

Convergences in the World Bank guidelines for contemporary policies in teachers' training and careers

Convergências nas orientações do Banco Mundial para as políticas de formação e de carreira docente na contemporaneidade

QUÊNIA RENEE STRASBURG^a

BERENICE CORSETTI^b

Resumo

Este artigo apresenta o caminho teórico-metodológico construído para a análise de um documento do Banco Mundial. O documento, intitulado Professores Excelentes, trata de políticas de formação e de carreira docente para países da América Latina e Caribe. Com base na abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, foram delineadas algumas convergências na atuação do Banco Mundial na difusão dos princípios de mercado e na indução de novos mercados na área educacional. A partir dessa análise, passamos a exemplificar como os princípios do Grupo Banco Mundial para a educação com foco nos professores estão alinhados com ideias provenientes de um dos contextos do referido Ciclo, o contexto de influência. As convergências entre os princípios do Banco e do mercado permeiam o documento e criam consensos nas políticas educacionais para os países em desenvolvimento, entre os quais, o Brasil.

Palavras-chave: políticas educacionais, contexto de influência, formação docente, carreira docente

Abstract

This paper presents the theoretical and methodological pathway for the analysis of a World Bank document. The document, with the title Excellent Teachers, deals with training and teaching career policies for Latin American and Caribbean countries. Based on the Ball and Bowe Policy Cycle approach, some convergences were outlined in the World Bank's role of dissemination of market principles and induction of new markets in education. Based on this analysis, we begin to exemplify how the World Bank Group principles for teacher-centered education are aligned with ideas from one of the contexts of the above-mentioned Cycle; the context of influence. The convergences between the Bank's principles and the market permeate the document and create consensus in educational policies for developing countries, including Brazil.

Keywords: educational policies, context of influence, teacher training, teaching career

^a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, Brasil. Contacto: qrstras@gmail.com

^b Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, Brasil.

1. Apresentação

A participação do Banco Mundial (BM) como agência internacional financiadora e propositora de ações na área econômica nos diversos países do globo não é novidade. O Banco tem se constituído, desde sua criação, como importante organismo para reconstrução dos países europeus após a Segunda Guerra Mundial e como potencializador de ações de desenvolvimento. Uma das formas de atuação do Banco, nas últimas décadas, tem sido a promoção de pesquisas em torno das temáticas que apoia e financia. Uma das áreas que tem recebido atenção, pelo seu valor estratégico para o desenvolvimento, é a área educacional. Dessa forma, o BM tem financiado, produzido e publicado uma série de trabalhos, com o papel de compartilhar suas descobertas, principalmente direcionadas aos países em desenvolvimento, em áreas como América Latina e Caribe, África Subsaariana e Leste da Ásia.

Neste artigo, trabalhamos com o documento produzido pelo Grupo BM chamado *Professores Excelentes*, para delinear algumas convergências^[1] nas políticas de formação e carreira docente. A análise do contexto e do documento foi construída por meio do referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), utilizando os contextos pelos quais as políticas educacionais são pensadas, formuladas e postas em ação.

O texto está organizado em 6 pontos: (1) a apresentação e organização do artigo, (2) a construção da relevância documental, (3) a construção do modelo de análise, (4) entrelaçando texto e contexto, (5) o documento *Professores Excelentes* e a construção das categorias de análise e (6) as considerações finais.

2. A construção da relevância documental

O documento aqui tomado como referência de análise é uma produção do Grupo BM com o título *Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean*^[2]. O documento, com organização de *Barbara Bruns* e *Javier Luque*, foi publicado no ano de 2014, em formato digital, no site do Banco. O livro faz parte de uma série de publicações realizadas a partir de 2004, chamada de *Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina*, com o objetivo de debater, divulgar informações

¹ Neste artigo, o conceito convergências» significa que, em termos de políticas educacionais, há uma aproximação, um entrelaçamento, entre as variadas políticas em execução propostas pelo Banco Mundial na contemporaneidade, no sentido conceituado pelo Dicionário Priberam: «tendência de várias coisas para se fixarem num ponto ou se identificarem». Recuperado em 11 de março de 2018 em <https://www.priberam.pt/dlpo/convergencia>.

² *Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe*.

e análises e ampliar as discussões das complexidades típicas do desenvolvimento econômico dos países latino-americanos e caribenhos, com o patrocínio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), das Nações Unidas. Na apresentação, o documento em análise é anunciado como representando a mais alta qualidade em produto de pesquisa do grupo e com um caráter de rigorosa pesquisa quanto ao seu conteúdo.

Os livros da série foram escolhidos por sua relevância para a comunidade acadêmica, formuladores de políticas, pesquisadores e leitores interessados e têm sido sujeitos a uma rigorosa revisão anônima por profissionais da área antes da publicação. (Bruns e Luque, 2014, p. v)

Ao contrário do que a citação acima registra, e como iremos desdobrar nos demais pontos, como material de análise, o documento *Professores Excelentes* apresenta a proposta política-ideológica do BM no que tange aos assuntos em tela. O aspecto da revisão anônima por profissionais da área sugere um caráter de neutralidade do Banco quanto a suas publicações. A escolha do material ocorreu pela amplitude de concepções, ideias e propostas quanto a políticas de formação e carreira docente para os países da América Latina e do Caribe, com especial atenção para o Brasil.

3. A construção do modelo de análise

Realizadas as incursões iniciais na obra, incluindo as instituições vinculadas, as propostas de publicações, o conhecimento dos autores e colaboradores e dos assuntos abordados, verificamos que a própria escrita documental trata do tema dos professores como assunto estratégico no contexto da globalização e, por isso, assume função de disseminar as *importantes e fundamentais* ideias do BM e da CEPAL para os países em desenvolvimento. Assim, inferimos uma metodologia de análise do documento que considerasse os aspectos de rigurosidade e ampliação das possibilidades analíticas.

Dos textos de políticas, segundo o referencial teórico-metodológico proposto nesse artigo, emergem uma série de questões que são anteriores à formalização escrita do texto. Os estudos de Ball e Bowe (1992) propõem um modelo analítico para compreender e analisar políticas, conhecido como Ciclo de Políticas. O ciclo é constituído por três contextos e/ou arenas: (1) contexto de influência, (2) contexto de formulação e (3) contexto da prática.

O contexto de influência é onde as disputas e negociações acontecem, levando em consideração uma série de determinantes que afetam as decisões postas em ação, como ideias, discursos, consensos em torno de determinados conceitos e temas.

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (Mainardes, 2006, p. 51)

O contexto de influência é especialmente relevante em nossa análise, pois é nele que se estabelecem as influências globais e internacionais, que são, normalmente, articuladas de três formas: (1) como rede de ideias, (2) como empréstimo de políticas e (3) por meio de indivíduos, empresas e *experts* que viajam de um lugar para o outro para vender suas soluções (Mainardes, 2006). É no contexto de influência que se inscreve a instituição BM bem como outros organismos internacionais, de fundamental relevância para análise do documento *Professores Excelentes*.

O World Bank é particularmente importante, uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. (Mainardes, 2006, p. 52)

Como sugere Ball, os contextos não são lineares ou uniformes, mas estão em permanente movimento, podendo estar aninhados um dentro do outro, por isso a sequência de primeiro, segundo e terceiro contexto serve apenas para fins didáticos. O contexto da formulação do texto político introduz uma linguagem mais fluente e de domínio público geral e apresenta a política.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. (Mainardes, 2006, p. 53)

Dessa forma, o contexto de formulação pode iniciar um novo contexto de influência, no que diz respeito aos textos de organismos internacionais, por exemplo, que podem servir de base para a formulação de políticas no contexto do Estado-nação. Alertam os autores do Ciclo de Políticas que a relação entre as políticas globais, nacionais e locais pode ser sempre reinterpretada. Assim, mesmo que ocorram influências, a política não é a mesma em todos os lugares, pois ela está sujeita ao local em que será colocada em prática.

E o terceiro contexto do ciclo de políticas, o contexto da prática, é onde as políticas são postas em ação, podendo ser reelaboradas com graus variados de liberdade.

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (Mainardes, 2006, p. 53)

O aspecto da reinterpretação ou reelaboração de políticas é uma questão importante para quem trabalha com esse modelo analítico, pois essa abertura para as mudanças e recriações das políticas no contexto micro garante um certo grau de liberdade dos sujeitos frente ao contexto macro. Essa prerroga-

tiva de que os sujeitos são ativos e podem interpretar e alterar as políticas advindas dos contextos do ciclo se diferencia de outros modelos de compreensão das relações macro-micro.

Nesse texto, foram privilegiados os contextos de influência e de formulação do texto. Após essa explicação de como compreendemos as relações entre influência, formulação e prática, passamos a expor como ocorrem as relações entre o BM e os países, para então abordar o conteúdo documental.

4. Entrelaçando texto e contexto

A referência a um documento do BM e a opção de trabalho com o Ciclo de Políticas como modelo analítico que privilegia os contextos de influência e formulação do texto exigem uma reflexão sobre a arena das relações internacionais com os países latino-americanos e caribenhos e o Brasil. Essas relações entre BM e agências internacionais, como CEPAL, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) já foram bastante exploradas por uma série de pesquisas (Tommasi, Warde e Haddad, 1996; Evangelista e Shiroma, 2006; Freitas, 2011, 2012; Frigotto e Ciavatta, 2003; Libaneo, 2014; Silva, 1999, 2002, 2014; Fonseca, 1995, 2014; entre outros). Nessa perspectiva, nossa intenção não é retomar todas as discussões e achados desses estudos, mas registrar alguns argumentos de fundo para a construção da análise do documento *Professores Excelentes*, sem a pretensão de elaborar um panorama geral.

Na página oficial do Grupo BM na Internet³ foi possível acompanhar o desenvolvimento da sua história. O BM tem o início das suas atividades em 1944, na Conferência de Bretton Woods, com a proposta de reconstruir os países da Europa devastados pela Segunda Guerra Mundial. O foco do BM foi mudando ao longo das décadas e sua importância e atuação foram gradativamente ampliadas. A partir da década de 1970, sob a liderança de Robert McNamara, o BM direciona sua preocupação e ações ao problema da pobreza no mundo. Nesse sentido, o BM passa a financiar projetos em torno de melhorias de infraestrutura e desenvolvimento para diversos países do mundo, sobretudo os países em desenvolvimento. Os investimentos passam a ser realizados em setores como transportes, agricultura, tecnologia, geração de energia, saúde, acesso à água, entre outros. A educação passou a ser foco de investimento do BM a partir da crise financeira internacional de 1970 e do en-

³ <http://www.worldbank.org/en/about/leadership>.

dividimento dos países latino-americanos, no final da década de 1960, estendendo-se com maior ênfase nas décadas posteriores. Esta crise contribuiu para que, na medida em que os países renegociassem suas dívidas com o BM, este estabelecesse uma série de condicionantes econômicas, financeiras, políticas e ideológicas de ajustamento para o pagamento ou a realização de novos empréstimos com a instituição (Figueiredo, 2009). Esse fator viabilizou que mais facilmente os países fossem aderindo às exigências de várias ordens do BM.

A necessidade de promover reformas na educação está inscrita no contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica do país. A argumentação para justificar a reforma educacional centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país e a integração à globalização. (Figueiredo, 2009, p. 1125)

A justificação para que os países recorram ao BM para empréstimos e financiamento foi e continua sendo o discurso de que o Banco patrocina o desenvolvimento e a modernidade em termos educacionais. O BM, de acordo com Fonseca (2014), estabelece relações com o Brasil, no que se refere a empréstimos para projetos de educação, desde a década de 1990. Ao investigar os desdobramentos que esses projetos tiveram no cenário nacional brasileiro, Silva (2002, 2014), que vem estudando exaustivamente as relações entre o BM e o Brasil, registra que eles se estabeleceram segundo os interesses de grandes empresas internacionais, bancos e empresários do setor privado nacional. Assim, os projetos do BM no Brasil estiveram frequentemente ligados aos interesses desses atores, em detrimento das questões sociais.

Nos anos 1990 se consolidam as propostas de livre mercado que já circulavam a nível transnacional desde a década de 1970. Nesse contexto, há, segundo Silva (2014), um refinamento das políticas do BM, em consonância com a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que ocorreu em Jomtien, na Tailândia. A partir desse momento, a educação despontou como foco de atenção do BM, que direcionou seus projetos de auxílio e reestruturação para a educação básica, tecnológica e superior. A preocupação central era com as necessidades básicas de aprendizagem para instrumentalizar os sujeitos-trabalhadores, desenvolvendo-lhes competências e habilidades.

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes

da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma mão de obra devidamente preparada, ainda que a repartição desses custos varie entre os países. (Ball, 2004, p. 1109)

As reformas da década de 1990 nos sistemas educacionais, apoiadas na reconfiguração do papel do Estado, têm propagado que a gestão pública falhou e que é preciso encontrar novas formas de gerir o bem público. Para substituir o Estado burocrático, ineficaz e pesado, buscou-se como referência o modelo de gestão privada. Essa insistência na eficiência da gestão privada em detrimento da gestão pública tem a intenção de acabar com os resquícios das concepções do Estado de bem-estar social, no qual o Estado é o responsável pelas políticas sociais (Peroni, 2006). Convergência, para isso, uma grande gama de políticas com esses conceitos em seus fundamentos, tais como escolha escolar pela família, sistema de *vouchers* para famílias pobres, apostilamentos de redes públicas pelo setor privado, responsabilização de professores pelos resultados educacionais, flexibilização da carreira docente, currículos baseados em competências e habilidades, avaliações em larga escala, gestão gerencialista, sistema de bonificações para professores e gestores, governança, entre outras. O BM destaca-se como uma das principais instituições indutoras de políticas nos países em desenvolvimento.

Nesse sentido, enquanto instituição defensora do neoliberalismo e com forte influência norte-americana, o BM funciona como potencializador dos ideais capitalistas neoliberais. Uma das estratégias de consolidação das suas propostas são os documentos lançados pelo Grupo BM e disponibilizados digitalmente. Os documentos de caráter prescritivo têm como característica posicionar a educação como um setor que deve ser reformado e estar aberto aos negócios (Silva, 2014).

De acordo com Silva (2014), na virada do milênio, o BM qualificou a sua política de acordos por meio de algumas práticas: (1) exigir dos governos que a educação pública fosse aberta para negócios com fins lucrativos; (2) estabelecer cláusulas contratuais sigilosas ou que não poderiam ser alteradas nos países que estivessem com dívida externa; (3) estabelecer que os países utilizassem primeiramente seu dinheiro e aguardassem a fiscalização dos técnicos e consultores do Banco para, somente após a avaliação dos diretores, obterem a liberação de empréstimo; (4) exigir, nas negociações com os governos, que as condicionantes para os empréstimos contivessem o pagamento de juros, prestação de contas, relatórios de dados, divulgação e acesso às estatísticas

educacionais; (5) exigir a presença de técnicos e consultores do Banco nas autarquias estatais e no próprio Ministério da Educação para análise e controle de projetos e (6) convencer políticos e ocupantes de cargos públicos a aderirem aos empréstimos externos como única alternativa para realizar melhorias estruturais nos países.

A indução ao consentimento das propostas do BM e suas contrapartidas demonstram que existe um alinhamento às políticas do Banco pelos países latino-americanos. Esses alinhamentos não se referem somente aos empréstimos, mas também ao modelo de sociedade e de educação que assegure os princípios do Banco como forma a construir consensos que se desdobram em políticas nos diversos países do mundo.

5. O documento *Professores Excelentes* e a construção de categorias de análise

Tomando como referência os argumentos apresentados, estabelecemos elos de articulação entre o documento estudado e as pesquisas sobre a formação e a carreira docente nas últimas décadas. Assim, primeiro procedemos à leitura aprofundada para organização da análise do documento, como sugere Pimentel (2001, p. 184):

Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio.

A seguir, estabelecemos os seguintes procedimentos: (1) leitura geral da obra; (2) identificação dos autores e colaboradores e suas relações no contexto global; (3) leitura atenta com prévia análise de possíveis categorias; e (4) estabelecimento de categorias, que foram destacadas no texto, com base em uma legenda por cores.

No processo de construção das análises e categorias, além do referencial teórico-metodológico, nos auxiliou considerar a importância da linguagem para compreender as políticas. Shiroma, Garcia e Campos (2005), através de um estudo sistemático de publicações no campo das políticas educacionais, constataram uma mudança de discurso dos organismos internacionais do início para o final da década de 1990. Se no início desta década predominava uma linguagem economicista «em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia» (p. 428), houve um deslocamento, ao final da

década, para uma linguagem de viés mais humanitário, na qual se destacam conceitos como «justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (World Bank, 2000)» (p. 428). Essas mudanças de discurso registram a importância conferida à linguagem e ao modo como ela é utilizada para produzir, nas políticas educacionais, um conjunto de novos temas, com as mesmas antigas roupagens.

Palavras importam, fazem diferença, era o alerta feito por um importante relatório, elaborado, em 1995, pela *Commission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Europeia. Dedicou um capítulo inteiro ao tratamento do “vocabulário para mudança”. Iniciava dizendo: *words matter*. Esse relatório propôs que rompêssemos a prisão do vocabulário que ignora importantes elementos do “bem-estar” e, para fazê-lo, sugeriu o uso de alguns termos especialmente importantes, como: riqueza (*wealth*), desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários (*stakeholders*), cidadania, domínio público, redes de cooperação e voluntarismo. (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 428)

As mudanças discursivas na forma de expor e explorar os temas nos documentos do BM, da UNESCO e da CEPAL e outros organismos internacionais são também encontrados nas pesquisas de autores como Libâneo (2014), Silva (2014), etc. Estas mudanças produzem uma vulgarização de certas expressões, palavras que acabam virando chavões de vários setores da sociedade, entretanto com características extremamente polissêmicas. Um exemplo concreto é o uso que se faz, desde a década de 1990, do termo *qualidade* na educação. Por qualidade podemos inferir uma série de conceitos, muitas vezes contraditórios entre si.

A linguagem desses documentos aparenta um discurso humanitário em que estão presentes termos “politicamente corretos”, como satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, educação para todos, pobreza, vulnerabilidade social, desenvolvimento humano, inclusão, qualidade de ensino, diversidade cultural. No entanto, esses termos precisam ser compreendidos no contexto da formulação das políticas educacionais para os países pobres por parte dos organismos internacionais. (Libâneo, 2014, p. 19)

As alterações de vocabulário ilustram a importância da análise da linguagem nos relatórios e documentos de organismos internacionais. Para uma amostra do conteúdo do documento, foram elencadas três questões argumentativas: (1) professores como capital humano, (2) foco em *accountability* e avaliação, e (3) os Estados Unidos como referência de políticas de formação e carreira docente. Reforçamos que os pontos a seguir são sinalizações da política para professores proposta pelo BM, entretanto há uma riqueza de fatores que compõem essas políticas que não podem ser abordados em um único artigo.

5.1 Os professores como foco de desenvolvimento de capital humano

No prefácio do documento *Professores Excelentes* (2014) fica explícito que a preocupação principal com a formação e a carreira docente tem suas bases na questão econômica e no desenvolvimento do capital humano na região da América Latina e do Caribe.

Aumentar o capital humano — o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida — é, portanto, um desafio central para a região. Embora a cobertura da educação na América Latina e no Caribe se tenha expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes — não os anos de escolaridade concluídos — que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação. (Bruns e Luque, 2014, p. 11)

A teoria de capital humano,^[4] citada no documento como principal ingrediente de produtividade e inovação, é derivada da área econômica e, no seu surgimento, tinha como objetivo compreender o motivo das desigualdades econômicas e sociais entre as nações e grupos de indivíduos no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. A explicação para essas desigualdades foi justificada pela diferença existente entre o investimento no humano. Dessa forma, o capital de um ser humano pode ser computado por meio de fatores como escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2009).

Em seu livro *Valor Econômico da Educação*, Theodore Schultz (1967) explica que seu objetivo é trazer para a educação a colaboração da análise econômica. Assim, o autor argumenta que um dos principais problemas, quando

⁴ Criada, originalmente, em 1950, pelo professor de economia Theodore W. Schultz, da Universidade de Chicago.

se trata do tema educação, se centra na aplicação dos recursos com eficiência. Schultz inicia seu livro, que é considerado uma referência na área da economia da educação, com a seguinte questão: *que significa a educação?* E responde:

Instrução é assim um conceito aplicado aos serviços educacionais que, ministrados pelas escolas primárias, secundárias e por muitos institutos superiores, abrange o esforço do estudante para aprender. A educação organizada, contudo, não é unicamente empenhada em “produzir” instrução, mas também em fazer progredir o conhecimento através da pesquisa e, por seu próprio interesse, ultrapassar o ensino ou a instrução que integram, ordinariamente, os currículos. [...] As escolas podem ser consideradas empresas especializadas a produzir instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria. (Schultz, 1967, p. 19)

A comparação de Schultz, de que a escola é como uma empresa ou indústria, tem sido levada ao pé da letra por muitas correntes de pensamento ao longo dos últimos anos. A escola entendida como uma empresa e/ou indústria deveria focar seu investimento no capital como fator fundamental para elevar as futuras rendas, tanto do empresário/industrial como do capital humano. No decorrer da sua exposição, Schultz (1967) ressalva que existem diferenças entre as empresas/indústrias e escolas, referindo todavia que isso não poderá constranger o uso da análise econômica na educação.

Ainda, segundo o autor, sempre que a instrução elevar os rendimentos futuros dos estudantes, tem-se um investimento no capital humano.

Os investimentos em instrução não podem ser minimizados; muito ao contrário, são de tal magnitude que alteram, radicalmente, as estimativas, geralmente aceitas, do total de poupanças e de formação de capitais, que estão em curso. Deverão ser reformulados os conceitos estabelecidos com relação aos elementos de formação de pagamento e salários (renda relativa) à distribuição da renda por pessoa e às fontes do crescimento econômico. (Schultz, 1967, p. 26)

A conexão entre educação e economia fica explícita na obra de Schultz, de maneira bastante técnica e sem menções a questões de cunho humanístico, relativas à compreensão da educação como direito humano ou qualquer outra análise do gênero. O livro cumpre com seu objetivo, no sentido de direcionar um olhar econômico para o campo da educação. Essa relação entre educação

e economia tem sido objeto de várias pesquisas recentes, nas duas áreas, em especial na educação, conforme levantamento feito por Castro (2006) dos artigos com a palavra-chave educação e economia, no período de 1982 a 2000, em periódicos brasileiros. Apesar de muitas críticas, na década de 1980 a teoria do capital humano foi retomada com toda força pelo BM para os países periféricos, em nova roupagem, como base para o atendimento às condições de produção e de mão de obra qualificada.

Já existia, nos anos 80, clareza a respeito da necessidade de elevados níveis de escolaridade (efetiva, eficiente) para possibilitar um enfrentamento adequado das novas características que o capitalismo estava adquirindo. À proporção que se avança nos anos 90, trata-se menos de medir a contribuição da educação para o crescimento econômico, mas de pensar como tornar a aprendizagem adequada para responder a um mundo cada vez mais complexo. (Paiva, 2001, p. 187)

O retorno e o fortalecimento da teoria do capital humano como forma de contribuir para o crescimento econômico e tornar a aprendizagem ponto de força para servir a um mundo mais complexo passa pelo que vem sendo chamado de economia do conhecimento e/ou capitalismo cognitivo. O conceito de capitalismo cognitivo tem sido utilizado para designar o deslocamento da organização e dos modos de produção do capitalismo industrial fordista-taylorista para um capitalismo de ampla inovação tecnológica, no qual se estabelece uma nova relação entre tecnologia, saber e capital (Lazzarato, 2006). Esse conceito tem origem na década de 1980, na Itália e na França, a partir de pensadores pós-fordistas que registram intensas mudanças sociais e econômicas na estrutura do capitalismo. Entre as principais mudanças, os pesquisadores destacam: 1) o aumento de invenções dirigidas à produção e à transmissão de conhecimentos, tais como educação, formação, gerenciamento, e 2) a redução relevante de custos de codificação, transmissão e aquisição de conhecimento com a invenção de tecnologias de informação e comunicação, a internet e afins (Fumagalli, 2010).

A transformação dos arranjos do capital, que passam de uma estrutura dura como a da fábrica para uma outra forma, que já não podemos chamar de estrutura, pois é volátil, ou líquida, como se refere Bauman (2001), pode ser identificada nos mercados financeiros mundiais. Nesse contexto, «cada trabalhador tem que ser o empreendedor dele mesmo» (Lazzarato, 2006, para.12) e, para que isso funcione, deve se investir em capital humano excelente, neste caso, os professores.

A aposta do BM na educação está direcionada na perspectiva de que o investimento em capital humano sempre traz retornos para o desenvolvimento econômico. Essa ideia se estabelece à medida que a sociedade e o capitalismo passam a ser regidos pelas tecnologias da informação e da comunicação, para as quais a questão do conhecimento passa a ter grande relevância diante das novas demandas do mercado, no combate à pobreza e no desenvolvimento econômico.

Segundo Haecht (2008), a teoria do capital humano foi contestada, no aspecto que tange as decisões individuais, pela ilusão de que um trabalhador gera resultados para si mesmo, pois os resultados, na verdade, revertem para o seu empregador. Da mesma forma, a compreensão de que o investimento em educação é proporcional ao desenvolvimento econômico também é alvo de críticas, já que os investimentos carregam incertezas. O mercado não é perfeito e nem sempre consegue absorver todas as demandas por empregabilidade, o que permite questionar essa relação direta entre investimento educacional e sucesso no mercado. Mesmo que os dados mostrem, num primeiro momento, que a educação é importante para o desenvolvimento econômico, permanece a dificuldade de avaliar até que ponto a educação atua para o crescimento. A educação só conseguirá ser fator de mudança se a economia «for capaz de absorver de maneira útil os indivíduos formados e na medida em que as estruturas da economia favoreçam a propagação dos efeitos do desenvolvimento» (Haecht, 2008, p. 20). Corrobora com essa ideia de incertezas que, em diversos momentos, os dados apresentados pelo documento do BM são ora colocados como validados por pesquisas científicas, ora como necessitando de maiores investigações e comprovações.

A economia do conhecimento, na perspectiva do capitalismo cognitivo, é central no documento *Professores Excelentes*, como orientação para as políticas de formação e de carreira docente nos países em desenvolvimento. A única alternativa, na compreensão do Banco, é o investimento no capital humano, tanto dos docentes como da população, mesmo que nem sempre os dados disponíveis estejam de acordo com essa premissa.

5.2 Ênfase nas políticas de *accountability* e avaliação

As mudanças ocorridas na configuração do papel do Estado^[5] nas últimas décadas foram no sentido de promover a desoneração das políticas sociais,

⁵ As mudanças de um Estado de bem-estar social para um Estado neoliberal já foram bem exploradas por autores como Ball (2004, 2006), Hypólito (2007), Peroni (2006).

sob a influência da teoria neoliberal, que considera essas políticas demasiado dispendiosas. Essas alterações geraram a descentralização das ações do Estado. Essas ações, por sua vez, foram repassadas de formas diversas para organizações sociais, entidades com e sem fins lucrativos e empresas privadas. Com a mesma intenção de descentralizar e repassar para as escolas as decisões institucionais, o Estado precisou encontrar maneiras de regular, à distância, as ações no campo educacional. Essas transformações, como registra Ball (2006), advindas da passagem do Estado de bem-estar para um Estado do trabalho schumpeteriano⁶, apoiado no conceito de Jessop (1994), alteraram o discurso fordista de produtividade e estabeleceram um novo padrão, baseado na flexibilidade e no empreendedorismo pós-fordista. Ball (2006) chama esse novo modelo de controle à distância, no qual o Estado não tem mais a função de executor das políticas sociais, passando a criar mecanismos de controle. Afonso (2013) chamou esse modelo de Estado avaliador.

No Estado avaliador, os processos de controle foram direcionados para os sistemas de avaliação. E assim, surgiram, na grande maioria dos países, os grandes inquéritos internacionais de desempenho de estudantes, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – *Programme for International Student Assessment*), coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que avalia as competências dos estudantes nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

O termo *accountability*, de origem inglesa, não tem uma definição única para a língua portuguesa, porém tem sido amplamente traduzido por *responsabilização* ou *prestação de contas*. Schneider e Nardi (2012), em retrospectiva do contexto histórico do surgimento das políticas de *accountability* no Brasil, as posicionam com a instalação do regime democrático e da gestão pública. O objetivo principal destas políticas, segundo o discurso oficial, é da eficiência,

⁶ O conceito de Estado schumpeteriano está ancorado em transformações profundas que dizem respeito ao papel do Estado. O modelo de produção fordista, no Estado de bem-estar, se caracterizava por assegurar o pleno emprego numa economia relativamente restrita ao Estado nacional, no qual a utilização dos meios de produção eram, preponderantemente, inflexíveis. Além disso, o Estado procurava regular acordos coletivos, dentro dos níveis de crescimento garantido, para que todos os cidadãos pudessem compartilhar os frutos do crescimento econômico, bem como promover formas de consumo coletivo favoráveis ao modo de crescimento fordista. Já o conceito de Estado schumpeteriano, baseado no modelo pós-fordista, está organizado por sistemas flexíveis e uma força de trabalho também flexível, superando as crises do modelo fordista. O pós-fordismo baseia-se num padrão de acumulação flexível, em âmbito macroeconômico, de permanente inovação. Dessa forma, o modelo produz um círculo virtuoso de: (1) produção flexível, (2) produtividade baseada na economia da inovação e (3) aumento da renda de trabalhadores qualificados e polivalentes. (Jessop, 1994)

da eficácia e da descentralização dos serviços públicos. No Brasil, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) foi instituído em 1995 e tem sido uma das políticas permanentes desde então, sendo a cada ano aprimorada e aprofundada. Ocorre que a partir dessas políticas de avaliação em larga escala são constituídas outras políticas, a fim de garantir a máxima flexibilização, tanto do trabalhador na escola como do trabalhador que é formado por ela.

Com simplicidade elegante, este livro argumenta que a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores. Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos. (Bruns e Luque, 2014, p. 11)

A responsabilidade de professores pela qualidade da educação, conforme se lê no excerto acima, é uma característica das políticas de *accountability*, que preveem que os professores e os gestores sejam responsabilizados pelo desempenho dos estudantes nas avaliações. A responsabilização busca que todos os professores possam dar o máximo de si, todos os dias, em todas as salas de aula, como todos os alunos, conforme a defesa feita pelo documento, porém questionamos se é possível utilizar essa métrica quando tratamos de processos educacionais. Na relação de ensino e de aprendizagem, muitos fatores podem interferir no processo, que não é mecânico ou exato. O BM, ao condicionar a qualidade da educação unicamente ao talento e ao esforço do professor, responsabiliza, dessa maneira, unicamente um fator da equação. Além disso, em países em desenvolvimento, alguns outros fatores precisam ser levados em consideração quando se analisa os resultados de avaliações externas ou em larga escala, como os fatores socio-econômicos dos estudantes, a estrutura das escolas, a estrutura da carreira, entre outros. A responsabilização pode ser concebida em diferentes formatos: (1) pagamento de bonificações para os professores e gestores que alcançarem as metas estabelecidas, (2) punição aos professores e gestores que não alcançarem as metas propostas, e (3) perda de estabilidade e demissão dos professores e gestores que não alcançarem os resultados almejados.

As políticas educacionais fundamentadas no paradigma de responsabilização foram implantadas em diversos países e muitas vezes têm se levantado para registrar que as consequências destas políticas são catastróficas. Autores estadunidenses como Ravitch (2011), Apple (2003) e Zeichner (2013) afirmam

que atrelar salários ao desempenho de estudantes tem comprovado ser um grande erro, tendo em vista as diferenças sociais e regionais das escolas, a possibilidade de fraudar os resultados das avaliações diante das pressões governamentais e o desenvolvimento de princípios individualistas, competitivos, que têm levado a educação a perder suas características éticas voltadas para o ser humano na sociedade.

Da mesma forma, no Brasil, além das avaliações nacionais em larga escala, muitos estados e municípios têm criado seus sistemas próprios de avaliação e de monitoramento da aprendizagem. Juntamente com políticas de avaliação se fortalecem as políticas de responsabilização de professores e de gestores. O estado de Minas Gerais foi um dos primeiros a implementar políticas de *accountability* no país. Augusto (2013a e 2013b) investigou a regulação educativa na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais e as formas como o Estado atuou ao propor mudanças que visaram um «choque de gestão» através de medidas de modernização administrativa, com a finalidade de racionalizar gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais. Entre as principais medidas executadas pela gestão mineira, esteve a busca de melhoria dos índices de aprendizagem medidos por proficiência acadêmica, num sistema estadual de avaliação, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE/PROEB). A partir dos resultados desses exames, os professores e os gestores escolares tinham seu rendimento avaliado. Posteriormente, os resultados foram utilizados como critérios para fins de avanço ou não na carreira. Os professores e os gestores que não conseguiam atingir os resultados almejados ficavam estagnados na carreira e não recebiam o abono salarial. Essa política levou ao que os pesquisadores têm denominado de intensificação do trabalho docente.

Com formato semelhante ao estado de Minas Gerais, outros estados e municípios têm implementado essas mesmas políticas, como recentemente aconteceu no Ceará e em Goiás, mesmo que os impactos tenham tido mais reflexos negativos do que positivos. Os estados mencionados acima aparecem no documento *Professores Excelentes* como exemplo de sucesso e inovação, porém sem disponibilizar maiores informações.

5.3 Os Estados Unidos da América como referência de políticas de formação e de carreira docente

O documento *Professores Excelentes* é rico em análises que demonstram a superioridade e os bons exemplos dos Estados Unidos da América (EUA), em

termos de políticas de formação e de carreira docente. Essa tem sido uma característica não exclusiva ao documento analisado, mas faz parte da maioria das obras e da *produção intelectual* do BM. Conforme Soares (2007), os interesses dos países membros do BM são apresentados em um conselho de diretores com sede em Washington e, desde a sua fundação, a presidência tem sido garantida pelos EUA. Esse privilégio foi assegurado pelo estatuto do BM, que determinou que a influência dos países nas decisões e votações seriam proporcionais a sua participação no aporte de capital. Dessa forma, a hegemonia absoluta ficou com os EUA, na definição de suas políticas e prioridades (Silva, 2002).

Analisando o contexto atual das políticas de formação para professores nos EUA, Zeichner (2013) sugere que sempre existiu uma variedade de caminhos, ligados ou não às universidades e às faculdades, para exercer o magistério na educação básica norte-americana. Entretanto, na atualidade, há um ataque à formação ofertada nas faculdades e nas universidades, que é justificado pela ideia de que estas instituições são compreendidas como a causa dos problemas educacionais, pois não conseguem preparar bem os professores que delas saem. Para esse diagnóstico são apresentadas alternativas de cursos voltados para a prática de sala de aula, para o saber fazer, nos quais os futuros professores atuem, desde o início da sua formação, com total responsabilidade pela sua classe. Esses programas podem ou não ter fins lucrativos e, na grande maioria das vezes, estão ligados ao setor privado ou empresarial. Uma outra ênfase dos defensores dessas mudanças é acabar com a educação pública, passando-a, exclusivamente, para oferta privada.

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 dispostos a se empenhar por dois anos de magistério em escolas altamente desfavorecidas. (Bruns e Luque, 2014, p. 31)

O *Teach For All*, mencionado no documento *Professores Excelentes* como um exemplo positivo e de sucesso, é um desses caminhos alternativos não vinculado às instituições de nível superior e que vem crescendo no contexto internacional já com sede no Brasil. A proposta de formação encontrada no site do *Teach For All* (<https://www.teachforamerica.org/about-us/teach-for-all>) é de imersão, na qual são recrutados os estudantes mais brilhantes academicamente para atuarem como professores por alguns anos. Essa é outra caracterís-

tica dessas políticas que sempre estão centradas nos melhores e mais brilhantes estudantes. Porém, não há pesquisas sobre essa relação direta, de que um estudante brilhante será um professor também brilhante.

As palavras do documento do BM, sobre atuação bem-sucedida do *Teach for All*, podem ser problematizadas.

Esse foco exclusivo na captação dos “melhores e mais brilhantes” para o magistério, mesmo que somente por alguns anos, por meio de programas de “imersão”, como o *New Teach Project* e o *Teach for America*, não ajudará a resolver o problema de proporcionar a todos os alunos nos Estados Unidos um professor plenamente preparado e eficaz. (Zeichner, 2013, p. 38)

As políticas educacionais estadunidenses estão em constante reforma, justamente por não atenderem aos padrões almejados pelos norte-americanos. No momento, há duas posições sendo defendidas nos EUA sobre o papel dos professores e da formação docente. A primeira posição defende a profissionalização do magistério, que deve preparar os professores para uma carreira docente construída em sólido exercício profissional. E a segunda posição defende que a profissionalização é muito cara para ensinar todas as crianças americanas e seria melhor uma formação para o que se chama de «para os filhos dos outros», na forma de técnicos. Estes técnicos devem aplicar os programas que lhes são fornecidos, de maneira roteirizada, com objetivo de melhoria dos resultados dos estudantes nas testagens (Zeichner, 2013).

A formação inicial de professores, de acordo com a segunda posição, é organizada de forma breve e deve acontecer no próprio local de trabalho. Além disso, não se espera que esses professores façam uma carreira no magistério, mas que atuem temporariamente, podendo ser substituídos a qualquer tempo (Zeichner, 2013). Esse modelo de treinamento é o modelo proposto pelo *Teach for America* e pelo *Teach For All* e que encontra várias ressonâncias no contexto brasileiro.

Ao estudarmos a história do campo da formação docente no Brasil encontramos o mesmo tensionamento. Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9394/96, no ano de 1996, foi legitimado o mesmo processo de disputas de como deveria ocorrer a formação de professores da educação básica no país. De um lado, a proposta das instituições que historicamente lutaram pelo fortalecimento da formação em universidades, através de cursos de pedagogia para os anos iniciais da educação básica e licenciatura por área para os anos finais. E uma outra proposta instituía

cursois normais superiores, que eram oferecidos de forma aligeirada ou sem as mesmas características da formação universitária, voltados, sobretudo, para o campo da prática. Após longo debate, em 2006 foi exarada a normatização a respeito da formação de professores, o documento *Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica* (2006), que considerou que a formação deveria se dar exclusivamente por meio de cursos de pedagogia e licenciatura, terminando, assim, com os cursos normais superiores. Porém, mesmo que, teoricamente, haja a garantia da formação em cursos que garantam a articulação entre teoria e prática, outros problemas são enfrentados, hoje, no cenário brasileiro, tal como o crescimento desenfreado da educação à distância, por entidades privadas com fins, quase que exclusivamente, lucrativos.

Nesse sentido, impera a tendência americana, também no Brasil, de cursos rápidos e voltados cada vez mais para a prática, através de materiais apostilados e planos de aula roteirizados. Na falta de uma formação teórica consistente, é muito mais fácil que os professores acabem se submetendo a determinadas planificações em seu trabalho, como mostra a facilidade com que municípios e escolas têm comprado sistemas de ensino privados.

Apesar das controvérsias apresentadas a respeito das tensões no campo da formação de professores, essas políticas aligeiradas e voltadas para prática são citadas no documento do BM como exemplo de sucesso a ser seguido pelos demais países da América Latina, entre os quais o Brasil. Segundo Ball (2004), o BM e o FMI estão profundamente comprometidos com o que chamam de «americanização da economia mundial» (p. 1114). Essa americanização se estende para a área educacional em diferentes campos de atuação e análise, não se restringido somente às políticas.

No que se refere a carreira docente, o modelo americano pode ser verificado pela indução que o documento faz a políticas de certificação alternativa, avaliação para professores e remuneração com base no desempenho de professores. A certificação alternativa dá a possibilidade de profissionais formados em outras áreas que não específicas para o ensino ministrarem aulas mediante uma certificação em curso aligeirado. O documento *Professores Excelentes* usa como exemplo, novamente, o contexto norte-americano.

A posição oficial dos sindicatos geralmente é que as pessoas com “outras certificações” não têm as aptidões e a capacitação necessária para serem professores eficazes. Entretanto, uma pesquisa no contexto dos EUA relatada, não constatou diferenças sistemáticas em eficácia entre os professores com certificação

tradicional e alternativa, e encontrou alguns casos em que os professores com outras certificações tinham melhor desempenho (Kane, Rockoff e Staiger, 2008). Diversos sistemas escolares urbanos dos EUA, como o da cidade de Nova York, fizeram uso estratégico de programas de certificação alternativa para melhorar a qualidade dos professores; atualmente, cerca de metade dos professores da cidade têm outras certificações, principalmente por meio dos programas *Teach for America* e *New York Teaching Fellows*. (Bruns e Luque, 2014, p. 293-294)

De fato, a certificação alternativa é uma política que vem sendo desenvolvida há muitos anos no contexto norte-americano. De acordo com o excerto acima, o BM entende que a certificação é também uma possibilidade para os demais países que sofrem com escassez de professores qualificados. Conforme Ladson-Billings (2010), atualmente, os dados escolares nos EUA não são claros no que diz respeito à eficácia da certificação alternativa para melhorar o desempenho acadêmico das escolas urbanas, o que contraria o estudo apresentado.

Certamente, há muitas nuances em relação à certificação alternativa e quais os impactos que a adoção de tais estratégias impõem aos países que optam por ela. Entretanto, mesmo diante de tantas questões, divergências de dados e de estudos, o documento *Professores Excelentes* vende essas políticas como se elas fossem experiências altamente exitosas e como única rota possível para a educação de qualidade. Nesse sentido, a educação latino-americana e brasileira, segundo a compreensão do BM, deve se espelhar na educação norte-americana para que alcance sua excelência, mesmo que a definição de excelência não seja acordada ou evidente.

6. Considerações finais

Nesse artigo expusemos a construção teórico-metodológica de uma pesquisa em políticas educacionais com base documental. A partir do referencial do Ciclo de Políticas, foram apresentadas algumas relações do contexto de influência e de formulação do texto para as áreas de formação e de carreira docente na contemporaneidade.

O documento do BM *Professores Excelentes* apresentou uma rica possibilidade de análise dos principais argumentos utilizados pelos defensores do neoliberalismo para reformas no setor educacional. Aqui foram expostas algumas tendências alinhadas aos conceitos de reforma educacional: os profes-

sores como foco de desenvolvimento de capital humano, a ênfase nas políticas de *accountability* e avaliação e os Estados Unidos da América como referência de políticas de formação e de carreira docente.

O documento do BM *Professores Excelentes* se constituiu importante fonte para compreensão de uma ordem discursiva que coloniza e que cria verdades no campo das políticas em educação, verdades que são reproduzidas nos países em desenvolvimento.

Conhecer e compreender os deslocamentos que vêm ocorrendo no macro contexto, com diversos graus de impacto nas políticas nacionais brasileiras, foi um dos objetivos desse artigo. Há ainda reverberações importantes que não foram objeto de nossa análise e que estão presentes no documento, como a gestão escolar, o tempo de instrução dado aos estudantes, o recrutamento de professores, a entrada na carreira docente e o estágio probatório, os incentivos financeiros e o poder *obsoleto* dos sindicatos. Diante das convergências apresentadas, cabe questionar o tipo de formação e de carreira que são pensadas e colocadas em ação para aqueles que têm a tarefa de formar os futuros cidadãos da nossa sociedade. E, numa perspectiva ainda mais ampla, que tipo de sociedade estamos construindo quando abrimos mão de conceitos éticos, como igualdade e justiça social? Ao fim e ao cabo, acreditamos que a educação não resolve sozinha todos os problemas sociais, porém destituí-la do seu caráter social parece ser, definitivamente, o caminho mais rápido para a ascensão de maiores injustiças.

Referências

- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e a teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (53), 267-284.
- Augusto, M. H. O. G. (2013a). Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração. In Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Goiás: Goiânia. *Anais eletrônicos*. Recuperado em 14 de maio de 2018, do http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2926_texto.pdf.
- Augusto, M. H. O. G. (2013b). Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 34 (125), 1269-1285.
- Apple, M. W. (2003). *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

- Ball, S. J. (2004) Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1105-1126.
- Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico- social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, 6 (2), 10-32.
- Ball, S. J. e Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, 24 (2), 97-115.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bruns, B. e Luque, J. (2014). *Great teachers: how to raise teacher quality and student learning in Latin America and the Caribbean. Overview booklet*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Castro, M. L. S. D. (2006). Educação e economia: análise de artigos publicados em periódicos brasileiros: 1982-2000. *Revista Análise*, 17 (2), 224-233.
- Evangelista, O. e Shiroma, E. O. (2006). Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação*, 20, 43-54.
- Figueiredo, I. M. Z. (2009). Projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação e Sociedade*, 30, (109), 1123-1138.
- Fonseca, M. (1995). O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In P. Gentili (Ed.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, pp.169-195, Petrópolis: Vozes.
- Fonseca, M. (2014). A cooperação do Banco Mundial à educação brasileira. Incongruências, contrassensos e custos de uma inócua parceria internacional. In M. A. Silva & C. Cunha, (Ed.). *Educação Básica políticas, avanços e pendências*, pp. 97-120. Campinas: Ed. Autores Associados.
- Freitas, L. C. (2007). Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, 28 (100), 965-987.
- Freitas, L. C. (2011). Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In Seminário de Educação Brasileira, 3. Simpósio “PNE – diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional”. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes).
- Freitas, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, 33 (114), 379-404.
- Frigotto, G. e Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade*, 24 (82), 93-130.

- Frigotto, G., Ciavatta, M. e Ramos, M. N. (2009). Vocational education and development. In UNESCO. *Internacional handbook of education for the changing world of work*, pp. 1307-1319, Bona, Alemanha, UNIVOC.
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo: hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Edición Traficantes de Sueños, Madrid.
- Haecht, A. V. (2008). *Sociologia da educação: a escola posta à prova*. Porto Alegre: Artmed.
- Hypolito, A. M. (2007). *Gestão do trabalho docente e qualidade da educação*. In Anais eletrônicos do XXII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-brasileiro e I Colóquio Ibero-americano de Política e Administração da Educação/Anpae. Porto Alegre. Recuperado em 28 de setembro de 2017, do http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/16.pdf.
- Jessop, B. (1994). The transition to post-Fordism and the Schumpeterian workfare state. In R. Burrows & B. Loader (Eds.). *Towards a post-Fordist welfare state?* pp. 13-37. London: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2010). Fazendo as perguntas certas: uma agenda de pesquisas para se estudar a diversidade na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, 11-25.
- Lazzarato, M. (2006). *Capitalismo cognitivo e trabalho imaterial*. Entrevistador: Eduardo Carvalho. Revista Carta Maior. Recuperado em 28 de setembro de 2017, do <http://www.ihu.unisinos.br/175-noticias/noticias-2006/562570-capitalismo-cognitivo-e-trabalho-imaterial-entrevista-com-maurizio-lazzarato>.
- Libâneo, J. C. (2014). Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In M. A. Silva & C. Cunha (Eds.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*, pp. 13-56. Campinas, Ed. Autores Associados.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27 (94), 47- 69.
- Paiva, V. (2001). Sobre o conceito de «capital humano». *Cadernos de Pesquisa*, 113, 185-191.
- Peroni, V. M. V. (2006). Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In V. M. V. Peroni, V. L. Bazzo, & L. Pegoraro (Eds.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*, pp.11-23. Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 179-195.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulinas.

- Schneider, M. P. e Nardi, E. L. (2012). Políticas de *accountability* na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. In Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Porto de Galinhas: Pernambuco. *Anais eletrônicos*. Recuperado em 14 de maio de 2018, do <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/101-gt05>.
- Schultz, T. W. (1967). *O valor econômico da educação* (trad. de P. S. Werneck). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Shiroma, E. O., Campos, R. F. e Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23 (02), 427-446.
- Silva, M. A. (1999). *Políticas para educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Estadual de Campinas.
- Silva, M. A. (2002). *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Editores Associados e São Paulo: Fapesp.
- Silva, M. A. (2014). Dimensões da política do Banco Mundial para educação básica pública. In M. A. Silva & C. Cunha (Eds.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*, pp. 57-96. Campinas: Ed. Autores Associados.
- Tommasi, L., Warde, M. e Haddad, S. (1996). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC-SP.
- Zeichner, K. (2013). *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e porque elas afetam vários países do mundo*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

