.

Desta forma, o EEBRASIL-2010, partindo do princípio de que os salários dos professores progrediram, questiona se estes progressos são suficientes para construção de um sistema público de Educação de classe mundial. Em resposta, entende que “o aumento significativo dos

⁶⁰ Neste trecho o EEBRASIL-2010 remete-se ao ITL-2005, documento que se dedica a este tema.

⁶¹ Tradução: Pagamento por desempenho (WORLD BANK, 2010, p. 64)

⁶² LOUZANO, P.; MORICONI, G.; ROCHA, V.; PORTELLA, R. *Who Wants To Be a Teacher in Brazil? Are Teachers Being Well Prepared for the Classroom? Attractiveness, Selection and Training of Teachers in Brazil*, Fundação Lemann and Instituto Futuro Brasil: São Paulo, 2010.

salários, em termos reais, tem contribuído para o aumento dos custos na educação” (WORLD BANK, 2010, p, 51).

No âmbito do pagamento por desempenho, assevera que EUA, Chile, Índia e outros países estão implementando reformas deste tipo, mas que “o Brasil é atualmente um dos lugares mais importantes do mundo para reformas em pagamento por desempenho na educação, por várias razões” (WORLD BANK, 2010, p. 64) e elenca três razões que, em sua ótica, justificam tal afirmação.

A primeira reside no fato de que pelo menos sete sistemas estaduais e municipais lançaram programas de bônus e muitos estão no segundo ou terceiro ano de implementação. Em segundo lugar, embora os programas partilhem de objetivos comuns e estejam ligados às medidas de desempenho IDEB, eles têm projetos com características diferentes – como o tamanho do bônus e a forma como as metas são definidas - que afetam a força do incentivo. A terceira razão, e na aceção do Banco a mais importante, devido à oportunidade única de gerar conhecimento global a partir das experiências brasileiras em curso, estados principais estão colaborando com pesquisadores internacionais para estudar essas diferenças de *design* de uma forma sistemática (WORLD BANK, 2010). Em decorrência, cita as ‘avaliações de impacto’ em curso nos estados de Pernambuco, São Paulo, Minas Gerais e no município do Rio de Janeiro. Avalia que o caso de Pernambuco é o mais avançado e apresenta seus resultados iniciais. De forma sintética, são eles: a aceitação do programa de bônus foi relativamente alta, escolas com objetivos mais ambiciosos atingiram maior progresso, o nível de aprendizagem no estado melhorou significativamente, as escolas que perderam o bônus em 2008 melhoraram em 2009 e por fim, escolas onde os professores dispenderam mais tempo na instrução tornou possível atingir o bônus (WORLD BANK, 2010, p. 66).

O Banco Mundial indica que o Brasil se constitui em dos países que contam com boas experiências sobre pagamento de bônus mediante desempenho e ainda o percebe como colaborador para pesquisas internacionais. Esse teor enaltecedor das políticas educacionais em curso no país perpassa o EEBRASIL-2010 e nos oferece oportunidades de reflexão sobre seus interesses subjacentes e acerca das relações que estabelece com o Brasil.

Seguindo nossa análise, a estratégia WBES-2020 enfatiza a importância de **alinhar arranjos** de governança, financiamento, incentivos, mecanismos de responsabilização e ferramentas de gestão com os objetivos da educação nacional. Para o Banco Mundial (2011, p. 33, grifo nosso), “[...] é precisamente em comunidades e escolas pobres

que uma perspectiva **mais holística** sobre as políticas de professores (recrutamento, formação, desenvolvimento, motivação e os incentivos de desempenho) serão necessárias”. Tais colocações reafirmam sua intencionalidade: alinhar e articular as políticas educacionais e, os incentivos de desempenho despontam como recompensa, na ótica do Banco, para o professor que desenvolver sua ação de acordo com os padrões estipulados e cumprir as metas estabelecidas.

Nessa direção, *Making schools work* (2011) aborda com abrangência as políticas de responsabilização docente, como sendo unicamente elas as responsáveis por fazerem ‘as escolas funcionarem’. MSW-2011 sugere reformas no contrato de posse e no pagamento por desempenho dos professores. Para o Banco (2011a, p. 19, grifo nosso) tais métodos

[...] trabalham em extremidades opostas do espectro de incentivos: **um oferecendo recompensas positivas e o outro fortalecendo a ameaça de sanções**. Mas é interessante notar que eles compartilham uma vantagem política: ambos podem ser introduzidos ao lado de políticas docentes existentes, sem exigir reforma em relação à tabela de vencimentos de professores, posse e processos de recrutamento.

Percebe-se como as estratégias desenvolvidas pelo Banco vão lançado novos elementos como reformas no contrato de posse, indica suas presumidas vantagens – recompensas e sanções e as formas de sua implementação, sugerindo assim que encontrariam facilidades no seu desenvolvimento. Ademais, o MSW-2011 menciona o caso brasileiro, relatando que o modelo utilizado no país é uma ‘abordagem combinada’. Descreve-a da seguinte forma (WORLD BANK, 2011a, p. 158):

O bônus nuclear é uma recompensa de grupo (para todos os funcionários da escola, incluindo pessoal administrativo), calculado com base na média dos resultados de aprendizagem escolar, mas são feitos ajustamentos para baixo nos valores pagos individualmente aos professores e funcionários com base em suas taxas individuais de ausência.

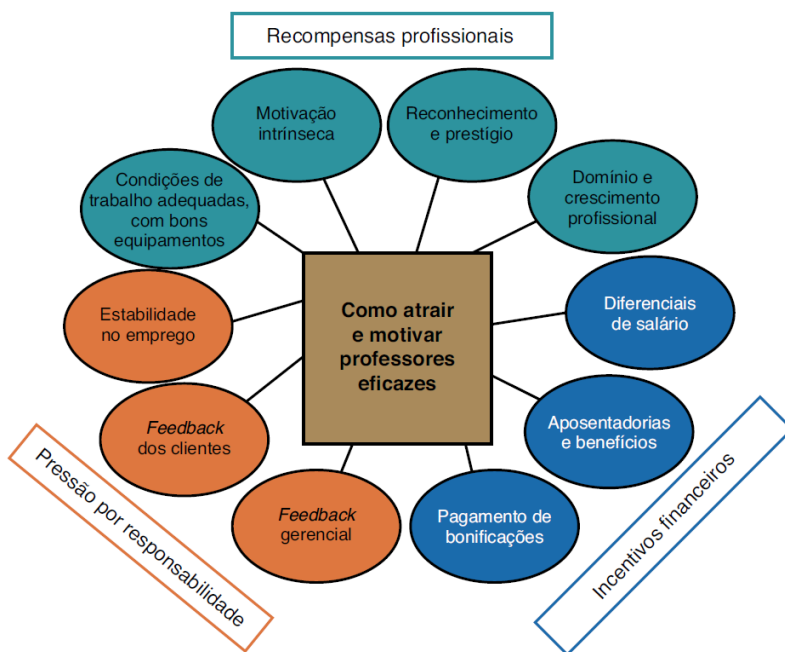
Podemos perceber que as políticas de avaliação e responsabilização docente surgem de diferentes formas. Empiricamente

entendemos que elas ganham força nos documentos mais recentes, com mais relatos de experiências desenvolvidas nos países, indistintamente da sua geopolítica. Da mesma forma, o Banco adota um discurso menos dissimulado sobre suas pretensões de gerenciar a atuação docente, prevendo sanções, punições e perda de estabilidade na carreira.

O PE-2014 possui capítulo intitulado ‘Motivação dos professores’ que inclui subitens, a saber: recompensas profissionais, pressão por responsabilidade, incentivos financeiros e pagamento de bonificações.

Figura 3 – Classes de Incentivos Docentes

FIGURA VG.21: Três classes amplas de incentivos motivam os professores



Fonte: Adaptado de Vegas e Umansky 2005.

Fonte: Great Teachers. How to raise student learning in Latin America and the Caribbean (WORLD BANK, 2014).

Na compreensão do Banco Mundial (2012, p. 40),

Existem mais pesquisas sobre reformas para fortalecer as pressões de responsabilidade sobre os

professores — principalmente por meio da gestão baseada na escola — mas poucas evidências sobre questões importantes como o impacto de políticas que reduzem a estabilidade dos professores no emprego ou melhoram a capacidade dos diretores das escolas para avaliar e gerenciar o desempenho. A maior atenção por parte das pesquisas até o momento concentrou-se nos incentivos financeiros, principalmente o pagamento de bonificações.

É possível perceber que do relatório ITL-2005, que inaugura mais fortemente a concepção *pay for performance*, para seu documento contemporâneo – PE-2014, ambos dirigidos a América Latina e Caribe, houve inclusões de novos elementos políticos. Observamos dois aspectos principais: maior investida na proposição de recompensar o desempenho por meio de incentivos não financeiros e na construção do oposto da recompensa, ou seja, a punição.

Para o BM, recompensas profissionais são oportunidades de crescimento profissional contínuo, reconhecimento e prestígio. Diz que “os professores da América Latina raramente são acompanhados ou avaliados de perto”, além disso, “[...] possuem altas taxas de absentéismo” (WORLD BANK, 2014, p. 42). Aponta a criação de mecanismos que ofereçam pressão por responsabilidade dos professores 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” (WORLD BANK, 2014, p. 42, grifos do documento).

No que se refere aos incentivos financeiros, o PE-2014 recomenda reformas no plano de carreira e pagamento de bonificações, com base no desempenho e nas competências docentes, não em tempo de serviço. Apresenta o que entende por ‘lições-chave’ das experiências na região e sugere avaliações abrangentes dos professores, sinalizando para um processo de certificação contínuo.

Cumprir notar que parece ocorrer uma mudança sobre a forma de avaliar e recompensar o professor. Anteriormente as recomendações se assentavam na avaliação dos resultados dos alunos para promoções/recompensas docentes. No entanto, no PE-2014 encontramos a seguinte passagem:

[...] as mais recentes reformas no plano de carreira na América Latina e no Caribe não baseiam as promoções dos professores em pontuações de

testes de alunos. Isso parece sensato, dada à complexidade técnica das medidas de aprendizagem de valor agregado e os riscos de incentivos perversos (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 44).

Inferimos que diante das críticas recebidas e assumidas nos documentos BTDI-2001 e no ITL-2005, o Banco está recolocando a questão sobre a avaliação do professor, realizando-a diretamente com os docentes para aferir suas ‘competências’ e assim recompensá-las e/ou puni-las.

Além dos incentivos financeiros alocados no âmbito das reformas nos planos de carreira, o BM indica o pagamento de bonificações como instrumento importante para elevar as recompensas financeiras do magistério dos países em desenvolvimento. De acordo com o PE-2014, programas de bonificações estão proliferando na América Latina, principalmente no Brasil. A hipótese do Banco é que “[...] os incentivos de pagamento de bonificações — focados nos resultados de aprendizagem dos alunos — podem ser produtivos em sistemas nos quais outras pressões por responsabilidade e o profissionalismo dos professores são fracos.” (WORLD BANK, 2014, p. 45, 46).

Depreende-se que o BM recorre a expedientes para comparar a Educação ao universo econômico e fazer valer para a primeira os preceitos da economia. Numa perspectiva gerencialista, intenciona desenvolver no âmbito escolar conceitos como gestão, avaliação, resultados e desempenho, ancorados na estipulação das competências que o professor deve ter, com efeitos perversos para o trabalho e para a formação docente. Para Ramos (2001, p. 194),

[...] enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional.

Ao tratar das políticas avaliativas de OM, Zanardini (2008) afirma que há um recrudescimento na propositura dessas políticas no

Brasil, durante o governo Lula, em estreita consonância com os ditames do Banco Mundial. Para o autor (2008, p. 30, grifo nosso),

Este alinhamento entre o governo Luiz Inácio Lula da Silva e o Banco Mundial se dá, principalmente, pelo não rompimento com as duas ideias-chave presentes na avaliação educacional de cunho meritocrático, a saber, **por um lado, o aumento do controle social via avaliação e, por outro, o uso de avaliações em larga escala como parâmetro para o financiamento do setor educacional.** A lógica gerencial lança mão de um arcabouço de avaliações de políticas públicas focadas exclusivamente nos resultados, prestando-se como parâmetros do financiamento em educação.

Na tentativa de desvincular pagamentos salariais à qualidade da atuação do professor, o BM afirma que salários raramente estão relacionados com resultados individuais. Alia-se a esta compreensão a busca por transformar gastos educacionais em resultados, um dos objetivos apresentados aos sistemas educacionais. Reside neste aspecto uma contradição sobre o que motiva a atuação do professor na compreensão desta instituição. Entende que o pagamento de salários não gera bons resultados, mas atrela bons resultados ao pagamento de recompensas/incentivos. Nessa perspectiva, o salário não incide na qualidade, mas sim o pagamento, atrelado a aferição de resultados. Sobre políticas de avaliação e responsabilização dos professores, corroboramos com Freitas (2003, p. 1112).

As críticas ao modelo de premiação por desempenho nos processos de avaliação de professores já vêm sendo enfatizadas por estudiosos da formação de professores, principalmente pelo caráter coletivo, solidário e partilhado de que se reveste o trabalho educativo e pedagógico de formação da nossa infância e juventude. Todo processo de avaliação/premiação das competências é sempre um processo de caráter exclusivamente individual e competitivo, e, por que não dizer, punitivo e intimidatório.

Pensamos ser necessário, de forma premente, conhecer o desenvolvimento das proposições políticas do BM para construção de alternativas que se contraponham ao paradigma gerencialista da

Educação, que secundariza e obscurece determinantes importantes do processo de escolarização e das condições concretas de realização do trabalho docente. Estamos diante de uma política que propõe pensar a escola por meio de elementos que não condizem e não pertencem a ela.

5 O PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO BANCO MUNDIAL

5.1 INTRODUÇÃO

A mágica da educação – a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem – acontece na sala de aula (BANCO MUNDIAL, 2014).

O discurso reformador do Banco Mundial apresenta proposições para a formação docente, tida como obsoleta, que se orientam por um olhar pragmático sobre a sala de aula. No entendimento deste organismo a formação dita tradicional, alicerçada nos conhecimentos teórico-científico e pedagógico, é considerada impertinente para as demandas do mercado por uma formação prática e flexível. Tendo em vista legitimar sua pregação, recorre a diagnósticos, análises e propostas que desqualificam a formação e a atuação do professor, espalhando-a pela contratação e formas de remuneração. Suas orientações políticas para a Educação se assentam em mecanismos de responsabilização e avaliação docentes, focados em resultados de aprendizagem e desempenho que desconsideram os múltiplos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que constituem o processo de escolarização – o que é claro.

A política de profissionalização docente do BM articula-se com elementos do gerencialismo e coloca a formação de professores além do conceito de instrução, no sentido estrito, e contempla todos os elementos da docência. Encontramos um exemplo em análise feita por Hypólito (2008) ao tratar do Programa ProQualidade – Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais, elaborado pela Secretaria de Educação. Reportando-se à publicação do Banco Mundial (1994) refere que

[...] fica muito claro o acento dado ao *gerencialismo*, aos processos de treinamento em serviço, aos processos de avaliação centralizados do sistema educacional e a todas as determinações de quanto e onde os recursos financeiros deveriam ser aplicados, chegando a detalhamentos importantes sobre currículo, formação docente etc. (HYPÓLITO, 2008, p. 75)

Pretendemos demonstrar neste capítulo que o Banco Mundial, ao tomar a sala de aula como foco de seu interesse o faz descolando-a da totalidade social e faz recair a responsabilidade pela ‘qualidade’ da Educação unicamente sobre a escola e o professor, mas o professor em sala de aula. Num pragmatismo extremado, entende que práticas identificadas como positivas devem embasar programas de desenvolvimento profissional, razão pela qual afirma que,

[...] com o apoio da equipe de educação do Banco, os sistemas escolares também estão usando métodos de observação de sala de aula padronizados, desenvolvidos nos países da OCDE, para olhar ‘dentro da caixa preta’ da sala de aula e identificar exemplos de práticas docentes excelentes que podem ancorar os seus programas de desenvolvimento profissional (WORLD BANK, 2010, p. 9).

A ideia da profissionalização docente traz para a escola conceitos do campo empresarial e pretende punir ou recompensar o professor de acordo com o desempenho aferido em avaliações. Este modelo pauta-se no controle da ação docente, na formação pela e para a prática, no desenvolvimento de competências. Para instituir tal modelo, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 99),

[...] foi necessário peculiar estratégia de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência.

Estratégias de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos e formas de adestramento docente, preocupadas em treinar, selecionar e avaliar professores, de acordo com a orientação gerencial adensam-se progressivamente. O propósito de docilização explicita-se na orientação para o estabelecimento de padrões docentes e em expressões como *standards of practice and performance; professional standards of teaching; teacher certification standards; standardized tests and exams; standards for teachers; standardized classroom*

*observation methods; global standards; national standards; standardized protocols; teacher preparation and recruitment standards; learning and teaching standards*⁶³. Para o BM, “padrões nacionais para professores, articulando ‘o que um professor deve saber e ser capaz de fazer’, são uma etapa importante no desenvolvimento de um corpo docente mais profissional” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 28). O documento EEBRASIL-2010 enaltece as políticas educacionais brasileiras e reporta-se para esta ideia de padronização:

Políticas educacionais de nível federal, estadual e municipal têm sido progressistas e inovadoras em outras áreas também. A forte função normativa do Ministério da Educação abrange novos padrões para professores, programas de formação profissional de professores de mais alta qualidade e seleção de livros escolares (WORLD BANK, 2010, p. 4).

A tentativa de uniformização da Educação, por meio de padrões de preparação e recrutamento dos professores, de ensino e aprendizagem, de certificação docente, entre outros, é desenvolvida com referência a modelos de padrões produtivos e empresariais. No entanto, a publicação WBES-2020, que versa sobre as estratégias educacionais a serem desenvolvidas até 2020, parece considerar as particularidades de cada país: “países com diferentes níveis de desenvolvimento educacional enfrentam diferentes desafios, fato que reforça a ideia de diferenciação dos países pelo nível de desenvolvimento quando da estipulação das prioridades de assistência e partilha de conhecimento” (WORLD BANK, 2011, p. 11), “diferenciando prioridades de acordo com as necessidades e capacidades” (WORLD BANK, 2011, p. 49). Porém, não considera os diferentes níveis de desenvolvimento e desafios educacionais supracitados ao referenciar testes como o PISA e ranqueamentos da OCDE e adotá-los para fins analíticos em suas publicações.

A pretendida homogeneização da Educação pelas reformas políticas encontra limites nas relações que o BM estabelece com os

⁶³ Em português: Padrões de prática e desempenho; padrões profissionais de ensino; padrões de certificação de professores; testes e exames padronizados; normas para os professores; métodos de observação em sala de aula padronizados; padrões globais; normas nacionais; protocolos padronizados; preparação e recrutamento dos professores normas; padrões de ensino e aprendizagem.

países, tanto pela natureza do seu interesse por realidades político-econômicas distintas, quanto pela adequação e apropriação feitas pelos países de acordo com as conveniências dos governos e suas burguesias nacionais. Logo, o ‘pacote pronto’ defronta-se com um campo de embate e resistência, capaz de explicitar as contradições e inadequações reformistas, reconhecidas em parte pela própria agência:

As políticas são determinadas pela interação de muitos fatores: os interesses conflitantes de diferentes grupos; o poder que cada grupo possui para fazer avançar seus próprios interesses; os mecanismos formais e informais através dos quais os conflitos são resolvidos e as decisões políticas são tomadas; e as heranças históricas que afetam a cultura e a ideologia de uma sociedade (WORLD BANK, 2011, p. 51).

Também pretendemos discutir neste capítulo as orientações de privatização do ensino universitário e diversificação de suas formas e espaços, por meio da indicação de participação do setor privado na oferta, viabilizada também pelas Parcerias Público-Privada (PPP) e do conceito de Educação *terciária*. Sobre as PPP, Evangelista (2001, p. 7) alerta que “pode-se supor que estas instituições, considerando [...] seu caráter privado em sentido estrito, também o serão do ponto de vista dos conteúdos políticos que veicularão”. Acerca da Educação Terciária, Shiroma adverte que (2001, p. 15 *apud* Evangelista, 2001, p. 5) “[...] a adoção deste conceito [educação terciária] vem na esteira dos discursos apologeticos sobre produtividade e flexibilidade e aparece como alternativa ao modelo universitário considerado inadequado para responder às demandas da sociedade atual”.

A retórica de inadequação da Universidade pública brasileira desqualifica os programas de formação do magistério, tidos como fracos, extremamente teóricos e com excesso de oferta (WORLD BANK, 2001, 2010). Um dos desdobramentos dessa posição é a diversificação da formação e sua abertura para o setor privado enquanto nicho de mercado. Evangelista (2015, p. 4) ao discutir a formação de professores como um bem “mercadejável⁶⁴”, entende que

⁶⁴ Refere-se à concepção de Educação como nicho de mercado e investimento, como campo promissor para o capital financeiro, especulador, rentista (EVANGELISTA, 2015).

A problemática da privatização da Educação se compõe de muitos elementos. Trata-se de uma perspectiva que extrapola a ideia de curso. Mesmo a ideia de formação, hoje, precisa ser discutida incorporando-se o conjunto de programas, projetos, editais, iniciativas que configuram não apenas “cursos” – iniciais ou continuados –, assim como todas as iniciativas que dão o conteúdo aos processos formativos.

A esse percurso analítico somou-se a importante contribuição de Rodrigues (2008) e sua formulação acerca da “eterna obsolescência humana” desenvolvida em sua tese de doutorado, *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. Ao discutir as matrizes históricas da noção de *educação ao longo da vida*, eixo orientador do modelo de educação para o século XXI da UNESCO e União Europeia, Rodrigues (2008, p. 159) entende “que as expressões *educação ao longo da vida* ou *aprendizagem ao longo da vida* são utilizadas para designar uma perspectiva educacional a desenvolver-se no século XXI e que pressupõe uma nova configuração dos sistemas educacionais”.

Esta perspectiva, guardadas as diferenças, se inscreve nos documentos estudados, pois as orientações defendidas pelo BM para formação de professores é que ela se dê ao longo da carreira em detrimento da formação inicial. A formação emerge como treinamento e concebe-se o professor como aprendiz eternamente treinável. A conceituação articulada por Rodrigues (2008) ofereceu-nos uma hipótese explicativa para a proposta de formação do BM, posto que também se insere num movimento de eterna “obsolescência docente”, isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz.

A lógica do treinamento se institui também por meio do estabelecimento de padrões docentes, isto é, a definição do que um professor deve saber e ser capaz de fazer é uma indicação medular nas políticas educacionais propostas pelo Banco que, contraditoriamente, compõe o “tornar-se-professor-sem nunca-chegar-a-sê-lo”.

A padronização alia-se ao fato de que estes padrões constituirão bases para mecanismos de avaliação e responsabilização, bem como contratação e remuneração, incidindo na formação da subjetividade e na atuação docente, fomentando a individualização e a fragmentação política entre os professores. Da mesma maneira, manifesta-se como pressão sobre os programas de formação do magistério, notadamente aqueles desenvolvidos em serviço ou, ainda, constantes em programas

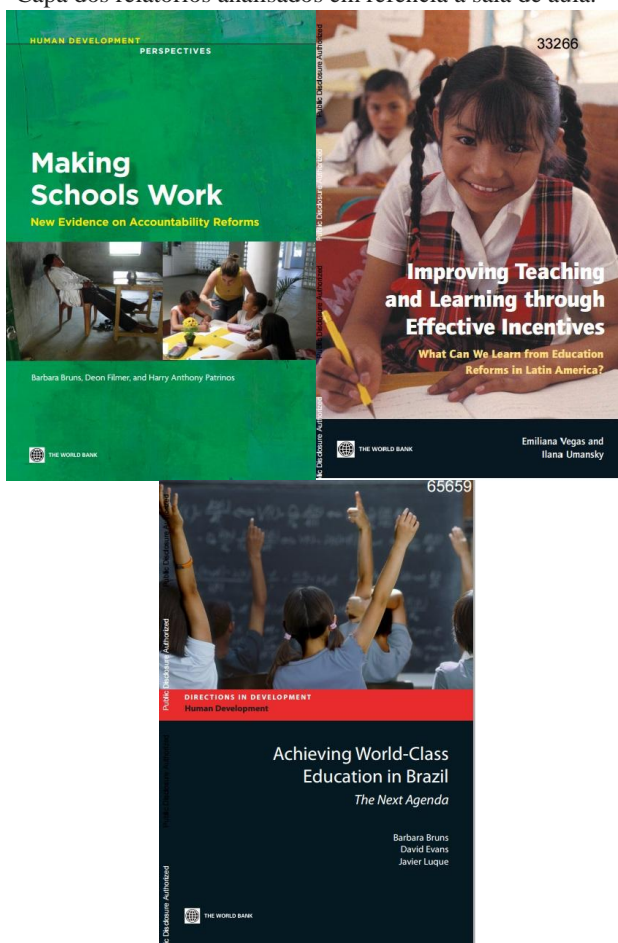
de formação continuada por meio de orientações e diretrizes político-pedagógicas.

Os padrões referidos devem se estabelecer de acordo com práticas docentes ‘de qualidade’ observadas e aferidas em sala de aula, promovidas como “experiências exitosas”, desconSIDERANDO a produção histórica do conhecimento científico sobre Educação e docência. A sala de aula, nessa perspectiva, se apresenta como “oficina do diabo”, funcional ao capital em seu movimento econômico. O projeto político-educacional do BM promove a abstração da sala de aula e a retira do campo de sua objetividade histórica.

5.2A ENTRONIZAÇÃO DA SALA DE AULA: “OFICINA DO DIABO” DO CAPITAL

As capas dos relatórios (figura 4) MSW-2011, ITL-2005 e EEBRASIL-2010 mostram professores e alunos em salas de aulas evidenciando que o Banco tem se dedicado a desenvolver mecanismos de investigação e regulação da ação docente, além de apresentar a sala de aula como norteadora e foco das políticas de formação de professores. Nota-se que são salas de aula tradicionais com quadro, lápis, caderno e professor, sem computadores, laboratórios e outros recursos tecnológicos.

Figura 4 - Capa dos relatórios analisados em referência a sala de aula.



Fonte: Making Schools Work (WORLD BANK, 2011); Improving Teaching and Learning through effective incentives (WORLD BANK, 2005); Achieving World-Class Education in Brazil (WORLD BANK, 2010).

O esforço analítico sobre o *corpus* documental evidenciou um processo de entronização da sala de aula ao enaltecê-la como *locus* potencialmente promotor da Educação de qualidade que, por sua vez, residiria na qualidade da aprendizagem, responsabilidade do professor. Este movimento pode ser assim representado:

QUALIDADE DO PROFESSOR \Leftrightarrow QUALIDADE DA
APRENDIZAGEM \Leftrightarrow QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A exaltação da sala de aula lastreia-se na sua potencialidade de formação e conformação da classe trabalhadora, por meio da atuação do professor quando orientada pela ideologia capitalista. Não é por acaso que a estratégia educacional do BM – WBES reside na promoção da “Aprendizagem para todos”. Para o Banco Mundial (2011, p. VI), “O motor do desenvolvimento, no entanto, e em última análise, será o que as pessoas aprendem, tanto dentro como fora da escola, do pré-escolar até o mercado de trabalho⁶⁵”.

O BTDI-2001, em capítulo intitulado ‘A qualidade do professor e a aprendizagem dos estudantes’, o Banco expõe pesquisa realizada pelo MEC⁶⁶ em 1998. Na sua avaliação

Existem excelentes professores em todas as partes do Brasil, mas a realidade dominante é freqüentemente diferente. Transcrições de fitas de vídeo e observações de especialistas em 140 salas de aula de primeira série na Bahia e Ceara [...] **fornecem uma das análises mais exaustivas e sistemáticas de dados sobre a prática de professores no Brasil, e claramente identifica as principais questões de qualidade dos professores** (WORLD BANK, 2001, p. 11, grifo nosso).

Primeiramente, situemos tal pesquisa: realizada com estudantes e professores do primeiro ano do Ensino Fundamental. As conclusões apresentadas são: fraco domínio do conteúdo (em 1997, quase metade dos professores brasileiros tinha apenas o Ensino Médio ou menos), repertório muito limitado e práticas de ensino tradicionais, pouco uso de métodos interativos (ações mecânicas e rotineiras), práticas centradas nos professores que não engajam os alunos (afirma ainda que quando os alunos não entendem, os professores tendem a ignorar ou usar as mesmas estratégias), uso ineficaz do tempo e a existência uma “cultura de fracasso” (de forma persistente, os professores atribuem o insucesso

⁶⁵ Cf. no original: *The driver of development will, however, ultimately be what individuals learn, both in and out of school, from preschool through the labor market.*

⁶⁶ *Conhecendo o universo da sala de aula.* Estudo de observação de sala de aula na Bahia e no Ceará (BRASIL, 1998).

escolar do estudante a fatores não escolares como pobreza, instabilidade familiar, nutrição) (WORLD BANK, 2001, p. 11, 12). A conclusão parece clara: se o aluno não aprende, responsabilize-se a escola e os professores; a chamada “cultura de fracasso” considera fatores não escolares as condições materiais de sobrevivência que, na nossa compreensão, incidem no desenvolvimento da aprendizagem e escolarização. Evidencia-se que a escola e os professores são criticados e responsabilizados pelo insucesso escolar e são “alvo preferencial de desqualificação política e profissional, especialmente nos documentos do Banco Mundial”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 536).

Na publicação PE-2014, a sala de aula também é objeto de análise e investigação. “A mágica da educação — a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem — acontece na sala de aula” (WORLD BANK, 2014, p. 11). O subtítulo ‘Os professores da América Latina e do Caribe em sala de aula’ apresenta uma pesquisa realizada para este relatório. De acordo com ela, “no período entre 2009 e 2013 foram observadas mais de 15.000 salas de aula em mais de 3.000 escolas de sete países diferentes: o maior estudo internacional desse tipo jamais realizado”, visitas não anunciadas “a amostras representativas de escolas de âmbito nacional (ou subnacional)”, onde “observadores treinados utilizaram um protocolo de pesquisa padronizado chamado ‘Retrato da sala de aula de *Stallings*’” (WORLD BANK, 2014, p. 11).

Não foi possível localizar informações precisas sobre esta pesquisa, sobre quais países foram visitados, nem quem são os ‘observadores treinados’ que a realizaram. No entanto, no PE-2014 afirma-se que o relatório foca nos professores da Educação Básica (Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio) e nos sistemas de Educação pública por entender que “os governos nacionais e subnacionais prestam a maior parte dos serviços de ensino fundamental e continuam a ser os guardiões da qualidade da educação e os arquitetos da política educacional” (WORLD BANK, 2014, p. 2).

Para o BM as evidências de observações na América Latina e no Caribe sustentam cinco conclusões principais: I) o baixo uso do tempo de instrução contribui para o baixo nível de aprendizagem na América Latina e no Caribe; II) os professores dependem muito do quadro negro e fazem pouco uso da TIC; III) os alunos não estão envolvidos; IV) a prática em sala varia enormemente entre as escolas, V) a prática em sala varia enormemente dentro das mesmas escolas (WORLD BANK, 2014, p. 12-19).

A pesquisa apresentada é generalista e descolada das condições objetivas do processo educativo, pois não considera os aspectos estruturais e conjunturais da realidade, as condições de trabalho dos professores e funcionamento das escolas, nem diferencia os contextos de análise, generalizando afirmações para um cenário tão diverso como a América Latina e Caribe. Além disso, ao apresentar o protocolo de pesquisa padronizado ‘Retrato da sala de aula de *Stallings*’, desenvolvido nos Estados Unidos, afirma que “os resultados da América Latina e do Caribe podem ser comparados com os dados dos sistemas escolares dos EUA coletados durante várias décadas pelos pesquisadores *Stallings* e *Knight* (2003).” (WORLD BANK, 2014, p. 12).

Disso decorre que, além da ideologia de entronização da sala de aula, o discurso do Banco promove também a abstração do professor do campo de sua objetividade histórica. Este reducionismo expressa a (má) fé de que “experiências exitosas” possam ser replicadas indistintamente ao redor do globo, padronizando a formação da classe trabalhadora, orientada pelas demandas do capital. Justamente por isso a sala de aula é tomada como “oficina do diabo” do capitalismo, como *locus* de inculcação da sua sociabilidade e de desenvolvimento de uma formação cambiável, sensível às necessidades do mercado.

Para exemplificar como esta perspectiva ganha contornos internacionais, citamos o catálogo da UNESCO (2014), *Catrazto de experiencias relevantes de políticas docentes en America Latina y el Caribe*, e o Relatório McKinsey⁶⁷ (2010), *How the world's most improved school systems keep getting better* [Como os melhores sistemas de ensino do mundo continuam cada vez melhores]. Consta no relatório que

Muitos sistemas de nossa amostra criaram uma pedagogia em que os professores e dirigentes escolares trabalham juntos para incorporar rotinas que nutrem ensino e liderança de excelência. Essas rotinas [...] incorporadas na comunidade de ensino, **tornam pública a prática de sala de aula e desenvolvem professores como treinadores de**

⁶⁷ McKinsey & Company é uma empresa internacional de consultoria radicada em Nova York, Estados Unidos. Esteve no Brasil a convite da Secretária de Educação, Cláudia Costin, em 2011, para proferir palestra ao Conselho de Diretores, ao Conselho de Professores e Coordenadores de Coordenadorias Regionais de Educação, dirigentes da Secretaria Municipal de Educação - SME/Nível Central, no município do Rio de Janeiro.

seus pares⁶⁸ (MCKINSEY, 2010, p. 22, grifo nosso).

Para Evangelista (2015, p. 5)

De que outra coisa se trata senão da produção de um mostruário do qual se podem tirar os exemplos e aplicá-los em sala de aula de norte a sul do país? A seleção desse professor é um fenômeno violento de expropriação do saber docente. Essa expropriação do conhecimento do professor despersonaliza seu trabalho, retira-lhe o pertencimento histórico-social e procura transformá-lo em um “cidadão global”, de “classe mundial”. Na prática, difunde-se um conhecimento abstraído de sua autoria, uma prática educativa sem sujeito, anistórico e, finalmente, negocia-se o saber expropriado.

Para instauração desses tipos de projetos educativos há que se menosprezar o trabalho do professor e desqualificar fortemente sua atuação. O PE-2014 apresenta os desafios considerados importantes para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, tanto inicial quanto em serviço:

[...] garantir que os professores reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem, que estejam equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso e que cheguem a escola todos os dias preparados para **usar essas estratégias, cada minuto do tempo de aula, com eficiência** (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 17, grifo nosso).

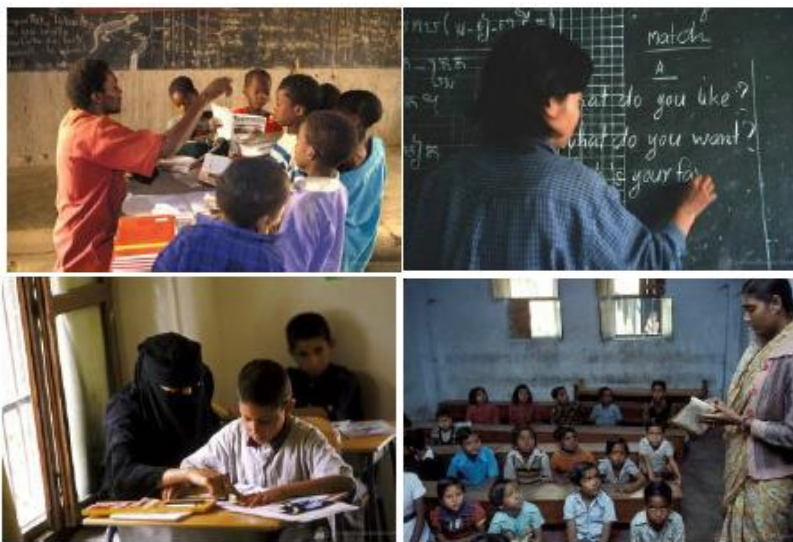
O Banco Mundial quer fazer crer que realidades socioeconômicas e políticas diversas podem ser comparáveis técnica e friamente. Utiliza a perspectiva *one-size-fits-all*, isto é, políticas e programas podem ser adotados indistintamente, sem considerar as especificidades e diferenças inerentes aos contextos sociais. Resultados de pesquisas seriam representativas de uma realidade homogênea. No ensejo de tornar-se um

⁶⁸ Cf. no original: *Many systems in our sample have created a pedagogy in which teachers and school leaders work together to embed routines that nurture instructional and leadership excellence. They embed routines of instructional and leadership excellence in the teaching community, making classroom practice public, and develop teachers into coaches of their peers.*

‘banco do conhecimento’ objetivo, validado por pesquisas científicas, faz análises anistóricas. Robertson (2012) alerta para o círculo vicioso nos documentos do Banco no que se refere à política, pesquisa e evidências. Afirma suas contribuições para a criação do que tem chamado de ‘Base de conhecimento educacional’⁶⁹ e que “[...] o Banco gosta de pensar em si mesmo como um ‘banco de conhecimento’ e tem aspirações de ser tanto um *gerador* de novos conhecimentos e um *sintetizador* do conhecimento existente” (WORLD BANK, 2011, p. 34). E tem envidado esforços para alcançar este intento.

O WBSE-2020 menciona que está desenvolvendo ferramentas⁷⁰ de coleta de dados para os sistemas de educação no âmbito do Programa *SABER (System Approach for Better Education Results)*. Uma delas é denominada *Teacher Policies Around the World* (WORLD BANK, 2010), uma publicação que pretende servir de guia para caracterizar sistemas, políticas e programas educacionais, focando a sala de aula, conforme figura abaixo, constante na sua capa.

Figura 5 - As salas de aulas do Banco Mundial



Fonte: *Teacher Policies around the World* (WORLD BANK, 2010)

⁶⁹ Cf. no original: *Education Knowledge Base* (WORLD BANK, 2011, p. 34).

⁷⁰ Outras ferramentas deste sistema seriam lançadas durante o primeiro ano da estratégia como ‘Avaliação de Alunos’, ‘Desenvolvimento na Primeira Infância’ e ‘Desenvolvimento da Força de Trabalho’ (WORLD BANK, 2011).

Sua intenção consiste em “recolher, sintetizar e disseminar informação global sobre as políticas de professores no ensino primário e secundário através de sistemas diferentes” (WORLD BANK, 2010a, p. 4). Para o Banco,

Políticas docentes são um, entre os vários fatores de todo o sistema, que influenciam diretamente o fornecimento de educação primária e secundária. [...] De fato, um crescente corpo de evidências indica que os professores desempenham um papel fundamental no que, como e quanto os alunos aprendem. No entanto, são menos claras quais as características exatas dos professores levam a melhores resultados de aprendizagem dos alunos. A investigação tem sido incapaz de estabelecer uma relação entre as características do professor, facilmente mensuráveis como anos de escolaridade e experiência, e desempenho do professor, medido pelo resultado de aprendizagem dos alunos. Assim, a elaboração de políticas eficazes para melhorar a qualidade do ensino continua a ser um desafio (WORLD BANK, 2010a, p. 4).

Das publicações analisadas, somente o WBSE-2020 refere-se ao Programa *SABER*, origem da ferramenta *SABER-Teachers* que objetiva coletar e analisar dados sobre políticas docentes. Conforme informações na página do BM⁷¹, o *SABER-Teachers*

[...] documenta e analisa as políticas docentes que governam as escolas públicas nos sistemas de educação em todo o mundo, tanto em países desenvolvidos e em desenvolvimento. De todos os fatores sob o controle de um sistema de ensino, a eficácia do professor é o mais importante para prever a aprendizagem dos alunos. O *Saber-Teachers* capacita os países com a informação de que necessitam para alinhar suas políticas docentes e tornar os professores o mais eficazes possível. O objetivo final: melhorar a aprendizagem para todas as crianças e jovens.

⁷¹ Website do Banco Mundial: <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&tb=1>. Acesso em: 10 de mar de 2015.

O *SABER-Teacher* é um subprojeto sobre políticas para professores e objetiva caracterizar os sistemas de educação, documentar a eficiência educacional e os indicadores de desempenho entre os países. Tem como base para a coleta de dados “o relatório ‘*What Matters*’ – um relatório de revisão minuciosa das evidências globais que identificam as políticas e instituições que mais importam para a promoção da aprendizagem para todos” (*website* do Banco Mundial). *What matters most for teachers policies: a framework paper*, publicado em 2013, faz parte da série de relatórios produzidos no âmbito do Programa *SABER*. Apresenta objetivos políticos, como denomina o Banco, *policy goal*. Traduzimos⁷² aqui os oito elencados no que concerne às políticas docentes: 1) definir *expectativas claras* para os professores; 2) atrair os melhores para o ensino; 3) preparar os professores com formação e experiência *úteis*; 4) conciliar as habilidades docentes com as necessidades dos alunos; 5) conduzir os professores com *princípios fortes*; 6) *monitoramento* do ensino e da aprendizagem; 7) apoiar os professores para melhoria da *instrução*; 8) motivar os professores para o *desempenho* (WORLD BANK, 2013, p. 25-29).

Essas metas são um ultraje aos professores, pois desqualificam e destituem a natureza do seu trabalho. A pretensão de monitoramento do ensino e da aprendizagem é uma forma de promover o controle da ação docente no âmbito da escola e, principalmente, da sala de aula. Configura-se numa investida do BM em controlar todos os aspectos da Educação. Ao tratar destes objetivos, quando eles se encontravam apenas no *site* do Banco, Siqueira (2012 p. 78) entendeu que fragilizavam a autoridade docente,

[...] reduzindo sua formação para serem treinados em habilidades úteis, permitindo um assalto sobre os seus direitos (contratação, licenças sabáticas e benefícios de aposentadoria), obrigando-os a desenvolver sua docência para melhorar os resultados dos alunos em testes de avaliação internacionais, promovendo a submissão a diretores autoritários e inflexíveis, utilizando instrumentos de medição para fiscalizar o ensino e

⁷² Cf. no original: *Setting clear expectations for teachers, Attracting the best into teaching, Preparing teachers with useful training and experience, Matching teachers' skills with students' needs, Leading teachers with strong principals, Monitoring teaching and learning, Supporting teachers to improve instruction, Motivating teachers to perform* (WORLD BANK, 2013).

a aprendizagem, promovendo a competição e o medo da punição, ou até mesmo demissão, para fazer os professores atingirem objetivos definidos.

A produção de políticas e documentos constituem intencionalidades e interesses que se manifestam de diferentes formas em contextos sociais diversos. A medida do seu alcance dependerá do campo de negociações, embates e resistências entre OM, governos, intelectuais orgânicos individuais e coletivos, burguesia, classe trabalhadora. O Banco Mundial tem se esforçado para legimitar sua atuação junto aos países no campo da Educação. No entanto, entre suas proposições políticas e a aceitação por partes dos países, nas palavras de Robertson (2012a, p. 21),

Há uma variação de lógica a respeito de quem aceita o projeto e por que o aceita. Contudo, levanta-se um conjunto mais abrangente de problemas para o Banco referente à sua capacidade a longo prazo para manter sua governança global sobre os professores. [...]. Todavia, onde pode conciliar auxílio e mudanças de políticas referentes aos professores, provavelmente terá relevantes efeitos sobre o setor, inclusive alguns indesejáveis.

Verificamos que a agência tem disseminado a utilização de instrumentos de pesquisa padronizados com a pretensão de conhecer, propor, interferir e controlar as práticas docentes em sala de aula. Adotando estratégias invasivas e descontextualizadas, desconsidera os conhecimentos científicos produzidos em Educação e utiliza pesquisas para legitimar seu discurso de desqualificação docente, criando assim o berço para suas proposições reformistas – e nem se trata de esperar algo diferente da parte desta agência fulcral para os interesses capitalistas.

O desenvolvimento de mecanismos como o *SABER-Teacher* demonstra que tem perseguido com afincos seu intento, como exposto no WBES-2020. A nova estratégia “busca atingir o objetivo mais amplo de ‘Educação para todos’, promovendo reformas dos sistemas educacionais dos países e construindo uma base de conhecimento global poderosa o suficiente para guiar essas reformas” (WORLD BANK, 2011, p. iv).

Alves (2011, p. 59) contribui para o entendimento dessa política ao discutir a noção de protagonismo docente na reforma educacional proposta pela UNESCO para América Latina e Caribe após os anos de 2000, concluindo que

[...] a proposição do protagonismo docente na reforma se constitui tanto em seu conteúdo quanto em sua forma de restringir o docente ao seu campo de trabalho, reduzindo-o à sala de aula, com o foco basicamente em aspectos práticos, operacionais e cotidianos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

A retórica do quão importante são os professores para qualidade da Educação encontra limites na própria compreensão do Banco e se desnuda em suas próprias palavras: reduzido à sala de aula, tarefeiro, executor de técnicas e estratégias centradas na prática com conhecimentos teóricos restritos, desenvolvendo um trabalho que, ao que vemos e pelo que quer fazer crer, qualquer um pode desempenhar. Diante disso, a docência estreitada, reduzida à prática, absolutizada como evento na sala de aula, corre o risco de ver perder sua apreensão como fruto da totalidade da realidade social, bem como sua capacidade de pensar-se de forma dialética, potencialmente crítica. A hipótese de uma docência articulada aos interesses da classe trabalhadora e não adequada ao projeto societário neoliberal, capitalista, evidentemente é tarefa de outra esfera de organização social. Nas palavras de Gramsci (1991, p. 131-132),

[...] na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

Ao tomar a sala de aula como alvo das suas proposições políticos-educacionais o Banco intenciona desenvolver uma formação funcional ao movimento econômico capitalista em seus aspectos estruturais e conjunturais. Para o primeiro, promove a manutenção das relações Capital-Trabalho e da hegemonia burguesa; para o segundo, opera a reposição contínua dessas relações, desta hegemonia e da formação para o trabalho simples majoritariamente. A pretensa qualidade da Educação é vazia, no sentido de que é preenchida conjunturalmente, de acordo com as demandas da economia – resta dizer, cambiante. Assim, a sala de aula torna-se oficina para execução

dos projetos desumanizantes do capital e o professor treinado para levar a cabo tal desígnio diabólico – a inculcação da sociabilidade do capital – assumindo-se a existência de resistências, embora não sejam aqui discutidas.

5.3 THEORY-ORIENTED COURSES VERSUS PRACTICE-ORIENTED TRAINING: FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO TREINAMENTO

Para operar seu projeto, o BM pretende desenvolver a formação docente na perspectiva do treinamento. Nossa compreensão é de que, ao se orientarem pelas demandas cambiantes do mercado, a formação do professor, importante promotor da formação da classe trabalhadora ao lado de outros mecanismos, deve ser guiada pela flexibilização, pelo pragmatismo, pela instabilidade e provisoriidade do projeto educativo do capital e da economia. Para a instauração do professor treinável há então que se rechaçar o existente. A desqualificação da formação de professores se manifesta no *corpus* documental ao longo de mais de uma década.

O Brasil não é o único a questionar a adequação de seus sistemas tradicionais de preparação de professores. [Estes programas] estão debaixo de fogo em todo o mundo, culpados pela má aprendizagem do aluno e do desempenho do sistema escolar (WORLD BANK, 2001, p. 23).

A formação em serviço, altamente teórica, oferecida por muitas universidades brasileiras contrasta dramaticamente com as novas tendências em desenvolvimento profissional de professores nos países da OCDE. Lá, a formação é cada vez mais focada na transmissão do concreto, em estratégias e técnicas práticas destiladas a partir da observação de professores altamente eficazes em ação (WORLD BANK, 2010, p. 60).

A questão para os formuladores de políticas de educação é a evidência substancial de investigação de que as qualificações formais acadêmicas dos professores têm pouca correlação com a sua eficácia em sala de aula (WORLD BANK, 2010, p. 50).

Altos níveis de formação, mas habilidades cognitivas precárias. [...] o aumento da Educação formal é prejudicado pela evidência de que os indivíduos que ingressam no magistério na América Latina são academicamente mais fracos do que o promédio global de estudantes do ensino superior (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 7).

Evidencia-se o esforço em denegrir a formação tida como ‘tradicional’ no âmbito acadêmico, tanto inicial quanto em serviço, e sua tentativa de imputar-lhe desempenhos escolares ruins. Em contraposição à fundamentação teórica, apresenta estratégias e técnicas oriundas de observações de professores em ‘ação’, confirmando sua orientação formativa de treinamento para e pela sala de aula. As orientações se alinham com a compreensão de formação de professores da OCDE. Maués (2011, 81) entende que, para a OCDE, “[...] somente o diploma não é suficiente para garantir boa formação. Ou seja, mesmo tendo feito a formação inicial, o futuro professor deverá se submeter a um processo de certificação”. Dialogamos com Maués para demonstrar que a formação de professores está na agenda desses OM, que têm elementos em comum para construção do consenso em torno de suas pautas. O diálogo entre o BM e a OCDE está inscrito nos documentos analisados e o primeiro recorre a pesquisas e conclusões advindas do segundo. Para o Banco Mundial “[...] apesar da variação em abordagens, está emergindo um consenso em toda a OCDE e muitos países em desenvolvimento sobre os objetivos da preparação – **a produção de um novo tipo de professor**” (WORLD BANK, 2001, p. 23, grifo nosso). Shiroma e Evangelista (2004, p. 526) compreendem “a problemática da profissionalização docente como política de formação, como campo de interesse do Estado, como arena de disputas entre interesses vincadamente econômicos”.

O relatório BTDI-2001 remete à profissionalização docente – *Teaching as a profession* (WORLD BANK, 2001). Afirma que uma das chaves para o novo modelo é a ênfase no ‘ensino como uma profissão’, assim como uma mudança de abordagem da formação,

[...] de uma controlada pelas instituições de formação docente para outra, orientada pela demanda, onde as necessidades do sistema escolar predominam. Implícito nisso está **o conceito de formação de professores como um processo de**

mudança cultural (WORLD BANK, 2001, p. 26, grifo nosso)⁷³.

Desta forma, a profissionalização docente inverte o percurso da formação de professores. As universidades e os programas de Educação que, historicamente, dedicam-se à produção de conhecimento científico, nessa perspectiva ficam desautorizados de seu *métier*, devendo promover uma formação alinhada às necessidades da escola.

O BM tece uma rede argumentativa que visa destituir os programas de formação do magistério da sua incumbência, desqualificando com especificidade os cursos de Pedagogia. Entende que a graduação neste curso é uma “forma relativamente fácil de obter uma graduação” (WORLD BANK, 2001, p. 22). Segundo Pansardi (2011, p. 138),

Uma das grandes críticas à pedagogia seria sua desvinculação do processo produtivo, seu caráter teórico e humanista, sua falta de objetividade e praticidade. [Pretende] Levar o modelo empresarial para a educação caracterizado pela flexibilidade, polivalente, que atenda as necessidades flutuantes do mercado.

Além disso, cita pesquisa (LOUZANO et al., 2010) que compara estudantes de pedagogia com os de engenharia, verificando que “os alunos de pedagogia vêm de famílias significativamente mais pobres e menos educadas e são menos propensas a participar de (qualidade superior) escolas privadas” (WORLD BANK, 2010, p. 55). Também considera que os programas de educação universitários “têm abordagens ideológicas, incluindo a crença de que a baixa qualidade da educação brasileira está enraizada na pobreza e no baixo desenvolvimento dos alunos” (WORLD BANK, 2010, p. 60).

Ainda sobre os cursos de Pedagogia, a mesma pesquisa (LOUZANO et al., 2010), realizada com 532 programas de formação acadêmica no Brasil, constatou que a qualidade institucional – medida pelo desempenho dos egressos –, em média, não foi elevada. Para o Banco Mundial (2010, P. 56),

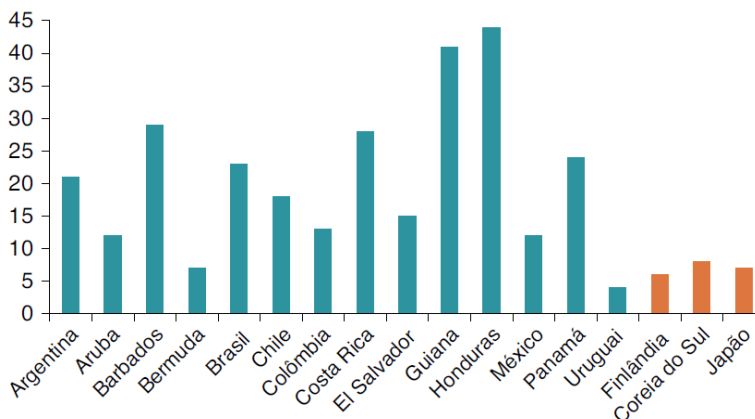
⁷³ Cf. No original: [...] *as well as a shift from a supply driven approach controlled by TTIs to a demand-driven one in which the needs of the school system predominate. Implicit in it is a concept of teacher education as a process of cultural change* (WORLD BANK, 2001, p. 26).

Os resultados dos testes foram maiores para os professores sem experiência anterior que foram formados em instituições públicas, mas as escolas privadas foram tão eficazes nos indivíduos de formação com experiência prévia. Os pesquisadores acreditam que as escolas privadas oferecem um currículo menos teórico.

No relatório PE-2014, *Recrutando melhores professores*, apresenta-se um gráfico sobre o percentual de graduados do curso de Pedagogia entre os anos de 2009 e 2012 em alguns países da AL, entre eles o Brasil, conforme figura que segue:

Figura 6 - Graduados em Pedagogia segundo a UNESCO.

FIGURA VG.14: Graduados do ensino superior que estudaram pedagogia
Percentagem do total de graduados/concluintes



Fonte: UIS.Stat (Instituto da UNESCO para Estatísticas e base de dados).

Nota: Os dados referem-se ao ano disponível mais recente para cada país entre 2009 e 2012.

Fonte: Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe

A análise sugere que seja necessário aumentar a seletividade na profissão, demonstrando como o número de graduações nesse curso caiu em países como Finlândia, Coreia do Sul e Japão.

Em Cingapura e na Finlândia, apenas 20% dos alunos do ensino médio que se inscrevem nos programas de formação de professores são aceitos

e todos são provenientes do terço superior dos alunos. Nos países da América Latina e do Caribe, praticamente não há qualquer seleção de candidatos a professores no ponto de ingresso na formação de professores e os padrões acadêmicos são inferiores aos de outros campos profissionais (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 23, 24).

Apesar de a pesquisa global sugerir que os programas de **treinamento pré-serviço** focados no trabalho que os professores de fato enfrentarão nas salas de aula levam a professores principiantes mais eficazes e a uma aprendizagem mais elevada para seus estudantes (Boyd *et al.*, 2009), a maioria dos países da América Latina e do Caribe não define um padrão mínimo para a prática de ensino e deixa esse padrão para ser definido pelas instituições (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 27, grifo nosso).

Refere-se também à baixa qualidade da formação docente nos cursos pré-serviço. Recorre à UNESCO (2012 *apud* BANCO MUNDIAL, 2014, p. 27) para referendar seu diagnóstico:

Os relatórios qualitativos de formação pré-serviço na América Latina geralmente a descrevem como sendo deficiente no fornecimento de domínio suficiente do conteúdo e de pedagogia centrada no estudante; de ficar isolada do sistema escolar e da formulação de políticas educacionais; e de incluir a exposição prática para trabalhar em escolas somente no final do curso e às vezes nem isso (UNESCO, 2012).

Acerca dessa formação voltada para sala de aula, apresenta dados de Cuba que considera ter alto desempenho, com 72% dos programas de formação gastos com prática em escolar. Para o Banco Mundial (2014, p. 28) a autonomia universitária “impede a imposição direta de mudanças no conteúdo da formação de professores, mas diversos ministérios da educação na região estão usando com criatividade programas de financiamento competitivo para estimular tais reformas”⁷⁴.

⁷⁴ Cita fundos competitivos criados no Chile (2013) e no Peru, tendo como requisito o embasamento no desenvolvimento das propostas em evidências globais.

Compreendemos que a estratégia de desqualificação dos programas de formação de professores no âmbito das universidades objetiva oferecer as condições para o florescimento das proposições reformistas do BM. O movimento de depreciação da formação inicial é acompanhado pela exaltação das benesses da formação em serviço, ou seja, do treinamento docente.

Tanto no EEBRASIL-2010 como no PE-2014 os projetos de preparação, treinamento, desenvolvimento profissional estão direcionados aos professores em atuação, numa intenção clara de formar e reformar as práticas docentes, orientados por um pensamento extremamente pragmático e com profundo descaso com a reflexão teórica. No documento mais contemporâneo do Banco Mundial dirigido ao Brasil, EEBRASIL-2010, a formação docente apresenta nítida orientação para a prática, realizando-se distinções entre duas formas de qualificação: *theory-oriented courses versus practice-oriented training*, ou seja, cursos orientados pela teoria e treinamentos orientados pela prática. Ademais, a indicação é, notadamente, para o desenvolvimento de treinamento em serviço.

A fim de reforçar a ideia de que toda criança pode aprender e que só depende da escola e do professor, o Banco afirma que as propostas de formação em serviço, altamente teóricas, oferecidas por muitas universidades brasileiras contrastam com as novas tendências desenvolvidas pelos países da OCDE. Seguindo as ‘novas tendências’, o treinamento é focado na transmissão de estratégias e técnicas práticas, pelas quais se enfatizam a importância do gerenciamento do tempo de sala de aula para maximizar o aprendizado; do planejamento de aulas e atividades que mantenham os estudantes engajados, além da avaliação contínua do progresso.

Ao invés de cursos orientados pela teoria, os programas de formação desenhados a partir das evidências de observação de sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas eficazes de gerenciamento da sala de aula, para utilização de materiais de aprendizagem e para manter os alunos envolvidos e ‘em tarefa’ [*on task*]. Esta formação orientada para a prática é a nova direção nos países da OCDE e estados-chave e o município do Rio de Janeiro estão

ficando à frente da curva (WORLD BANK, 2010, p. 9)⁷⁵.

Não restam dúvidas quanto ao projeto de formação docente constante nos documentos do Banco Mundial. O professor a ser ‘produzido’ deve ser instrumental e tarefeiro. Segundo a hipótese de Shiroma e Evangelista (2004, p. 535),

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente. O que está – não claramente – inscrito nas prescrições internacionais é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas; o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada⁷⁶.

A proposta de formação ‘desintelectualizada’ do docente intenciona usurpar do professor a compreensão dos aspectos políticos e filosóficos da Educação, da historicidade do conhecimento e da ação educativa como um ato genuinamente político tendo como horizonte a docilização do professor e de sua ação educativa. O antagonismo proposto pelos termos ‘curso’ e ‘treinamento’, bem como ‘teoria’ e ‘prática’, evidenciam um projeto bastante estreito de adestramento, não de formação de professores. Ao descartar a teoria dos fundamentos humanísticos, políticos, filosóficos e pedagógicos que auxiliam o professor na compreensão dos múltiplos determinantes que incidem na

⁷⁵ Cf. no original: *Instead of theory-oriented courses, training programs designed from classroom observation evidence use videos and practical exercises to impart effective techniques for managing the classroom, using learning materials and keeping students engaged and on-task. This practice-oriented training is the new direction in OECD countries and key states and Rio de Janeiro municipality are getting ahead of the curve* (WORLD BANK, 2010, p. 9).

⁷⁶ Sobre a expropriação do saber docente. Artigo disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>. (EVANGELISTA, LEHER, 2012)

ação docente, o projeto do BM ineludivelmente caminha para a alienação docente – mas como pretensão, pois as contradições postas socialmente não permitem que tal projeto se efetive integralmente. Para Altmann (2002, p. 9),

[...] criar cursos de treinamento para professores é condizente com tal perspectiva de educação, como se o professor fosse um simples aplicador de técnicas pedagógicas que podem ser facilmente aprendidas em algum curso ou, até mesmo, na televisão, através do TV Escola – também criado recentemente pelo Ministério da Educação.

Sobre a formação, o EEBRASIL-2010 apenas menciona que para melhorar a qualidade da formação pré-serviço o “Ministério tem colaborado com as universidades federais para financiar 100.000 novas vagas de professores em universidades de todo o país; essas vagas serão focadas para professores de ciência e matemática, que é uma prioridade urgente no Brasil” (WORLD BANK, 2010, p. 57). A má qualidade da Educação, isto é, dos resultados educacionais aferidos em exames internacionais padronizados, está na atuação do professor, caracterizado como ultrapassado e pouco eficiente, contribui para geração da pobreza ao não promover a inclusão por meio da escola. Acerca da profissionalização do trabalho docente, Campos (2002, p. 16 *apud* SCALCON, 2008, p. 491) afirma que,

Embora essa temática não seja nova, orienta-se na atualidade por uma lógica que não apenas exige a profissionalização, mas a qualifica com o adjetivo ‘nova’. Ou seja, nos discursos oficiais, não se clama apenas por profissionalização, mas por um novo tipo de profissionalismo, capaz de adequar os professores às necessidades de formar as novas gerações para as incertezas do século XXI.

A adequação docente de que trata Campos pode ser pensada no país após a promulgação da LDBEN 9.394/2006 (BRASIL, 1996) que fez surgir novas políticas e novas regulações para formação do magistério. Além de que, tal legislação “instituiu a expressão “profissionais da educação”, resultado “de” e resultante “numa” política de Estado” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 530).

Na linha da formação em serviço, a compreensão do BM é a de que esta precisa ter seus resultados de investimento avaliados. De acordo com o PE-2014, “quando os custos do tempo dos professores são

incluídos, o treinamento em serviço é um dos principais elementos das despesas com educação na América Latina e no Caribe” e exemplifica que, “[...] no Brasil e no México, muitos professores participam de mais de um mês de treinamento por ano. Ainda assim as evidências no custo-benefício do treinamento são quase inexistentes” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 37). Alia-se a isto, a compreensão de que o tempo de formação não incide na qualidade. O Banco diz haver evidências de que níveis mais altos de educação não são os requisitos fundamentais de um educador eficaz na primeira infância e sugere que, ao contrário, é a “capacidade dos indivíduos em focarem nas necessidades da criança, facilitar as atividades centradas nela e acreditar que cada criança pode crescer e ter sucesso, que torna eficazes os cuidadores ou professores de educação infantil” (WORLD BANK, 2010, p. 73). Recomenda que o MEC encoraje treinamentos específicos para este nível de ensino, citando como exemplo o Programa ProInfantil, que desenvolve formação em Curso Normal de nível médio, a distância, para professores em creches e pré-escolas.

No entanto, o BTDI-2001 diz que uma descoberta importante à luz das exigências da nova LDBEN (de que todos os professores tenham preparação em nível superior) é que os alunos cujos professores tinham graus de ensino superior em outras disciplinas se saíram melhor nos testes do SAEB de 1997 do que os estudantes cujos professores possuíam preparação universitária como educadores⁷⁷ (WORLD BANK, 2001, p. 15).

Em 2001, o Banco desqualificou professores com formação em Educação, especificamente aqueles que atuavam nas séries iniciais; em 2014, entendeu que o treinamento, como ocorria no âmbito do ProInfantil, seria suficiente e, novamente, orientou para a formação em serviço, desestimulando a formação em nível superior – perspectiva de docência tarefaira e utilitarista.

As concepções do Banco oscilam em suas publicações, mas sempre caminham na esteira da mercantilização da Educação, tentando levar para a escola uma racionalidade de tempo e de recursos humanos provenientes do campo privado/empresarial que nada tem a ver com os propósitos humanísticos da escolarização. As diferenciações, a

⁷⁷ Cf. no original: *A potentially important finding in light of the new LDB requirement that all teachers have tertiary level preparation in teaching is that students whose teachers have higher education degrees in disciplines other than education did better on SAEB 97 tests than students of teachers with university preparation as educators.*

diversidade e a quantidade das produções do Banco Mundial tornam complexo o processo de pesquisa e desvelamento de suas orientações. Para exemplificar apontamos que, quanto ao documento EEBRASL-2010, recorreremos à análise de sua versão publicada em 2010. Porém, ao realizar novas pesquisas no *website*, encontramos uma versão de 2012. Esclarecemos que, devido ao tempo da pesquisa, não foi possível estudá-lo com profundidade, porém podemos perceber algumas mudanças.

No que se refere aos professores, ambos possuem capítulo intitulado *Building Better Teachers*. O subcapítulo de 2010 intitula-se *Improving Teacher Practice: Reforms of in-service training* e, na versão de 2012, a segunda parte da oração desaparece, restando apenas *Improving Teacher Practice*. Mesmo a formação em serviço fica elidida, demonstrando somente a preocupação com a melhoria da atuação docente, desenvolvida por meio de treinamento que se orienta para e pela prática. No BTDI-2001, em nota de rodapé, temos como *teacher preparation* e *initial teacher education* para referenciar a formação pré-serviço; *continuous teacher education* e *professional development* para mencionar a formação em serviço.

Embora estes esclarecimentos não tenham sido feitos nas demais documentações, partimos destas definições para compreensão da empiria. De maneira recorrente, encontramos o termo *teacher training* para tratar de ambas as formações. O EEBRASIL-2010 menciona *improving teacher practice: in service training* e dedica-se a descrever e analisar dados de pesquisa sobre a prática docente em Minas Gerais, Pernambuco e município do Rio de Janeiro. Inferimos que, por não tratar com profundidade de programas de formação em serviço, na versão de 2012 deste documento o termo desaparece, restando ‘melhorando a prática docente’.

Destacamos que o PE-2014 não trata da formação docente pré-serviço especificamente, detendo-se na análise e procedimentos de como recrutar, capacitar e motivar professores como três principais áreas de reforma política. No item ‘preparação de professores excelentes’ apresenta quatro tarefas essenciais, uma vez que os professores tenham sido contratados, a saber:

Indução: apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos mais críticos de magistério; *avaliação*: sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada professor; *desenvolvimento profissional*: treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos

identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho; *gestão*: adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional (WORLD BANK, 2014, p. 34, grifos do documento).

A perspectiva do treinamento utilitarista está presente no pouco espaço que reserva a tratar da formação, atendo-se ao produto final de preparação dos indivíduos como recursos para o aumento do capital. Tal formação prescinde do aprofundamento teórico e se orienta pelas características de curta duração, mais flexível, barata para o capital, porém com custos altos para a classe trabalhadora. Diante da lógica gerencialista, dissemina princípios orientados pela racionalidade da eficiência financeira, na pretensão de criar novas concepções de escola, de Educação, de formação e atuação docente. De acordo com Peter et al (2004, p. 82 *apud* HYPÓLITO, 2008, p. 69), o “gerencialismo é um dos principais elementos numa mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais”, que pode ser visto “como o centro de uma racionalidade autônoma [de governo]”.

5.4 PROFESSOR APRENDIZ: A ETERNA OBSOLESCÊNCIA DOCENTE

Defendemos que o projeto de formação constante na empiria coloca o professor na condição de aprendiz, no que podemos chamar de “eterna obsolescência docente” em analogia à tese de Rodrigues (2008) acerca da *eterna obsolescência humana* para explicar o *slogan* “Educação ao longo da vida” formulado pela UNESCO e União Europeia. No que tange ao pensamento do Banco, “a formação de professores é um processo ao longo da vida que assume muitas formas. O seu objetivo é ajudar melhorar as práticas de sala de aula” (WORLD BANK, 2001, p. 51). Entende que “tratar os professores como aprendizes é a chave para a reforma de qualidade” (WORLD BANK, 2001, p. XII).

De nosso ponto de vista, tratar o professor como aprendiz é coerente com a retórica do Banco, pois se a sala de aula é o foco que orienta o treinamento docente e, por seu turno, o treinamento é percebido como algo cambiável, sensível às demandas da economia, logo o professor tarefeiro e tecnicista constitui-se como um constante aprendiz, eternamente ultrapassável. Como procuramos demonstrar, a

má qualidade da Educação é dada como de responsabilidade do “professor obsoleto” diante das atuais demandas do mercado à escola e à sala de aula. A eterna obsolescência docente se verifica na medida em que este não é o professor desejado pelo BM. Porém, submetido ao projeto do capital – treinamento prático orientado para e pela sala de aula – poderá sê-lo. Será? Vejamos.

Para OM, como BM e UNESCO, a Educação consiste num processo ao longo da vida do que decorre que o professor nunca estará “pronto”; estará num constante “devir”, obsoleto, subordinado às demandas econômicas que adentram a escola. Formado no fio da navalha, configura-se como sujeito que sempre “não é”, mas sempre “poderá ser”. Eterno aprendiz porque a cada plano alcançado renova-se o seu “não é”, ponto de partida para um novo “poderá ser”.

Esclarecemos sobre a concepção de Educação ao longo da vida, posto que não negamos a condição eminentemente humana e histórica de constante interação social, de desenvolvimento intelectual e subjetivo, de capacidade de construções representativas do mundo e de intervenção. Rodrigues (2014, p. 232) assinalou importante diferenciação na definição de Educação ao longo da vida:

É necessário distinguir o uso que se faz da “expressão” educação ao longo da vida para que não se alimente a hipótese de que ambos os campos – do pensamento conservador e da tradição marxista – referem-se à mesma coisa ou de que poderia haver algum nível e aproximação entre eles de modo que o segundo viesse a legitimar o primeiro.

A autora baseia-se em Mészáros (2005, p. 47 *apud* RODRIGUES, 2014, p. 232, grifo da autora) para concluir que,

Na sua época, Paracelso estava absolutamente certo, e não está menos certo atualmente: **‘A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato que quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender’**. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da

ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Depreende-se que a apropriação do conceito pelo pensamento conservador e neoliberal é funcional à reposição da hegemonia burguesa, à manutenção da relação de exploração do Trabalho pelo Capital, da exploração das pessoas e da precarização da vida. Curiosamente, a expressão *life-long learning* não aparece de maneira explícita nos demais documentos analisados, mas outros elementos compõem esta concepção, como a desvalorização da formação inicial e sua orientação na lógica do treinamento, a ênfase em processos de certificação ao longo da carreira com base em competências, a criação de padrões de ensino e aprendizagem e de mecanismos de avaliação constante. Para o Banco Mundial,

Em um mundo em que as metas dos sistemas educacionais estão passando por transformação, de um enfoque na transmissão de fatos e memorização para uma ênfase nas competências do estudante — para o pensamento crítico, solução de problemas e aprendizagem para a vida — as demandas sobre os professores são mais complexas do que nunca (WORLD BANK, 2014, p. 1).

As orientações para a padronização da docência conferem sentido ao projeto de professor aprendiz do BM e instituem sua proposta de profissionalização docente. O estabelecimento de padrões incidirá nas políticas de responsabilização, posto que devem orientar processos de avaliação e contratação, mecanismos de certificação e remuneração por desempenho, bem como na formação pré ou em serviço, na pretensão de ser referência para estes programas.

O Banco prevê o alinhamento e a sinergia entre políticas docentes que seriam conseguidos mediante um processo colaborativo de definição de padrões e ligaria e articularia todos os elementos da estratégia – competências e desenvolvimento de professores, estrutura de carreira, condições de trabalho e compensação, acordos contratuais e avaliação – a trabalhar como engrenagens (WORLD BANK, 2001). A Estratégia de Educação do Banco, WBES-2020, preconiza esse alinhamento: “é precisamente em comunidades e escolas pobres que uma perspectiva mais holística sobre políticas docentes – recrutamento, treinamento, desenvolvimento, motivação e incentivos – é necessária” (WORLD BANK, 2011, p. 33). Na ordem elencada, o treinamento

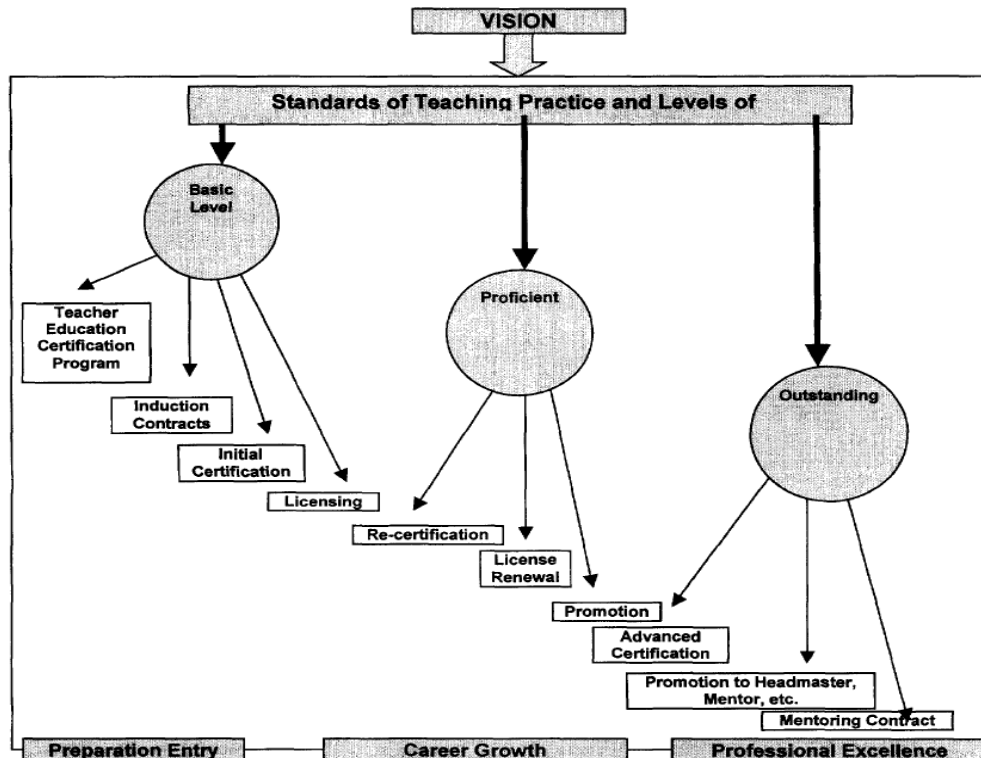
ocorre após contratação, reiterando sua orientação para formação em serviço.

O BTDI-2001 remete ao termo *International trends in teacher preparation* como para formação inicial e *International trends in service teacher training* para formação em serviço. Para o primeiro, o relatório recomenda uma abordagem multifacetada para criar condições externas e internas de mudança. Entre elas, “planejado pelo INEP, seria **desenvolver padrões profissionais de prática** de ensino e desempenho como base para um processo de avaliação de professores e de certificação inicial e periódica” (WORLD BANK, 2001, p. x, grifo nosso). Para o segundo, afirma que, “em todo o mundo, o **desenvolvimento profissional dos professores é cada vez mais visto como um processo ao longo da carreira**, com ciclos contínuos de *feedback* entre teoria, prática e pesquisa” (WORLD BANK, 2001, p. 49, grifo nosso). Os objetivos da formação de professores devem ser:

[...] a produção de um novo tipo de professor, equipado não só com conhecimento mais profundo e flexível do conteúdo, mas também uma compreensão mais completa do desenvolvimento da criança e estilos de aprendizagem, um repertório mais amplo de estratégias de ensino e um novo conjunto de valores, enfatizando o respeito a diversidade, a colaboração entre os pares e contínua reflexão sobre a prática docente, e capacidade de liderar mudanças e comunicar-se de forma eficaz. A articulação destas novas metas é encontrada na literatura da OCDE sobre competências dos professores (WORLD BANK, 2001, p. 23).

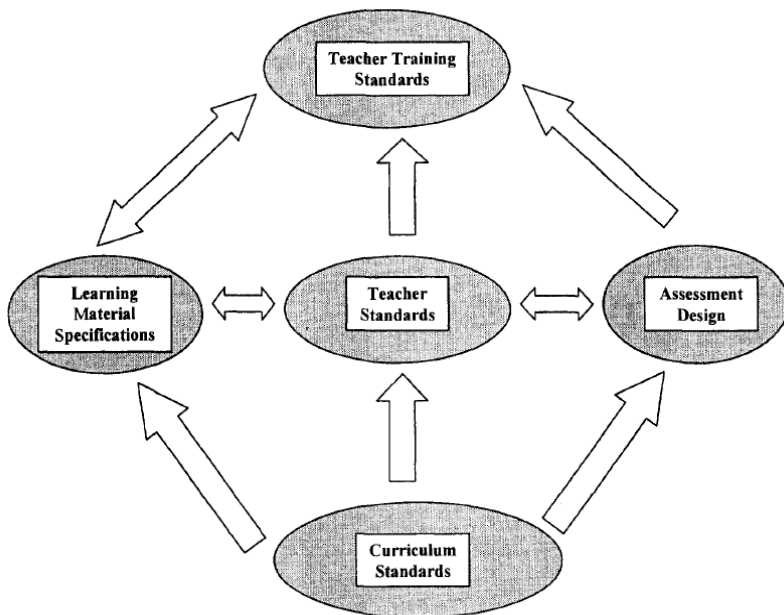
As figuras 7 e 8 abaixo, constantes no BTDI-2001, demonstram como o Banco intenciona alinhar padrões de prática de ensino a processos de formação, entrada e desenvolvimento na carreira docente, além de colocar a padronização docente no centro das políticas educacionais.

Figura 7 - Alinhamento e Sinergia em Políticas Docentes – Padrões e Níveis de Práticas Docentes



Fonte: Brazil Teachers Development and Incentives: a strategic framework (WORLD BANK, 2001)

Figura 8 - Alinhamento de padrões docentes com o currículo e outros instrumentos-chave da qualidade do ensino.



Fonte: Brazil Teachers Development and Incentives: a strategic framework (WORLD BANK, 2001)

Para o Banco, *Teacher standards*

[...] representam um esforço de descrever de uma forma mensurável ou pelo menos observável ‘o que um bom professor deve conhecer e ser capaz de fazer’, ou seja, as competências necessárias para implementar o currículo. A competência é um conjunto de habilidades, valores e comportamentos que um professor adquiriu e pode mobilizar para enfrentar uma situação de sala de aula particular (WORLD BANK, 2001, p. 76).

A lógica da padronização encontra-se em outros documentos. No ITL-2005 afirma-se que “os professores devem saber o que é esperado deles. Embora a configuração de padrões educacionais seja uma questão sensível, todos os sistemas de educação estabeleceram padrões para os seus professores de escolas públicas” (WORLD BANK, 2005, p. 11). O

MSW-2011 apresenta pesquisas sobre “questões de importância estratégica fundamental para os países em desenvolvimento”, entre elas “melhorar a eficácia da prestação de serviços sociais é claramente umas dessas questões” e, sendo assim, “estabelece um padrão para futuros esforços em avaliar a eficácia das reformas políticas” (WORLD BANK, 2011a, p. X). Prossegue afirmando que os contextos dos países em desenvolvimento são caracterizados, entre outros aspectos, por um “profissionalismo docente relativamente fraco evidenciados, na maioria dos casos, por baixos padrões para entrada na carreira” (WORLD BANK, 2011a, p. 179).

Além do estabelecimento de padrões, a instituição assevera que “numa economia globalizada, o critério fundamental não é o aprendizado medido pelos padrões nacionais, mas em comparação com os sistemas de educação com melhor desempenho a nível internacional” (WORLD BANK, 2011a, p. 4). Vemos como a proposta de definição de padrões se alia à intenção de estabelecer ranqueamentos e comparações. Inferimos que tais proposições se pautam por instrumentos de regulação próprios de bancos e empresas, tais como classificações, avaliação de desempenho, padrões de referência, metas, relatórios de progresso, que em nada condizem com o trabalho desenvolvido na escola. Siqueira (2012) discute as consequências negativas desta política para o ensino e aprendizagem, dado que as estratégias do Banco Mundial são suscetíveis de trazer uma padronização rigorosa acerca dos objetivos e funções da educação que rejeita a necessidade de considerar o contexto social e econômico de muitos países para promover a instalação de um modelo educacional esmagadoramente ocidental.

O EEBRASIL-2010 tece um discurso enaltecendo as políticas adotadas pelo governo brasileiro, especificamente no mandato de Lula. Nas últimas duas administrações, o governo federal teria desenvolvido forte papel normativo na Educação que incluiu “padrões docentes, suporte federal, programas de formação de professores de alta qualidade [...] e a nova proposta federal de um exame padronizado de entrada na docência que poderia ser de grande benefício para os estados e municípios menores” (WORLD BANK, 2010, p. 83). A menção ao exame se insere na descrição das políticas nacionais para melhorar a qualidade docente. Entende que um exame nacional é importante porque, considerando que o governo federal não tem autoridade para interferir no currículo dos departamentos de Educação das universidades devido à autonomia, estes departamentos serão forçados a responder às exigências mais rigorosas do novo exame nacional do professor (WORLD BANK, 2010, p. 57).

A Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente foi instituída pela *Normativa nº 3*, de 2 de março de 2011 (BRASIL, 2011). A ANFOPE era membro titular do Comitê de Governança da Prova, no INEP, motivada por

Questões relacionadas aos marcos regulatórios nacionais e aos processos avaliativos inspirados em modelos de agências financiadoras externas, que vêm sendo implementados em muitos países e no Brasil [...] que se pautam em métodos privilegiadores de resultados como ‘eficiência’, ‘produtividade’, ‘mérito’ e ‘desempenho de escolas, alunos e de professores’ em detrimento da formação de cidadãos e cidadãs (ANFOPE, 2012).

O documento PE-2014 reporta-se a exames de certificação e testes de competência para selecionar candidatos a professores. Apresenta pesquisa⁷⁸ realizada no México sobre testes nacionais de competências docentes que “oferece a evidência mais sólida até hoje sobre a importância de padrões claros de competência para professores” (WORLD BANK, 2014, p. 29). Cita experiências desenvolvidas na Colômbia e El Salvador que introduziram exames obrigatórios de conclusão de curso para graduados em formação de professores que somente mediante aprovação, devem ser contratados pelo setor público.

Na esteira do professor aprendiz e treinável, faz-se necessário que o professor saiba o que se espera dele. O PE-2014 reafirma que “padrões nacionais para professores, articulando ‘o que um professor deve saber e ser capaz de fazer’, são uma etapa importante no desenvolvimento de um corpo docente mais profissional” e que estes padrões de formação de professores “requerem tempo e esforço para seu desenvolvimento, mas o estabelecimento formal de padrões mais altos para os professores constitui a base da qualidade do ensino” (WORLD BANK, 2014, p. 28, 29).

Além das proposições de certificação para ingresso na carreira, o BM se reporta à certificação alternativa que consta na versão 2012 do EEBRASIL-2010. Menciona o programa não governamental *Teach for America* criado nos EUA há 20 anos e afirma que “o Brasil não é o único país em que a profissão docente perdeu prestígio e não atrai graduados universitários de alto calibre” e que o programa americano “surgiu exatamente para tratar desta questão e criou uma rota alternativa

⁷⁸ Menciona Estrada, 2013, mas não a refere na bibliografia.

para a sala de aula para uma nova espécie de professor” (WORLD BANK, 2012, p. 62, grifo nosso).

Relata que nos últimos cinco anos a experiência americana teve um desdobramento internacional sob o nome *Teach For All* e começou a espalhar o modelo americano globalmente. Trata-se de “uma abordagem para recrutamento, treinamento e orientação de jovens profissionais talentosos que está em nítido contraste com canais tradicionais de recrutamento de professores” (WORLD BANK, 2012, p. 62). Na América Latina, o primeiro desdobramento do *Teach For All*

[...] foi a *Enseña Chile*⁷⁹, lançado em 2008, com suas primeiras colocações de professores no ano letivo de 2009. *Enseña Peru*⁸⁰ e *Enseña por Argentina*⁸¹ seguiu com colocações docentes em 2010 e 2011, respectivamente. Colômbia e México estão atualmente iniciando os programas. Em 2010, o Ensina! Brasil foi criado, recrutando um grupo de 32 professores que começaram a trabalhar em 14 escolas do município do RJ – Escolas do Amanhã – em março de 2011 (WORLD BANK, 2012, p. 62).

No caso brasileiro, o Banco afirma que, ao contrário da maioria dos outros países, os professores do programa não estão autorizados a lecionar em salas de aula regulares, porque a política brasileira não permite modelos alternativos de certificação docente. Essa proposta reaparece no documento PE-2014; ao tratar do aumento dos padrões de contratação sugere a certificação alternativa. Para o BM, uma terceira estratégia para aumentar a qualidade dos novos professores “é ignorar totalmente as escolas com educação de baixa qualidade e recrutar professores treinados em outras disciplinas, uma prática conhecida como certificação alternativa” (WORLD BANK, 2014, p. 31):

Desde 2007, porém, diversos países da América Latina e do Caribe vêm lançando ramificações nacionais do programa *Teach For All*, com base no modelo *Teach for America*. No Chile, Peru, México, Colômbia, Argentina e Brasil, os programas *Teach For All* têm recrutado os melhores graduados de outras disciplinas

⁷⁹ Cf. <http://www.ensenachile.cl/>.

⁸⁰ Cf. <http://www.ensenaperu.org/>

⁸¹ Cf. <http://www.ensenaporargentina.org/>

dispostos a se empenhar por dois anos de magistério em escolas altamente desfavorecidas (WORLD BANK, 2014, p. 31).

Entendemos que se trata de mais uma estratégia de desvalorização e destituição da natureza da atuação e formação de professores, além de promover a ideia de professor aprendiz – qualquer indivíduo submetido a um processo estreito de treinamento pode exercer a docência.

A política de padronização se alicerça na definição das competências necessárias ao ‘novo professor’, pois qualquer reforma docente deve ir para o centro do processo de aprendizagem na sala de aula para alcançar em profundidade uma mudança duradoura no comportamento de professores. Assim, “a modernização da preparação de professores exige uma definição clara e compartilhada das competências necessárias; recrutamento e formação de um novo quadro de formadores” (WORLD BANK, 2001, p. xi).

O relatório ITL-2005, no que tange às reformas de incentivos e contratação docentes, define as competências dos professores, isto é, o que devem saber e fazer. Um sistema de ensino deve fornecer claras expectativas em termos de conhecimento de conteúdo e das habilidades pedagógicas; prover guias específicos sobre como os professores devem se comportar e sobre o que devem fazer; deixar explícitas as competências específicas e as metas de aprendizagem que devem desenvolver (WORLD BANK, 2005). Na esteira da ‘produção’ deste “professor padronizado”, aprendiz treinável, BM e OCDE desenvolveram mecanismos para investigar a questão das competências dos professores: para o primeiro, o *SABER-Teacher* que objetiva avaliar políticas docentes de acordo com parâmetros globais e boas práticas, com base no relatório *Making Schools Work* (2011); o segundo, a partir do relatório *Teacher Matter* (2005), iniciou um projeto de estatística denominado *Teaching and Learning International Survey* – TALIS que publicou recentemente os primeiros resultados sobre o Brasil (OCDE, 2013).

Todos estes mecanismos se concentram em investigar e analisar práticas docentes e, nas palavras de Robertson (2012a, p. 19), demonstram como “poderosas agências-chave internacionais estão voltando cada vez mais sua atenção e direcionando suas políticas a professores nos territórios nacionais”. A autora compara tais

instrumentos a *drones*⁸², na medida em que classificações e indicadores embrenham-se nas fronteiras nacionais “não apenas como coletores de dados, mas como agentes à distância, quando são capazes de modular, direcionar, agir, refinar e redirecionar sem estarem presentes fisicamente” (ROBERTSON, 2012a, p. 22).

Desta forma, o projeto do Banco Mundial tem como estratégias de implementação a formação continuada e em serviço orientadas pelas demandas práticas de sala de aula, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério. Entendemos que a obsolescência docente, sintetizada na figura do professor aprendiz, treinado para aquisição de práticas de ensino padronizadas, constitui o projeto de formação de professores do Banco Mundial para os países de capitalismo dependente e coloca a Educação da classe trabalhadora a serviço do movimento econômico do capital.

5.5 PRIVATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO: A RACIONALIDADE DO MERCADO NA FORMAÇÃO PARA O MERCADO

O Banco Mundial articula diferentes estratégias para conduzir a oferta da formação superior pela iniciativa privada. Desqualifica a formação desenvolvida nas universidades públicas, compreende a resistência da sua autonomia como obstáculo para as políticas de reforma da Educação e, ainda, assevera que demandam altos custos para o Estado. Ao tratar da agenda educacional brasileira 2010-2020 sustenta que

[...] é provável que a política de ensino superior seja um dos principais desafios para a próxima administração. Pelos padrões globais, a porcentagem de jovens matriculados no ensino superior continua sendo extremamente baixa e os gastos públicos por aluno do ensino superior são extremamente altos (WORLD BANK, 2010, p. 21).

⁸² Aviões militares não tripulados. Os *drones* tinham como objetivo permitir que soldados vigiassem ou até mesmo atacassem determinada região de uma forma menos perigosa – afinal, o máximo que poderia acontecer com uma aeronave não tripulada seria ela ser abatida em combate, mas a vida de nenhum militar seria perdida.

A estratégia WBES-2020 altera o conceito de “sistema público de ensino” ao incluir “toda a gama de oportunidades disponíveis de aprendizagem em um país, sejam elas fornecidas ou financiadas pelo sector público ou privado incluindo organizações religiosas e organizações com ou sem fins lucrativos”, além de “programas formais e não formais” (WORLD BANK, 2011, IX). No BTDI-2001, o Banco distinguiu sistemas educacionais – privado, estadual e municipal – fazendo diferenciações quanto à qualidade do público e do privado. Ao discorrer sobre os resultados do SAEB de 1997 avaliava que “os alunos de escolas particulares tiveram melhor desempenho do que os estudantes da escola pública, apesar do fato de que professores de escolas privadas tendem a ter menos anos de escolaridade e experiência do que os professores do governo” (WORLD BANK, 2001, p. 14).

A ampliação do conceito de sistema traz consigo a proposta de diversificação e privatização da Educação Superior, conferindo força ao conceito de Educação terciária e ampliando exponencialmente a participação do setor privado no “sistema”. O BTDI-2001 afirma que a exigência de diploma de ensino superior em sistemas escolares municipais e estaduais mais pobres poderia ser irrealista. Então, nos anos iniciais do século XX, o governo teria relançado a proposta de nível terciário (em vez de apenas universitário), referindo-se aos Institutos Superiores de Educação que, na concepção do Banco, concentrar-se-ia em elementos mais importantes para melhoria da qualidade, tal como uma orientação profissional com base nas competências desejadas (WORLD BANK, 2001). No entanto, o BTDI-2001 não faz um forte chamado à participação privada. Refere que os ISE poderiam ser públicos ou privados, que a gama de provedores de formação se diversificou para além das escolas normais ou universidades e incluiria centros de formação regionais e autoridades de educação locais, associações profissionais e prestadores privados. Faz comparações entre professores do setor público e privado quanto à carreira e salários, mas não enaltece a participação privada. Esse cenário muda consideravelmente nos documentos mais contemporâneos, notadamente pela conveniência deste projeto para aplicação do pensamento empresarial na Educação, como direção política e como nicho de mercado a ser explorado.

O discurso do WBES-2020 evoca fortemente a participação do setor privado na oferta educacional de muitos países, considerado um provedor de serviço – *service providers* – que pode colaborar com os governos na composição do sistema educacional. Compreende que em países populosos como Brasil, Índia, Indonésia ou Nigéria, os sistemas

educacionais contam com uma variedade de estruturas e participantes em todos os níveis da educação, ligados por relações contratuais e não contratuais para a prestação de serviços educacionais. A retórica do WBES-2020 tem em vista criar uma convicção pública na qual o setor privado é entendido como colaborador do Estado na oferta educacional, sustentado pela sua crença na impossibilidade de atendimento unicamente estatal. Desta forma, a disputa da iniciativa privada pelo campo educacional se acentua principalmente no atendimento ao nível superior de ensino.

Segundo o WBES-2020 reconhecer o valor do envolvimento do setor privado não significa abdicar da responsabilidade do governo: regulação e supervisão para assegurar a qualidade e a relevância dos serviços privados, bem como o acesso para estudantes em desvantagem. Em nenhum momento o documento aborda o papel constitucional do Estado na oferta da educação pública ou o direito à educação. Antes, se torna um mero regulador e fiscalizador dos serviços prestados pelo setor privado. Para Kamat (2012, p. 41),

[...] a estratégia de abertura da educação a prestadores privados de todas as maneiras, [...] destina-se a multiplicar mercados de educação e expandir significativamente o setor privado, o que compromete a importância da educação pública como base para uma educação equitativa e uma política democrática⁸³.

Também para Mundy e Menashy (2012, p. 122) este documento muda o enquadramento do setor privado de diferentes formas e

[...] presta atenção considerável ao setor privado da educação, em que atores não estatais estão intimamente envolvidos [...]. O Banco alega ter alargado a sua definição de sistema, em um esforço para incluir o privado. [...] argumenta que este tem potencial de contribuir para a equidade por meio do aumento da inclusão de grupos pobres e marginalizados e da *accountability*, mas é mais cauteloso do que no passado sobre o

⁸³ [...] *the strategy of opening education to private providers of all manners, including for faith based and for-profit groups is intended to multiply markets in education and greatly expand the private sector in education, which undermines the importance of public education as the basis for equitable education and a democratic polity.*

argumento de que a provisão privada melhora a qualidade educacional.

O programa *SABER* do Banco Mundial possui desdobramentos que contemplam diferentes áreas. Assim como apresentamos o *SABER*⁸⁴-*Teacher* referente às políticas docente, o *SABER Scale and Framework* pretende engajar o setor privado na oferta educacional. Trata-se de ferramentas de diagnóstico para auxiliar os governos a regularem o setor privado e, assim como as demais áreas do programa, possui um relatório que lhe serve de base, *What Matter Most for Enganging the Private Sector in Education: a fframework paper* (WORLD BANK, 2014). Ainda de acordo com Mundy e Menashy (2012, p. 121, grifos das autoras), o *SABER Scale and Framework*

[...] explicitamente enquadra o Banco como um advogado para a expansão da provisão privado. Assim, a escala *SABER* apresenta um quadro graduado para ‘maturidade’ em abordagens governamentais para a participação privada, tratando esses sistemas como mais evoluídos que ‘refletem as melhores práticas internacionais, ou engajamento total com o setor privado’ por meio de mercados liberalizados para a entrada de provedores privados.

De fato, o WBES-2020 inaugura uma lógica de privatização clara, incluindo ferramentas e mecanismos para diagnosticar experiências e ‘auxiliar’ Estados na sua implementação. As orientações do Banco não trazem apenas propostas sobre ‘o que fazer’, mas articula elementos sobre ‘como fazer’, reiterando seu projeto de padronização da Educação.

O Banco elide – pelo elogio à iniciativa privada sob o argumento de que é mais evoluída e que aumenta a qualidade educacional – seus interesses objetivos. Passagens dos documentos analisados demonstram outras compreensões. O BTDI-2001 ressalta que “muitas instituições de baixa qualidade – particularmente no setor privado – são autorizadas a operar” (WORLD BANK, 2001, x). E: “mais de 80% das matrículas terciárias estão em instituições privadas que são consideradas de baixa qualidade acadêmica. A alta qualidade das melhores universidades

⁸⁴ Pela análise documental e pelas pesquisas realizadas no *website* do *SABER* não encontramos referência ao Brasil. Até a presente data, o país não está incluído no programa.

públicas [...] é uma fonte de orgulho justificável” (WORLD BANK, 2010, p. 21). No PE-2014 desqualifica-se o privado: “algumas universidades de prestígio são seletivas, mas na maioria dos países, a maior parte dos novos professores é gerada por provedores privados de baixa qualidade e instituições de capacitação não universitárias, sujeitas a uma garantia de qualidade precária” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 25). Este movimento integra a política de privatização que precisa mediar conflitos e, também, ‘educar’ o setor privado na lógica de um projeto de Educação pró-capital. De um lado, o BM estimula a provisão estatal de Educação para os “pobres”, a classe trabalhadora; de outro, os setores que podem, devem pagá-la, segmentos médios, por exemplo. A desqualificação da oferta pública é importante para sustentar o avanço do capital sobre a Educação; uma aparente crítica ao privado funciona como estratégia para não o enaltecer demais e aparentemente subordiná-lo ao controle do sistema público de ensino. Essa questão é muito complexa e não se trata de esgotá-la aqui.

A publicação EEBRASIL-2010 compreende de forma positiva o fato de que “um número significativo de fundações privadas [estarem] ativas no desenvolvimento e implementação de programas de apoio a estados, ao Distrito Federal e municípios em todo o país⁸⁵” (WORLD BANK, 2010, p. 51), ademais de respaldar o programa governamental ProUni (BRASIL, 2005), adotado em 2004, como exemplo notável: projetado para expandir o acesso ao ensino superior, subsidiando os custos em universidades privadas para os estudantes de alto desempenho de famílias de baixa renda, mais de 120.000 estudantes por ano se beneficiaram do ProUni desde que foi lançado (WORLD BANK, 2010, p. 20)⁸⁶.

A privatização da Educação superior promove sua diversificação, no âmbito da Educação terciária, e possibilita que se desenvolva sem os requisitos de uma universidade como a promoção da pesquisa e da extensão. A política neoliberal de privatização dos serviços públicos se insere no âmbito da reforma do Estado, ainda na década de 1990. Para Leher (2003, p. 224, 225),

⁸⁵ Menciona a Fundação Roberto Marinho pelo programa Telecurso, o Instituto Ayrton Senna com os programas Acelera Brasil e Se Liga, o Instituto Unibanco e o Grupo Pão de Açúcar como investidores na educação secundária em parcerias com os Estados, como exemplo o programa Jovens de futuro.

⁸⁶ Trata-se de um programa de repasse de verbas públicas para a iniciativa privada que concorre com o financiamento da universidade pública.

O discurso anti-estatal foi largamente utilizado para esconder objetivos não-públicos das políticas neoliberais. O ápice desse deslocamento foi o Plano Diretor Da Reforma do Estado, em que entidades não públicas, como as organizações sociais de direito privado, estabeleceriam contratos de gestão com o Estado, na lógica dos serviços competitivos. Como faltam a essas organizações os principais requisitos da esfera pública – a universalidade, a igualdade, os interesses gerais, a lei e os objetivos emancipatórios –, a Reforma pode ser considerada inequivocadamente privatizante.

Alia-se a isto a ampliação das parcerias público-privadas. O termo *partnership* é evocado inúmeras vezes: “o foco especial em política de educação terciária é promover a ciência, tecnologia e inovação através da utilização mais eficaz das parcerias entre universidades” (WORDL BANK, 2011, p. 21) para Educação vocacional e técnica no Brasil.

Um dos maiores desafios em cada país é garantir uma transição suave para trabalhar com graduados do ensino secundário que não vão para o ensino superior. As parcerias público-privadas podem ser extremamente úteis para orientar os conteúdos profissionais do currículo para as habilidades que estão na demanda local e apoiar uma gestão escolar baseada em resultados, como em Pernambuco (WORDL BANK, 2010, p. 81).

As parcerias público-privadas foram legalizadas e normatizadas pela *Lei* n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004). Recentemente o Banco Mundial lançou uma publicação sobre este tema, *The role and Impact os Public-Private Partnership in Education* (WORLD BANK, 2009). Além disso, tem mobilizado esforços para promoção de conferências bianuais sobre conhecimento acerca de PPP em Educação. Para Mundy e Menashy (2012, p. 117),

Vários autores têm observado como esses produtos de conhecimento promoveram um papel expandido para o setor privado na educação, por exemplo, invocando evidências de problemas inerentes a escolas públicas; fornecendo provas baseadas em casos em que a prestação privada

comprovou ter melhorado os resultados em testes padronizados; e negligenciando evidências de resultados positivos na provisão de serviços públicos.

A proclamação da Educação terciária como modelo de formação superior promove, além da privatização, a diversificação da formação. Podemos citar o surgimento dos centros universitários, as faculdades tecnológicas, as instituições com fins lucrativos. Esta expansão abrupta da formação superior deve-se ao crescimento das instituições privadas, notadamente da Educação a distância. De acordo com Leher (2008, p. 433), “o crescimento exponencial das graduações a distância, o esvaziamento do conceito de universidade e a imensa proliferação de diversas instituições radicalmente distintas do ‘modelo europeu’ são partes desse processo”. As mudanças que se verificam no processo de apropriação da área Educação como nicho de mercado e as que atingem a organização do Ensino Superior no Brasil têm conexão direta com a formação docente, especialmente em nível inicial. A formação de professores esculpe-se como terreno de litígios, erigidos aparentemente em contedores a esfera privada e a esfera pública. Na esfera privada, é oferecida por empresas de portes variados e sofre a diversificação da sua oferta, pois a disputam institutos, escolas, faculdades, centros universitários e universidades⁸⁷. Nesta areia movediça, paulatinamente o modelo universitário se esvai, muito sensivelmente a Universidade pública e sua tradicional tríplice missão: ensino, pesquisa e extensão. O que podemos depreender das análises realizadas sobre formação de professores é que articular com governos o recuo de provimento de políticas públicas para a área está na agenda do capital e se manifesta,

⁸⁷ Evangelista (2015, p. 4) informa que a “expansão desenfreada das instituições privadas no campo da educação, estimulada e protegida pelo Estado, sua progressiva atuação nas bolsas de valores e sua internacionalização atinge de modo violento e nefasto a formação do magistério nacional”. Com base no *Censo do Ensino Superior 2013* (BRASIL, INEP, 2013) apresenta os seguintes dados da área Educação em 2012: em relação aos cursos, as IES públicas ofereciam 52% (4.171) e as privadas 48% (3.821). No caso das matrículas, de um total de 1.382.257, 43% (590.067) estavam na rede pública e 57% (792.190) no setor privado. No tocante à modalidade, das 590.067 matrículas na esfera pública, 16% (94.299) eram em EaD; no setor privado, das 792.190 matrículas, 45% (355.271) eram em EaD. Para Evangelista (2015, p. 6), “Expõe-se nesse quadro a face cruel do preparo do mestre no Brasil: majoritariamente na rede privada, substantivamente na modalidade EaD.”

entre outros fatores, pelo ofensivo avanço de políticas privatizantes para Educação.

Nossa defesa é por uma formação sólida em universidades públicas que promova a consciência histórico-política em professores, cuja crítica, nas palavras de Saviani (2008, p. 93), compreenda “a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referencia, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação”. Ainda de acordo com Saviani (2008, p. 100), que tenham

A clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir á questão educacional.

Logicamente este não é o projeto de formação humana do capital. Diante de um projeto tão perverso para formação e atuação docente, encontramos nas palavras de Evangelista e Shiroma (2007, p. 539) um alento e também uma direção de luta.

O desafio é sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais. É necessário que nós, professores, rejeitemos o projeto social excludente em andamento que parece eclipsado pelo brilho envolvente do lema “Educação para todos”. Arriscamo-nos a dizer que preferimos ser, concretamente, professores obstáculos.

A despeito de toda adversidade, que possamos pensar e agir com o ‘otimismo da vontade’, como adverte Gramsci, na construção de um projeto de Educação e de formação de professores que promova a reflexão, o desvelamento das contradições e das desumanidades da sociedade capitalista e a construção de alternativas para seu enfrentamento e, como horizonte, sua superação.

6 DIÁLOGOS DE PESQUISA: A EMPÍRIA EM OUTRAS VOZES

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos [...] ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica [...]? (GRAMSCI)

6.1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta dissertação, antes de desenvolver o aprofundamento empírico, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de conhecer como os autores discutiam, percebiam nossa temática. Neste primeiro momento, entramos em contato com trabalhos que discorriam sobre Educação e/ou formação docente inscrita nos documentos do Banco Mundial de diferentes formas, sobretudo acerca dos anos 1990.

Para a realização desse estudo selecionamos os seguintes materiais e fontes: artigos acadêmicos publicados em periódicos, disponíveis no portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); teses e dissertações do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nestas bases de dados definimos alguns descritores para a busca: Banco Mundial e formação docente; Banco Mundial e formação de professores; Banco Mundial e docentes; Banco Mundial e professores; Banco Mundial e política educacional; Banco Mundial e formação; Banco Mundial e política educacional. Importante realçar que os textos escolhidos têm em comum o debate de documentos do Banco Mundial relativos ao Brasil. Foram selecionados 12 artigos, uma tese, uma dissertação e um livro. Estes trabalhos são apresentados e discutidos neste capítulo.

Após esta aproximação, nos debruçamos na análise documental. Nossas fontes primárias foram se ampliando ao longo da pesquisa, na medida em que as publicações do BM se remetiam e dialogavam com

outros documentos deste OM. Concluída a etapa de análise dos documentos, retornamos às nossas fontes secundárias, ou seja, voltamos aos trabalhos que havíamos selecionado de posse de outra perspectiva analítica, munidos das apreensões e compreensões empíricas.

Nesse sentido, este capítulo intenciona compreender como os diferentes autores discutem e analisam a temática de formação docente em documentos do Banco Mundial, realizando um diálogo com a análise documental que desenvolvemos. Selecionamos os trabalhos e elencamos categorias de análise identificadas nestas publicações que dizem respeito aos espaços, formas e estratégias de formação de professores manifestas em orientações documentais do Banco Mundial.

Privilegiamos a interlocução com pesquisadores que recorreram a documentos e publicações do BM para desenvolver suas análises por compreendermos a pertinência do engajamento empírico e de que as evidências sejam tratadas diretamente pelo pesquisador em confronto com suas determinações históricas. Nas palavras de Thompson (1981, p. 50), “a evidência histórica tem determinadas propriedades. [...] Embora qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações da evidência”.

Disso decorre que o critério adotado é um critério empírico, tendo sido a empiria que determinou a temporalidade e a pertinência dos trabalhos selecionados e apresentados neste capítulo. Tendo sido o foco desta pesquisa a análise das recomendações do Banco Mundial para Educação e formação docente, dialogamos com trabalhos analíticos que tratam deste tema pós 2000. Corroboramos Junior e Maués (2014, p. 1138)

Há uma necessidade de atualização das pesquisas sobre a relação entre organismos internacionais e as políticas públicas educacionais brasileiras na primeira década do século XXI, tendo em vista que as mudanças conjunturais e estruturais na economia e na política em nosso país e no mundo refletiram consideravelmente sobre a natureza e o sentido dessas políticas.

Compreendemos que a interlocução com diferentes autores colaborar para o entendimento do tema, contemplando uma diversidade de perspectivas que possam conduzir um processo de produção de conhecimento da realidade e produzir formas de resistência e de

construção de um projeto contra-hegemônico. Como nos adverte Carlos Montaña (2014, p. 30)

A forma de conhecimento da realidade produz formas de consciência da realidade, o que se relaciona com a organização e as lutas. Assim, também nesse processo de lutas, o intelectual tem um papel destacado na produção e divulgação do conhecimento, orientado este para a crítica ou para a mistificação da realidade.

Seguimos então com o compromisso da crítica e desmistificação da realidade ilusória à qual tem tentado nos submeter o capital sob os auspícios do Banco Mundial.

A Educação e formação de professores preconizada pelos documentos do Banco Mundial foram objetos de análise desta dissertação. Identificamos que a Educação é reiterada como promotora do desenvolvimento econômico e do alívio da pobreza, colocando assim as determinações de classe como características e potencialidades dos indivíduos. A formação proposta se insere na lógica do treinamento para desenvolvimento de aspectos práticos da docência, além de indicar um movimento que denominamos como “obsolescência docente”. Dialogamos com outros autores, que estiveram em contato com a empiria desta pesquisa, para compreender como discutem tais questões.

6.2 EDUCAÇÃO E BANCO MUNDIAL: APRENDIZAGEM E CAPITAL HUMANO

O mote “Educação para o desenvolvimento econômico” é reiteradamente colocado nas produções analisadas como demonstram alguns excertos: “aprendizado é o que conta para o crescimento” (WORLD BANK, 2010, p. 23), “educação é fundamental para o desenvolvimento e crescimento econômico, ademais de melhorar a qualidade de vida, reduzir o desemprego, a pobreza e a desigualdade” (WORLD BANK, 2011, p. vi). A correlação aprendizagem *versus* crescimento econômico é posta no PE-2014 (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 3):

As diferenças entre os países no nível médio de habilidades cognitivas estão em correlação de forma consistente e muito sólida com as taxas de longo prazo de crescimento econômico. É a qualidade — em termos de melhor aprendizagem

dos alunos — que produz os benefícios econômicos do investimento em educação.

Junior e Maués (2014, p. 1148) entendem que “se mantém neste documento a compreensão de que a educação é o instrumento privilegiado para o alívio da pobreza e manutenção da estabilidade política”. A estratégia educacional do BM – WBES-2020 assenta-se na promoção da “Aprendizagem para todos”, ou seja, confere importância ao “que as pessoas aprendem, tanto dentro como fora da escola, do pré-escolar até o mercado de trabalho” (WORLD BANK, 2011, p. VI).

Sobre o WBES-2020, Mundy e Menashy (2012, p. 118) compreendem que

A atual Estratégia do Setor da Educação 2020 (2011) do Banco repõe sua estratégia de 1999 e sua atualização de 2005 como uma declaração que estreia a abordagem do Banco para ajudar a educação em países de renda média e baixa. As novas trombetas da estratégia apontam para duas mudanças centrais na abordagem educacional: um novo foco sobre o alcance da aprendizagem para todos e uma ênfase no papel central do Banco em fortalecer sistemas educacionais⁸⁸.

Na análise do Banco, a qualidade em termos da aprendizagem, isto é, sobre o que e como os indivíduos aprendem, irá conferir qualidade à Educação. Para tanto, o WBES-2020 recorre exaustivamente à promoção de sistemas educacionais que alargam a compreensão sobre provedores de Educação que possam levar a cabo uma aprendizagem funcional ao capital. O BM indica que os governos poderiam beneficiar-se da participação do setor privado diante de “uma abordagem de sistema [que] pode ampliar a agenda potencial de ação na política educacional, permitindo aos governos tirar proveito de um maior número de prestadores de serviços e canais de entrega⁸⁹”. Esta indicação

⁸⁸ Cf. no original: *The current Education Sector Strategy 2020 (2011) replaces the Bank's 1999 Education Sector Strategy and its 2005 Education Sector Strategy Update as the premiere statement of the Bank's approach to aiding education in low and middle-income countries. The new strategy trumpets two central shifts in the Bank's approach to education: a new focus on the achievement of learning for all and an emphasis on the Bank's central role in strengthening education system.*

⁸⁹ Cf. No original: *A system approach [that] can broaden the potential agenda for action in education policy, enabling governments to take advantage of a*

é reiterada no EEBRASIL-2010 e os sistemas são chamados a desenvolver as habilidades necessárias para a força de trabalho, reduzir pobreza e desigualdade e transformar gastos em resultados educacionais (WORLD BANK, 2010). Ao debruçar-se sobre o WBES-2020, Pronko (2014, p. 107) compreende que

Se a escola já não favorece as aprendizagens individuais necessárias para o desenvolvimento social, isso leva à valorização de outros espaços e processos formativos não ligados ao sistema público de ensino, disseminados no conjunto da vida social e, sobretudo, na atividade produtiva. Afinal, para os elaboradores do documento, o parâmetro de medida do desenvolvimento de uma nação é o seu crescimento econômico, expresso em indicadores econométricos que mostram a capacidade nacional de integração ao mercado mundial.

A evidência desta orientação, inserida na relação entre escolarização e aprendizagem, é demonstrada no excerto que segue: “no nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho [...] prevê taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade” (WORLD BANK, 2011, p. 3).

Vior e Cerruti (2014, p. 128), ao abordar o WBES-2020, entendem que “a Estratégia de Educação 2020 propõe como meta principal alcançar a Aprendizagem para Todos, mas utiliza uma definição tão ampla de sistema educativo que acaba diluindo a responsabilidade do Estado e das instituições escolares”. Sobre esta publicação e a despeito do papel conferido aos governos, Robertson (2012, p. 294) assinala que “o BM considera tanto o importante papel dos governos, por um lado, quanto um crescente papel da IFC⁹⁰ (Corporação Financeira Internacional) no desenvolvimento, por outro lado”. Para Robertson (2012, p. 294)

Ao argumentar que há fortes razões para a promoção da educação pelo governo, incluindo

greater number of service providers and delivery channels (BANCO MUNDIAL, 2011).

⁹⁰ *International Finance Corporation* – o braço investidor do setor privado do BM. Promovido como tendo conhecimento e capacidade para atuar na educação como “mercado emergente” (ROBERTSON, 2012).

correções pelo fracasso do mercado em investir suficientemente na educação, e garantias de acesso àqueles que não podem pagar por ela, o BM parece reconhecer os limites do mercado como modelo para o desenvolvimento da educação. Entretanto, também promove implicitamente a percepção de que o Estado fornece uma rede de segurança para aqueles com recursos insuficientes para participar do setor privado.

Concordamos com a abordagem de Robertson (2012), pois a orientação do BM é de que a provisão educacional do Estado deva se dar somente aos que não podem pagar por ela, retirando a Educação da perspectiva do direito e apresentando-a como serviço.

Em todas as sociedades, os governos assumem a responsabilidade por garantir que suas populações tenham a oportunidade de tornarem-se educadas e, assim, receber estes benefícios. Há boas razões para que os governos desempenhem esse papel na educação. Porque muitos dos benefícios da educação se revertem para o indivíduo, **indivíduos e famílias frequentemente estão dispostos a gastar e sacrificarem-se por conta própria para aproveitar as oportunidades de escolarização, mesmo sem a ajuda do governo.** Mas como enfatizado pela Comissão de Crescimento e Desenvolvimento (2008, 37-38), existem fortes argumentos para a promoção da educação pelo governo – **seja através da provisão, do financiamento ou da regulação**⁹¹ (WORLD BANK, 2011, p. 3, grifo nosso).

⁹¹ Cf. no original: *In all societies, governments take responsibility for ensuring that their populations have an opportunity to become educated and thus receive these benefits. There are good reasons for governments to play this role in education. Because many of the benefits of education accrue to the individual, individuals and households are often willing to spend and sacrifice on their own to take advantage of schooling opportunities, even without government help. But as emphasized by the Commission on Growth and Development (2008, 37–38), there are strong rationales for a government’s promotion of education—whether through provision, financing, or regulation* (WORLD BANK, 2011, p. 3).

No excerto confere-se ao Estado o papel de garantir a oportunidade educacional, mesmo sem a ‘ajuda’ do governo – entendida como provisão, já que as pessoas estão dispostas a pagar por este serviço por considerarem os falaciosos retornos dos investimentos educacionais que fazem para si a classe trabalhadora. Depreendemos da análise que a oferta da Educação pelo Estado deva então se dirigir aos que não podem pagar por ela. Não causa estranheza esta defesa por parte do Banco de que o Estado forneça educação aos mais pobres e que os demais devam pagar por este ‘serviço’. Antes, é uma das estratégias para conformação de classe e alívio das tensões inerentes ao capital e à ordem social vigente. Fundamenta-se na visão neoliberal que percebe o mercado como o principal organizador da sociedade.

É notória a centralidade que o conceito “pobreza” passou a assumir desde início dos anos 1990, sobretudo em função de sua ampla utilização, tanto em relatórios de organismos internacionais quanto em documentos de formulação e avaliação de políticas públicas, principalmente de países seguidores das recomendações dessas agências (UGÁ, 2004, p. 55).

Acerca do WBES-2020, Zanardini (2014, p. 267) assinala que “a relação que supostamente existe entre a educação e a melhoria nas condições gerais de vida dos trabalhadores segue ditando a tônica das proposições do Banco Mundial, e nelas se ressalta o nível desejado de eficiência que deve ser garantido via educação”.

Ao analisar uma ampla gama documental do BM nas décadas de 1990 e 2000, Vior e Cerruti (2014) depreendem que as recomendações deste OM para a educação apontam para a criação de programas focalizados como estratégia para manutenção da governabilidade, com um discurso de preocupação com os mais pobres. Embora insista que a educação é a chave para superação da pobreza e da desigualdade, na compreensão de Verger e Bonal (2011, p. 926 *apud* VIOR, CERRUTI, 2014, p. 145)

O paradigma que fundamentou a política do Banco Mundial nas últimas décadas ignorou explicitamente os efeitos da pobreza sobre a educação. O motivo é que a teoria do capital humano incorpora uma visão da educação como uma *causa* do desenvolvimento econômico e nunca como um efeito de políticas econômicas e sociais. Para o banco, as concepções de

desenvolvimento educativo sempre foram equivalentes aos investimentos educacionais, como forma de investimento de capital. Esta forma de entender o papel da educação para o desenvolvimento não deixou espaços para outros enfoques que poderiam questionar a universalidade dos princípios da teoria do capital humano

Na concepção do Banco a Educação, promotora de aprendizagem, se insere na formação de capital humano relegada à amplitude dos sistemas de ensino. O documento para o Brasil, EEBRASIL-2010, explicita que os sistemas de ensino desempenham “um papel fundamental em todos os países em capacitar as pessoas para desenvolver suas capacidades humanas completas, para construção da unidade nacional, transmitindo a cultura nacional e estimulando o desenvolvimento social⁹²” (WORLD BANK, 2010, p. 23).

A “Aprendizagem para Todos” se assenta no desenvolvimento de capital humano útil à economia, o que quer dizer: quanto mais qualificada a força de trabalho, melhor sua possibilidade de vendê-la ao capital. O potencial de capital humano de que dispõe uma nação incidirá na sua inserção na economia global.

Na publicação EEBRASIL-2010, Mota Junior e Maués (2014, p. 1147-48) depreendem que a ideia de Capital Humano

[...] é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Assim, o mito amplamente difundido na sociedade de que a educação seria a grande panaceia para superara pobreza e as desigualdades sociais em termos tanto macro como microeconômicos, tem suas raízes fincadas nessa teoria.

Bastos (2015, p. 10), ao analisar o WBES-2020, constata que

Apesar da retórica do documento, o direito à educação não subjaz à nova estratégia do Banco

⁹² Cf. no original: *Education systems play a critical role in every country in empowering people to develop their full human capabilities, building national unity, transmitting national culture and stimulating social development.*

Mundial para a área. O enfoque instrumental, parcial e pragmatista que imprime à pesquisa e a formulação de políticas educacionais, fortemente influenciado pela doutrina do capital humano, constitui óbice instrumental a uma real perspectiva de desenvolvimento de políticas de fomento ao provimento equitativo de educação de qualidade às populações dos países da periferia do capitalismo.

Shiroma e Cunha também analisam a Estratégia 2020 e identificam um discurso ideológico que resgata pressupostos da Teoria do Capital Humano. Para as autoras (2015, p. 3)

[...] oculta, obviamente, que no capitalismo o aumento de produtividade não corresponde à elevação de salários nem de melhores condições de vida para os trabalhadores, ao contrário, vivemos num processo de concentração de renda aguçado nos últimos anos, evidenciando que a riqueza mundial cresce na razão direta da miséria.

Na publicação MSW-2011 assevera-se que “cada país que sustentou crescimento elevado por longos períodos colocou substancial esforço para educar os seus cidadãos e aprofundar o seu capital humano” (WORLD BANK, 2011a, p. 5), reforçando a compreensão do Banco. A investigação que realizamos coaduna-se com as análises desenvolvidas pelos autores citados, como abordamos no Capítulo 3, acerca das funcionalidades conferidas a Educação pelo Banco Mundial.

Embora a articulação entre as recomendações político-educativas do Banco e os projetos e programas governamentais desenvolvidos nos países não sejam foco desta pesquisa, ponderamos que se trata de uma relação complexa e multifacetada pelas instituições e intelectuais envolvidos, mediada e negociada por diferentes perspectivas político-ideológicas, envolvendo os interesses do capital internacional e nacional. As leituras realizadas para esta pesquisa permitiram perceber que alguns autores compreendem esta relação de forma impositiva e unilateral, ou seja, uma relação de mera subordinação. Santana (2008, p. 115) entende que o BM “estabelece para os países periféricos parâmetros filosóficos alinhados com os interesses economicistas dos países centrais”. Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014, p. 501) compreendem que há um “alinhamento organizacional das políticas educacionais brasileiras sob a égide das orientações prescritas pelo Banco Mundial”. Ao tratar das reformas na Educação Superior

conduzidas nos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2006), Barreto e Leher (2008, p. 13, p. 434) entendem que ambos “desenvolveram uma agenda coerente e consistente com o BM” e rejeitam a hipótese “de que os governos em questão tenham simplesmente seguido sua cartilha, em um movimento de atender às condicionalidades postas direta e simplesmente”.

O Banco Mundial não somente financia programas e projetos, mas intervém e negocia as orientações teóricas e práticas. A medida desta intervenção, o campo de embate, de negociação e mediações é que precisam ser conhecidas. Maués (2006), tratando do poder dos organismos multilaterais junto aos governos na determinação das políticas, destaca que existe uma relação entre as escolhas teóricas de abordagem destas políticas e o grau de autonomia que assume o Estado-Nação implementador da reforma. Para a autora, “não são deixados de lado os aspectos políticos e econômicos que influenciam diretamente as escolhas e decisões no mundo da educação” (MAUÉS, 2006, p. 99).

6.3 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OUTROS AUTORES?

Ao analisar o documento BTDI-2001, Pasini (2011) salienta que, segundo o Banco Mundial, a baixa qualidade da educação no Brasil se deve à fragilidade e à deficiência nos cursos de formação de professores. Trabalhando com o mesmo documento, Shiroma e Schneider (2008) também identificam este movimento de desqualificação da formação inicial. De acordo com o BM, os cursos ofertados pelas escolas normais são “academicamente fracos” e aqueles ofertados pelas universidades são “excessivamente teóricos” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 39 *apud* SHIROMA; SCHNEIDER, 2008, p. 45). Recorrendo ao EEBRASIL-2010, Shiroma e Cunha (2015, p. 5) identificam que as críticas

[...] desqualificam os professores e o trabalho docente, responsabilizando-os exclusivamente pelos resultados dos alunos nos testes padronizados. Desqualificam também sua formação, as instituições formadoras, os currículos das licenciaturas – taxados de inadequados por conterem teoria em excesso e carecerem de prática.

Identificamos também que a documentação produzida no decorrer da primeira década deste século faz avançar este movimento de

desqualificação da formação tida como “tradicional” com intuito de instaurar um novo modelo de formação docente. O excerto do PE-2014 não deixa dúvidas sobre a compreensão do Banco acerca das universidades e do tipo de formação que deve ser desenvolvida

Apesar de a pesquisa global sugerir que os **programas de treinamento pré-serviço focados no trabalho que os professores de fato enfrentarão nas salas de aula** levam a professores principiantes mais eficazes e a uma aprendizagem mais elevada para seus estudantes (Boyd *et al.*, 2009), a maioria dos países da América Latina e do Caribe **não define um padrão mínimo para a prática de ensino e deixa esse padrão para ser definido pelas instituições** (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 27, grifo nosso).

Evidenciamos que o treinamento pré-serviço – formação – deve ser orientado por padrões de prática de ensino, recorrendo-se assim “à ‘caixa preta da sala de aula’ e identificar exemplos de práticas docentes excelentes” (WORLD BANK, 2010, p. 9). Ao tratar do WBES-2020, Evangelista e Triches (2015, p. 70) identificam que

[...] uma parte da cantilena é repetida: menos cursos teóricos, mais programas de treinamento, mais vídeos com aulas, mais exercícios práticos, mais técnicas de gerenciamento de classe, mais materiais didáticos, mais engajamento docente e mais observação de práticas exitosas.

Outras políticas docentes são desenvolvidas pelo BM como mecanismos de avaliação de desempenho, contratação e incentivos (monetários e não-monetários). Vejamos as diretrizes das políticas docentes propostas pelo BM: no ITL-2005 consta a importância de atrair indivíduos qualificados para a profissão docente, retê-los e fornecer-lhes habilidades e conhecimentos necessários; o EEBRASIL-2010 aborda três eixos que incidem na qualidade docente: recrutamento, formação e pagamento e no PE-2014 temos recrutamento, capacitação e motivação. O pouco espaço que o Banco propicia para a formação se insere na lógica do treinamento no âmbito da formação em serviço.

A ofensiva de desqualificação da formação inicial de professores, vista pelo Banco como dispendiosa e excessivamente teórica, se insere

na perspectiva *lifelong learning*⁹³, aprendizagem ao longo da vida. Esta compreensão empírica nos permitiu desenvolver a ideia de “obsolescência docente⁹⁴”, indicando que o professor está eternamente numa condição de “devir”. Entendemos que a Teoria do Capital Humano, componente do projeto educativo do BM, se desloca também para a formação docente, na qual o treinamento há de se desenvolver na atuação prática e efetiva, no âmbito da aquisição de competências e habilidades que contribuam para a “aprendizagem de qualidade” funcional aos ditames econômicos.

No início dos anos 2000 os professores passam a ser focados e organismos multilaterais, como o Banco Mundial e OCDE, “começaram argumentar que os sistemas educacionais e o trabalho dos professores devem ser modernizados e devem ficar alinhados com o projeto de desenvolver economias baseadas no conhecimento” (ROBERTSON, 2012a, p. 16). As políticas para educação, elaboradas em âmbito nacional e internacional, insistem na concepção falaciosa que coloca o professor na condição de causa e solução dos problemas educacionais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Para Maués (2003), estabelecendo uma ordem de prioridade, o professor, como insumo, é menos importante para a aprendizagem do que a biblioteca, o tempo de instrução, as tarefas de casa e os livros didáticos.

Ao analisar o WBES-2020, Shiroma e Cunha (2015, p. 3) compreendem

[...] que o interesse em reformar as políticas para os professores se deve à preocupação em monitorar a formação da próxima geração de trabalhadores. Considerando o processo de globalização e interrelação de mercados, as demandas de educação para adequar a força de trabalho, habilitar consumidores para utilização de tecnologias e fomentar a inovação extrapolam as fronteiras nacionais.

A preocupação com a formação docente repercute em estratégias do Banco para docilizar o professor, doutriná-lo, treiná-lo com a

⁹³ Para maior compreensão do tema, cf. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. 350 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós – Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

⁹⁴ Em referência à tese de Rodrigues (2008), *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*.

justificativa de que é obsoleto. A insistência na formação prática, endossada pela Pedagogia das competências tem sido o norte formativo de tais políticas (TRICHES, 2010; MAUÉS, 2003; NEVES, 2005).

Além disso, cumpre salientar que, de forma recorrente, atrela-se a qualidade da aprendizagem e da Educação ao professor, num movimento combinado de desqualificação e responsabilização docente, ou seja, o professor não está preparado para realizar a tarefa colocada para a Educação – promover desenvolvimento econômico e alívio da pobreza. Ao analisar documentos do BM como o EEBRASIL-2010 e o WBES-2020, as autoras Evangelista e Triches (2015) apontam para estas estratégias e as avaliam. Para as autoras (2015, p. 71-72).

A tarefa proposta é intrinsecamente irrealizável, posto que a mudança do país – qualquer que seja – não está na esfera de atuação do professor, nem como criação nem como solução. Paradoxalmente, o apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material. [...] A lista das incapacidades do professor elencadas pelos reformadores é longa. Não raro, estão ausentes dessas preleções as condições matérias do trabalho e da existência do professor.

Sobre a reforma na formação de professores, Maués (2003) a entende “como uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, que visam atender ao processo de globalização/mundialização⁹⁵” (MAUÉS, 2003, p. 89). Apresenta os eixos que a sustentam: I) a “universitarização”; II) a ênfase na formação prática/certificação de experiências; III) a formação contínua e IV) a pedagogia das competências. Segundo Maués (2003, p. 108),

O papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para

⁹⁵A autora utiliza os termos indistintamente por compreender que “ambos representam uma intensificação de trocas de mercadorias e serviços, dos fluxos de capitais, a desregulamentação da economia e, sobretudo, o aumento do poder dos países ricos sobre os demais, impondo suas regras e exigências” (MAUÉS, 2003, p. 91).

tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico.

No conceito de “universitarização” utilizado pela autora a formação ocorre fora da universidade, na medida em que é oferecida em nível pós-secundário sem obedecer aos princípios que caracterizam a instituição universitária. Além disso, se desenvolve de forma aligeirada e ignora as experiências de formação em nível superior nas universidades.

A “universitarização” ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contrassenso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos (MAUÉS, 2003, p. 100).

A ênfase na formação prática, o treinamento, vale-se dos argumentos de que “os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar” (MAUÉS, 2003, p. 101). Sobre o papel e a importância que as políticas educacionais têm conferido aos saberes teórico-científicos na formação, a autora questiona: “até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados?” (MAUÉS, 2003, p. 102).

Para Shiroma (2003), as reformas da formação docente que anunciam preocupação em qualificar os professores, ao se concentrarem na pesquisa da prática, ao saber construído ‘na’ e ‘pela’ experiência, a despeito do eufemismo da profissionalização, tem em vista a desintelectualização docente.

A universitarização, a formação prática e a validação das experiências se prestam a um aligeiramento da formação que diminui seus custos e visa atender as estatísticas estipuladas por governos e organismos financiadores. Como o processo formativo ocorreria de forma acelerada, caberia à formação continuada complementar a preparação inicial. Para Maués (2003, p. 104), “esse parece ser um

aspecto que tem sido de fato colocado em destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento, abrindo um enorme mercado de formação”.

Santana (2008) buscou identificar as influências do neoliberalismo na formação de professores. Por meio da leitura de produções do Banco e de pesquisadores da Educação, elencou alguns elementos que, no seu entendimento, são suficientes para “a compreensão de como a formação docente nos países periféricos tem sofrido a influência política do pensamento pragmático e economicista do Banco Mundial” (SANTANA, 2008, p. 130). Sintetizamos a análise do autor: por que esse tratamento diferente?

- formação docente orientada pela redução de custos;
- vinculação entre salário e desempenho dos professores (meritocracia pragmática);
- otimismo pedagógico⁹⁶ que, segundo o autor, se constitui na face economicista do “aprender a fazer” e pressupõe “um repertório de habilidades e capacitações para transformar a aula em um verdadeiro ‘show’ capaz de estimular as crianças ao aprendizado eficaz” (SANTANA, 2008, p. 131);
- Alienação política, nas palavras do autor “o BM espera que os docentes tenham uma concepção de luta política positivista e de neutralidade, não de envolvimento ativo” (SANTANA, 2008, p. 132)⁹⁷;
- Prioridade de investimento na educação básica em detrimento da educação superior;
- Dualidade entre formação inicial secundária e a capacitação profissional em serviço de curta duração;
- Professores percebidos como entraves para as pretensões do Banco.

Os elementos da política docente elencados por Santana (2008) reiteram as proposições do BM, identificadas também nesta pesquisa, notadamente no que se refere à formação de professores, que se

⁹⁶ Expressão criada por Nagle, “em que se acredita que as coisas vão bem e resolvem-se no plano interna das técnicas pedagógicas” (SAVIANI, 2006, p. 51 *apud* SANTANA, 2008, p. 98).

⁹⁷ Cf. no original: *La investigación, la docência e el aprendizaje se vuelven extremadamente difíciles cuando unos pocos profesores, alumnos y grupos estudiantiles actúan como elementos de choque de facciones políticas rivales* (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 26 *apud* SANTANA, 2008, p. 132).

caracteriza pela redução de custos, aquisição de habilidades e competências técnicas e formação em serviço em detrimento da formação inicial.

Os programas de formação de professores adotados no Brasil nos últimos anos encontram pontos de convergências com as orientações do Banco Mundial. Perseguindo a redução de custos, temos assistido evidências? a proliferação de cursos de formação inicial em instituições privadas⁹⁸, majoritariamente na modalidade a distância e, quando desenvolvidos pelo Estado, se apresentam como Programas de curta duração, também a distância, para capacitar professores em serviço sem formação ou mesmo como formação continuada para aqueles que já são graduados.

Entendemos que a formação do professor, ancorada na perspectiva do desenvolvimento de competências, está atrelada às demandas da reestruturação produtiva, com a flexibilização e automatização dos processos de produção. Trata-se de uma compreensão de Educação como serviço a ser prestado ao mundo econômico que, por sua vez, necessita de indivíduos polivalentes, flexíveis e adaptáveis a diversificação de afazeres práticos.

A formação docente, com o modelo de competências, pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado (MAUÉS, 2003) e, segundo Ramos (2001 *apud* MAUÉS, 2003, P. 107), a formação assim compreendida “[...] assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas, [...] reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo”.

Encontramos poucos autores que analisaram a formação docente inscrita nas publicações contemporâneas do BM. Apreender seu projeto de formação, mesmo na empiria, exigiu garimpar os elementos que indicavam este aspecto na política, já que os espaços destinados em suas publicações para os professores se atinham fortemente aos aspectos de contratação e avaliação docente. Após discutir as estratégias e concepções de formação de professores presentes em pesquisas e trabalhos que dialogam com publicações do Banco Mundial, passamos ao próximo tópico, no qual abordaremos os novos espaços de formação propostos pelo BM.

⁹⁸ Em 2006, o setor privado era responsável por 55% das matrículas (BARRETO; LEHER, 2008, p. 431).

6.4 ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: DESCASO COM A UNIVERSIDADE PÚBLICA

Nós combatemos porque nos recusamos a nos tornarmos:

- professores a serviço da seleção no ensino, de que os filhos da classe operária são vítimas;
- sociólogos fabricantes de *slogans* para as campanhas eleitorais governamentais;
- psicólogos encarregados de fazer “funcionar” as “equipes” de trabalhadores “segundo os melhores interesses dos patrões”;
- cientistas cujo trabalho de pesquisa será utilizado segundo os interesses exclusivos da economia do lucro. Nós recusamos este futuro de “cães de guarda”.

Nós recusamos os cursos que nos ensinam a nos tornarmos isso.

Recusamos os exames e os títulos que recompensam os que aceitam entrar no sistema. Nós nos recusamos a melhorar a universidade burguesa.

Nós queremos transformá-la radicalmente a fim de que de agora em diante ela forme intelectuais que lutem ao lado dos trabalhadores e não contra eles. (Movimento 22 de Março de 1968, França)

O excerto, extenso e próximo de completar meio século, é extremamente atual e pertinente para as discussões propostas. Além de políticas de formação docente aligeiradas, à distância e de caráter pragmático, temos verificado um ataque à identidade da Universidade pública como *locus* importante de formação de professores, com sucessivos cortes de investimento público⁹⁹ e fomento à iniciativa privada.

As recomendações sugerem atrelar fortemente a Educação ao mercado de duas formas: na mercantilização da oferta educacional, como serviço e nicho de investimento privado, e na orientação político-pedagógico, influenciando suas abordagens e metodologias com o

⁹⁹ No dia 22 de maio de 2015 foi anunciado um corte de 69 bilhões de reais nos gastos da união. Dentre os ministérios mais afetados estão o da Saúde e o da Educação, este último recebendo um corte de 9,4 bilhões de reais. *Carta Capital*. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/educacao/o-orcamento-e-a-greve-nas-universidades-federais-1209.html>. Acesso em: 22 de nov. de 2015.

intento de instituir a lógica empresarial no pensamento e na ação educacional.

O histórico movimento de luta em defesa da Universidade pública se confronta com as investidas neoliberais interessadas em aprofundar a política de privatização e precarização do ensino superior em detrimento da oferta pública de ensino universitário. No bojo da diversificação dos espaços de formação encontram-se o repasse de financiamento público para iniciativa privada e a construção de uma proposta de educação superior que descarta a forma Universidade. Esse é o âmbito no qual a formação de professores é preconizada.

Barreto e Leher (2008), ao examinarem documentos do Banco Mundial para este nível de formação, destacam o conceito de Educação superior “terciária”. Segundo estes autores, o documento *Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária* (BANCO MUNDIAL, 2002) introduz o deslocamento central de educação superior para terciária. Para Barreto e Leher (2008, p. 426), esta publicação

Aponta tendências como “as novas demandas do mercado de trabalho e das novas tecnologias” (p. 24); “a competição entre universidades privadas emergentes” (p. 63), vista como “saudável” por favorecer “a inovação e a eficiência gerencial” (p. 69); e “um mercado internacional de educação terciária” (p. 33), todas podendo ser resumidas na “aparição de novos fornecedores” em um “ambiente educacional sem fronteiras” (p. xix). São as “forças do mercado agindo sobre a educação terciária e a emergência de um mercado global para o capital humano avançado” (p. xix), na sua articulação à “emergência de uma miríade de alianças, articulações e parcerias dentro das instituições terciárias, entre instituições diversas e até mesmo expandidas para além do setor da educação terciária” (p. 41).

Também a ampliação do conceito de sistema educacional traz consigo a proposta de diversificação e privatização da Educação Superior, conferindo força ao conceito de Educação terciária e ampliando exponencialmente a participação do setor privado na área. Tais termos são recorrentes na estratégia WBES-2020: “tecnologias”, “competição”, “inovação”, “fornecedores”, “mercado global”, “alianças”, entre outros. A formação universitária desaparece e, em seu

lugar, surge um projeto de formação em “instituições diversas”. O ataque à Universidade como *locus* capaz de formação de qualidade é coerente com a proposta do BM: uma formação instável e cambiante, ao longo da vida, prescinde da formação ancorada nos preceitos da universidade (da universalidade do conhecimento, da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão).

Da mesma forma, temos assistido o surgimento de grandes grupos educacionais¹⁰⁰ que vendem soluções pretensamente aplicáveis em todo planeta, dado que ainda não se pode ampliar os mercados para além dele, com materiais e métodos padronizados. Vendem o produto, a promessa e a falácia de inclusão no mercado de trabalho por meio da aquisição de um diploma de formação superior. Podemos citar fatos de grande representatividade deste movimento quando da fusão das empresas de ensino privado Kroton Educacional S.A. e Anhanguera em julho de 2014, criando a 17ª maior empresa na Bovespa, com valor de mercado avaliado em mais de R\$ 20 bilhões, responsável por um milhão de alunos, ou seja, um sétimo das matrículas do ensino superior¹⁰¹. Também no final de 2011, a Kroton havia comprado 100% do capital social da União Norte do Paraná de Ensino Ltda. e a coligada Universidade Norte do Paraná (Unopar), que atua fortemente na Educação a distância. A transação envolveu o maior valor pago por uma empresa londrinense, R\$1,3 bilhões de reais¹⁰².

¹⁰⁰ Evangelista (2015) verificou nos dados do Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2013), que as IES que acumulavam acima de 20 mil matrículas na área Educação, em 2013, as quais concentravam 28,56% do mercado da formação docente: UNOPAR-Kroton (9,255), UNIP-Objetivo (4,98%), UNIASSELVI-Kroton (4,88%), UNINTER (3,47%), Anhanguera/UNIDERP-Kroton (3,215) e UNIMES (2,86). Segundo a autora, considerando-se a organização que responde por várias denominações institucionais, pode-se concluir que a Kroton concentra 16% dos 28,56% da oferta detida pelas maiores IES privadas. Além disso, demonstra que nas IES citadas, a formação docente oferecida é principalmente sob a forma EaD. No caso da Kroton, das 136.649 matrículas registradas (BRASIL, 2013), 135.001 são em EaD, restando somente 1.648 no ensino presencial (EVANGESLITA, 2015).

¹⁰¹ Matéria divulgada no *site* Rede Brasil Atual. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/economia/2014/07/kroton-e-anhanguera-oficializam-fusao-e-viram-gigante-da-educacao-com-valor-de-r-22-bi-4543.html>. Acesso em 20 de agosto de 2015.

¹⁰² Matéria divulgada no *site* Gazeta do Povo. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/economia/com-compra-da-unopar-kroton-se->

Em sua tese – *Educação a distância e fetichismo tecnológico: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil* – Nascimento (2011) analisa publicações do BM e discorre sobre a expansão da Educação a distância na educação superior, especialmente para as licenciaturas no Brasil. Como Barreto e Leher, o autor toma como um de seus objetos o documento *Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária* (BANCO MUNDIAL, 2002). Para Nascimento (2011, p. 120), trata-se

[...] o ensino superior como uma possibilidade educacional efetiva de contribuição com o estabelecimento de um novo momento da sociabilidade capitalista, cuja expressão ideológica é a sociedade do conhecimento, num contexto onde o conhecimento que interessa ao capital é potencializado pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

A publicação ressalta a importância das novas tecnologias no cenário político e econômico dos países latinos e apresenta as principais instituições no mercado de educação superior: “i) *universidades virtuales*; ii) *universidades de franquicia*; iii) *universidades corporativas*; iv) *firmas de médios de comunicación y otras instituciones*; e v) *intermediários acadêmico*” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 38 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 123).

Da mesma forma como Nascimento (2011) encontrou forte defesa da Educação a distância nas publicações do BM, Barreto e Leher (2008, p. 427) identificaram recomendações de uso das tecnologias para aprendizagem no documento *Educação permanente na economia do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2003):

O pressuposto básico é: uma vez que as práticas econômicas e sociais foram transformadas, é a vez da aprendizagem: “a emergência da economia global do conhecimento premia a aprendizagem no mundo” (p. 13); e “a emergência de novos fornecedores, oferecendo serviços diferentes de maneiras diferentes, representa uma oportunidade para os países em desenvolvimento” (p. 55).

Para os autores, “uma revolução (da informação ou do conhecimento) é reiteradamente anunciada e assumida como pressuposto” (BARRETO; LEHER, 2008, p. 427). Novamente, a tecnologia é aclamada como forma de ampliação da oferta de ensino, principalmente como “oportunidade aos países em desenvolvimento”, como recomenda o BM. O mercado está no centro das determinações, posto como único centro de poder e, conseqüentemente, advoga pela diversificação da formação e da oferta. A promoção da EaD, defendida pelo BM por sua capacidade de ampliação da oferta, serve a outros intentos do Capital no que concerne à formação docente: objetivando mudar a prática de professores para promoção da aprendizagem, a modalidade à distância propiciaria o desenvolvimento de modelos formativos padronizados, prontamente aplicáveis para espriar sua ideologia. Da mesma forma, o documento do BM citado por Barreto e Leher (2008) – *Educação permanente na economia do conhecimento*¹⁰³ – remonta à ideia de professor aprendiz e treinável ao longo da vida tendo em vista difundir um conhecimento útil às necessidades econômicas do capital.

Shiroma e Evangelista (2011) demonstraram que este OM vem realinhando suas orientações para a Educação, conforme as mudanças de conjuntura e estrutura político-sociais. O documento *Education Sector Strategy Update (ESSU): achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness* (BANCO MUNDIAL, 2006)

Explicita preocupação com a educação secundária (Ensino Médio) e **terciária (Ensino Superior)** afirmando que, na década de 1990, esforços foram concentrados para a universalização da Educação Básica de modo que, agora, seria necessário organizar as políticas educacionais dos países da região para atender à crescente demanda por acesso aos níveis de ensino subsequentes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 136, grifo nosso).

¹⁰³ Cf. MARI, Cezar Luiz de. “*Sociedade do conhecimento*” e *Educação Superior na década de 1990*: Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Como Barreto e Leher (2008), as autoras identificaram o conceito de educação terciária na primeira década deste século. Tal estratégia não se refere à mera mudança de nomenclatura, mas altera o sentido da educação universitária, mais especificamente no que tange à formação de professores. Ao utilizar este conceito, o Banco deseja ampliar significativamente as possibilidades de formas de oferta e desenvolvimento do ensino superior. Uma estratégia que se constitui em berço para o nascimento do consenso de que a formação docente seja retirada da universidade e alocada proeminentemente em instituições terciárias e privadas que deem conta de levar a cabo o projeto formativo necessário à reprodução e à sociabilidade do capital.

Lima (2011) confronta documentos e recomendações do Banco para educação superior com políticas adotadas pelo governo Lula, especialmente no que concerne ao deslocamento para educação terciária. Lima (2011, p. 87) entende que

[...] as ações conduzidas pelo governo Lula da Silva, demonstraram que essas ações estavam em conformidade com a política do BM para a “educação terciária”, particularmente no que se refere: a) ao estímulo ao empresariamento da educação superior; b) à ampliação da privatização interna das universidades públicas e c) ao estabelecimento de contratos de gestão que alteram o financiamento e as diretrizes político-pedagógicas das universidades públicas, especialmente das universidades federais.

Ainda segundo Lima (2011, p. 87; 92), “este intenso processo de reformulação da educação superior brasileira efetiva a desconstrução da educação pública brasileira como um direito social” e “é apresentada como “democratização” do acesso à educação para os segmentos mais pauperizados da população”. O processo referido pela autora ocorre a partir de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias instituídas nos anos 2000. O fio condutor das medidas implementadas no ensino superior no país foi a ideologia do seu empresariamento. Lima (2011, p. 92) assinala que

[...] não se trata de uma “imposição” dos organismos internacionais ou da subordinação do Brasil às determinações vindas “de fora”, ainda que o mecanismo das condicionalidades esteja presente nos acordos firmados entre os governos brasileiros e o BM, mas de um

“compartilhamento” da concepção de educação como “ensino terciário”.

Ainda sobre o conceito de Educação Terciária, o trabalho de Deitos (2010) intitulado “Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos”, discute as políticas educacionais, de cunho neoliberal, implementadas a partir dos anos 1990 no Brasil. O autor realiza leitura de documentos do BM, mas não trata especificamente de formação docente, porém faz uma análise de conjuntura e estrutura, no âmbito de implementação destas reformas. Ao apresentar dados do MEC/INEP (2009) sobre o percentual de investimento público na Educação, encontramos o termo “Educação Terciária” constante nas publicações dos dados oficiais deste Ministério. Para Deitos (2010, p. 213), estes dados “revelam as prioridades econômico-sociais no tratamento do financiamento da política educacional nacional”.

Figura 9 – Educação Terciária – MEC/INEP (2009)

Tabela 1. Percentual do Investimento Público Direto em Relação ao PIB. Níveis de Ensino – 2000-2007 – Brasil.

Ano	Percentual do Investimento Público Direto em Relação ao PIB						
	Total	Níveis de Ensino					
		Ensino Fundamental		De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais	Ensino Médio	Educação Terciária
Educação Básica	Educação Infantil						
2000	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7
2001	4,0	3,3	0,3	1,3	1,1	0,6	0,7
2002	4,1	3,3	0,3	1,5	1,1	0,4	0,8
2003	3,9	3,2	0,3	1,3	1,0	0,5	0,7
2004	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7
2005	3,9	3,2	0,3	1,4	1,1	0,4	0,7
2006	4,4	3,7	0,3	1,4	1,4	0,6	0,7
2007	4,6	3,9	0,4	1,5	1,4	0,6	0,7

Fonte: Brasil (2009).

Fonte: MEC/INEP (2009)

Trabalhando com o sumário executivo de um dos mais recentes documentos produzidos pelo BM para Educação brasileira, analisado neste trabalho, o EEBRASIL-2010, Junior e Maués (2014, p. 1149) entendem que “além de defender que o país gasta muito com educação superior e que perde muitos recursos com a corrupção, o Banco se alinha ao setor privado na atual polêmica sobre o patamar de investimentos em relação ao PIB que o Brasil deve investir”. Os autores apresentam um trecho do referido documento que expressa essa orientação.

O Ministério da Educação do Brasil e o apoio à coalizão público-privada ‘Educação para Todos’ (*Education for All*) comprometeram-se a gastar no limite de 7% do PIB até 2015. Os líderes sindicais do Brasil solicitam uma meta nacional de 10% do

PIB. As comparações com dados mundiais sugerem que esses níveis de investimento são extremamente elevados. Mais importante ainda é que os dados mundiais sugerem que usar a limitação de gastos como parâmetro, ao invés de resultados, pode ser uma estratégia incerta para o progresso da educação (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2011, p. 45 *apud* JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1149).

A parceria público-privada para Educação é respaldada e recomendada pelo Banco em diversas de suas publicações. Mundy e Menashy (2012) abordam amplamente este tema, realizando uma vasta análise sobre documentos¹⁰⁴ produzidos pelo BM, desde os anos 2000, especificamente sobre o engajamento do setor privado na educação. De acordo com Mundy e Menashy (2012), o IFC (*International Finance Corporation*) é a instituição do BM que apoia diretamente o setor privado na Educação. Afirmam também que o Banco “é o maior fornecedor externo de recursos e *expertise* para a educação no mundo” (MUNDY; MENASHY, 2012, p. 114). Em trabalho intitulado *The World Bank, The International Finance Corporation, and Private Sector Participation in Basic Education: examining the education sector strategy*, as autoras abordam esta questão detidamente sobre um dos documentos que compõem a empiria desta pesquisa.

O viés privatista identificado no WBES-2020 também é apontado por outros autores que se debruçaram sobre este documento. Ao analisar o WBES-2020 (BANCO MUNDIAL, 2011), entendem que este “aponta para um importante papel do setor privado” (MUNDY; MENASHY, 2012, p. 114). Comparam esta publicação com outras duas que também abordam estratégias de Educação do BM, produzidas em 1999 e seu update de 2005. Nesta análise comparativa, afirmam que a nova abordagem deste OM inclui o compromisso de expandir o trabalho do Banco na participação privada em Educação (MUNDY; MENASHY,

¹⁰⁴ *Trends in Private Sector Development in World Bank Education Projects* (Sosale, 2000), *Enhancing Accountability in Schools: What can Choice and Contracting Contribute* (Patriños & Laroque, 2007), *Public-Private Partnerships: Contracting Education in Latin America* (Patriños, 2006), *Mobilizing the Private Sector for Public Education: A View from the Trenches* (Patriños & Sosale, 2007), *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education* (Patriños, Barrera-Osorio, & Guaqueta, 2009), and *Emerging Evidence on Vouchers and Faith-Based Providers in Education* (Barrera-Osorio, Patriños, & Wodon, 2009). (MUNDY; MENASHY, 2012, p. 117)

2012, grifo nosso). Ademais, as autoras apresentam três princípios centrais sobre o setor privado que estão amplamente presentes neste documento.

Em primeiro lugar, o Banco argumenta que os prestadores privados são essenciais para atender às necessidades de expansão do sistema (p. 42). Em segundo lugar, realça o papel que os prestadores privados desempenham no atendimento das necessidades dos pobres (p. 35). Em terceiro lugar, retoma repetidamente o uso de vouchers e bolsas de estudo em instituições privadas com preferência para “o lado da procura” que produzem níveis mais elevados de escolaridade para as populações mais marginais (MUNDY; MENASHY, 2012, p. 120)¹⁰⁵.

O Banco entende que a iniciativa privada pode auxiliar na expansão do sistema e no atendimento das necessidades dos mais pobres, além de recomendar bolsas de estudos no setor privado. De fato, as “bolsas de estudos” se materializam no cenário brasileiro como o financiamento propiciado pelo PROUNI (BRASIL, 2004), que objetiva conceder bolsas de estudos integrais e parciais, em instituições privadas, transferindo recursos para o setor privado.

Outro aspecto passível de questionamento é a forma pela qual o setor privado atenderá as necessidades de pobres, pois o que de fato temos assistido é a proliferação de cursos de formação superior em instituições privadas com baixo custo e qualidade e, ao mesmo passo, a incessante luta da classe trabalhadora para poder financiar sua formação e manter sua empregabilidade, de acordo com a profecia neoliberal de inclusão por meio da qualificação.

A nossa análise da empiria demonstra que ocorreu um avanço do Capital sobre o Trabalho, ou seja, independente da esfera (pública ou privada) em que ocorra a formação do professor, ela precisa estar alinhada ao projeto educativo capitalista de conformação da classe trabalhadora, especificamente da atuação docente na sala de aula, *locus*

¹⁰⁵ Cf. no original: *First, the Bank argues that private providers are key to meeting system expansion needs (p. 42). Second, it emphasizes the role that private providers play in meeting the needs of the poor (p. 35). Third, it returns repeatedly to vouchers and scholarships for use at private institutions as preferred “demand side” interventions that produce higher levels of schooling for the most marginal populations (MUNDY; MENASHY, 2012, p. 120).*

eleito como promotor da pretensa “qualidade” educacional. Qualidade vazia em sua natureza cambiável e suscetível às necessidades econômicas, útil ao modo de produção e de exploração do Trabalho pelo Capital.

Robertson (2012), no artigo “A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para educação do Banco Mundial”, reporta-se a publicações do Banco e, entre elas, o WBES-2020. A autora oferece importantes contribuições para pensarmos acerca da participação do IFC e das recomendações de privatização do Banco.

O principal foco da estratégia da IFC para a educação é proporcionar financiamento para maiores provedores da rede que tenham a habilidade para investir além das fronteiras e descer às camadas do mercado popular para alcançar populações mais pobres; financiando a educação para empreendimentos pequenos e médios que tipicamente miram nas populações pobres e para estudantes por meio de bancos parceiros; e serviços de consultoria para empresas que sustentem a qualidade da educação e para bancos que garantam empréstimos responsáveis para o setor (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 16 *apud* ROBERTSON, 2012, p. 294).

O que podemos perceber é que a porta fica efetivamente aberta para o setor privado de várias formas: na provisão da formação, no financiamento e nos serviços de consultoria. Em nossa análise, temos a hipótese que duas estratégias conformam esta intenção e se coadunam para implementá-la. A primeira é a apresentação do conceito de Educação “terciária”, que compreende todo curso de formação em nível pós-médio. Disso resulta uma ampliação de formas e modalidades de ensino que descartam a formação no âmbito da universidade pública¹⁰⁶. A segunda é a expansão da concepção de sistema de ensino que, para o Banco, contempla uma multiplicidade de ofertas educativas formais e

¹⁰⁶ No Brasil, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se constituíram como modalidade preferencial de ensino superior na esfera pública nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff (EVANGELISTA, 2015). Além disso, o *Decreto n° 2.306*, de 1997 (BRASIL, 1997), artigo 8, classifica as instituições do Sistema Federal de Ensino em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

não formais, providas e/ou financiadas por entidades estatais ou não estatais e incluem “toda a gama de beneficiários e interessados nesses programas: professores, treinadores, administradores, empregados e empregadores, estudantes e suas famílias” (WORLD BANK, 2011, p. 9).

Após pesquisas e análises de inúmeras publicações para compreender os contínuos engajamentos do BM com a privatização na/da Educação, Robertson (2011) aponta para duas dimensões: uma estratégica, a outra estrutural. Estrategicamente, se referindo ao uso que o Banco faz de crises políticas e econômicas para reinventar sua agenda de privatização, a autora menciona a promoção das PPP e a redefinição de sistema de educação, incluindo o setor privado. Cita a tática de “troca de fórum”, o que significa imputar a privatização da Educação a um órgão menos conhecido do seu grupo, o IFC. Robertson chama atenção para a forma estratégica pela qual o Banco administra o conhecimento, “ventriloquismo do conhecimento”, isto é, um esforço para criar um círculo virtuoso entre *políticas-pesquisa-evidência*. Nesse sentido, o BM amplia a evidência que apoia sua posição ideológica, tende a generalizar partes limitadas de evidências ou ameniza diferenças entre descobertas de pesquisa. (ROBERTSON, 2012). Estruturalmente, Robertson aponta a incorporação do neoliberalismo do local ao global, aprofundando a dependência de países como Estados Unidos e Reino Unido da abertura de serviços como os novos padrões de valoração para o desenvolvimento econômico. Para a autora, uma indústria especializada passa a crescer atrelada a PPP e exporta cada vez mais sua especialidade globalmente incluindo o setor privado, fundações, empresas especializadas em PPP, empresas de consultoria global, bancos, consultores locais, entre outros, atuando como fontes de autoridade voltadas para o mercado (ROBERTSON, 2012).

Ao tratar dessas empresas que passam a atuar fortemente na Educação, Robertson menciona algumas que, em sua análise, controlam quase metade do mercado mundial de consultoria administrativa e têm expressivos portfólios na área da Educação como KMPG, PricewaterhouseCoopers, Deloitte and Touche, Grant Thornton, McKinsey, Hay Group¹⁰⁷.

Por pura habilidade no desenvolvimento dos sistemas legais voltados às PPPs e a prática

¹⁰⁷ São empresas internacionais prestadoras de serviços nas áreas de auditoria, consultoria e outros serviços acessórios para todo tipo de empresas.

efetiva no campo em países que são referência, as empresas globais de consultoria, dado seu conhecimento superior de como progredem as PPPs, encontram poucos adversários (Greve, 2010, p. 506 *apud* ROBERTSON, 2012, p. 297).

Ainda de acordo com a autora, há uma sintonia entre governos, agências de desenvolvimento como o BM e consultores corporativos que têm desempenhado um papel fundamental “na formatação das condições para o fornecimento da educação, enquanto constitucionalizam o liberalismo de mercado em políticas e estruturas de regulamentação entre os territórios dos estados nacionais” (ROBERTSON, 2012, p. 298). Ao avaliar o rápido crescimento do setor privado, seus interesses e suas implicações na Educação, argumenta que

[...] na medida em que o Estado se despoja das atividades que tradicionalmente associamos ao setor público e de interesse público, podemos ver uma tendência ascendente entre as administrações dos negócios em nível nacional, regional e global por atores econômicos, e não estatais/políticos (CUTLER; HAUFLER; PORTER, 1999 *apud* ROBERTSON, 2012, p. 298).

No entanto, as políticas de privatização encontram resistência da classe trabalhadora. A luta pela preservação do caráter público e estatal de direitos como saúde e Educação se insere de diferentes formas nos movimentos sociais e históricos. Para Robertson (2012a), as tentativas de privatização nos anos 1980 foram controversas e, por isso, o BM passou a apoiar as PPP para alavancar mecanismos de financiamento estatal por meio de *vouchers* e provisão pelo setor privado.

Outras estratégias pretendem destituir a universidade pública como espaço para formação de professores: a indicação de que ela ocorra também nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que têm, entre seus objetivos, ministrar em nível de Educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008). Desta maneira, os IF que não possuem nenhuma tradição na formação de professores, estão assumindo esta tarefa. Não nos ateremos a esta discussão, mas entendemos que se constitua em tema profícuo de investigação. Trata-se de reconversão institucional (EVANGELISTA, 2008), considerando que

os IF têm uma trajetória de formação técnica, voltada para o mercado de trabalho, podemos indagar em que perspectiva desenvolvem a formação docente.

Sobre a privatização do ensino superior, ao realizar uma análise comparativa das matrículas em 1988 e em 2006, Barreto e Leher (2008, p. 431) entendem que “o que mudou foi a natureza do que vem a ser uma universidade e a presença empresarial”. Ao analisar dados do INEP, Barreto e Leher (2008, p. 431) entendem que o setor privado

[...] foi o setor que mais se fortaleceu nos Governos Cardoso e Lula da Silva: no período 1999- 2002, o número de matrículas das instituições de ensino superior com fins lucrativos cresceu 90%, enquanto, no mesmo período, o crescimento daquelas sem fins lucrativos foi de 31%. Em 2006, o setor particular era responsável por 55% das matrículas privadas.

O crescimento do setor privado¹⁰⁸ demonstra que as orientações das políticas educacionais brasileiras para formação no ensino superior se direcionam para destituição da universidade pública e da formação presencial, alterando a natureza da universidade, como salientou Barreto e Leher.

A dissertação de Barros (2011), intitulada *Educação a distância: uma política para formação capitalista do homem do século XXI* nos países periféricos, realiza análises de documentos do BM e de políticas brasileiras para esta modalidade de ensino. Barros (2011, p. 8) diz que

A partir do incentivo do Estado na criação e ampliação das matrículas nos cursos de graduação a distância, o setor privado foi beneficiado. Em 2003, o setor privado ofereceu, 8.699 e em 2008, como resultado das políticas implementadas pelo Governo Lula da Silva, passou a oferecer 310.592.

Com base nas análises realizadas e nos dados apresentados verificamos que as universidades públicas e nelas os cursos de formação de professores estão sendo alvos de sucessivos ataques por proposições políticas do Banco Mundial que, simultaneamente à desqualificação das universidades, erigem a oferta privada – e na modalidade a distância – como a hipótese de uma formação de qualidade. Contudo, pretende

¹⁰⁸ Em 2013, o setor privado representou 74% das matrículas no ensino superior (INEP, 2013).

incidir sobre a formação do professor pela Universidade pública quando sugere a disseminação sem fronteiras de seus programas de formação, dos exames de certificação, da entronização da sala de aula, da subordinação do conhecimento em Educação às demandas estreitas das metas a serem alcançadas em testes de larga escala.

7 PROFESSOR APRENDIZ, PROFESSOR TREINÁVEL: RECRUDESCIMENTO DA PERVERSIDADE BANCOMUNDIALISTA

O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos; entretanto, um número crescente de casos bem-sucedidos de reformas está produzindo lições que podem ajudar outros países (BANCO MUNDIAL, 2014).

Nessa pesquisa examinamos documentos do Banco Mundial tendo em vista identificar sua concepção de Educação, formação docente e suas estratégias de desenvolvimento de seu projeto político-educacional para América Latina e Caribe. No período estudado, 2000 a 2014, suas publicações educacionais se avolumaram e nos detivemos em seis de seus documentos.

O BM, representante dos interesses do capital internacional, desde sua fundação na Conferência de *Bretton Wood*, em 1944, se coloca como Instituição Internacional de fomento ao desenvolvimento, parte de um sistema de gerenciamento da economia internacional, estabelecendo regras para as relações comerciais e financeiras (MONTAÑO, 2014; PRONKO, 2014; ROBERTSON, 2012). Sua atuação se metamorfoseou de acordo com as demandas conjunturais da economia, ocupando no século XXI posição central no financiamento e disseminação de políticas internacionais. Ao longo das últimas décadas, o BM se tornou o principal articulador das orientações de política em Educação para os países de capitalismo dependente.

A ideologia que informa as proposições político-educacionais deste OM objetiva a manutenção e reposição da hegemonia burguesa, da divisão internacional do trabalho e das relações de exploração do capital sobre o trabalho, servindo duplamente ao movimento econômico do capital: em seu aspecto estrutural e conjuntural. Nesse sentido, procuramos não perder de vista a inserção capitalista subalterna da região no cenário político-econômico internacional e seus desdobramentos para a Educação e, em especial, para a formação do professor.

Ao examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, considerado Ministério Mundial da Educação dos países periféricos (LEHER, 2005), podemos afirmar que há um recrudescimento das suas

‘indicações’ e ‘advertências’ para as políticas educacionais da periferia do capital. Suas proposições se articulam, em cada documento e na relação entre eles, com o intento de construir consenso e conferir legitimidade ao seu projeto político-educativo. A educação é fortemente colocada como elemento de legitimação da exclusão estrutural do capitalismo, como instrumento do capital na formação da classe trabalhadora e na sua conformação. É proclamada, no sentido da escolarização e da qualificação, como propulsora da inclusão social no âmbito da colocação no mercado de trabalho, via emprego. As estratégias de disseminação da Educação como redentora das mazelas sociais têm sido reiterada pelo BM por, no mínimo, duas décadas, desconsiderando a objetividade histórica em que a manutenção do desemprego e miséria são aspectos incorrigíveis, segundo Mészáros (2005) das determinações estruturais do capitalismo na sociedade moderna.

As artimanhas do discurso dominante, manifestas na retórica do Banco, objetiva disseminar a ideia falaciosa de que a Educação é responsável pelo desenvolvimento econômico e redução da pobreza. Ademais, elidem o real movimento da economia no século XXI, compreendido no conceito de capital-imperialismo, em que a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa (FONTES, 2012), incidindo diretamente na relação Capital e Trabalho. Com a intenção de legitimar a barbárie do projeto educativo do capital, uma grande ofensiva ideológica é colocada em curso a fim de sustentar o modo de organização social, política e econômica e sua necessária sociabilidade. Ao considerar a Educação como fator estratégico para o desenvolvimento econômico e redução da pobreza, o BM imediatamente coloca para a Educação escolar a responsabilidade pela consecução da sua profecia, o que justifica seu projeto educativo ancorado na Aprendizagem, entenda-se, formação da classe trabalhadora para atendimento das demandas da reestruturação produtiva por um trabalhador habilidoso, produtivo, competente, ágil e flexível (WORLD BANK, 2011). Disso decorrem alguns desdobramentos para a formação docente no que concerne à sua consciência e subjetividade. Vejamos como se encaminha o recrudescimento da perversidade bancomundialista.

A qualidade da aprendizagem, isto é, o que as pessoas aprendem, confere sentido à pretensa qualidade da Educação do BM que, por sua vez, é vazia no sentido de que é preenchida conjuntamente, de acordo com as demandas da economia – cabe dizer, cambiante. Esta qualidade, na concepção do Banco, deve ser promovida pelo professor em sala de

aula, ou seja, a prática como síntese seria o modo de definir a qualidade do BM. Trata-se de uma investida operacional para que o desempenho da aprendizagem possa ser avaliado, monitorado, recompensado ou punido. Nesta ótica, a qualidade da Educação é, em primeira instância, de incumbência dos professores que, pela atuação, devem promover aprendizagens “adequadas” às demandas do modo produtivo – formação para o trabalho simples.

Poderíamos supor que o projeto de formação de professores, percebidos com tamanho grau de relevância, deveria ser também de qualidade. E é, na definição de qualidade do Banco. Isto implica no recrudescimento da política de formação docente apresentada na perspectiva do treinamento também flexível, cambiável, ajustável às demandas do capital que, por seu turno, (re)apresenta suas demandas à Educação. Justifica-se assim que a formação prescindia do aprofundamento e da reflexão teórica sobre os fundamentos epistemológicos da formação e da historicidade humana, da sua constituição político-econômica social. Antes, o professor é chamado a operacionalizar com uma atuação restrita à sala de aula a formação cambiante para o capital, ação desvinculada de reflexão – o que é impossível. As demandas colocadas pela economia mudam; mudam, em consequência, a formação do professor; o professor vive em permanente processo de “aprendiz de professor”, com consequências imprevisíveis talvez para sua constituição como profissional.

O modo pelo qual nossa reflexão se desenvolveu beneficiou-se imensamente da construção conceitual de Rodrigues (2008) que sintetizou o sentido do *slogan Educação ao longo da vida* na formulação “eterna obsolescência humana”. Tematizando tal *slogan*, eixo estruturante do projeto educativo da UNESCO e União Europeia para a virada do século, Rodrigues (2008, p. 159) evidenciou os comprometimentos dele derivados, particularmente no que se refere à concepção de Educação e à “configuração dos sistemas educacionais”. De nosso ponto de vista é possível estabelecer uma relação orgânica entre o projeto do BM e da UNESCO/UE mediada pelo conceito de Rodrigues e extrair dele vitalidade para o entendimento do projeto do Banco para formação de professores. Em síntese, essa formação ocorrerá ao longo da carreira em detrimento da formação inicial; 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.

Agreguemos outros elementos para sustentar nossa hipótese. As indicações para certificações e avaliações periódicas dos professores pressupõem a condição de "não estar pronto", de constante atestar de "prontidão" para a docência. Da mesma forma, a proposta de "Residência Escolar", pouco explorada no WBES-2020, traz a ideia de que os mais experientes ensinem os mais novos, reiterando a condição de aprendiz. O Banco avalia como promissor um período probatório cuidadosamente supervisionado, embora ainda não existam avaliações sobre seu impacto (WORLD BANK, 2010). E, ainda, a proposição constante na versão 2012 do EEBRASIL-2010 de Certificação/Habilitação para que outros profissionais sejam professores. São elencadas, neste documento, experiências desta ordem na América Latina¹⁰⁹, inspiradas no modelo americano *Teach for America*. Trata-se de "uma abordagem para recrutamento, treinamento e orientação de jovens profissionais talentosos que está em nítido contraste com canais tradicionais de recrutamento de professores" (WORLD BANK, 2012, p. 62).

A formação docente, concebida como treinamento, promove a inversão da base de formação, da universidade para a sala de aula. O treinamento deve orientar-se 'para' e 'pela' sala de aula, guiado pela observação de 'boas experiências/práticas exitosas'. Para instituir tal ideologia, lança mão notadamente de inúmeras estratégias para desqualificar a formação inicial, desenvolvida no âmbito dos programas de formação das universidades, caracterizando-a como excessivamente teórica, dispendiosa e inadequada para a formação de professores que devem formar a força de trabalho do século XXI.

Articula-se a esse processo a entronização da sala de aula pela abstração do professor e de seu *locus* de atuação do campo de sua objetividade histórica. O treinamento do tipo *school-based* tem a intenção de disseminar a crença de que práticas de ensino podem ser aplicadas indistintamente, descoladas das suas determinações concretas. Esta entronização, divinização ou enaltecimento da sala como potencialmente promotora da aprendizagem e da formação na prática do

¹⁰⁹ Nas palavras do Banco Mundial: "[...] o *Enseña Chile*, lançado em 2008, com suas primeiras colocações de professores no ano letivo de 2009. *Enseña Peru* e *Enseña por Argentina* seguiu com colocações docentes em 2010 e 2011, respectivamente. Colômbia e México estão atualmente iniciando os programas. Em 2010, o *Ensin!* Brasil foi criado, recrutando um grupo de 32 professores que começaram a trabalhar em 14 escolas do município do RJ – Escolas do Amanhã – em março de 2011." (WORLD BANK, 2012, p. 62).

docente funciona, de fato, como “oficina do diabo” ao atuar no plano da consciência para inculcação do consenso burguês, alienação de classe, posto que o professor se constitui em um dos elos que propiciam a formação almejada pelo capital para a classe trabalhadora.

A “oficina do diabo” pretende viabilizar a padronização da Educação, da docência, da aprendizagem operando uma destituição do âmbito do ensino como próprio ao fazer do professor. 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). Para promoção desta política truculenta, o BM desenvolveu o Programa *SABER* (*System Assessment and Benchmarking for Education Results*), um sistema de avaliação e aferição dos resultados educacionais que se baseia em ‘evidências’ e pretende desenvolver uma base global de conhecimento sobre sistemas de Educação. Acoplado a este está o Programa *SABER-Teacher* que objetiva avaliar políticas docentes de acordo com parâmetros globais e boas práticas a exemplo do relatório *Making Schools Work* (2011).

Para o Brasil, entre as indicações que compõem a próxima agenda, EEBRASIL-2010, encontramos a proposta de maximizar o impacto federal e o investimento num laboratório brasileiro de ação educacional – *Brazilian “education action lab”¹¹⁰* – que permitiria conhecer experiências e saber “o que funciona” em Educação: “dezenas de milhares de novas políticas e programas de educação criativos são postos à prova neste momento em todo o Brasil por secretarias de educação dinâmicas e orientadas para resultados.” (WORLD BANK, 2010, p. 86).

A padronização da prática, a entronização da sala de aula e a formação do ‘aprendiz treinável’ alinham-se para fortalecer e conferir sentido às políticas de avaliação escolar que objetivam aferir o desempenho de estudantes e, principalmente, dos professores. Constatamos uma verdadeira avalanche de orientações e recomendações políticas que promovem a responsabilização da escola e do professor, conhecida como *accountability*. São mecanismos de regulação e responsabilização docente que associam avaliação e remuneração por desempenho e incentivos (monetários e não monetários), certificação

¹¹⁰ Cf. no original: *Maximizing federal impact and capitalizing on the Brazilian “education action lab”* (WORLD BANK, 2010, p. 82).

(inicial e periódica) e progressão na carreira. Salientamos que estes mecanismos ocultam a precarização das condições objetivas do trabalho e da carreira docente e mascaram a ideologia burguesa subjacente a eles. Ademais e, sobretudo, incidem na formação da subjetividade dos professores, infundindo competição, meritocracia, individualismo, perda da capacidade de organização coletiva, fragilização da categoria e sua desarticulação política.

A retórica do Banco Mundial, a despeito de mecanismos de avaliação e certificação embasados em padrões estabelecidos, não guarda palavras para deixar clara sua mensagem. Afirma que tais expedientes enviariam “às instituições formadoras de professores uma mensagem poderosa sobre que tipo de professor se espera que elas ‘produzam’” (WORLD BANK, 2001, p. 30). Por esta razão não há de causar estranheza o enaltecimento que faz no EEBRASIL-2010 sobre a proposta brasileira de instituição de uma Prova Nacional para ingresso na carreira docente¹¹¹: “a nova proposta federal de um exame padronizado de entrada na docência poderia ser de grande benefício para os estados e municípios menores” (WORLD BANK, 2010, p. 83).

O encaminhamento das proposições políticas do Banco para a Educação Superior, inscrita no WBES-2020, favorece uma “multiplicidade de ofertas educativas formais e não formais, providas e/ou financiadas por entidades estatais e não estatais (WORLD BANK, 2011). Além disso, consta no EEBRASIL-2010 que “a tarefa crucial de qualquer sistema de educação é transformar o financiamento em resultados – acima de tudo, em resultados da aprendizagem” (WORLD BANK, 2010, p. 43). A ampliação do sistema de Educação aliado ao conceito de Educação Terciária resulta numa política que recrudescer tendências desenvolvidas após os anos de 1990, conferindo ao setor privado, mediante vários estratagemas, incluindo as parcerias público-privadas, o domínio sobre o mercado de Educação superior, atingindo o coração da formação de professores¹¹².

A ofensiva das proposições políticas do BM atinge também a organização sindical dos professores. Dos seis documentos examinados,

¹¹¹ A Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente foi instituída pela *Normativa nº 3*, de 2 de março de 2011 (BRASIL, 2011). Sua elaboração e instituição ainda não está oficializada.

¹¹² A meta 12 do plano nacional de educação (brasil, 2014) objetiva elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

o PE-2014 aborda esta questão: “os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 48). Alertamos, ainda que secundariamente em nossa pesquisa, para o incremento de uma nova estratégia que, juntamente com as demais discutidas, visa o enfraquecimento dos professores no enfretamento de uma política bancomundialista cada vez mais perversa.

Entendemos que políticas educacionais são desenvolvidas em um campo de embates. Entre as orientações advindas de OM e sua tradução em políticas educacionais nacionais existe espaço para resistência e luta por um projeto de formação de professores ancorado na reflexão teórica que considere a natureza e a autoridade das universidades como *lócus* de produção de conhecimento em Educação, ainda que com suas contradições, e perceba os professores como intelectuais capazes de realizar as mediações inerentes ao trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educ. Pesqui.*, ene./jun. 2002, vol.28, no.1, p.77-89. ISSN 1517-9702.

ALVES, Mari Celma Matos Martins. Rede Kipus e Formação Docente na América Latina e Caribe – do protagonismo à subordinação. Dissertação, 2011, UFSC.

ANTUNES, Fátima. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 425-468, jul./dez., 2007.

ANFOPE, CEDES, ANPED. A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia. (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004). 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>

ANFOPE. Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.39, pp. 423-436.

BASTOS, Remo Moreira Brito. *Capitalismo e crise: o Banco Mundial e a educação como aparelho ideológico na periferia capitalista*. 2014. 151f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

BASTOS, Remo Moreira Brito. O Banco Mundial como articulador da mercantilização da educação na periferia capitalista. In: V Seminário de Educação Brasileira, 2015, Campinas - SP. Caderno de programação e resumos do V Seminário de Educação Brasileira. Campinas: CEDES, 2015. v. 1. p. 1.

BORGES, André. Governança e Política Educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - Vol. 18. nº. 52

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº. 009 de 08/05/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação. 2007.

BRASIL. DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

BRASIL. Decreto nº 6.755/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRASIL. Portaria Normativa nº 09 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

BRASIL. Resolução nº 02/2009. Institui as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério.

BRASIL. Portaria MEC Nº 438, DE 28 DE MAIO DE 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio.

BRASIL. LEI Nº 9.131, DE 24 DE NOVEMBRO DE 1995. Institui o Exame Nacional de Cursos.

BRASIL. PARECER Nº: CNE/CES 583/2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 2000. 109p.

BRASIL. Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 3, de 2 de março de 2011. Institui a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de março de 2011, Seção I, p. 9.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia pelo Parecer CNE/CP N.º 5/05 (BRASIL, 2005) e Resolução CNE/CP N.º 1/06 (BRASIL, 2006).

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Raquel F. A. Teixeira. Projeto de Lei n. 1.172, de 2003: Dispõe sobre as diretrizes da política nacional de formação, certificação e valorização do magistério público. 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. A Portaria n.º 119, de 09 de junho de 2010 (BRASIL, 2010)

BRASIL. Portaria n.º 40, de 3 de abril de 2013 (BRASIL, 2013)

BRASIL. *Conhecendo o universo da sala de aula*. Estudo de observação de sala de aula na Bahia e no Ceará (BRASIL, 1998). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000553.pdf>

BRASIL. Dicionário Escolar da Língua Brasileira. Academia Brasileira de Letras. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* 2011, v. 16, n. 48, set-dez.

CARVALHO, Edmilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. *Revista Outubro*. 2007, n. 15. Disponível em:

<http://outbrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-15-Artigo-06.pdf>

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6700>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

CASSETTARI, Nathalia. Principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. *Anais...* Zaragoza: ANPAE; FEAE; FPAE, 2012.

CORSI, Francisco Luiz. In: CAMARGO, José Marangoni. *Múltiplas Faces da Crise Econômica e Financeira Mundial*. Bauru, SP: Canal6, 2012.

COSTA, L. C. *Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil*. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? *Educar, Curitiba*, n. 22, p. 51-75, 2003. Editora UFPR.

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e categorias. In: CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 2, p. 53-85.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n.16, p. 133-169, 2001.

_____. A globalização e o desenho curricular. *Revista Espaço do Currículo*, v. 1, n. 1, pp. 12-33, Mar./Set., 2008.

DEITOS, Roberto Antônio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e Socioeconômicos. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2000. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores. In: DOURADO, L.F.; PARO, V. H. Políticas públicas e educação básica. São Paulo, SP: Xamã, 2001. p.49-57

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, Antonio B. de; VIRIATO, Edaguimar O. (Org.). *Política educacional e qualificação docente*. 1 ed. Cascavel/PR: Assoeste, 2001, p. 13-30.

EVANGELISTA, Olinda. Rede *Kipus* e Reconversão docente. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE*, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE. Trajetória e processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008b. v. 1.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: **Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-Sul) “Pesquisa em educação e inserção social”** (CD-Rom), 22 à 25 de junho de 2008, Itajaí/SC. UNIVALI: Santa Catarina, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BEM MERCADEJÁVEL?** Florianópolis, 2015 (mimeo).

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os Projetos Financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009

FONTES, Virgínia (2010). O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e História. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFRJ Editora.

FONSECA, Marília. O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMASSI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, J. (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 85-121.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Vol. 24, n 85. Campinas. Dez. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo eal*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A produtividade da escola improdutiva. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. Disponível em <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>. Acesso em 04 de agosto de 2015.

GRAMSCI, A. A Concepção Dialética da História. 4ª edição Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HERNANDES, Tânia dos Santos. Estudo sobre as Diretrizes da OCDE para Empresas Multinacionais e a responsabilidade social empresarial - O papel do Estado e de organizações da sociedade civil na promoção de um comportamento socialmente responsável das empresas. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. RBPAE. V.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

_____. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. Educação: Teoria e Prática . Vol. 21, n. 38, out/dez-2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/legislacao-e-documentos> Acesso em 03 de março de 2014.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. 119 - 137, janeiro/junho 2007

KAMAT, Sangeeta. The poverty of theory. In: KLEES, Steven J.; SAMOFF, Joel; STROMQUIST, Nelly P. Comparative and International Education: A Diversity of Voices. Sense Publishers Rotterdam, Boston, Taipei, 2012.

KLEES, Steven J.; World Bank and Education: Ideological Premises and Ideological Conclusions. In:

KLEES, Steven J.; SAMOFF, Joel; STROMQUIST, Nelly P. Comparative and International Education: A Diversity of Voices. Sense Publishers Rotterdam, Boston, Taipei, 2012.

KUENZER, Acácia Z. **Educação Profissional**: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Boletim Técnico. Rio de Janeiro: Senac, 1999.

KUENZER, Acácia Z.; RODRIGUES, M. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 1, p. 35-62, 2007.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o 'alívio da pobreza'. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, 2005.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

MARI, Cezar Luiz de. “Sociedade do conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Mídas. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para educação e a formação docente. a nova regulação?. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n.1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAUÉS. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. GT-11: Política da Educação Superior. 2008.

MAUÉS, Olgaíses C. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz A. O. (org.). *Currículo e políticas Públicas*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: *Revista Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. n 118, p. 89-117, 2003.

MAUÉS, Olgaíses C. As reformas educacionais e os impactos sobre a formação e o trabalho docente. In: *Revista Trabalho e Educação* (UFMG), Belo Horizonte- MG, v. 13, n. 2, p. 127-137, 2005.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 7, n. 1, p. 100-109, jun. 2015.

MCKINSEY & COMPANY. 2007. “How the World’s Best-Performing School Systems Have Come Out on Top” y Rockoff, J. 2004. “The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data”. *American Economic Review, Papers and Proceedings*.

MÉSZÁROS, Isteván. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, Isteván.. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004. 568 p. (Coleção mundo do trabalho).

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: *A nova Pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, Classe e Movimento Social*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, Vânia C. *Mudanças no pensamento sobre desenvolvimento: o novo-desenvolvimentismo brasileiro*. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. Maranhão, Brasil. 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_A_EIXO_2011/DESAFIOS_E_DIMENSOES_CONTEMPORANEAS_DO_DESENVOLVIMENTO_REGIONAL/MUDANCAS_NO_PENSAMENTO SOBRE DESENVOLVIMENTO.pdf

_____. Educação e capital social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismos de alívio à pobreza. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Org.). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. 1º ed. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MORAES, Maria Célia. “A TEORIA TEM CONSEQUÊNCIAS”: INDAGAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

MORAES, Raquel de Almeida. O PROFORMAÇÃO E SEU MODELO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.44, p. 262-274, dez2011 - ISSN: 1676-2584

MUNDY, Karen; MENASHY, Francine. The World Bank, the International Finance Corporation, and Private Sector Participation in Basic Education: Examining the Education Sector Strategy 2020, in Christopher S. Collins, Alexander W. Wiseman (ed.) *Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy* (International Perspectives on Education and Society, Volume 16) Emerald Group Publishing Limited, pp.113 – 131, 2012.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração do Milênio. Cúpula do Milênio. Nova Iorque, 2000 Published by United Nations Information Centre: Lisbon, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. *Anais... 27ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2009.

NEVES, Lúcia Mª W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, Dec. 2012. Disponível

em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302012000400017&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 15 de ago. De 2014.

OCDE. *Principais resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)*. 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>. Acesso em:

OLIVEIRA, Ana Cristina de Oliveira; MOTTA, Vânia C. Novo-desenvolvimentismo, capital social e desigualdade social. *Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. vol. 8. n 26, dez, 2010.

PANSARDI, Marcos Vincius. A formação de professores e o Banco Mundial. *EccoS – Rev. Cient.*, Sao Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. Políticas de Formação de Professores no Município de Foz do Iguaçu – PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Centro de Educação, Comunicação e Artes Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Nível de Mestrado/PPGE. Área de Concentração: Sociedade, Estado E Educação, Cascavel, PR 2012.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial.

PEREIRA, João Márcio Mendes. “Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013”, in ___ e Marcela Pronko (orgs.) *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro, EPSJVFIOCRUZ, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições no papel do estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>.

PRONKO, Marcela Alejandra. O público e o privado nas políticas educacionais contemporâneas. II Jornada Latinoamericana de Estudios Epistemológicos em Política Educativa. Paraná. Ago. 2014.

RABELO, Amanda o. A remuneração do professor é baixa ou alta? uma contraposição de diferentes referenciais. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 26, n.01, p.57-88. abr. 2010.

RAMOS, M.N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Marilda Merência. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. 350 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós – Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. As influências do (neo) liberalismo na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, n 111, p. 173-182. Dez. 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. p. 152-180.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCALCON, Suse. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 26, n. 2, 489-521, jul./dez. 2008

SCHNEIDER, Mara Cristina. *Avaliação docente no Brasil e em Portugal: análise das políticas e dos “obstáculos políticos”*. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SCHWARZ, Roberto. *Fim de século*. Comunicação apresentada ao colóquio sobre "As culturas do fim do século na América Latina", na Universidade de Yale, em abril de 1994. Disponível em <http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Schwarz,%20Roberto/Roberto%20Schwarz%20-%20Fim%20De%20S%C3%A9culo.pdf>

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, M^a Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2000. [O que você precisa saber sobre]

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. *Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de*

professores - doi: 10.5007/2175-795X.2011v29n1p127. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, out. 2011. ISSN 2175-795X. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>>.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.

Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, dez. 2005. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso. acessos em 02 abril. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, São Paulo: CEDES, 2007.

SHIROMA, Eneida. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003b.

SHIROMA, Eneida Oto.; EVANGELISTA, O. Profissionalização 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

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda (prefácio). In: Educação Básica: tragédia anunciada? (org) André Silva Martins e Lúcia Wanderley Neves, 2015

SHIROMA, Eneida Oto; CUNHA, Thais Marcelino. *Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década*. Trabalho preparado para a Mesa redonda “O Banco Mundial e a formação de professores: repercussões na escola e na sala de aula” a ser realizada em 11/11/2015 durante o VI EDIPE, em Goiânia. Florianópolis, 2015. (mimeo)

SHIROMA, Eneida O.; SCHNEIDER, Mara C.. Certificação e gestão de professores. In: *Temas e matizes*, v. 13, p. 39-49, 2008.

SIQUEIRA, Angela C. de. The 2020 World Bank Education Strategy: nothing new, or the same old gospel. In: Klees, S. J., Samoff, J. &

Stromquist, N. P. (Eds.) (2012) *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense Publishers.

SILVA, Maria Abadia. de. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Camilla Croso; Azzi, Diego; Bock, Renato. Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. *Ação educativa*. S/D.

THOMPSON, Edward Palmer. A lógica histórica. In. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRICHES, Jocemara Organizações multilaterais e curso de pedagogia [dissertação]: a construção de um consenso em torno da formação de professores / Jocemara Triches ; orientadora, Olinda Evangelista. - Florianópolis, SC, 2010. 218

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2004.

UNESCO. *Catastro de experiências relevantes de políticas docentes em America Latina y el Caribe*. Secretaría Técnica Proyecto Regional Docentes Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Santiago, Chile, Marzo de 2014. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/catastros-experiencias-relevantes.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

VIOR, Susana; CERRUTI, Maria Betania Oreja. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). In: *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

ZANARDINI, J. B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In. EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira Marin, 2014.

WOOD, Ellen Meikssins. *O império do capital*. São Paulo: Boitempo, 2014.

- _____. Democracy Against Capitalism. São Paulo: Boitempo, 2003.
- WORLD BANK. Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda. 2010.
- _____. Great Teachers. How to raise student learning in Latin America and the Caribbean. 2014.
- _____. Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020. 2011.
- _____. Making Schools Work New Evidence on Accountability Reforms. 2011a.
- _____. Education Sector Strategy Update. Achieving Education For All, Broadening Our Perspective, Maximizing Our Effectiveness. 2005.
- _____. Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. What Can We Learn from Education Reforms in Latin America? 2005.
- _____. Brazil Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework. 2001.
- _____. What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework Paper, 2012.
- _____. What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: A Framework Paper, 2014.
- _____. *What matters most for teachers policies: a framework paper.* 2013.