

Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial

Sandra Valéria Limonta Rosa
Universidade Federal de Goiás
Willian Batista dos Santos
Universidade de Brasília

Resumo

Este artigo apresenta uma análise crítica do documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, produzido pelo Banco Mundial no ano de 2010 com o objetivo de definir prioridades para a política educacional brasileira, dando ênfase às questões referentes à formação e ao trabalho dos docentes. Trata-se aqui de um recorte de uma pesquisa bibliográfica que analisa as orientações propostas pelo Banco Mundial para a educação nos países ditos em desenvolvimento e como estas têm afetado diretamente as políticas de educação brasileiras. Para nós, a incorporação de tais orientações tem intensificado as já precárias condições de trabalho e de formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Trabalho docente. Qualidade da educação. Banco Mundial. Formação de professores.

Teaching and quality of basic education: criticism of the World Bank guidelines

This article presents a critical analysis of the document “Achieving world-class education in Brazil: next steps”, produced by the World Bank in 2010 with the goal of setting priorities for the Brazilian educational policy, emphasizing the issues relating to training and teaching. It is here a clipping from a literature that analyzes the proposals by the World Bank for education in developing countries and how these policies have directly affected the Brazilian education guidelines. For us, the incorporation of such guidelines has intensified the already precarious working conditions and also the teacher ongoing training.

Keywords: Teaching. Quality of education. World Bank. Teacher training.

Enseñanza y calidad de la educación básica: revisión de las directrices del Banco Mundial

En este artículo se presenta un análisis crítico del documento “Lograr una educación de nivel mundial en Brasil: los próximos pasos”, producido por el Banco Mundial en 2010 con el objetivo de establecer las prioridades de la política educativa brasileña, haciendo hincapié en las cuestiones relativas a la formación y el trabajo de los profesores. Se trata de un recorte de una investigación bibliográfica que analiza las directrices del Banco Mundial para la educación de los países llamados en desarrollo y cómo estas políticas han afectado directamente a las directrices para la educación brasileña. Para nosotros, la incorporación de estas directrices ha intensificado las precarias condiciones de trabajo y formación continua de los docentes.

Palabras-clave: Trabajo docente. Calidad de la educación. Banco Mundial. Formación del profesorado.

A dialética formação-trabalho e a qualidade da educação básica

Neste artigo realizamos uma análise crítica do estudo empreendido pelo Banco Mundial (BM) em nosso país e publicado em 2010 sob o título “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, documento que analisa as políticas e reformas implementadas no campo educacional brasileiro nos últimos quinze anos e que também apresenta uma avaliação comparativa do desempenho da educação no Brasil em relação aos membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nossa análise deste documento do Banco Mundial (BM, 2010) parte de uma compreensão do contexto político e econômico global, pois entendemos que a inserção do País na economia mundial tem se efetivado a partir de sua submissão às regras dos organismos internacionais. Como veremos, as prioridades levantadas no relatório aqui analisado dão seguimento às orientações advindas de uma concepção produtivista de educação que, segundo Saviani (2007), origina-se do ideário neoliberal, visa ajustar a educação escolar às demandas do mercado e à lógica do setor produtivo.

Análises e pesquisas que tratam do tema da qualidade da educação no Brasil têm enfatizado que a universalização do acesso ao ensino fundamental foi uma conquista política e social duramente constituída. É preciso alcançar agora a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e a universalização da educação infantil e do ensino médio. (Alves, Bonamino, 2007; Freitas, 2007; Oliveira, 2007; Dourado, Oliveira, 2009; Araújo, 2012)

Objetivando contribuir para com este debate, trabalharemos neste texto com a ideia de “qualidade do processo de educação básica”, que compreende: ingresso e desenvolvimento na educação infantil; permanência, aprendizagem, progresso, término do nível fundamental na idade-série correspondente; e ingresso permanência, aprendizagem, progresso e conclusão do ensino médio. Cada nível da educação básica se constitui como um conjunto de processos relacionados entre si e a progressão com aprendizagem dos conteúdos escolares nestes níveis são indicadores, mas não traduzem em si mesmos a qualidade do processo de escolarização básica.

É necessário ampliar o entendimento do conceito de qualidade da educação básica porque, conforme Araújo (2012), instituiu-se em nosso país nas últimas três décadas um conceito de qualidade da educação fundamentado no resultado de avaliações em larga escala do rendimento dos alunos em testes padronizados, que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), traduzindo para o campo da educação concepções oriundas dos valores e da lógica do mercado.

Tais testes, que, diga-se de passagem, têm muitos problemas, verificam apenas

alguns aspectos da aprendizagem e produzem não apenas resultados, mas novas formas de organização do trabalho nas escolas, estimulando a competição entre instituições e sujeitos e, de certa forma, forçando o professor a desenvolver um ensino muito próximo do treinamento.

A qualidade da educação não pode ser compreendida apenas como uma nota alcançada pelos alunos na Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM e a qualidade da escola não pode ser compreendida como seu IDEB. Há outras questões que precisam ser consideradas, o rendimento dos alunos em testes padronizados nacionalmente é apenas uma delas e a que menos pode nos dizer sobre a qualidade do ensino, pois é pontual e analisa o produto, não o processo.

Há uma contradição fundamental entre a universalização da Educação Básica pública e tal concepção de qualidade. A democratização do acesso poderá ser inócua se a agenda política e econômica não priorizar altos investimentos na infraestrutura das escolas e nos professores (formação inicial e continuada, salário e carreira) – escolas com uma infraestrutura impecável, com professores preparados e motivados – são esses os indicadores de qualidade que nossos governantes deveriam buscar. Caso contrário, teremos um quadro que na verdade já começa a se apresentar: todas as crianças e jovens estarão na escola, mas não estarão aprendendo e os professores serão os únicos responsabilizados por isso, encontrando no treinamento para os testes a única forma de “elevar” a qualidade do ensino em suas escolas. (Limonta; Silva, 2013, p. 184)

A qualidade do ensino que se realiza nas escolas e que compõe o que denominamos de qualidade do processo de educação básica é aqui compreendida na dialética formação-trabalho, que para nós é fundamental para a compreensão da atividade docente em sua dinâmica e nos diversos aspectos que a constituem. Nesse sentido, uma formação científica e cultural de alto nível (seja inicial, seja continuada), organicamente relacionada a condições materiais de trabalho adequadas (incluindo aí bons salários e plano de carreira), pode emancipar intelectualmente o professor, de tal forma que este seja capaz de ensinar os conteúdos escolares com clareza, compreender os processos de aprendizagem e construir suas próprias atividades de ensino e de avaliação.

O caminho apontado acima não é novo para os professores de escolas públicas e muito menos para os pesquisadores da formação de professores e do trabalho docente, mas é “novidade histórica” nas políticas governamentais. Insiste-se no aligeiramento e barateamento da formação e em programas que visam melhorar o ensino nas escolas, que, em sua maioria, são fragmentados, dispersos, muitas vezes oriundos de fundações ligadas a empresas privadas e que, ainda assim,

demandam alto financiamento público. Entendemos que tais programas não contribuem em quase nada para a qualidade do processo de educação básica, pois são verdadeiros “pacotes” de formação e/ou pedagógicos, que vulgarizam o conhecimento dos professores oferecendo-lhes técnicas que quase sempre não respondem aos problemas da sala de aula.

Assistimos a uma exploração cada vez maior e mais intensa do trabalho dos professores nas escolas, chamados a responderem, por si mesmos e em si mesmos, tanto à continuidade de sua formação quanto aos problemas de ensino e aprendizagem enfrentados no cotidiano. A formação frágil e as difíceis condições de trabalho têm conduzido a um fenômeno cuja denominação tomamos de empréstimo a Limonta e Silva (2013) – a “tecnificação do ensino”:

As teorias pedagógicas e psicológicas e a didática são reestruturadas nos programas e projetos sob a forma de técnicas puras, e esta “tecnificação” não alcança nem os níveis mais elementares de uma formação baseada na reflexão sobre a prática, conforme a “epistemologia da prática”, concepção de formação e de trabalho por meio da pesquisa e da reflexão sobre o fazer do professor que esteve muito em evidência na década passada nas políticas de formação e de ensino em nosso país. (Limonta; Silva, 2013, pp. 174-175)

Entendemos que este processo de “tecnificação do ensino” em muito se deve à incorporação das orientações do Banco Mundial (BM) à concepção de educação pública que foi se constituindo nas últimas décadas e que, por sua vez, fundamentam políticas, programas e projetos que se referem à formação e ao trabalho dos professores em nosso país. São muitos os documentos produzidos pelo banco que impactam consideravelmente (e por vezes orientam explicitamente) as políticas e estratégias educacionais brasileiras. (BM, 1986, 1990a, 1990b, 1990c, 1991, 1992, 1994, 1995, 1999a, 1999b, 1990c, 2003, 2010, 2011)

Neste artigo nos deteremos especificamente no relatório intitulado “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, publicado em 2010, objetivando uma análise mais detalhada e atualizada sobre as proposições do BM para a educação brasileira, com especial ênfase às recomendações que dizem respeito à formação dos professores. Nossa análise deste documento, em particular, considera o impacto dos estudos e documentos do banco para a educação mundial e brasileira como um todo. (Fonseca, 1995 e 1998; Vianna Júnior, 1998; Chossudovsky, 1999; Nogueira, 1999; Silva, 2002; Borges, 2003; Tommasi, Ward e Haddad, 2009; Robertson, 2012; Pereira, 2014; Mota Júnior; Maués, 2014)

O estudo empreendido pelo BM no Brasil, que resultou no documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos” (BM,

2010), reforça ainda mais nossa tese da necessária dialética formação-trabalho e nosso compromisso científico e político de construir argumentos que sirvam de contraposição às ideias e ideais do BM na tentativa de transformar o contexto da atividade docente aqui brevemente apresentado.

A qualidade da educação nas orientações do Banco Mundial: competências e empregabilidade

A análise que aqui fazemos sobre a incorporação das orientações do BM às concepções, políticas e programas educacionais no Brasil não se dá fora da compreensão da conjuntura econômica mundial, sob uma perspectiva de que a inserção do Brasil na economia global se deve em grande parte à submissão de nosso país às regras dos organismos internacionais.

São suficientemente conhecidas as recomendações do Consenso de Washington, que sintetizariam, ao final da década de 1980, as recomendações de organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM, entre outros, para que se precise comentá-las. Bastará aqui relacioná-las: equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, pela reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; e privatização das empresas e dos serviços públicos. (Sguissardi, 2006, p. 1026)

Como já mencionamos, as prioridades apresentadas no relatório aprofundam ainda mais a concepção produtivista de educação que, baseada no já conhecido ideário neoliberal, visa ajustar os processos educativos formais às demandas do mercado e à lógica do setor produtivo, conforme Saviani (2006). Analisaremos as orientações propostas para a melhoria da educação no que diz respeito à formação de mão de obra qualificada e elevação da competitividade do Brasil no cenário internacional, buscando identificar o papel atribuído ao professor nesse complexo processo.

Para tanto, é preciso considerar primeiro que as reformas do Estado que ocorreram em nosso país, nas últimas décadas, são parte de um movimento de ordem econômico-política marcado pela mundialização do capital, reestruturação produtiva e adoção das diretrizes neoliberais, e é neste cenário que os organismos multilaterais de crédito e financiamento como BM, o Fundo Monetário Internacional

(FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) passam a interferir diretamente sobre as políticas sociais nos países em processo de desenvolvimento econômico e social. (Sguissardi, 2000 e 2006; Dourado, 2002; Carvalho, 2011)

É nessa conjuntura que se desenvolve a influência cada vez maior do BM na política educacional brasileira. Dourado (2002), em suas análises sobre a concepção economicista e utilitarista de educação apresentada pelo BM, nos mostra que esta concepção se revela como um conjunto de orientações: descentralização dos sistemas, vinculação da aprendizagem às exigências do mercado de trabalho; ênfase nas ideias de eficiência e eficácia educacionais; programas compensatórios; realocação de recursos públicos; capacitação em serviço para os professores; avaliações do rendimento escolar em larga escala; dentre outras.

É importante ressaltar que não é possível compreender o contexto educacional da atualidade sem considerar o movimento do capital no gerenciamento de suas crises. O constante processo de regulação das crises vai também promovendo modificações no próprio capitalismo, como se vê na reestruturação produtiva visando à incorporação de novas tecnologias. A partir daí, gera-se a necessidade de flexibilização dos trabalhadores em suas funções e atividades, resultando em novos ordenamentos na relação trabalho-educação. Tais processos se intensificam na segunda metade do século XX e mantem-se em vigor no século XXI. (Saviani, 2005)

Um dos aspectos do reordenamento da relação trabalho-educação para atender à reestruturação produtiva, que é bastante visível, é o estreitamento das relações entre as bases materiais de produção e os processos educativos, inclusive aqueles desenvolvidos na escola básica. Ao capital é necessário manter o disciplinamento dos trabalhadores ao mesmo tempo que são introduzidas, via tecnologia, uma série de modificações na produção. Essa contradição entre disciplinamento e novas formas de trabalho em bases tecnológicas flexíveis demandam uma educação que constitua nos trabalhadores novos conhecimentos, que não são mais técnicos, mas sim tecnológicos.

Lembremos do conceito de “tecnificação” do trabalho docente apresentado anteriormente, que deriva da tecnificação do trabalho em geral: para os trabalhadores em geral os conhecimentos bastante complexos sobre tecnologia e produção são reduzidos a técnicas puras, que ideologicamente serão “travestidas” nas tão conhecidas competências e habilidades cognitivas necessárias para o sujeito da contemporaneidade. Em pouco tempo assistimos ao deslocamento deste discurso do campo da produção para o campo da educação. Desenvolver competências e habilidades cognitivas tornou-se objetivo educacional explícito nas diretrizes e orientações curriculares para a formação de professores e para toda a educação básica.

Ao estudarmos as análises e orientações apresentadas no documento produzido pelo BM em 2010, percebemos que tais orientações estão organicamente vinculadas à formação de mão de obra qualificada e à elevação do nível de competitividade da educação brasileira no cenário internacional. Verificamos a ênfase dada à urgência em instrumentalizar os estudantes com as “habilidades do Século XXI”, fundamentais para a formação de um trabalhador bem ajustado às demandas do setor produtivo.

Os dados do mercado de trabalho no Brasil estão assinalando que as “habilidades do Século 21” são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e a produção destes será um desafio crítico para o sistema educacional na próxima década: formandos com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. Para o sistema de educação básica, a implicação principal é a da urgência de aumentar a aprendizagem estudantil. (Banco Mundial, 2010)

No documento adverte-se que, apesar da significativa melhora nas habilidades da força de trabalho brasileira, estas ainda estão num patamar considerado baixo quando comparadas aos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), particularmente quando se comparam a eficiência do fluxo estudantil e as taxas de conclusão do ensino médio apresentadas pelo Brasil, bem abaixo dos níveis alcançados pela maioria dos países da OCDE.

Os níveis médios de aprendizagem alcançados pelos alunos brasileiros também são considerados baixos nestas comparações, o que gera sérias implicações para o aumento da competitividade e o crescimento econômico, já que o importante, segundo o documento, não é o tempo que os estudantes passam na escola e sim o que realmente aprendem, destacando-se a importância da educação formal e da responsabilidade que os sistemas educativos devem assumir nessa tarefa.

A relação mecânica entre desenvolvimento econômico e educação escolar estabelecida pela teoria do capital humano clássica (Schultz, 1967 e 1971; Harbison e Myers, 1965) constitui a fundamentação básica do BM, desde seus primeiros estudos direcionados aos denominados países em desenvolvimento. Tal teoria foi constituída na “era de ouro” pós-segunda guerra mundial, marcada por uma conjuntura econômica e social de desenvolvimento produtivo, crescimento econômico, fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e confiança na conquista do pleno emprego.

Nesse contexto, esta teoria desempenhou papel central na legitimação científica de que a educação formal, melhor dizendo, a escola e as políticas educacionais a ela direcionadas, podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva. Gentili (2005), ao analisar o papel atribuído à educação formal diante das exigências produtivas, aponta que a “boa e velha” Teoria do Capital Humano constituiu-se como o principal aporte teórico para explicitar e realizar a relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo.

A crise capitalista dos anos 1970 constituiu-se no marco do fim da era de ouro, o que acarretou um processo de desarticulação da promessa integradora da escola que continua nas décadas de 1980 e 1990. Nesses períodos, mesmo em um cenário de revalorização do papel econômico da educação, propagação de discursos relacionados à importância produtiva dos conhecimentos e ênfase no papel da escola para potencializar a competitividade das economias na era da globalização, verificamos a intensificação da ruptura da promessa da escola como instituição integradora. (Gentili, 2005)

A desintegração da educação como promessa integradora não nega a contribuição econômica da escolaridade formal para o desenvolvimento dos processos produtivos, mas afirma a necessidade de buscar novas formas de potencialização das capacidades competitivas do indivíduo para seu ingresso e contribuição no mundo do trabalho e no desenvolvimento econômico e social de seu país. Temos aí uma inversão radical dos sentidos da educação e da escola, que passarão a ser compreendidas como responsáveis diretas pela capacitação dos indivíduos para o trabalho. Junto à diversidade de instituições de educação formal que foram surgindo, as escolas se tornam instâncias de atualização do sujeito, cabendo a este individualmente buscar, no “mercado educativo”, a formação que lhe pareça mais conveniente para seu ingresso e fixação no mercado de trabalho. Surge neste contexto uma nova concepção para a relação trabalho-educação: a ideia de empregabilidade.

Num mercado de trabalho contraditório, competitivo e incerto, as exigências em relação à formação profissional aumentam em quantidade e profundidade. O trabalhador deve encontrar uma ocupação nos “nichos de mercado” que vão surgindo de modo inconstante ao sabor dos movimentos econômicos e investir em seu autodesenvolvimento, adequando-se e readequando-se constantemente a este novo mundo da empregabilidade. Vão se constituindo e ganhando força ideológica concepções que propagam a necessidade de os trabalhadores estarem em condição constante de aperfeiçoamento ao mesmo tempo que não possuem garantia nenhuma de se manterem no emprego duramente conquistado. É bastante conhecido e difundido nos meios de comunicação o discurso dos empresários brasileiros que afirma que há uma grande quantidade de postos de trabalho, mas

não há pessoas qualificadas para estes.

De acordo com Saviani (2007), as exigências oriundas da empregabilidade são os vetores de uma concepção de educação que podemos denominar de “pedagogia das competências”, concepção que fundamenta os processos educativos tanto nas escolas de educação básica, quanto nas diversificadas instituições de formação que foram surgindo e, também, no interior das empresas. Podemos afirmar, nesse sentido, que a “pedagogia das competências” é a concepção de educação que aparece, à vezes explicitamente, outras vezes nas entrelinhas, nas orientações do BM (2010).

Para Manfredi (2007), as competências que servem de núcleo duro da formação na escola e no trabalho têm sua base teórico-conceitual fundamentada na lógica de recomposição da hegemonia do capital, em que a ressignificação da qualificação profissional faz parte de um amplo processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por função reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo, em sua fase de acumulação flexível.

Nesse sentido, o chamado modelo de competências é parte integrante da lógica que orienta a estratégia de recomposição das relações entre capital e trabalho, possuindo, portanto, dimensões político-ideológicas e culturais relevantes. Tal modelo está se configurando como um campo de dominação simbólica não facilmente perceptível, que pretende remodelar o imaginário político-ideológico dos trabalhadores, visando desconstruir os laços de solidariedade e combatividade de classe e impondo um outro modelo centrado no individualismo, no conformismo, na responsabilidade individual da formação profissional, no estranhamento de ações coletivas e na supervalorização do contrato individual (em contraposição ao contrato coletivo de trabalho). Trata-se, portanto, de ressaltar que determinados conceitos possuem conotações valorativas e simbólicas, não neutras, e que operam num campo simbólico de disputa ideológica entre capital e trabalho. (Manfredi, 2007, p. 22)

Os processos educativos dentro e fora da escola visam também à captura da subjetividade do trabalhador, tarefa que não é realizada exclusivamente pelo ensino formal, mas que encontra nos espaços educativos formalizados modos mais eficazes de constituição ideológica de certos valores fundamentais para o capitalismo no atual momento histórico. Tais valores serão tanto mais eficazes se forem construídos desde a infância: abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico/tecnológicos e capacidade de estudar continuamente tornam-se balizadoras do processo educativo para o

mundo do trabalho. (Frigotto, 1999; Kuenzer, 2005)

Para o BM a implementação destas orientações não deve implicar aumento dos gastos públicos com a educação, pelo contrário, o documento faz uma advertência em relação ao aumento dos gastos com educação para os próximos anos. Nessa perspectiva, a elevação dos custos educacionais não tem resultado na melhoria da qualidade do ensino, daí a recomendação da redução dos investimentos diretos em educação pública.

O documento justifica tal recomendação baseando-se nos seguintes argumentos: os gastos públicos com educação no Brasil são muito superiores aos gastos de outros países da OCDE e, no entanto, os resultados brasileiros são piores; e com a redução da população brasileira, se a intensidade de investimentos continuarem, futuramente teremos escolas ociosas e professores excedentes.

Ainda segundo consta no documento, o País tem aumentado muito o custo com professores ao reduzir o tamanho médio das salas e promover uma elevação generalizada de seus salários e há poucas evidências de que essas ações contribuem para resultados melhores; a repetência é elevada e isso constitui uma alternativa ineficaz para aumentar a aprendizagem, além de elevar os gastos. Finalmente, a corrupção desenfreada tem promovido uma má aplicação dos recursos, fator que também impede a potencialização do rendimento educacional no País.

Sintetizando, as orientações do BM sinalizam que a busca pela eficiência educacional, que elevará o patamar de produtividade e competitividade econômica do País, deve se dar começando pela substituição de um ensino baseado nos conteúdos escolares, demasiado teórico, por um ensino mais prático baseado na construção de competências; que o fim último de todo processo educativo vivenciado na educação básica é tornar os indivíduos aptos à empregabilidade, num sistema produtivo flexível e incerto; que a adequação e readequação a este sistema produtivo flexível e incerto depende da capacidade de autodesenvolvimento e empregabilidade de cada pessoa; e, finalmente, que tudo isso pode e deve ser alcançado com um mínimo de investimentos.

De acordo com o BM (2010), para que as orientações sejam devidamente implementadas e alcancem sucesso, será necessária a ação efetiva dos professores. Analisamos, em seguida, o papel atribuído ao professor no documento, bem como as orientações que se referem aos processos de formação e de trabalho dos docentes como estratégias para elevar a qualidade da educação no Brasil.

Salientamos mais uma vez a concepção de qualidade da educação que orienta nossa análise, apresentada no início do texto: acesso, permanência, aprendizagem e progresso nos níveis da educação básica constituem-se para nós numa totalidade dialética e deveriam ser os indicadores de uma educação de qualidade, não os testes padronizados que têm sido aplicados para aferir a qualidade da educação básica brasileira.

Segundo Oliveira (2007), a democratização do acesso poderá ser inócua se a agenda política e econômica não priorizar altos investimentos na infraestrutura das escolas e nos professores (formação inicial e continuada, salário e carreira) – escolas com uma infraestrutura impecável, com professores preparados e motivados. São esses os indicadores de qualidade que nossos governantes deveriam buscar. Caso contrário, teremos um quadro que na verdade já começa a se apresentar: todas as crianças e jovens estarão na escola, mas não estarão aprendendo e os professores serão os únicos responsabilizados por isso, encontrando no treinamento para os testes padronizados a única forma de “elevar” a qualidade do ensino em suas escolas.

Para Freitas (2007), é necessário que a qualidade da educação seja constituída compreendendo-se a dialética entre os fatores pedagógicos internos à escola e as condições sociais externas a esta. As políticas educacionais que intentam a melhoria da qualidade da educação necessariamente devem estar associadas às políticas de redução das desigualdades sociais. Sem um pesado investimento, uma vez que “[...] educação (de qualidade) para todos e cada um é cara [...]” (Freitas, 2007, p. 980), corremos o risco de mascarar a baixa qualidade da educação pública, optando pelos testes como critério e por seus resultados como padrão de qualidade.

Gerenciando a qualidade de professores no Brasil – formação e trabalho docente na concepção do BM

Pensar a formação inicial e continuada de professores diante do contexto da reestruturação produtiva e suas relações com a educação, como até aqui apresentado, exige compreender as relações entre o campo econômico e o político. Salientamos, mais uma vez, que a análise mais detalhada que fazemos do documento produzido pelo BM em 2010 neste texto não desconsidera outros documentos já produzidos pelo banco, mas parte de tais documentos e das análises sobre estes já empreendidas por diversos pesquisadores brasileiros (Fonseca, 1995 e 1998; Vianna Junior, 1998; Chossudovsky, 1999; Nogueira, 1999; Silva, 2002; Borges, 2003; Tommasi, Ward e Haddad, 2009; Robertson, 2012; Pereira, 2014; Mota Júnior e Maués, 2014).

Nos detemos neste documento em particular por considerá-lo fundamental para compreendermos as relações que têm sido estabelecidas entre educação, trabalho, desenvolvimento econômico e papel do professor nesta dinâmica. O documento nos apresenta uma concepção de formação e de trabalho dos professores que considera que se o país não é competitivo o suficiente para se

destacar no cenário mundial é porque seu sistema educacional não vai bem. Se o sistema educacional não vai bem, se os alunos não atingem o rendimento esperado e ao mercado de trabalho não são enviados profissionais capacitados, a responsabilidade é do professor. (Evangelista, 2012)

Decorre daí que uma das prioridades apontadas pelo BM é a “melhoria da qualidade de professores”. Chamamos a atenção para a linguagem utilizada para se referir ao professor no documento: não se trata de melhoria da qualidade da formação, ou do trabalho ou mesmo do ensino – trata-se da melhoria da qualidade de professores, como se objetos fossem. Não nos parece que se trata de um problema de conhecimento inadequado da língua portuguesa, mas de um problema maior de concepção de educação e de professor.

O documento do BM (2010) inicia um conjunto de exortações a respeito do que fazer com os professores brasileiros, anunciando que a carreira docente no Brasil se constitui numa profissão de baixa categoria que não consegue atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico e que os professores da escola básica são estudantes de licenciatura por sua vez recrutados do terço inferior dos estudantes do ensino médio. Assim, para que o País possa desenvolver seu potencial competitivo e adequar-se aos parâmetros mínimos dos membros da OCDE é fundamental que os profissionais da educação passem a ser recrutados no terço superior do ensino médio, pois o quadro docente do País não pode ser constituído de alunos com baixo índice de formação básica.

Para a efetivação desse processo de “recrutamento de indivíduos com alta capacidade”, o governo brasileiro necessitará dar suporte para que os professores melhorem continuamente suas práticas de ensino, não se explicando claramente qual a relação entre o recrutamento de indivíduos de alta capacidade e as práticas escolares. Além disso, deverão ser constituídas políticas que incentivem a melhoria do desempenho e da produtividade, via programas de incentivo financeiro diretamente direcionado aos docentes cujos alunos tenham bom desempenho, o que pode ser verificado por meio das avaliações em larga escala.

Logo se vê em que ideias e ideais se fundamenta a concepção de formação e de trabalho dos professores do BM: quanto à formação, já devem estar “prontos” sem que se invista nisso, pois são ex-alunos do ensino médio e de cursos de licenciatura “com alta capacidade”, seja lá o que isso quer dizer. Quanto ao trabalho, a lógica da produção deverá conformar a lógica do ensino, baseado na “melhoria contínua das práticas” (Como? Quando? Onde? De que forma?) e na premiação por desempenho individual.

Shiroma e Evangelista (2003) já observavam, muitos anos antes da publicação do documento do BM (2010), que toda a discussão política em torno da melhoria da formação dos professores nas instituições de ensino superior e de ensino nas

escolas decorre da relação trabalho-educação instituída neste momento histórico (que já apresentamos e analisamos neste texto), objetivando a formação de um novo perfil de trabalhador, aquele da empregabilidade. O conceito bastante difundido de “profissionalização docente”, de acordo com as autoras, foi a principal estratégia ideológica de sustentação de reformas radicais nos currículos das licenciaturas e nos currículos das escolas de educação básica e de implementação de programas formativos em serviço.

Para as autoras o projeto de “profissionalização dos professores” foi constituído com o claro objetivo de materializar as saídas encontradas pelo capital para as crises das décadas de 1970, 1980 e 1990, uma vez que, dentro do projeto maior de formação para a empregabilidade, o professor se constitui num recurso da mais elevada importância, pois é a partir dele que são transmitidas as novas formas de compreensão do mundo adequadas aos interesses do capital. No entanto, há uma peculiaridade no trabalho docente que revela a contradição interna do projeto de educação do educador proposto pelo capital:

(...) a contribuição para o processo de acumulação se dá com base em uma característica muito peculiar do trabalho: a sua natureza não material, já que não é possível separar o produtor de seu produto. Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao mesmo tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades. Ou seja, no trabalho não material, a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia; nesse caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador. (Kuenzer; Caldas, 2009, p. 24)

Embora reconheçamos que, no trabalho docente, há elementos que podem servir de resistência às exigências formativas e de trabalho deste projeto hegemônico, observamos que os professores têm sido capturados para esta concepção de educação não só por meio dos pesados mecanismos ideológicos das políticas e dos currículos, mas também por meio de uma força opressora de exploração do trabalho que tem precarizado, cada vez mais, as condições de formação e de ensino.

Esta força opressora de exploração do trabalho do professor pode ser claramente verificada num conjunto de fatores muito conhecido entre nós, dentre os quais destacamos a redução do tempo livre – pressionados a trabalhar em diferentes unidades de ensino, fator que aumenta as jornadas laborais, que, em vários casos, são estendidas para fora do que é tolerado pela legislação trabalhista em vigor.

Observa-se também o aumento dos vínculos empregatícios parciais, temporários, terceirizados e comissionados nas escolas, com atividades de alta responsabilidade e complexidade, alta carga horária, falta de apoio pedagógico, instabilidade e insegurança de manter-se ou não naquela atividade ou naquela unidade escolar a cada ano e as péssimas condições de infraestrutura material que têm caracterizado a grande maioria das escolas públicas.

Por fim, nos últimos anos tem se elevado consideravelmente o número de professores que solicitam afastamento do trabalho, devido a problemas crônicos de saúde; assédio moral e violência; ausência de políticas públicas de formação continuada que não sejam pacotes de treinamento; achatamento salarial decorrente do enxugamento de gastos pelo Estado; controle total do trabalho, exigindo-se que o ensino atenda às avaliações em larga escala. (Shiroma; Evangelista, 2003; Gasparini et al, 2005; Codo; Meneses, 2006)

Oriundos das mesmas concepções de educação que precarizam as condições de trabalho estão os mecanismos de precarização da formação: a teoria é ideologicamente colocada em segundo plano nos processos formativos; prioriza-se um novo tipo de conhecimento profissional baseado na aquisição de competências e habilidades práticas; priorizam-se pesquisas vinculadas aos problemas imediatos da sala de aula; são oferecidos cursos de formação continuada em serviço a partir de métodos e materiais estritamente técnicos, totalmente desvinculados de conhecimentos teóricos mais aprofundados. (Shiroma; Evangelista, 2003; Moraes e Torriglia, 2003; Freitas, 2007)

Nossa crítica às orientações do BM tem o contexto de trabalho e de formação, acima descrito, bem claro. Ressaltamos mais uma vez que essas forças opressoras que precarizam a formação e o trabalho dos professores fazem parte de um ideário maior que busca responder à crise estrutural do capital via formação para a empregabilidade, acabando por resultar num processo contínuo de proletarização, desintelectualização e controle do trabalho do professor, em que o projeto de profissionalização docente é marcado pela elevada competência técnica e mínima consciência política (Shiroma, 2003). O trecho abaixo, retirado do documento do BM (2010), materializa ainda mais nossas análises:

Em vez de cursos teóricos, os programas de formação profissional projetados a partir das evidências das observações em sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo na sala de aula, do uso de materiais de aprendizagem e para manter os estudantes ocupados na tarefa. Este treinamento voltado para a prática é a nova direção na qual os países da OCDE estão partindo, e os estados mencionados anteriormente (Pernambuco e Minas Gerais) e o município do Rio de Janeiro estão na vanguarda. (Banco Mundial, 2010, p. 6)

Moraes (2003) e Moraes e Torriglia (2003) já destacavam que as políticas e programas de formação em construção celebravam o fim da teoria construindo uma nova utopia praticista. O recuo da teoria, conforme as autoras, contribuiu diretamente para a ressignificação do papel do professor, implicando pesadas críticas e muita desconfiança em relação à formação acadêmica dos professores e à pesquisa científica na área da educação. Esse processo de descaracterização, desqualificação e vulgarização da teoria e da pesquisa científica no campo educacional aposta na falência da razão, na supervalorização da experiência imediata e na legitimação do desempenho via instrumentalização técnica de baixa qualidade, ideologicamente travestida como se fosse um conjunto de altas competências e habilidades cognitivas.

Somados a estas concepções de formação acadêmica e pesquisa científica, documentos oficiais e programas de formação destinados às escolas públicas insistem no apelo à busca de técnicas eficientes de ensino junto a professores considerados de sucesso em suas escolas, utilização de tecnologias da comunicação e da informação nos processos de ensino (muitas vezes submetendo o conteúdo às tecnologias e não o inverso), controle rígido do tempo de ensino e aprendizagem. Esse conjunto de orientações pedagógico-didáticas coroa o pacote neotecnista de formação em serviço oferecido aos professores. O documento aqui analisado apenas sistematiza de forma mais clara e explícita concepções, métodos e objetivos que há muito têm sido amplamente construídos e implementados.

Em Minas Gerais, Pernambuco e no município do Rio de Janeiro, dados mostram que enquanto a norma da OCDE para cada hora de instrução usada eficazmente com atividades de aprendizagem é de 85 por cento, nenhum dos sistemas brasileiros estudados passa de 66 por cento. Conforme está detalhado no capítulo, os professores brasileiros usam uma proporção substancial do tempo em sala de aula praticando atividades rotineiras como fazendo a chamada e recolhendo deveres de casa. Uma alta proporção de professores também não faz uso dos materiais de aprendizagem disponíveis, e de 43-64 por cento do tempo os estudantes estão visivelmente desocupados (em países da OCDE, o ponto de referência para estudantes desocupados é de 6 por cento ou menos do tempo). (...) Com o apoio da equipe de educação do Banco Mundial, esses sistemas escolares também estão usando métodos padronizados de observação em sala de aula desenvolvidos nos países da OCDE para olhar dentro da “caixa-preta” da sala de aula e identificar quais são os exemplos de boas práticas de professores que podem ancorar os seus programas de desenvolvimento profissional. (Banco Mundial, 2010, p. 6)

Como podemos observar no trecho do documento transcrito acima, as orientações em curso retiram do professor a pouca autonomia que lhe resta, ao invadir o espaço da sala de aula para avaliar seu trabalho didático cotidiano. O estudo que conduzem sobre “a caixa-preta da sala de aula”¹, a partir de métodos padronizados de observação e sustentado por critérios advindos do campo da economia e da teoria da administração, visa extrair dados que atestem a incompetência dos professores e validem um pesado programa de intervenções sistemáticas sobre o trabalho didático, bem como ações direcionadas a baixar custos, redefinir gastos e centralizar o controle das políticas implementadas, de modo a garantir a produtividade, a eficácia e a eficiência. Em síntese, o documento, ao apresentar as prioridades para “melhorar a qualidade de professores” no Brasil, assevera que, para formar o novo trabalhador polivalente, flexível e adequado às novas exigências do mundo produtivo, é necessário abandonar o “velho professor” e fazer ressurgir em seu lugar um novo profissional da educação, um “novo professor”.

Como contraponto às concepções de formação e trabalho que criticamos até aqui, apresentamos em nossas considerações finais uma reflexão sobre a dialética formação-trabalho, pois entendemos que, para alcançar uma educação de qualidade para a vida em sociedade e para o trabalho emancipado (e não para a empregabilidade), é necessário que os professores constituam uma sólida base teórico-epistemológica nos processos de formação (seja inicial, seja continuada), que tem sua gênese e se materializa no processo de trabalho realizado em boas condições materiais.

Considerações finais – a dialética formação-trabalho e a qualidade do ensino

A formação e o trabalho dos professores para nós são uma unidade, um único processo de desenvolvimento pessoal, intelectual, técnico e político-social. Separamos os dois polos desta unidade para melhor analisá-los em nossa crítica às orientações do BM (2010), mas, para fazer a crítica, é preciso pensar a dialética formação-trabalho em sua unidade, ressaltando que a gênese da formação está no trabalho docente, não no sentido da tecnificação, tal como proposto nas

1. A caixa-preta é um dispositivo utilizado em aeronaves para gravar as informações essenciais sobre o avião e o voo. Esse instrumento tem a finalidade de registrar todos os diálogos e ações dos tripulantes da cabine, além de dados importantes como velocidade, aceleração, altitude e ajustes de potência, entre outros. Logo, percebe-se que faz todo sentido a analogia que o documento do BM estabelece entre a caixa-preta do avião e a sala de aula.

orientações do documento do BM, mas no sentido da compreensão do processo do trabalho educativo em suas múltiplas determinações.

A formação, seja inicial ou continuada, possui sua gênese no trabalho, não podendo ser compreendida como resultado de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal. A formação é direito que compõe junto com melhores condições de trabalho nas escolas, carreira, jornada de trabalho numa só escola e remuneração compatível com as demais profissões de nível superior, os elementos mínimos e indispensáveis para o ensino de qualidade que tanto tem sido cobrado apenas dos professores em suas salas de aula. As licenciaturas têm levado a um tipo tão superficial e frágil de formação que se assiste a uma exploração cada vez maior e mais intensa do trabalho dos professores na escola. (Limonta; Silva, 2013, p. 174)

Além de combater o recuo da teoria e a vulgarização do conhecimento sobre a educação na formação, precisamos fazer a crítica contínua e vigilante das condições materiais de trabalho dos professores nas escolas públicas, como esperamos ter contribuído ao clarificar como e de onde surgem as forças opressoras de precarização da formação e do trabalho dos professores.

Melhorar a qualidade da formação e do trabalho dos professores do Brasil é uma prioridade e disso não temos dúvida, mas a qualidade pela qual devemos lutar politicamente e no desenvolvimento de nosso trabalho como formadores de professores se dá a partir da crítica radical aos modelos de formação e às condições de trabalho que temos hoje, como esperamos ter feito neste pequeno texto.

Como podemos identificar ao longo da pesquisa bibliográfica que desenvolvemos, que analisa as orientações propostas pelo BM para a educação dos países ditos em desenvolvimento e como estas têm afetado diretamente as políticas de educação brasileiras, e da qual apresentamos aqui um recorte, o BM estabeleceu uma agenda de prioridades que acabou por se constituir na base de nossas políticas e programas que visam à melhoria da qualidade da educação.

As orientações e metas do BM para a educação se coadunam ao ideário político e econômico neoliberal que visa contornar a crise estrutural do capital – note-se bem: contornar, não resolver. Aponta-se para a necessidade de que a educação forme os indivíduos para a empregabilidade, e esta ideologia que ressignifica os sentidos da formação e da qualificação para o trabalho faz parte de um processo maior de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora. Não temos dúvida de que toda essa engenhosa e complexa construção tem por objetivo submeter os trabalhadores a novas formas de exploração.

Quanto aos professores, a estes cabe a formação dos empregáveis e, para que se adequem a esta função, também para eles é constituída uma ideologia peculiar – a profissionalização docente em bases neotecnicistas, com o amparo da pedagogia das competências. A melhoria da qualidade dos professores proposta pelo BM tem na verdade a finalidade de capacitar os futuros docentes para atender às exigências do campo produtivo relacionadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, bem como à instrumentalização de valores e habilidades exigidas pelas novas e crescentes demandas do mercado. Estas são legitimadas pelos princípios do mérito individual, da competitividade, da flexibilidade. Ao mesmo tempo, assegura-se a adesão dos professores a este reordenamento do trabalho nas escolas não só pelas vias ideológica e intelectual, mas também por meio de forças opressoras que instituem mecanismos de precarização da formação e das condições materiais de trabalho.

Para nós, a formação inicial e a formação continuada dos professores são processos que se relacionam dialeticamente com o trabalho e nele têm sua gênese. Nem a formação e muito menos o trabalho se reduz a um saber-fazer imediatista, pragmático e desprovido de conhecimento teórico-epistemológico sobre a educação e o ensino. Nossa crítica ao documento do BM (2010) é, ao mesmo tempo, a defesa de uma outra perspectiva de formação humana e profissional e de trabalho docente. Esperamos que este texto contribua para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento não só da crítica, mas de propostas de formação e de ensino que valorizem o conhecimento e o trabalho dos milhares de professores e professoras que realizam diariamente a educação pública em nosso país.

Referências

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2004.

BANCO MUNDIAL. *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política*. Washington, DC: The World Bank, 1986. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. *Improving primary education in developing countries: a review of policy options*. Prepared by Marlaine E. Lockead and Adrian M. Vespoor for the participants at the Conference on Education for All, in Bangkok. Washington DC: The World Bank, 1990a. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

_____. *The dividends of learning*. Washington, DC: The World Bank, 1990b. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

_____. *World declaration on education for all: framework for action to meet basic*

learning needs. New York: UNICEF House, 1990c. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

_____. Educación técnica y formación profesional. Washington, DC: Banco Mundial, 1991. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

_____. Educación primaria. Washington, DC: Banco Mundial, 1992. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

_____. La enseñanza superior. Lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: 1994. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial. Washington, DC: Worl Bank, 1996. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Educational change in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank, 1999a. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

_____. Education sector strategy. Washington, DC: World Bank, 1999b. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 24 set. 2013.

_____. Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington DC: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 06 maio 2013.

_____. Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos. Sumário executivo. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: The World Bank Group, 2011. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 52, v. 18, jun./2003, pp.125-138.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública para a educação superior no Brasil (1995): ruptura e/ou continuidade? Tese (Doutorado em Economia). Universidade Estadual de Campinas, 2011.

CHOSSODOVSKY, Michael. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Moderna, 1999.

CODO, Wanderley; MENESES, Iône Vasques. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. pp. 237-254.

DAVID, Nivaldo A. N. Novos ordenamentos legais e a formação de professores de educação física: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Campinas, 2003.

DOURADO, Luiz. Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, pp. 235-253, set./2002.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. Trabalho apresentado no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www.sintrasem.org.br/content/pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-educacionais-contempor%C3%A2neas-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-e-impacto-nas-escolas>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: Pablo Gentili (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 169-195.

_____. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. pp. 85-12.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, pp. 1203-1230, out./ 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP, v. 28, n. 100 – Especial, pp. 965-988, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil*. Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). *Políticas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GENTILLI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

HARBISON, Frederick H.; MYERS, Charles A. *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Comunicação apresentada na Sessão Especial - Competências em educação e formação de professores - na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2000. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SAFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e

desistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Fernando (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED: América: Kelps, 2013.

MANFREDI, Sílvia Maria. Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial Cascavel*, PR: Edunioeste, 1999.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação e Realidade*, n. 4, v. 39, dez./2014, pp.1137-1152.

OLIVEIRA, Roberto Vêras (Org.). *Políticas públicas de qualificação: desafios atuais*. São Paulo: A+Comunicação, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, João Márcio Mendes. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, n. 56, v. 19, mar./2014, pp.77-100.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, n. 50, v. 17, ago./2012, pp. 283-493.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.

_____. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? *Educação Brasileira*, Brasília, v.22, n 45, pp. 11-53, jul./dez. 2000.

_____. Reforma universitária no Brasil 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, pp. 1021-1056,

out./2006.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANNA JUNIOR, Aurélio (Org.) *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: Rede Brasil, 1998.

Recebido em julho de 2014
Aprovado dezembro de 2014

Sandra Valéria Limonta Rosa é doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e professora da Faculdade de Educação da UFG no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: sandralimonta@gmail.com

Willian Batista dos Santos é mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e professor da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME - Goiânia). E-mail: williamsantos@hotmail.com