

**POLÍTICAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS  
PROFESSORES NO GOVERNO TEMER (2016-2018):  
ALINHAMENTO COM O BANCO MUNDIAL**

**POLICIES FOR PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS IN  
THE GOVERNMENT TEMER (2016-2018):  
ALIGNMENT WITH THE WORLD BANK**

**POLÍTICAS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS  
PROFESORES EN EL GOBIERNO DE TEMER (2016-2018):  
ALINEAMIENTO CON EL BANCO MUNDIAL**

**Erika Ramos Janeiro<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6286-6772>

**Jani Alves da Silva Moreira<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887>

**Resumo:** O artigo objetivou analisar a interferência do Banco Mundial (BM) nas políticas para profissionalização dos professores e nas reformas educacionais, durante o governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer). O recorte temporal abrange o período de 2016 a 2018, e o referencial teórico ancora-se na contextualização crítica e histórica da problemática investigada, a partir de uma análise bibliográfica e documental. Busca-se elucidar quais foram as recomendações do BM para as políticas de profissionalização dos professores e para a reforma educacional, durante o governo Temer. Os resultados apontaram que as recomendações do BM direcionaram a efetivação de políticas educacionais pautadas no gerencialismo de mercado, intensificadas por ajustes estruturais neoliberais.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; profissionalização dos professores; Banco Mundial; governo Michel Temer.

**Abstract:** The article aimed to analyze the interference of the World Bank (WB) in policies related to teacher professionalization and educational reforms during Michel Miguel Elias Temer Lulia's (Temer) government. The time frame covers the years from 2016 to 2018, and the theoretical framework is grounded in a critical and historical contextualization of the investigated issue, based on bibliographic and documentary analysis. The goal is to elucidate the BM's recommendations regarding teacher professionalization policies and educational reforms under the Temer administration. The results indicate that the BM's recommendations leaned

---

1 Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [erikauem@gmail.com](mailto:erikauem@gmail.com)

2 Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [jasmoreira@uem.br](mailto:jasmoreira@uem.br)

toward implementing education policies influenced by market managerialism, intensified by neoliberal structural adjustments.

**Keywords:** educational policies; teacher professionalization; World Bank; Michel Temer's government.

**Resumen:** El artículo tuvo como objetivo analizar la interferencia del Banco Mundial (BM) en las políticas de profesionalización de los profesores y las reformas educativas durante el Gobierno de Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer). El período abarca los años 2016 a 2018 y el marco teórico está anclado en la contextualización crítica e histórica del problema investigado, mediante un análisis bibliográfico y documental. Se busca dilucidar cuáles fueron las recomendaciones del BM para las políticas de profesionalización de los profesores y la reforma educativa en el Gobierno de Temer. Los resultados indican que las recomendaciones del BM apuntan a la eficacia de las políticas educativas conforme al gerencialismo de mercado, intensificadas por ajustes en las estructuras neoliberales.

**Palabras clave:** políticas educativas; profesionalización de los docentes; Banco Mundial; gobierno de Michel Temer.

## 1 INTRODUÇÃO

As instituições financeiras internacionais são importantes instâncias para os países periféricos, pois financiam, orientam e assessoram nas formulações e revisões das políticas, principalmente, direcionadas ao setor educacional. A partir dessa acepção, o artigo em questão objetiva analisar a interferência do Banco Mundial (BM) nas políticas para profissionalização dos professores e nas reformas educacionais, durante o governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que, posteriormente, tornou-se Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O recorte abrange o período de 2016 a 2018, todavia é interessante pontuar que essas intervenções do BM nos ajustes e reformas do Brasil não se restringem apenas a esse período.

A partir de 1990, os governos brasileiros cederam às exigências do BM e à intervenção sistemática dos gestores externos, no que diz respeito às decisões políticas macroeconômicas, estendidas para as políticas educacionais, principalmente, no que concerne aos financiamentos. Essas orientações se perpetuaram, nos governos posteriores, com recomendações para as reformas educacionais dos governos e discursos que influenciaram a compreensão a respeito dos principais profissionais que protagonizaram o campo da educação, ou seja, os professores (Silva, 2003).

Os professores tornaram-se o cerne do discurso reformulador para políticas educacionais, por isso a profissionalização passou a ser considerada uma meta para valorização. Para Oliveira (2018, p. 51), a perspectiva de profissionalização no discurso do BM caracterizou-se como “[...] A progressão dentro de uma direção dada e de uma determinada temporalidade, a evolução de uma gradação, ao que se assemelha a noção de carreira, numa progressão positiva e desejável que define o que seria o processo de profissionalização”.

Nessa ótica, a profissionalização do professor transfigurou-se como valorização salarial e plano de carreira, dentro de um determinado período e governo, o que esteve re-

lacionado com a criação de políticas para a formação inicial e continuada. Com essa afirmação, não se desconsidera a importância dessas políticas para a profissionalização dos professores, no que tange aos processos formativos necessários para esse profissional. Porém, entende-se que para as políticas de profissionalização dos professores serem efetivas, além de perpassarem as vertentes da formação inicial e continuada e os planos de carreira, é necessário abranger também as políticas que visem às condições de trabalho, valorização em todos os seus aspectos (regime de trabalho, piso salarial, concursos públicos e tempo remunerado para estudos) e identidade profissional.

Ao analisar essas vertentes como fundamentais para as políticas de profissionalização dos professores, a seguinte questão mostrou-se pertinente, neste artigo: quais foram as recomendações do BM para as políticas de profissionalização dos professores e para a reforma educacional no governo Temer? Para responder esse questionamento, o artigo, inicialmente, apresentará ao leitor os pressupostos que embasam as orientações do BM e sua interferência na reforma educacional e, conseqüentemente, na profissionalização dos professores. Posteriormente, investigará como se caracterizaram as políticas educacionais, durante o governo Temer, e quais foram as orientações do BM para a profissionalização dos professores, nesse período.

Para realizar esta análise, será utilizado como referencial teórico o materialismo histórico, no qual considera-se que ao investigar uma política educacional com base nesse referencial, busca-se a apreensão da sua essência, a fim de compreender o fenômeno e a sua problemática, para além da aparência, considerando a correlação de diferentes forças, desde o processo de definição até a implementação de determinada política (Moreira, 2018). Assim, define-se que tal processo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, com disputas, contradições e antagonismos de classe que permeiam as políticas, notadamente, as educacionais, como poderá ser observado no desenrolar deste artigo.

## **2 AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E A LÓGICA GERENCIALISTA**

Ao analisar a influência do BM, primeiramente, é importante ressaltar que se trata de um grupo composto por 189 países membros ou acionistas, que são representados por um Conselho de Governadores, formuladores de políticas. Estes, geralmente, são ministros de finanças ou ministros de desenvolvimento dos países membros, que se reúnem nas Reuniões Anuais dos Conselhos de Governadores do Grupo BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI) (World Bank, 2019). O BM, como poderá ser observado, tem um papel fundamental para educação e busca-se, aqui, apresentar ao leitor os pressupostos que embasam as orientações dessa instituição para as reformas educacionais dos países periféricos, principalmente os da América Latina e Caribe.

Antes, urge explicar que o BM foi criado em 1944, com o objetivo de ser instrumento de política econômica dos países centrais para reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), juntamente ao FMI. O foco principal do BM, até a

metade dos anos 60, eram os financiamentos que “privilegiavam os projetos de infraestrutura física, comunicação, transporte e energia, como medidas de base para o crescimento econômico” (Fonseca, 2001, p. 169).

A partir do início de 1980, os países signatários que receberam empréstimos dessa instituição tiveram suas economias endividadas, por conta das superproduções das suas mercadorias e do baixo fluxo de venda. As dívidas desses países, como o Brasil, aumentaram, e “[...] o país já não exportava tanto e as taxas de importações eram muito elevadas; tendo em vista essa crise de endividamento, o BM impôs programas de estabilização e ajuste na economia [...]” (Moreira; Silva, 2016, p. 41), assumindo o papel central na renegociação do pagamento das dívidas externas, bem como da reestruturação e abertura econômica dos países devedores (Silva; Azzi; Bock, 2005).

Ademais, nesse período, a tese central de que a pobreza desapareceria com o crescimento econômico não se efetivou. Em vez disso, a mendicância não apenas persistiu, como também aprofundou a desigualdade entre os países ricos e pobres, obrigando o BM a ampliar o leque de investimento nos setores, incluindo os setores sociais e da agricultura. Nota-se que o BM passou a preservar a postura de ir adiante de projetos de infraestrutura e industriais já existentes (Silva; Azzi; Bock, 2005).

Com a influência do neoliberalismo, a partir de 1990, o BM começou a orientar reformas que se caracterizaram pelo aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização. Acreditava-se que a administração pública dos países periféricos estaria voltada para a eficiência, o controle dos resultados e a descentralização, o que possibilitaria que todos os cidadãos se tornassem “[...] um “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado” (Brasil, 1995, p. 7).

Reformas foram realizadas em todos os setores, principalmente no campo educacional, com a criação de um único “pacote” para os países signatários. Esse pacote tinha as seguintes finalidades: melhoria da qualidade e eficácia da educação; descentralização com instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; participação da comunidade nos assuntos escolares; parceria com o setor privado e não-governamental nas tomadas de decisões, definição de políticas e estratégias baseadas nas análises econômicas e financeiras, tendo caráter gerencialista (Altmann, 2002).

Constata-se que a reforma educacional favoreceu a onda gerencialista no setor educacional. Conforme Shiroma (2003), o gerencialismo possui princípios orientados pela eficiência financeira, priorizando que os diretores escolares sejam agentes hierárquicos, no controle e na implementação de mudanças, além de elementos importantes para as prestações de contas (*accountability*). Ademais, desenvolveram-se noções como “[...] eficiência, competência, Qualidade Total, liderança, inovação, gerência, cultura organizacional, desenvolvimento profissional, empreendedorismo, entre outras [...]” (Shiroma, 2004), que são retiradas das empresas e incorporadas na Educação.

Na ênfase dessa reforma educativa, o principal alvo foi o professor, cuja profissionalização passou a ser vista como antídoto para o fracasso escolar (Shiroma, 2003). Como resultado disso, um número crescente de publicações e orientações foram desenvolvidas para essa classe, como: *Brazil teacher's development and incentives: a strategic framework* (World Bank, 2001); *Improving teaching and learning through effective incentives: what can we learn from education reformism Latin America?* (World Bank, 2005); *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020* (World Bank, 2011)<sup>3</sup>; Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (Bruns; Luque, 2014). As orientações nesses e demais documentos do BM tornaram-se carro-chefe nas reformas para os países signatários, demonstrando a “[...] importância que possuem para que se leve a cabo o projeto educativo que representa o interesse do capital” (Decker, 2017, p. 86).

Essas publicações direcionadas para os professores tiveram como foco a certificação e testes de competências, apresentando-se como verificação de qualidade e padrão no selecionamento dos melhores profissionais. O relatório *Brazil teachers development and incentives: a strategic framework* (World Bank, 2001), por exemplo, recomendou a implantação de políticas rigorosas no processo de certificação dos professores dos países da América Latina, com o objetivo de melhorar sua qualidade profissional (Shiroma; Schneider, 2008).

O documento “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (Bruns; Luque, 2014), por sua vez, continuou a ênfase na lógica da certificação. Segundo esse documento, para aumentar o padrão de contratação dos professores da América Latina, necessitava-se da realização de “[...] exames de certificação ou testes de competências para selecionar os candidatos a professores” (Bruns; Luque, 2014, p. 29), que demonstrassem “[...] o que um professor deve saber e ser capaz de fazer” (Bruns; Luque, 2014, p. 28). Portanto, verifica-se que esse discurso foi benéfico ao gerencialismo, que visou um Estado eficiente, enxuto, ágil, desburocratizado e modernizado, com a criação de políticas para os professores que possibilitassem “[...] avaliar, gerenciar e apoiar o desenvolvimento individual da sua capacidade” (Bruns; Luque, 2014, p. 34).

Entretanto, o discurso da certificação é:

[...] mais uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas. É uma medida anunciada para melhorar a qualidade do ensino, mas, contraditoriamente, pode produzir o seu oposto, na medida em que instaura insegurança, competição entre os professores e entre as escolas, instabilidade, segmentação dos docentes, ranqueamento, avaliação meritocrática, divisão da categoria, dificuldade de organização de

3 Traduzido para Língua Portuguesa: Desenvolvimento e incentivos aos professores no Brasil: uma estratégia (World Bank, 2001); Melhorando o ensino e a aprendizagem por meio de incentivos efetivos: o que podemos aprender das reformas da educação na América Latina? (World Bank, 2005); Aprendendo para todos: investindo no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia Educacional do Grupo Banco Mundial 2020 (World Bank, 2011).

movimentos de resistência e desarticulação de sindicatos e de ações coletivas de associações de classe (Shiroma; Schneider, 2008, p. 46).

Nota-se que a profissionalização do professor foi incentivada pelo BM, nos moldes gerenciais, visando à racionalização do ensino e da prática do professor, com certificações, avaliações e desenvolvimento de competências, que buscavam padronizar a atuação docente, mas também inviabilizavam sua autonomia profissional (Shiroma, 2018). As reformas objetivaram formar um novo perfil docente, que se alinhasse à economia e aos moldes gerenciais, para que, assim, fosse possível melhorar sua qualidade como profissional. Porém, nesse processo, o professor é convidado a focalizar sua atuação, qualificada de acordo com os resultados escolares, alienando-se de funções que condizem com sua real função social no processo de ensino-aprendizagem.

### 3 REFORMAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO TEMER

Em agosto de 2016, o Brasil vivenciou um *impeachment*; em que a então presidenta Dilma Vana Rousseff (Dilma) (2011-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), foi destituída de seu cargo no governo, com a posse do seu vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer) (2016-2018). O processo de *impeachment* iniciou-se na Câmara dos Deputados, no dia 17 de abril de 2016. Dentre os parlamentares presentes, 60% estavam com processos pendentes na justiça e, mesmo assim, não impediram que os mantras pronunciados pela maioria fossem: fora a roubalheira, contra a corrupção e, alguns foram mais longe, dedicando seu voto pelos militares de 1964, à família, aos evangélicos, aos cristãos, aos corretores de seguro, entres outros (Martín, 2016).

Principalmente a bancada denominada de “BBB”, que significa Bíblia (evangélicos, radicais, neopentecostais, homofóbicos e misóginos), Boi (grandes latifundiários) e Bala (deputados ligados às forças armadas, à polícia militar e a milícias) (Bezerra Neto; Santos, 2017), apoiou o processo de *impeachment* contra Dilma, somando 367 votos a favor em oposição a 137 votos contra.

No dia 12 de maio de 2016, o Senado aceitou o processo e afastou Dilma por 180 dias, tornado Michel Temer o presidente Interino. Sendo assim, o objetivo desta seção é sinalizar as principais reformas impostas no governo Temer, que resultaram na retirada de direitos já adquiridos para educação, bem como analisar suas consequências para a profissionalização dos professores.

Interessante pontuar que, no governo Temer, as reformas econômicas - e sociais - tiveram caráter de intensificação, consideradas por alguns autores como ultraneoliberal (Antunes, 2018), em fase ainda mais agressiva, visto que as principais agendas da reforma desse governo foram privatizar tudo que ainda restava de empresas estatais, preservar os grandes interesses dominantes e impor a demolição completa dos direitos da classe trabalhadora e dos mais pauperizados (Antunes, 2018).

Realmente, pode-se considerar que a agenda foi cumprida, pois uma das primeiras medidas do governo Temer foi a criação do Programa de Parceria de Investimentos (PPI), Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016, que objetivou ampliar e fortalecer a interação entre “[...] o Estado e a iniciativa privada por meio da celebração de contratos de parceria e de outras medidas de desestatização” (Brasil, 2016a). No final de 2018, 124 projetos do PPI foram concluídos, em menos de dois anos de programa (PPI, 2018), sendo possível constatar o avanço, no que tange à parceria público-privado e à desestatização. Dentre as principais empresas, estão seis distribuidoras da Eletrobras, sendo elas: Distribuição Acre (Eletroacre), Eletrobras Distribuição Alagoas (Ceal), Eletrobras Distribuição Amazonas (Amazonas Energia), Eletrobras Distribuição Piauí (Cepisa), Eletrobras Distribuição Rondônia (Ceron) e Eletrobras Distribuição Roraima (Boa Vista) (Eletrobras, 2019). Observa-se que, nesse contexto, os interesses das grandes empresas são privilegiados nas concessões das novas parcerias.

Outra medida da agenda foram os cortes de gastos, principalmente, no que concerne às políticas sociais. A primeira cartada ocorreu em dezembro de 2016, com aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95, resultante das Propostas da Emenda Constitucional (PEC) nº 241 e nº 55. Com a EC nº 95, foram inseridos no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), dispositivos que programaram um Novo Regime Fiscal (NRF), com limite para os gastos do governo federal, pelos próximos 20 anos, ou seja, até 2036 (Mariano, 2017).

Segundo o Art. nº 107 da EC nº 95, ficou estabelecido para cada exercício um limite individual de despesas primárias para o Poder Executivo, Poder Judiciário, Poder Legislativo, Tribunal de Contas da União, Ministério Público da União e Defensoria Pública da União. Cada um deles se responsabilizou pelo estabelecimento do seu limite (Mariano, 2017). Aumentos nos valores limites foram vedados, conforme se evidencia no inciso II a seguir:

II - para os exercícios posteriores ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária (Brasil, 2016b).

As novas regras do regime não permitiram o crescimento das despesas totais acima da inflação do governo, nem se a economia estivesse bem, de maneira que somente seria possível aumentar o investimento em uma determinada área, desde que fossem realizados cortes em outras (Mariano, 2017). Assim, caberia “[...] à sociedade, por meio de seus representantes no parlamento, alocar os recursos entre os diversos programas” (Fes, 2016, p. 49). Na lógica de fixar o teto e alocar recursos, as políticas sociais, como educação e saúde, foram as principais afetadas, pois os valores gastos nesses setores foram congelados por duas décadas, com reajustes apenas inflacionários. Portanto, a sociedade se responsa-

bilizará, por meio de seus representantes, por definir quais gastos e programas serão mais ou menos contidos, desde que não ultrapassem os limites totais dos gastos (Fes, 2016).

Para aprofundar a compreensão de que as áreas da educação e da saúde serão prejudicadas, argumenta-se que é surpreendente a:

[...] visão no mínimo simplista sobre as práticas políticas no nosso país, as quais os integrantes do Governo Temer conhecem muito bem. Dada a maneira como, infelizmente, opera nossa estrutura política, o processo decisório é muitas vezes capturado em favor de grupos mais organizados e de maior poder econômico e em detrimento da parcela mais expressiva da nossa população, que são os principais beneficiários dos sistemas públicos de saúde e educação. É exatamente por admitir que os interesses dessa população mais carente estão subrepresentados no dia a dia da nossa política que os nossos constituintes preocuparam-se em estabelecer regras de gastos mínimos de saúde e educação que evitassem perda de relevância dessas despesas ao longo do tempo. Garantir que os gastos com saúde e educação aumentem conforme o país cresce é um dever cívico que o novo regime fiscal menospreza (Fes, 2016, p. 49).

Com os congelamentos de gastos no setor social, essa nova reforma prevê que as políticas educacionais já em vigor, como o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), sofrerão diminuição em seu orçamento. Na Meta 20 do PNE, objetiva-se

[...] ampliar o investimento público na educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014a, p. 28).

Contudo, a partir da limitação do orçamento do Poder Executivo, que terá somente valores do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior e impossibilitado da existência de novos recursos fiscais, por exemplo, *royalties* do petróleo, serem incorporados a despesas primárias, sendo uma delas a educação, observa-se que os gastos serão restritos (Amaral, 2016). Ademais, o percentual do PIB a ser referência para o investimento em educação, mediante o PNE (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, deverá atingir o patamar de 7% do PIB, até 2019, e o patamar de 10%, em 2024. Porém, segundo Amaral (2016), em 2014, o país aplicou o equivalente a 6% do PIB em educação, somando os recursos aplicados pela União, pelos Estados, DF e Municípios, e conforme análise do autor, com o orçamento previsto com a EC nº 95, esse percentual poderá ser reduzido para 5% em 2024.

Quanto ao PNE, é importante enfatizar também as metas 15, 16 e 17, que versam sobre aspectos da profissionalização dos professores, no que concerne à formação e ao plano de carreira adequado. A meta 15 dispõe sobre a formação inicial e assegura que todos os professores da educação básica obtenham formação específica em nível superior; a meta 16 dispõe sobre a formação continuada. Já a meta 17 refere-se à valorização do



professor, considerando a remuneração em comparação com o salário dos outros profissionais, ou seja, busca equiparar o rendimento médio dos professores com ensino superior aos demais profissionais com a mesma escolaridade (Brasil, 2014b).

Essas sofrerão impactos com a nova reforma da EC n° 95, pois a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CAMPANHA) elucidam que

O Brasil possui mais de dois milhões de professores e são formados, anualmente, mais de 250 mil licenciados. Portanto não há falta de potenciais bons professores no Brasil. O que falta é atratividade da profissão. O PNE dedica quatro metas à valorização dos profissionais da educação (15,16, 17 e 18) determinando que todos tenham formação em nível superior obtido na área em que lecionam (em 2013 eram apenas 50,6%) com um plano de carreira adequado. Define ainda que, até 2023, 50% dos professores possuam pós-graduação e que, até 2020, os profissionais do magistério da rede pública tenham seu rendimento médio equiparado àquele dos demais profissionais com nível de formação equivalente. Considerando que, nessa data, todos deverão possuir nível superior, isso implicaria uma ampliação entre 60 e 90% dos valores atualmente praticados (Fineduca; Campanha, 2016, p. 3).

Com a publicação do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE (INEP, 2022), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Estatísticas Anísio Teixeira (INEP), constatou-se um aumento ínfimo de professores com formação em nível superior, alcançando, em 2021, aproximadamente 60,7% na educação infantil, 71,2% nos anos iniciais do ensino fundamental, 58,5% nos anos finais do ensino fundamental e 66% no ensino médio. No que se refere aos professores com pós-graduação, o monitoramento evidencia que, até 2021, 44,7% dos professores tinham o título de especialista. E sobre o rendimento médio do professor, em relação aos demais profissionais com escolaridade equivalente, os resultados mostram um acréscimo de 6,2%. Nota-se que as metas não foram atingidas dentro do prazo previsto, visto que, até finalizar o ano de vigência do PNE, seriam necessários esforços, principalmente, com ampliação do orçamento para educação.

Todavia, com o congelamento dos gastos, constatou-se o favorecimento da descontinuidade e o não cumprimento das metas do PNE. Sem novos financiamentos para educação, as políticas para a profissionalização dos professores também sofrerão com a falta de recursos, principalmente no que tange à formação continuada e à definição e cumprimento dos planos de carreira nos sistemas de ensino. Para Amaral (2016), a EC n° 95 impossibilitou o cumprimento das metas do PNE, exatamente como ocorreu com o PNE (2001-2011), que teve a meta vinculada aos recursos financeiros vetada pelo governo FHC, e tornou-se um PNE fracassado.

No que concerne aos direitos trabalhistas conquistados, quando Temer assumiu o governo, convidou Ronaldo Nogueira, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Deputado Federal pelo Rio Grande do Sul, para ocupar o cargo de Chefe do Ministério do Trabalho.

Este discursou em suas primeiras falas, em 2016, que encaminharia pelo governo Michel Temer, para o Congresso Nacional, a oficialização da carga horária diária de até 12 horas, desde que o trabalhador não excedesse o limite de 48 horas semanais (Martello, 2016)

Enfatizou também que

[...] a mudança nas regras trabalhistas elaboradas pelo governo Temer, informou o ministro, manterá a jornada de trabalho de 44 horas semanais, mas irá prever a possibilidade de quatro horas extras, chegando, portanto, a 48 horas na semana. Nogueira revelou ainda que o projeto contemplará a possibilidade de contrato de trabalho por horas trabalhadas e por produtividade (Martello, 2016, p. 01).

Nota-se a busca por uma reforma no âmbito da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que se tornou primordial no governo Temer. No discurso do Ministro, observou-se que, inicialmente, a ênfase das reformas estava nas mudanças na forma de contratação e horas de trabalho. Porém, diante da repercussão sobre as declarações, o ministro voltou atrás, relatando que o presidente Temer orientou não “[...] elevar a jornada de oito horas, nem tirar direito dos trabalhadores” (Lopes; Spotorno, 2016. p. 02). Assim, os debates da reforma da CLT retornariam em 2017, para que reduzissem “[...] a insegurança jurídica para combater o desemprego e a informalidade” (Lopes; Spotorno, 2016. p. 02).

Para Antunes (2018), a ideia do governo com a reforma da CLT não é avançar nos direitos, mas reduzir salários, flexibilizar a jornada de trabalho, intensificar banco de horas, resultando no avanço da terceirização do trabalho. Essa terceirização é vista, por Temer, como um caminho para criar empregos, porém Antunes (2018) elucida que não passa de uma enorme falácia, pois:

A terceirização vem se conformando como um dos principais instrumentos, nos mais diversos ramos e setores produtivos, para incrementar a acumulação flexível que se desenvolve com a desconcentração produtiva das redes de subcontratados (empresas terceirizadas), do trabalho em equipe, da flexibilidade salarial, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de exercitar, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores e trabalhadoras (Antunes, 2018, p. 172-173).

A terceirização não é uma condição atual na morfologia do trabalho, haja vista que, desde 1970, vem apresentando um movimento tendencial, juntamente a informalidade e precarização, que se tornaram mecanismos recorrentes para ampliação do lucro nas empresas (Antunes, 2018). Porém, com a aprovação da Lei n° 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a CLT, concomitante a Lei n° 13.429, de 31 de março de 2017, que liberaliza a terceirização e amplia o contrato temporário, observa-se a expansão dessa forma de condição de trabalho.

Conforme Krein (2018) explica, a prática da terceirização de forma legalizada e ampliada, no governo Temer, possibilitou criar um novo “cardápio” de opções aos empregadores, para manusear a força de trabalho, de acordo com as necessidades do mercado. Nessa lógica, essas Leis buscaram

[...] ajustar o padrão de regulação do trabalho, de acordo com as características do capitalismo contemporâneo, que fortalece a autorregulação do mercado ao submeter o trabalhador a uma maior insegurança e ao ampliar a liberdade do empregador em determinar as condições de contratação, o uso da mão de obra e a remuneração do trabalho. Nessa perspectiva, a reforma não se refere somente ao conteúdo da regulamentação, mas também às instituições públicas do trabalho que podem interferir tanto na aplicação quanto na materialidade dos direitos. Assim, por um lado, indica uma descentralização do processo de definição das regras da relação de emprego para o interior da empresa, inclusive de individualização da negociação para segmentos com melhor remuneração. Por outro, há uma tentativa de esvaziamento da organização sindical dos trabalhadores entendida como classe, pois tende a predominar uma organização mais descentralizada e articulada com os interesses da empresa (Krein, 2018, p. 78).

Constata-se que, no governo Temer, iniciou-se o desmonte da CLT e “[...] uma afronta ao direito do trabalho, bem como aos sindicatos de todas as categorias profissionais, considerados elementos fundamentais do Estado democrático” (Oliveira; Assis; Lima, 2017, p. 507). Ademais, no que tange às implicações para a educação, a adoção de contratos intermitentes resultará em consequências para a profissionalização dos professores, principalmente, no que concerne à contratação e aos planos de carreiras. Para Oliveira, Assis e Lima (2017), os professores terceirizados não conseguirão cumprir as tarefas que lhe são atribuídas, que visam continuidade, sendo essas:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

Assim, os professores não terão condições objetivas e concretas para realizar essas funções dispostas na LDB, por descontinuidade resultante dos contratos terceirizados. Portanto, conforme o contexto de decisões realizadas pelo governo Interino de Temer, notou-se que o desmonte das políticas para a educação iniciou-se já com as primeiras antirreformas

exercidas em seu governo. Afirma-se que se trata de antirreformas, pois essas visaram prejudicar a classe trabalhadora, com a perda de conquistas e direitos já adquiridos.

Nessa conjuntura, também foram realizadas greves por regiões brasileiras, nas quais, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2017; 2018; 2019), em 2016, foram registradas 2.093 greves, enquanto que, em 2017, ocorreram 1.566 greves e, em 2018, foram registradas 1.453 greves. Nesses três anos, mais da metade das greves foram deflagradas em virtude do descumprimento de direitos (DIEESE, 2017; 2018; 2019). Destaca-se que, em 2017, ocorreu a greve denominada “greve geral no Brasil”, no dia 28 de abril, convocada contra as reformas da previdência e trabalhista, propostas no governo interino de Temer. Nesse dia, manifestações foram realizadas em diversas capitais e cidades, e Temer buscou reprimir as greves com o anúncio de corte de salários dos servidores públicos participantes, atingindo principalmente os professores, tendo em vista o grande apoio e adesão desses profissionais (O Globo, 2017).

Portanto, conclui-se que, nas políticas educacionais, foi perpetuado o desmantelamento, pois, ao realizar o congelamento de gastos nesse setor, prejudicou-se as políticas em andamento, como o PNE, e houve um retrocesso em programas de formação continuada dos professores. Por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visava alfabetizar os alunos até 08 anos de idade, com oferta de capacitação de professores nas universidades públicas e fornecimento de bolsas de estudos para os professores em curso. No governo Temer, diminuiu-se a visibilidade desse programa para ceder lugar ao programa Mais Alfabetização, com o apoio de um assistente alfabetizador, nos primeiros anos escolares, que não precisava ser necessariamente um professor, cuja remuneração era de R\$150, 00 reais por turma.

Oliveira, Souza e Perucci (2018) criticam a ausência de ações de formação financiadas pelo Ministério em parceria com as universidades públicas, responsáveis pela sua implementação e operacionalização, de forma que produziram efeitos devastadores em níveis locais, pois as secretarias de educação dos pequenos e médios municípios são as que mais dependem desses programas federais para capacitação e formação continuada de seus professores. Sendo assim, a “[...] descontinuidade da política nacional de formação docente é um grave desincentivo à profissão, contribuindo ainda mais para a precarização e fragilização do trabalho desses profissionais” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 71).

Assim, os dois anos e meio do governo interino de Temer foram caracterizados por pautas recessivas direcionadas aos trabalhadores, greves e mobilizações, visando ao enfrentamento e à luta por seus direitos, inclusive da classe dos professores, bastante afetada pelas reformas. Essas reformas que desenvolveram o desmonte da educação tiveram o apoio do BM, visto que este publicou um relatório de trabalho encomendado pelo governo interino de Temer, o qual buscou desenvolver um “ajuste justo”, nomeadamente, no campo das políticas sociais, como poderá ser observado na próxima seção.

## 4 ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Como esboçado anteriormente, Temer assumiu a presidência e criou medidas que resultaram no desmonte de políticas para a educação e, similarmente, para a profissionalização dos professores. O BM teve papel fundamental para essa reforma, ao elaborar o relatório “Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (Banco Mundial, 2017), publicado em novembro de 2017; segundo o BM, esse relatório visou orientar o Brasil quanto à realização de reformas com um “ajuste justo” para todos os brasileiros (Banco Mundial, 2017).

Assim, esta seção visa mostrar para o leitor as recomendações presentes nesse documento, a fim de compreender o que tange a profissionalização dos professores. Uma conjectura levantada é que esse documento corresponde às orientações das demais publicações elaboradas pelo BM, conforme evidenciado anteriormente, no que se refere à educação e às políticas para profissionalização dos professores.

Antes de investigar o documento, cabe apresentar um breve contexto histórico do BM, sendo esse fundado na Conferência de Bretton Woods, ocorrida em 1945 após a Segunda Guerra Mundial. A primeira instituição que constituiu o BM foi o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), operando, em 1944, na Europa (Who..., 2024). Em 1947, o BIRD continha 42 países-membros. Já em 1967, contava com 106 países e, em 2008, tinha 185 países-membros (Pereira, 2009). Por fim, em 2023, havia 189 países-membros (Who..., 2024).

Os fundos do BIRD são captados pelos mercados financeiros mundiais (Who..., 2024), o que permite, desde 1946, a geração de mais de US\$ 500 bilhões de empréstimos, dos quais cerca de US\$ 14 bilhões são capitais comprometidos por governos acionistas (Who..., 2024). A principal função do BIRD é prover empréstimos, financiamentos e assessoramento técnico, além de fornecer produtos de gestão de risco aos países elegíveis para o recebimento (Who..., 2024; Pereira, 2009). Os países de renda média tornaram-se os principais clientes do BIRD, tanto para receber os serviços quanto para ser acionistas. Os países de rendas inferiores são apenas clientes, com o objetivo de, segundo o Banco Mundial, reduzir a pobreza e aumentar a prosperidade sustentável (Who..., 2024).

No ano de 2017, com o intuito de orientar os países com *status* de clientes, o BM publicou estudos, com o objetivo de “proteger os mais pobres e vulneráveis” e minimizar “os impactos negativos sobre os empregos e a prestação de serviços públicos” (Grupo Banco Mundial, 2017, p. 8). Para o Brasil, o relatório encomendado pelo governo Temer, “Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (Banco Mundial, 2017), foi elaborado por uma equipe do BM e chefiado por Antonio Nucifora (economista-chefe do BM para o Brasil), Cornelius Fleischhaker (economista e consultor da Prática Global de Macroeconomia e Gestão Fiscal do BM) e Koehler Geib (economista e Líder de

Programa e Economista Líder para América Central do BM) (Banco Mundial, 2017). O grupo composto por chefes recebeu orientações de Martin Raiser (economista e diretor do BM para o Brasil) e Pablo Saavedra (economista e gestor do BM para América Latina e Caribe, Prática Global de Macroeconomia e Gestão Fiscal) (Banco Mundial, 2017)

É pertinente ressaltar que, além de chefes, o relatório contou com uma equipe principal formada por 15 consultores<sup>4</sup> do BM, bem como especialistas<sup>5</sup> acadêmicos brasileiros e internacionais; segundo o BM, esses especialistas contribuíram em partes específicas do relatório, “[...] e não concordam necessariamente com todo o trabalho e suas conclusões e, claramente, não são responsáveis por quaisquer erros ou omissões, que são de inteira responsabilidade dos autores” (Banco Mundial, 2017, p. 3). E, por fim, o relatório também teve orientações de ministros e secretários do governo Temer.

O relatório é constituído pela introdução e mais 8 seções, divididas da seguinte forma: na primeira, intitulada “Desafios para a Sustentabilidade Fiscal no Brasil”, o texto enfatiza que, nas duas últimas décadas, o Brasil obteve aumento nos gastos públicos, sendo necessário um novo ajuste fiscal para a sustentabilidade no país. Na segunda seção, denominada “Peso da folha do Funcionalismo Público”, explica-se que a massa salarial do setor público, em todos os níveis do governo, é muito alta em comparação com os padrões internacionais, sendo necessário a redução. Já a terceira seção, com o nome “Compras Públicas: Planejamento e Estratégias de Licitações para Eficiência Fiscal”, estabelece que é indispensável a introdução de estratégias para as licitações na provisão de serviços públicos para a população. Na quarta seção, nomeada “Previdência Social: Uma Conta Impagável” elucida-se que o Brasil gasta muito com o sistema previdenciário, sendo fundamental uma reforma da previdência para reduzir custos fiscais e torná-lo mais equitativo (Banco Mundial, 2017).

Já na quinta seção, designada “Programas de Apoio ao Mercado do Trabalho e Assistência Social: Integrar para melhorar”, explica-se que o Brasil gasta muito com assistência social, com insistência, duplicidade para os assistidos, reduzindo assim os incentivos para que as famílias mais pobres busquem seu próprio sustento no mercado de trabalho. Na sexta seção, chamada “Saúde: Alternativas para Oferecer Mais e Melhores Serviços”, são direcionadas recomendações para a saúde, a fim de evitar a ineficiência da prestação de serviços. Na sétima seção, intitulada “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública” são encontradas recomendações para melhorar os níveis de despesas

---

4 Os consultores da equipe principal são: “Fernando Andres Blanco Cossio (Política fiscal); Rafael Amaral Ornelas e Fabiano Colbano (Folha Salarial); Alexandre Borges de Oliveira (Compras públicas); Heinz P. Rudolph e Asta Zviniene (Previdência); Pedro Olinto, Andre Loureiro e Vivian De Fatima Amorim (Educação); Kathy A. Lindert (Programas de assistência social); Edson Correia Araujo (Saúde); Truman G. Packard e Matteo Morgandi (Programas do mercado do trabalho); Emmanuel Skoufias e Renata Mayer Gukovas (Análise de incidência); Mark Dutz (Programas de apoio as empresas); e Flavia Nahmias da Silva Gomes (Coordenação da equipe)” (Banco Mundial, 2017, p. 3).

5 Os especialistas acadêmicos são: “[...] Andre Portela, Daniel Santin, Eduardo Pontual Ribeiro, Gabriel Ulyssea, Justin Barnes, Leonardo Lima Chagas, Stephen O’Connell, Ricardo Pais de Barros, Sergio Perelman, Stella Lobo e Tim Sturgeon” (Banco Mundial, 2017, p.3).

da Educação e, por fim, na oitava seção, denominada “Políticas de Apoio ao Setor Privado dão Retorno para a Sociedade?”, objetivou-se recomendar que o Brasil realoque o apoio a programas reformuladores que apoiem empresas produtivas e impulsionem a competitividade (Banco Mundial, 2017).

Já na introdução, o relatório concluiu que “[...] o Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal” (Banco Mundial, 2017, p. 7). Essa justificativa baseou-se na consideração de que, nas últimas décadas, o país obteve um expressivo aumento de gastos públicos, sendo necessário um teto de gastos, iniciado em 2016, que visou priorizar as despesas e introduzir um ajuste gradual ao longo dos próximos dez anos (Banco Mundial, 2017).

Segundo o relatório, essa priorização se realizará com o protecionismo aos mais pobres e vulneráveis, minimizando os impactos negativos sobre os empregos e a prestação de serviços públicos (Banco Mundial, 2017). Esse caráter protecionista do BM iniciou-se em 1980, quando desenvolveu medidas compensatórias que buscavam ajudar os mais pobres contra as pressões dos projetos de ajustes econômicos que estavam sendo implantados nos países financiados, e observa-se que continua até nas recomendações atuais (Fonseca, 2001).

O relatório enfatizou o benefício da EC n° 95, no que concerne ao teto de gastos para educação e saúde, pois, antes dessa emenda, os gastos obrigatórios eram elevados e não estavam relacionados aos motivadores de necessidade de gastos, “[...] tais como o número de estudantes nas escolas públicas. Agora, esses gastos mínimos foram ajustados no âmbito do novo regime fiscal, e ajustes futuros serão ditados somente pelas taxas da inflação” (Banco Mundial, 2017, p. 26).

No que tange às especificidades da educação, segundo Amaral (2017), as análises do BM, apresentadas no relatório do ajuste, são totalmente economicistas, já que visam ampliar a reforma educacional e não consideram a complexidade da sociedade brasileira que apresenta uma das maiores desigualdades sociais do mundo. O relatório argumentou que o baixo desempenho do sistema educacional brasileiro “[...] refere-se nas altas taxas de reprovação e evasão escolar, apesar das baixas e decrescentes razões alunos-professor” (Banco Mundial, 2017, p. 125).

Para essa justificativa, o BM comparou as taxas de evasão e reprovação olhando resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA 2015 - e de países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Turquia e Rússia, porém negligenciou questões fundamentais da complexa realidade brasileira, sendo essas: desigualdade social, entrada de criança e jovem no mercado de trabalho, entre outros. Portanto, não é apresentada nenhuma justificativa consubstancial que comprove que a reprovação e evasão são responsáveis pelo baixo desempenho (Amaral, 2017). Segundo a versão preliminar do Relatório do PISA 2018, “[...] no Brasil, o sistema de referência do PISA é o Censo Escolar” (Brasil, 2019, p. 31), e as taxas de reprovação para os alunos que fizeram as avaliações do PISA, em 2015, eram de 11,5% e evasão 6,8%;

em 2018, passou para 10,5% a taxa de reprovação e 6,1% a taxa de evasão, obtendo uma diminuição de 1% em reprovação e menos de 1% em evasão (Inep, 2019).

Já nas primeiras explanações, o relatório “Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (Banco Mundial, 2017) mostrou os gastos altos em educação, em que os Municípios são responsáveis pelas escolas fundamentais e o Estado pelo ensino médio. Porém, o Governo Federal transferiu recursos ao sistema Educacional de Estados e Municípios, por meio de repasses orçamentários, além de financiar as universidades públicas e a formação técnica e profissional. Também, assistiu financeiramente os estudantes que frequentaram instituições privadas (Banco Mundial, 2017), ultrapassando e inflamando os gastos exercidos pelo Governo Federal.

O relatório faz uma explanação que as despesas públicas com a educação aumentaram de 2000 a 2014, chegando a 6% do PIB e “[...] já em 2010, os gastos com educação no Brasil eram superiores à média dos países da OCDE (5,5%), do BRICS (5,1%) e da América Latina (4,6%)” (Banco Mundial, 2017, p. 122). Conforme Amaral (2017, p. 02) explica, há um erro conceitual ao confundir um gasto equivalente a determinado percentual do PIB, com gastos para educação, o que demonstra uma “[...] inferência sem comprovação e uma conclusão absurda e que beira a irresponsabilidade”.

O relatório enfatizou que os resultados do PISA, entre 2002 e 2012, segundo a OCDE, são considerados baixos, ao observar os altos gastos com o sistema educacional brasileiro (Banco Mundial, 2017). Além disso, o documento generaliza que as escolas não melhoraram o desempenho, o que “[...] resultou em menor produtividade geral. A eficiência e o desempenho estão correlacionados: as escolas com os melhores resultados são, também, as mais eficientes” (Banco Mundial, 2017, p. 124 -125). Constatase que os termos gerenciais (eficiência, produtividade e desempenho), já apresentados em documentos anteriores do BM, continuam sendo vocábulos utilizados para definir as escolas consideradas “melhores”. É nessa lógica que Shiroma (2018) explica que eficiência, informatização e qualidade se tornaram vedetes do vocabulário da modernização educacional utilizado pelos organismos, predominantes até nas publicações atuais.

No que tange à profissionalização dos professores, o relatório focalizou a vertente de piso salarial, formação, condições de trabalho e valorização. Inicialmente, explica que “A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação [...]” (Banco Mundial, 2017, p. 127). Justifica que a ausência de seletividade na contratação, as formações ineficientes dos cursos de licenciatura, a baixa qualidade da formação e salários desvinculados do desempenho são os principais pontos para fazer com que o magistério permaneça como “[...] uma profissão desprestigiada” (Banco Mundial, 2017, p. 127). Portanto, há presente um discurso antigo do BM, que é a responsabilização do professor pelo melhoramento de formação, ou seja, sua certificação para que seu trabalho seja valorizado.

Ademais, o Banco Mundial acrescenta que:

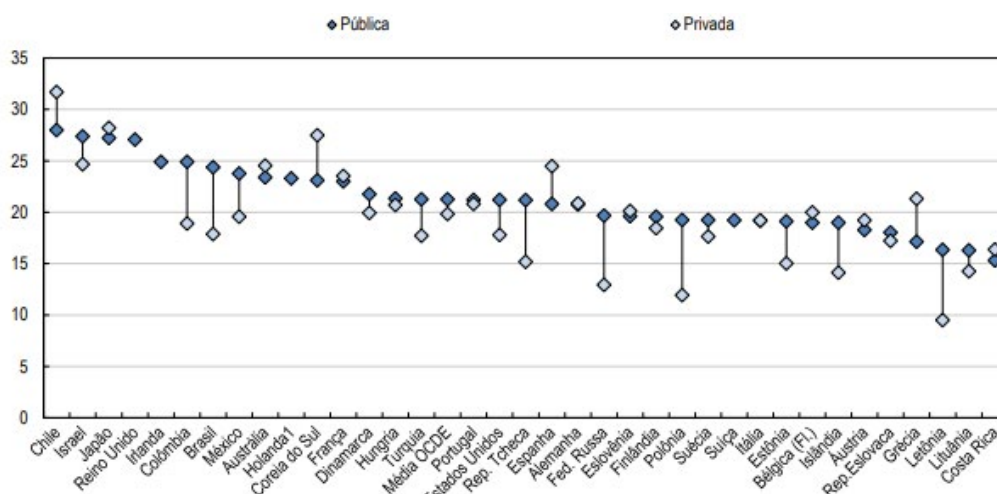


[...] As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando (Banco Mundial, 2017, p. 128).

A seleção na contratação de professores corrobora a perspectiva do BM, já apresentada no relatório “*Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*” (Bruns; Luque, 2014), que já abordava a necessidade de seletividade para escolher os melhores professores. Outra proposição é a redução do número de professores, por meio da aposentadoria, que ajustaria os gastos com a educação. Segundo o relatório, a redução do número de professores “[...] com base no número atual de alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB), dos quais R\$ 17 bilhões no ensino fundamental e R\$ 5 bilhões no ensino médio” (Banco Mundial, 2017, p. 129).

Assim, para o BM “A ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores” (Banco Mundial, 2017, p. 129). Mas essa justificativa, segundo Amaral (2017), mostra-se ineficiente se compararmos o Brasil com os demais Países da OCDE, como Dinamarca, Finlândia, Islândia, Suíça entre outros, que possuem o tamanho médio das turmas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entre 15 a 20 alunos. Assim, verifica-se um contraste maior em países como China, Brasil e México, em relação aos países do continente europeu, mencionados acima, de modo que o número de alunos varia de 25 a 30, como pode ser observado no gráfico abaixo:

**Gráfico 1** - Tamanho médio das turmas nos anos iniciais do ensino fundamental, por tipo de instituição (2016)



Fonte: OCDE (2018, p. 7)

Como relacionar a responsabilidade da ineficiência do ensino fundamental e médio ao número excessivo de professores, se o Brasil possui um alto número de alunos-professor, em comparação com outros países da OCDE? A responsabilização dos professores, segundo Amaral (2017), significa emitir conclusões graves, sem embasamentos que as justifiquem. Ademais, para fazer uma análise sobre a ineficiência do sistema educacional, considera-se indispensável que pesquisem sobre aspectos sociais, econômicos e culturais de determinadas regiões, estudando as condições de trabalho dos professores e criando políticas de valorização.

O relatório dispõe que “Também é possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo” (Banco Mundial, 2017, p. 130).

De acordo com o BM, para esse problema, são pertinentes:

[...] algumas possíveis soluções: introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas (Banco Mundial, 2017, p. 130).

Na visão do BM, a ausência dos professores seria solucionada com a criação de condições para premiação ou punições. Assim, para o BM, por meio da lógica gerencialista, de concessão de bônus, ameaça por demissão, benefícios e desempenho, promover-se-iam “[...] incentivos a manter a frequência adequada” de professores na escola (Banco Mundial, 2017, p. 130). Porém, essas justificativas desamparam mais os professores, no que diz respeito às condições de trabalho, pois, instauram uma lógica de competição por premiações, bem como o medo de punições ou demissões, o que resulta no distanciamento entre os profissionais da categoria docente e cria condições insociáveis de trabalho.

No que concerne ao contexto gerencialista, o relatório descreve experiências realizadas no Amazonas, em que os professores são avaliados e certificados após sua “[...] contratação, e somente os melhores são mantidos. Um curso online obrigatório de duas horas e uma avaliação final são requisitos para todos os professores durante seu estágio probatório” (Banco Mundial, 2017, p. 131). Nota-se que a profissionalização do professor é incentivada pelo BM, nos moldes gerenciais, visando à racionalização do ensino e da prática do professor, com certificações e cursos que buscam padronizar o ensino e anular a autonomia docente (Shiroma, 2018).

Considera-se que, nessas contratações com avaliações, há subsídios gastos com o aprimoramento das atividades meios (tecnologia e *softwares*), os quais poderiam ser investidos na formação de professores, infraestrutura da escola, apoio pedagógico e melhoria das condições de trabalho, pois são essenciais para a atividade fim (Shiroma, 2018). Ademais, como uma avaliação poderia decidir que “somente os melhores” professores serão mantidos? Seria possível definir os melhores professores apenas no estágio probatório?

Essas questões suscitam pertinentes reflexões para estudos posteriores, pois avaliar para definir os melhores professores torna o trabalho entre esses profissionais competitivo e cria performatividade entre eles.

No que concerne à performatividade, compreende-se que:

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (Ball, 2005, p. 543).

Assim, a performatividade ocorre com as divulgações de resultados, metas, indicadores de desempenho e mecanismos que estimulam a classificação e competitividade, a fim de que os profissionais busquem cada vez mais resultados mensuráveis (Silva, 2019). Acredita-se na importância de avaliar os professores, porém com um sistema de avaliação efetivamente construído com a participação da categoria dos professores, ou seja, um sistema de avaliação que não seja de caráter punitivo e ameaçador, como sugere o relatório do BM (2017), mas uma avaliação concretamente formativa, que contribua para o desenvolvimento profissional do professor e para a aprendizagem dos alunos. Um sistema de avaliação que considere as particularidades da região, das escolas, da gestão educacional e escolar, dos alunos e das condições de trabalho do professor (Silva, 2019).

O relatório apresenta também que “O piso salarial dos professores brasileiros está em linha com o que é pago em outros países com renda per capita similar” (Banco Mundial, 2017, p. 127), complementando que o salário aumenta rapidamente após os primeiros anos de carreira. Segundo o documento, esse aumento ocorre devido às promoções automáticas nos anos de serviço, participação em programas de formação e plano de carreira com salários duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais, superando o salário da maioria dos países do mundo, principalmente os da OCDE (Banco Mundial, 2017). No entanto, Amaral (2017) questiona essa afirmação, pois, segundo a OCDE, o salário inicial dos professores brasileiros é um dos mais baixos de um topo de 37 países. Para esse organismo, os salários iniciais anuais do professor estão abaixo de US\$ 15.000 dólares no Brasil, distanciando-se de países como Dinamarca, Alemanha e Espanha - US\$ 40.000 - e Suíça - US\$ 60.000 (OCDE, 2016). Com base nessa constatação, as fontes de informações divergem das apresentações do BM e da própria OCDE.

Por fim, o relatório realiza uma síntese para o país economizar com a educação e desenvolver um ensino eficiente “[...] sem comprometer o nível atual dos serviços prestados” (Banco Mundial, 2017, p. 136). Primeiramente, sugere realizar o aumento de aluno-professor, nas salas de aula das escolas mais ineficientes, para que, gradualmente, chegue “[...] a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem” (Banco Mundial, 2017, p. 136). Segundo o BM (2017), somente essa medida economizaria até

0,33% do PIB. Recomenda, também, que os municípios que precisam repor professores limitem a contratação e concursados, “[...] cuja a demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos, uma vez que eles se aposentam cedo com vencimentos integrais” (Banco Mundial, 2017, p. 137).

Nessa lógica, a contratação de professores temporários, que não conseguem criar vínculos efetivos na carreira, é defendida como a melhor opção, o que corrobora a precarização e as inseguranças em relação à profissionalização do professor. Nesta pesquisa, justifica-se que a carreira de professores concursados é mais vantajosa, pois concede aposentadorias melhores e carreiras mais estruturadas, o que significa maior estabilidade na sua profissionalização (Gatti; Barreto, 2009). Todavia, observou-se um aumento do número de professores temporários, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Vínculo dos professores por etapa de ensino no Brasil (2013-2017)

Etapas do Ensino	Forma de contratação	Ano 2013		Ano 2017	
		Nº	%	Nº	%
Educação Infantil	Concursado	239.555	49,4	292.672	51,6
	Contrato CLT	6.408	1,3	6.653	1,2
	Temporário	81.060	16,7	95.008	16,8
	Terceirizado	1.509	0,3	1.467	0,3
	Não informado	156.562	32,3	171.158	30,2
TOTAL		485.094		566.958	
Anos Iniciais	Concursado	444.099	57,8	433.973	55,4
	Contrato CLT	5.748	0,7	6.322	0,8
	Temporário	140.770	18,3	156.087	19,9
	Terceirizado	1.410	0,2	1.162	0,1
	Não informado	175.880	22,9	185.964	23,7
TOTAL		767.907		783.508	
Anos Finais	Concursado	488.687	57,8	444.073	54,9
	Contrato CLT	3.157	0,4	2.625	0,3
	Temporário	203.805	24,1	205.197	25,4
	Terceirizado	929	0,1	1.072	0,1
	Não informado	148.651	17,6	155.396	19,2
TOTAL		845.229		808.363	
Ensino Médio	Concursado	301.996	56,7	294.633	54,9
	Contrato CLT	1.470	0,3	1.686	0,3
	Temporário	127.258	23,9	137.104	25,5
	Terceirizado	515	0,1	526	0,1
	Não informado	101.764	19,1	102.912	19,2
TOTAL		533.003		536.861	

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Carvalho (2018).

Os dados da tabela 1 mostram que, em 2017, na educação infantil, 16,8% dos professores eram temporários, já nos anos iniciais 19,9%, e anos finais 25,4% dos professores eram temporários. O ensino médio contou com 25,5%, o que corresponde a 137.104 pro-

fessores temporários. Outra constatação a esse respeito é que, em todos os anos, ocorre aumento no contingente de professores terceirizados, o que ocorre, predominantemente, por intermédio de vínculos empregatícios com Organizações sociais (OSs).

Segundo Carvalho (2018), a grande quantidade de vínculos temporários, com tendência de crescimento, demonstra uma distorção do sistema de ensino, pois propaga a precarização do vínculo de trabalho para esses profissionais. Ainda, ressalta que eles têm as mesmas responsabilidades dos profissionais concursados, mas com salários menores e sem direito à formação continuada e outros benefícios.

Portanto, constatou-se que nas orientações do BM, apresentadas no relatório “Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (Banco Mundial, 2017), há uma intensificação do gerencialismo na educação. Palavras de ordem como eficiência, equidade, qualidade, metas e resultados adentraram nas orientações para as políticas educacionais, perpassando as vertentes das políticas para profissionalização dos professores. O processo de desmonte intensificou-se no governo Temer, para que os governos posteriores tivessem a oportunidade de continuar com as políticas de privatização e enfraquecimento da classe dos professores.

## 5 CONCLUSÃO

Com base na conjuntura apresentada, constatou-se que o BM, já nos primeiros documentos, orientou que as políticas para profissionalização dos professores seriam perpassadas pela lógica gerencialista. No que concerne ao governo Temer, torna-se pertinente retomar o questionamento inicial: quais foram as recomendações do BM para as políticas para profissionalização dos professores e para a reforma educacional no governo Temer?

Observou-se que, inicialmente, nesse governo, intensificou-se o neoliberalismo, com políticas agressivas de caráter de privatização e parcerias público-privadas, por exemplo, a criação da PPI. Ademais, essa acentuação do neoliberalismo foi verificada, também, com a criação da EC n° 95, que atingiu, principalmente, as políticas sociais, objetivando realizar um ajuste que resultou no sucateamento de gastos mínimos já adquiridos.

A EC n° 95 foi assentida pelo BM no relatório “Um Ajuste Justo: Análise de Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (Banco Mundial, 2017), que recomendou a continuidade nos cortes de gastos, a fim de superar a crise econômica que assolava o país. Shiroma, Campos e Garcia (2005) explicam que o uso recorrente da noção de crise é utilizado para justificar as mudanças pretendidas pelos governos e organizações internacionais. Nesse viés, para se enfrentar a crise, o documento focalizou estratégias e importou vocabulários de outros setores, como o empresariado; esse vocabulário adotado abrange termos como eficiência, equidade, qualidade, benefícios, competência, bônus, promoções, entre outros, tornando-se referência no discurso reformador.

Ao refletir sobre a reforma educacional, o BM ponderou que era necessária a diminuição dos gastos no sistema educacional, e o efeito disso foi o congelamento dos gastos, que afetou diretamente a educação e as políticas, em andamento, para os professores. O vocabulário de ordens, recorrente nos documentos dessa instituição, continuou presente, reproduzindo termos como: eficiência, metas, qualidade, responsabilidades, equidade entre outras.

No que tange às políticas para a profissionalização dos professores, o relatório interferiu no piso salarial, bem como na formação, condições de trabalho e valorização. Sobre formação, relatou que os professores brasileiros têm baixa qualidade na formação inicial, sendo necessário que estes sejam avaliados e certificados após um período de experiência. Segundo o BM, somente os professores que comprovarem eficiência serão mantidos (Banco Mundial, 2017). Buscando desenvolver a lógica gerencialista no sistema escolar, o BM retoma o discurso da certificação, do mérito, das punições e premiações para os professores. Constatou-se que essa lógica se tornou crucial, pois visa criar uma segmentação na categoria e anestesiar os sindicatos.

Ao discorrer sobre condições de trabalho, o documento enfatizou a necessidade de aumentar o número de alunos por professores, desconsiderando condições objetivas e subjetivas no trabalho do professor em sala de aula. E, sobre as condições salariais, o BM afirma que os professores brasileiros recebem um salário na média dos países da OCDE, contudo trata-se de uma afirmação equivocada, visto que, segundo a própria OCDE, o Brasil tem um dos salários mais baixos pagos para os professores.

Essas considerações apresentadas corroboram que os professores, por serem uma categoria organizada e numerosa, acabam por causar temor nas instituições financeiras internacionais, razão pela qual essas criam e orientam um projeto reformador nos países periféricos (Shiroma; Evangelista, 2007). Esses projetos visam não elevar a qualificação desses profissionais, mas possibilitam a perda da identidade e novas formas de regulação e controle.

Constatou-se que a agenda da reforma educacional, durante o governo Temer, alinhou-se com as orientações apresentadas pelo BM e que essas seguiram os padrões das reformas para a educação já presentes em documentos anteriores. Acredita-se que o discurso expressado pelo BM é sedutor e seu interesse é responsabilizar o professor por problemas que são impostos pelo próprio capital. Ademais, observou-se a estratégia de desvalorizar as políticas para profissionalização dos professores, para criar uma disputa entre os profissionais do magistério, o individualismo e, assim, ter uma regulação sobre eles.

Por fim, notou-se que as recomendações do BM e as reformas implementadas no governo Temer são o oposto das pautas reivindicadas pelos professores, ou seja, melhores salários, formação inicial e continuada alinhada ao ensino superior, planos de carreira, melhores condições de trabalho, entre outros. Observou-se a intensificação do desmonte dessas pautas mínimas já presentes, com o congelamento de dinheiro destinado para a educação e descontinuidade de políticas tanto para formação quanto para valorização salarial.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educ. Pesqui.**, jan./jun. 2002, vol.28, no.1, p. 77-89.
- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a — morte do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.
- AMARAL, Nelson C. **Uma análise do documento**. Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. 2017.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014b.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016. Cria o Programa de Parcerias de Investimentos PPI; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016a.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 95 de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Brasil: MEC, 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: Análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil. Grupo Banco Mundial. 2017.
- BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis. A verdadeira face do golpe de Estado no Brasil. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (org.). **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 157-176
- BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. Washing. Grupo Banco Mundial, 2014.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2018. (Série documental: Relatos de Pesquisa, nº41).

DECKER, Aline. EAD e UAB: A formação docente no Projeto-Político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2017.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico. **BALANÇOS DA GREVE DE 2016**. São Paulo: DIEESE, 2017.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico. **BALANÇOS DA GREVE DE 2017**. São Paulo: DIEESE, 2018.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico. **BALANÇOS DA GREVE DE 2018**. São Paulo: DIEESE, 2019.

ELETOBRAS - Centrais Elétricas Brasileiras. Processo de **Desestatização das Empresas de Distribuição**. 2019. Disponível em: [https://eletrobras.com/pt/Paginas/Processo-de-Desestatizacao-das-Empresas-de Distribuicao.aspx](https://eletrobras.com/pt/Paginas/Processo-de-Desestatizacao-das-Empresas-de-Distribuicao.aspx). Acesso em: 19 dez. 2019.

FES - Fundação Friedrich Ebert Stiftung. Austeridade e retrocesso: finanças públicas e política fiscal no Brasil. **Fórum 21**, São Paulo, 2016.

FINEDUCA/CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. Nota 1/2016. **A aprovação da PEC 241 significa estrangular a educação pública brasileira e tornar letra morta o Plano Nacional de Educação 2014-2024**, Brasília: 2016.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan. 2001.

GATTI, Bernadette; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. [S. l.]: Grupo Banco Mundial, 2017.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga taxas de rendimento escolar: números mostram tendência histórica de melhora**. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF 2022.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. **Tempo. soc.** [online]. vol.30, n.1, 2018.

LOPES, Elizabeth; SPOTORNO, Karla. Ministro nega elevação de jornada para 12h por dia: “seria voltar à escravidão”. **O Estadão de São Paulo**, São Paulo, 09 set. 2016. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-nega-elevacao-de-jornada-para-12h-por-dia-seria-voltar-a-escravidao,10000074927>. Acesso em: 21 dez. 2019.



MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Rev. Investig. Const.**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, Apr. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-56392017000100259&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-56392017000100259&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 dez. 2019.

MARTÍN, Maíra. Deus derruba a presidenta do Brasil. **Revista Veja**, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/18/politica/1460935957\\_433496.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/18/politica/1460935957_433496.html). Acesso em: 23 abr. 2024.

MARTELLO, Alexandre. Governo quer formalizar jornada diária de até 12h com limite de 48h semanais. **G1-Globo**, Brasília, 08 set, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia>. Acesso em: 21 dez. 2019

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SILVA, Renata Valério. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 11, p. 37-61, 2016.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, v.10, n.2, p. 199–213, 2018.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a glance-2018**. OCDE Publishing: 2018.

O GLOBO. **Temer decide cortar ponto de servidores que entrarem em greve**. 26 abr. 2017. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2017/04/temer-decide-cortar-ponto-de-servidores-que-entrarem-em-greve.html>. Acesso em: 21 dez. 2019

OLIVEIRA, Dalila; ASSIS, Lúcia Maria de; LIMA, Daniela da Costa B. Pereira. Educação Pública em risco em um cenário político de instabilidade e retrocessos. **RBPAE** - v. 33, n. 3, p. 507 - 520, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Edição Especial, p. 47-76, dezembro 2018.

PEREIRA, João M. M. **O Banco mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 366f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

SILVA, Camila Croso.; AZZI, Diego; BOCK, Renato (Org.). **Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, Raquel Alessandra de Deus. **Políticas para formação de professores da educação básica e orientações da UNESCO para a América Latina e Caribe (2003-2015)**. 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

\_\_\_\_\_. Implicações da política de profissionalização sobre gestão e o trabalho docente. **Revista Trabalho & Educação**, vol. 13, nº 2, ago./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricometodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Maria Cristina. Certificação e gestão de professores. **Temas & Matizes** (Online), v. 13. p. 39-49, 2008.

WHO we are. **The World Bank**, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are>. Acesso em: 25 fev. 2022.

WORLD BANK. **Brazil Teachers Development and Incentives**: a strategic framework. Washington: World Bank, 2001.

\_\_\_\_\_. **Education sector strategy update**: achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness. Washington: World Bank, 2005.

\_\_\_\_\_. **Learning for All**: investing in people's knowledge and skills to promote development. Washington: World Bank, 2011.

\_\_\_\_\_. **The World Bank**: Organization. 2019. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/about/leadership>. Acesso em: 12 ago. 2019.