

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL

TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF THE WORLD BANK GUIDELINES

Márcia Ângela Patrícia¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2301-7000>

Rosângela de Fátima Cavalcante França²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4633-8405>

Resumo:

Este artigo objetiva traçar reflexões sobre a parceria público-privada a partir da influência do Banco Mundial nas políticas públicas para a formação docente. Expõe os desdobramentos da reforma do Estado brasileiro, que incide nas parcerias público-privadas, intensificadas a partir da década de 1990. Discorre sobre o relatório do Banco Mundial “*Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*”, documento desse estudo, analisado pelo viés crítico. O resultado demonstra a indução no relatório para a parceria público-privada por meio de ONG, inspirado nos moldes neoliberais, consequentemente uma educação para atender as demandas do capital.

Palavras-chave: Banco Mundial. Parceria Público-Privada. Formação dos Professores.

Abstract:

This article aims to reflect on the public-private partnership from the influence of the World Bank on public policies for teacher training. It outlines the developments of the Brazilian State reform, which focuses on public-private partnerships, intensified since the 1990s. It discusses the World Bank report "Excellent Teachers: How to Improve Student Learning in Latin America and the Caribbean", document of this study, analyzed by the critical bias. The result shows the induction in the report for the public-private partnership through NGO, inspired by the neoliberal molds, consequently an education to meet the demands of capital.

Keywords: Restructuring of the State. World Bank. Public-Private Partnership. Teacher Training.

¹ Docente do Departamento de Ciências da Educação – DECED da Universidade Federal de Rondônia – UNIR (Campus Ariquemes). Ariquemes/RO, Brasil.

² Docente do Departamento de Educação - DED da Universidade Federal de Rondônia – UNIR (Campus Porto Velho). Porto Velho/RO, Brasil.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, inúmeros estudos e pesquisas vêm empreendendo esforços na busca pelo entrelaçamento dos interesses objetivos e subjetivos no cenário das transformações das redefinições do papel do Estado e a influência de organismos internacionais nas políticas públicas, especialmente o Banco Mundial, bem como estes interesses têm influenciado diretamente as políticas educacionais dos países periféricos, como é o caso do Brasil. Esses organismos têm indicado modelos de países desenvolvidos como solução para os problemas sociais, como os Países da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico), com destaque a educação, que tem sido determinante para a produção de capital humano, ademais, os dados negativos apresentados têm sido um forte mote para criação de políticas beneficiando o terceiro setor, vez que demonstra a ineficácia do Estado e dos sujeitos responsáveis pelas políticas sociais, em especial a educação, abrindo portas para a parceria público-privada, é o que pretendemos refletir neste estudo.

Apresentamos para análise neste artigo o relatório *‘Professores excelentes: como melhorar a qualidade da educação na América Latina e Caribe’*, organizado por Barbara Bruns e Javier Luque, a serviço do grupo Banco Mundial, foi escrito em 2014, teve por objetivo divulgar informação e análises e transmitir a complexidade das questões mais típicas do desenvolvimento econômico e social da América Latina e do Caribe. Os dados apresentados expõem um quadro do ponto de vista apenas sob o olhar da formação do professor. A apreensão da totalidade econômica, social e cultural de cada país não foi levada em consideração.

Para as complexas dificuldades identificadas no relatório, a formação do “professor de excelência” será a saída para problemas educacionais dos países que compõem a América Latina e o Caribe. “Os governos do mundo inteiro têm colocado a qualidade e o desempenho dos professores sob um escrutínio cada vez maior”, as pesquisas sobre educação começaram a quantificar o alto impacto econômico da qualidade do professor (BRUNS; LUQUE, 2014).

No intento de quantificar a qualidade dos docentes da América Latina e Caribe foi utilizado um protocolo de pesquisa padronizado chamado Retrato da sala de aula de *Stallings*, o que gerou dados comparáveis para quatro variáveis: Uso do tempo de instrução por parte dos professores; uso dos materiais pelos professores, inclusive computadores e outros recursos de TIC; práticas pedagógicas mais usadas pelos professores; e, a capacidade dos professores de manter os alunos envolvidos. Todas as variáveis apresentaram resultados muito abaixo da média esperada. Uma das constatações mais claras desta pesquisa é que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar diretamente relacionados com o fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem. Esses são desafios importantes para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe (BRUNS; LUQUE, 2014).

A proposta do relatório é criar um sistema de avaliação eficiente para entrada e certificação de saída nos cursos de Pedagogia. Avaliação por produtividade no mercado de trabalho docente, bem como cursos de treinamentos de alta qualidade com a participação do terceiro setor, por meio de institutos e ONG, fora das universidades. Com um belo aparato legal, as ONG, vem se organizando sob o aparato legal do Estado, alicerçadas por uma ideologia própria que proclama o discurso da “responsabilidade social” das empresas.

As estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem medidas para reduzir ou eliminar a instabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou

avaliar os professores e aumentar a pressão por responsabilidade, uma vez que não se aborda as mazelas educacionais em nenhum outro viés a não ser o de culpabilidade do professor.

Ante o exposto nosso problema a ser investigado: indicativos para uma educação de qualidade e/ou indução para a terceirização da educação?

O estudo em sua primeira parte expõe os desdobramentos da reforma do Estado brasileiro, que incidem nas parcerias público-privadas, intensificadas a partir da década de 1990. Esse contexto é marcado pela influência dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial. Na sequência trazemos para a análise o relatório do Banco Mundial “*Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*”.

A RESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E OS DESDOBRAMENTOS DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A parceria público-privada encontra sua gênese nas raízes históricas do capitalismo, cujo pilar é exploração da força de trabalho, a apropriação da propriedade privada e dos meios de produção, a fim do lucro e da acumulação de riquezas (MARX, 1989). A parceria público-privada pertence à reestruturação produtiva desse modelo, que se restabelece em último grau na formatação do neoliberalismo, “nova face” do capitalismo, padrão que passa a vigorar a partir da década de 1970, ocorrendo intensas mudanças nas esferas econômica, política e sociocultural, a nível mundial, intensificadas no Brasil a partir da década de 1990, configurando um processo de reorganização geral do sistema capitalista, onde ocorre a transferência dos critérios da racionalidade administrativa para a organização do trabalho educativo (GENTILI, 1995; OLIVEIRA, 1996, 2015; ADRIÃO, GARCIA, 2014).

Nessa ordem, o neoliberalismo se caracteriza por mais uma saída à crise do capital, que tem vivido processos de mudanças e rupturas permanentes e cíclicas, envolvendo toda a esfera social. Essas rupturas ocorrem mediante as crises no modelo de táticas de acumulação produtiva, que se caracterizam por uma dada estratégia de acumulação e uma estrutura hegemônica correspondente. Essas crises estruturais ocorrem quando, dentro dessas estratégias e modelos de acumulação produtiva já não mobiliza, principalmente a taxa de lucro, requerendo uma transformação capitalista. Emerge a necessidade de revolucionar a estrutura atual de tal modo que o processo de acumulação possa de novo continuar explorando a base social. Essa é uma crise global, impactante não somente na vida econômica, mas em todos os aspectos imagináveis, requerendo criar uma nova ordem econômica e política (GENTILI, 1995).

Por se tratar de uma crise econômica, o neoliberalismo trata de reestabelecer a hegemonia burguesa no quadro dessa reconfiguração em um sentido global, não somente no sentido de criar apenas uma nova ordem econômica e política, mas também uma nova ordem cultural. Esta última tem um papel fundamental, pois trabalha com processos ideológicos. Neste cenário, adentra a educação os termos advindos do ideário neoliberal sob as categorias de “*qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização*” (FRIGOTTO, 1995, p. 79), o que poderíamos chamar de novos arranjos para o capital humano, lemos em Schultz (1967, p. 19) “as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria”.

Na esteira dessa lógica compreendemos que independente do tempo, espaço, condição política e social, estamos no emaranhado desse sistema, que sorrateiramente impõe seu *modus operandi* e atribui à sociedade a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso.

[...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. Isso funciona ao nos neoliberalizar, tornando-nos empreendimentos e responsáveis, oferecendo-nos a oportunidade de ter sucesso, e, fazendo-nos culpados se não o fizemos (BALL, 2014, p. 229).

O discurso impingido é que o Estado é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio. Os neoliberais apregoam a ideia de que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. O principal alvo da ideologia neoliberal é constituído pela intervenção mínima do Estado na economia. “O Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado” (NETTO, BRAZ, 2008, p. 227). Nesse mesmo âmbito, passa-se a afirmar que não é o capitalismo que se encontra em crise, mas sim o Estado.

Nesta estratégia, o Brasil, assim como outros países da América Latina, enfrentou durante a década de 1990 um processo de reestruturação do Estado que, justificado pelas necessidades de ajustes estruturais, em grande medida em razão da crise da dívida externa, alterou a relação entre Estado e sociedade civil. Essa reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública. Neste contexto, a relação público-privada ganha novos contornos, ou mudando a execução das políticas repassando para o público não-estatal ou o privado, ou mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado (OLIVEIRA, 1996, 2015).

Essa reestruturação do Estado foi impulsionada pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, tais instituições saem em defesa dos processos de privatização, uma vez que, ao determinar o aumento das taxas de juros aos países devedores e, isso não sendo possível, podendo incorrer em um colapso, a saída foi propor a transferência dos serviços públicos para outros setores, promovendo o esvaziamento do Estado.

Os relatórios do Banco Mundial de 1994 a 1997, e principalmente o que trazemos nessa análise (BM, 2014), apontam de forma silenciosa a terceirização, por meio de parcerias, como mecanismo na prestação de serviços, por se tratar de um modelo flexível de realização das atividades e um mecanismo eficaz na redução de custos de mão de obra. Em relação ao trabalho e a preparação da mão de obra, o crescimento nacional está diretamente ligado ao incremento do capital humano, quanto maior o grau de escolaridade maior a produtividade e desenvolvimento econômico. Sobre a nova configuração da gestão da educação a constatação desse organismo, é a de que, o sistema educacional deve ter como propósito infundir conhecimentos e aptidões e transmitir certos valores, a dar cabo de preparar o indivíduo para a nova ordem social, economicamente, politicamente e socialmente. A saída indicada nos relatórios é a descentralização e a privatização (PAIVA, 2016). Nessa linha de raciocínio, Tedesco (1991, p. 2) infere que o BM tem alimentado uma política em prol da privatização da educação e tem sustentado a tese da reestruturação em seus estudos:

O Banco Mundial, por exemplo, tem sustentado uma política favorável à privatização da educação. Segundo seus estudos, a privatização oferece aos pais e à comunidade a possibilidade de um controle mais direto sobre o pessoal e a direção das escolas, permite aos pais estabelecer padrões de qualidade para a educação de seus filhos, incrementa a habilidade dos professores, administradores e pais para

adaptar os programas às necessidades e condições da comunidade, estimula a possibilidade de obter financiamento da comunidade para as atividades da escola e melhora a eficiência para estimular a competência entre os estabelecimentos.

A partir desse contexto, a educação brasileira foi reformada em todas suas dimensões: financiamento, currículos, avaliação e gestão. A reforma brasileira não se constituiu sozinha, isolada, acompanhou a onda de reformas na América Latina e Europa. “Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos)” (PERONI, 2006, p. 14). O Estado passa a ter um papel avaliador, ele descentraliza suas funções e dirige como um avalista e não necessariamente como um provedor, com mecanismos de avaliação que lhe permitem controlar as atividades do setor público à distância.

Confirmando a máxima de Estado mínimo para as políticas públicas e Estado máximo para o capital, as parcerias entre o setor público e setor privado, possibilitam o surgimento de empresas que prestam assessoria, a venda de modelos de gestão, os serviços de avaliação institucional, mais especificamente os serviços de avaliação de sistemas, com foco na classificação e na criação de rankings, a venda de materiais apostilados, pacotes de programas e a formação de professores. Estes processos passam a ser considerados como um bem de serviço, e não um direito, quase sempre o lucro sobrepõe a questão educacional.

Se instaura a concepção de que a propagada modernização e os processos impostos pelas novas formas de sociabilidade capitalista no campo produtivo elevam a educação como centro gravitacional dos interesses do empresariado e do governo, o qual assume, mais do que nunca, a função de executor das exigências do mercado, interferindo diretamente na educação e consequentemente no trabalho dos professores. O que, muito provavelmente pode ocasionar números e não a devida qualidade na formação, uma vez que, ocorre por questões estritamente financeiras. Esta condição oferece riscos e sérias implicações para os educadores e consequentemente para os educandos. Especificamente Moreira (2002, p. 19) infere que tais ações, caracterizam-se como "pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distantes da realidade escolar e estão mais interessados na formação como um *negócio lucrativo*".

Apresentamos a seguir reflexões sobre o relatório do Banco Mundial “*Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*”, salientando que o BM tem determinado nas últimas três décadas as políticas sociais mundiais, com foco na intensificação do capital, dada a reformulação do Estado neoliberal, influenciando diretamente e principalmente nas políticas públicas educacionais. O referido relatório apresenta a formação do professor como saída para “todas” as mazelas educacionais. Trata-se de uma avaliação dos professores da América Latina e Caribe, como o próprio título indica, no decorrer da apresentação dos números expostos sobre o fracasso desses profissionais, e da educação em geral, nesses países, a saída proposta pelo BM é sempre na indução de criar parcerias público-privada para resolver o problema da baixa formação dos educadores, o que justifica nosso questionamento: indicativos para uma educação de qualidade e/ou indução para a terceirização da educação?

AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A FORMAÇÃO DE “PROFESSORES DE EXCELÊNCIA”

O relatório “*Professores excelentes: como melhorar a qualidade dos estudantes na América Latina e Caribe*”, a serviço do grupo Banco Mundial, foi escrito em 2014. Para o estudo, foram realizadas observações de mais de 15.000 professores em sete países da América Latina e do Caribe, incluindo o Brasil. O relatório focaliza professores da educação básica: pré-escola, ensino fundamental e médio, são focalizados exclusivamente os sistemas de educação pública.

[...] 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; LUQUE, 2014, p. 11, 12. Grifos nosso).

Com a presente apresentação não podemos deixar de questionar: Quais os interesses implícitos do Banco Mundial na realização das pesquisas e quase sempre demonstrar os baixos resultados dos países periféricos uma vez que “progresso”, “desenvolvimento sustentável”, “autonomia”. “equidade”, “pobreza”, “excelência”, passaram a fazer parte do discurso que fundamenta os seus processos de financiamento? (FONSECA, 1995). Em outros relatórios e neste em particular, há um grande esforço em provar a ineficiência da educação, por meio dos professores nesses países, porém, já com um esquema totalmente estruturado das possíveis soluções.

As terminologias “recrutamento”, “qualidade dos professores”, “aumento da eficácia”, “incentivos”, “motivação”, “máximo esforço”, “aceleração do progresso” nos países periféricos, são bricolagens do neoliberalismo. Mézaros (2005, p. 16) aponta que nada explica melhor o universo do neoliberalismo “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação”, espaços educacionais transformados em *shopping centers*, funcionais à lógica do consumo e do lucro”.

Na esteira da inserção do mercado nos processos educacionais, Ball infere sobre a necessidade de flexibilização e adaptação dos atores sociais para atender às necessidades mercadológicas, incluindo principalmente o professor nesse contexto, por ser este responsável pela formação de sujeitos sociais, podendo reproduzir a lógica mercantil de acordo com as propostas que têm sido impingidas, “novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230).

Fica explícito no relatório que em decorrência da desaceleração econômica na América Latina e no Caribe, é preciso ‘aumentar o capital humano’, o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida é a aprendizagem dos estudantes, não os anos de escolaridade concluídos, que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação (BRUNS; LUQUE, 2014). Ao que nos remete ao pensamento de Schutz “constituem muito melhor índice do nível de instrução do que a contagem de anos letivos” (1967, p. 65).

De nossa compreensão a pesquisa evidencia o retorno da teoria do “capital humano”, *ipsis litteris* a concepção traçada por Schutz: “Aumentos nas aptidões adquiridas pelas pessoas no mundo inteiro e avanços em conhecimento úteis detêm a chave da futura produtividade econômica” (1987, p. 11). Nesse sentido, a aprendizagem a que se refere o relatório, tem a ver com a “ênfase nas

competências do estudante — para o pensamento crítico, solução de problemas e aprendizagem para a vida” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 1), ou seja, para a adaptabilidade ao competitivo mercado de trabalho.

Nessa nova conjuntura, as demandas sobre os professores são mais complexas do que nunca, a ponto de o BM criar instrumentos para “quantificar o trabalho docente”, cujo resultados induz a crer que, “uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores, a capacidade de assegurar que seus alunos aprendam é condição *sine qua non* para que alunos e países colham os benefícios econômicos e sociais da Educação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 060). A pesquisa desqualifica as questões de classes, diferenças socioeconômicas e culturais, mesmo em se tratando de escolas públicas, ou seja, a responsabilidade pela suposta qualidade da educação pública recai sobre o professor.

A pesquisa mais recente mostra que o contato com um único professor altamente eficaz aumenta as taxas de participação no ensino superior e a renda subsequente de um aluno. [...] Nenhum outro atributo das escolas se aproxima desse impacto sobre o desempenho dos estudantes (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 06).

Conforme o relatório em tela, cerca de 75% dos professores da América Latina são mulheres. Os professores também são mais pobres do que o conjunto global de estudantes universitários. Os estudantes que se graduam em Pedagogia têm um status socioeconômico mais baixo e maior probabilidade de serem estudantes universitários de primeira geração, tem experiência limitada em outras profissões e, por conseguinte, aspirações acadêmicas mais limitadas. Além disso, na maioria dos países latino-americanos o professor médio tem mais de 40 anos de idade (BRUNS; LUQUE, 2014), o que demonstra o envelhecimento do corpo docente e o pouco interesse dos jovens ingressar na carreira.

Sob o escrutínio das avaliações em larga escala, o relatório aponta um quadro caótico da qualidade da educação e conseqüentemente dos professores da América Latina e Caribe. Muito embora o nível de instrução tenha aumentado, passando de 19% dos professores do Ensino Fundamental que tinham diploma no Brasil, em 1995, para 62% em 2010, a partir desses índices, o documento nos expõe que, esses docentes receberam altos graus de educação formal, porém habilidades cognitivas precárias. Essa constatação está correlacionada aos índices de aproveitamento dos interessados no magistério, obtidos nas avaliações em larga escala do PISA e em exames vestibulares.

Os estudantes de 15 anos de idade que se identificam como interessados na carreira de professor têm pontuações em matemática no PISA muito mais baixas do que os estudantes interessados em Engenharia em todos os países da região e têm pontuações abaixo da média nacional em todos os países. Dados de exames vestibulares mostram o mesmo panorama (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 7).

Nessa ordem, o relatório indica que a baixa qualidade dos cursos de Pedagogia se explica pelo nível de conhecimento dos indivíduos que ingressam no magistério, nos expõe que são academicamente mais fracos do que os demais estudantes do ensino superior (BRUNS; LUQUE, 2014). Vale ressaltar que, o significado de habilidades cognitivas ou qualidade do ensino, que tem circulado na sociedade são os aferidos pelas provas em larga escala.

Tais indicativos têm influenciado diretamente nas mudanças das políticas públicas brasileiras em curso, podemos citar a Resolução CNE/CP N. 2, de 09 de junho de 2015, em ser Art., “I - 400

(quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”, lembrando que a legislação anterior, no caso Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, não dispunha de tal determinação. Compreendemos que as determinações advindas dos organismos internacionais têm impulsionado o Estado, por meio das políticas públicas, a afastar cada vez mais o professor do campo teórico-metodológico, sem falar na formação à distância que intensifica esse afastamento e tem se expandido em todo o país.

Os salários dos docentes são relativamente baixos. O relatório induz ao pensamento de que os professores ‘trabalham um número consideravelmente menor de horas’, sendo relatada uma média de 30 a 40 horas semanais, em comparação com 40 a 50 horas semanais para outros profissionais de nível superior, técnico e burocrático. Infere ainda que não há variação na trajetória salarial em comparação com outros independentemente das habilidades individuais, talento e experiência, sugerindo uma outra forma de bonificar os docentes por meio da produtividade, é explícito o indicativo da meritocracia.

A análise da intensidade com o tempo de instrução que os professores utilizam para com os discentes é um determinante da produtividade do gasto com educação, ou seja, conforme a pesquisa, uma maior intensificação do trabalho do professor, compreenderá menor tempo do aluno na escola e uma maior aprendizagem, “o tempo de instrução é o recurso mais caro de uma escola. É a qualidade — em termos de melhor aprendizagem dos alunos — que produz os benefícios econômicos do investimento em educação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3), ou seja, conforme a pesquisa, há uma correlação da quantificação da qualidade da educação aferida pelo PISA com o PIB (Produto Interno Bruto) dos países, a longo prazo.

Por meio de visitas não-anunciadas a amostras representativas de escolas de âmbito nacional (ou subnacional), observadores treinados utilizaram um protocolo de pesquisa padronizado chamado “Retrato da sala de aula de *Stallings*³”, para gerar dados comparáveis para quatro variáveis: Uso do tempo de instrução por parte dos professores; uso dos materiais pelos professores, inclusive computadores e outros recursos de TIC; práticas pedagógicas mais usadas pelos professores e a capacidade dos professores de manter os alunos envolvidos, as quais serão expostas a seguir.

No tocante ao uso do tempo de instrução por parte dos professores o relatório correlacionou o baixo uso do tempo de instrução contribui para o baixo nível de aprendizagem na América Latina e no Caribe. Nenhum dos sistemas escolares estudados, aproxima-se do padrão de boas práticas de *Stallings* de 85%, o que sugere que 20% do tempo de instrução potencial esteja sendo perdido em comparação com o objetivo de boas práticas. Isso equivale a um dia de instrução a menos por semana. A maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos, que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula: muito acima do padrão de 15%. A mais forte de todas foi a correlação negativa entre o tempo dos professores fora de tarefa e a aprendizagem dos alunos. Em aproximadamente 10% do tempo os professores da América Latina e do Caribe não estão ensinando nem administrando a sala de aula.

Para a resolução do problema o relatório sugere os modelos de programas de capacitação de professores de muitos países da OCDE, que transmitem técnicas para administrar as transições em sala de aula e os processos administrativos com o máximo de eficiência possível, com o mantra que

³ Já encontrado em Shultz (1967, p. 65): Embora a noção de “ano letivo” seja útil para alguns objetivos limitados, no estudo da educação, os anos de instrução não podem ser somados indiferentemente. Somar anos de instrução primária com anos de educação mais elevada é o mesmo que somar coisas tão heterogêneas como coelhos e cavalos.

“o tempo de instrução é o recurso mais caro de uma escola”. Os professores da América Latina que atuam em sala de aula parecem operar com pouca pressão nesse aspecto (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12). Essa análise do fracasso do ponto de vista político-ideológico induz à terceirização, por meio da parceria público-privada. Já que a ideia é que o Estado não dá conta, quem poderá produzir, fabricar os professores de excelência e melhorar a qualidade da educação serão os empresários, o terceiro setor, ONG e institutos. Claro está para nós não se tratar da educação enquanto evolução política e social para as maiorias, mas sim da intensificação do capital. Amparados na legislação, os empresários têm cada vez mais investido na produção de tecnologias para a educação, percebendo nela um mercado a ser explorado, passando a disputar os fundos públicos.

Identificou-se na pesquisa do BM que quanto ao uso dos materiais pelos professores, inclusive computadores e outros recursos de TIC, em cerca de um terço de todo o tempo dispendido em atividades de ensino os professores utilizam o quadro negro e nada mais. Entre 14% e 24% do tempo, os professores não utilizam qualquer material de aprendizagem. Os professores utilizam as ferramentas de TIC disponíveis na sala de aula somente 2% do tempo.

Na pesquisa evidencia-se que os alunos não estão envolvidos. Os professores da América Latina e do Caribe têm grande dificuldade em manter seus alunos interessados nas atividades acadêmicas. Em nenhum dos sistemas pesquisados os professores mantêm, em média, toda a turma envolvida em aprender por mais de 25% do tempo da aula. Em uma sala de aula média de 25 alunos da amostra, seis alunos representam uma parcela significativa e podem prejudicar o trabalho dos outros alunos. Observadores em todos os países viram salas de aula gravemente fora de controle, mesmo com o professor presente e ciente de que estava sendo observado.

Diante das altas taxas de repetência, os professores da América Latina e do Caribe muitas vezes deparam-se com turmas que englobam diferentes idades e níveis de aprendizagem, no entanto, o relatório não vê esse fator como problema para a qualidade e sugere bons treinamentos:

Professores bem ‘treinados’, contudo, aprendem a lidar com essas turmas e, com planos de aula bem elaborados, mantêm todos os alunos envolvidos muito mais do que 20% do tempo. Uma das constatações mais claras desta pesquisa é que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar diretamente relacionados com o fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem. São desafios importantes para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, tanto anteriores ao serviço quanto em serviço: garantir que os professores reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem, estejam equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso e que cheguem à escola todos os dias preparados para usar essas estratégias, e cada minuto do tempo de aula, com eficiência (BRUNS; LUQUE, p. 17, 2014).

O relatório indica que “o aprimoramento radical da profissão de professor na América Latina necessitará ações muito mais agressivas para retirar de cena de forma contínua os professores com desempenho mais baixo” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42). As ações previstas no relatório apontam para ‘aumento de salários dentro de uma estrutura em níveis competitivos; ‘alta seletividade dos professores’; ‘criação de exames de certificação ou testes de competência para selecionar os candidatos a professores’; ‘recrutar professores treinados em outras disciplinas, uma prática conhecida como ‘certificação alternativa’; ‘eliminar a estabilidade no emprego’, ‘aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores’; ‘explorar parcerias com ONG, centros de estudo e outros provedores que operam fora dos departamentos de

educação das universidades'. Nossa interpretação é a de que o relatório induz ao entendimento de que a escola pública, provida pelo Estado não dá conta de resolver o problema da educação. Induz a articular os dois setores, público e privado, por meio das ONG, de forma a mascarar a real intenção da burguesia que é o de realizar efetivamente a transferência dos recursos financeiros do Estado para o setor privado, explicitando a intensificação da parceria público-privada e conseqüentemente a terceirização da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de concluir, retomamos a proposta inicial do artigo, no que tange a traçar discussões teóricas que fundamentam o debate sobre a parceria público-privada a partir da influência do Banco Mundial nas políticas públicas para a educação de modo geral e especificamente para a formação dos professores, percorremos caminho dos avanços e rupturas do capital, que se restabelece em último grau na formatação do neoliberalismo, configurando um processo de reorganização geral do sistema capitalista, onde ocorre a transferência dos critérios da racionalidade administrativa para a organização do trabalho educativo. No campo educacional há uma explícita volta à teoria do capital humano, que transfere ao sujeito a responsabilidade pela alta produtividade do sistema econômico por meio dos processos educacionais formais. De acordo com a teoria do capital humano “as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em “produzir” instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” (SCHULTZ, 1967, p. 19).

A dinâmica neoliberal requer uma reestruturação do papel do Estado, atribuindo livre acesso aos poderes econômicos. A reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública. Neste contexto, a relação público/privado ganha novos contornos, ou mudando a execução das políticas repassando para o público não-estatal ou o privado, ou mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado (OLIVEIRA, 1996; 2015). Esse contexto é marcado pela influência dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, saem em defesa dos processos de privatização, promovendo o esvaziamento do Estado. Os relatórios do BM apontam a terceirização como mecanismo na prestação de serviços.

Ao analisar o relatório do BM, “Professores excelentes”, encontramos modos explícitos sobre a necessidade de “aumentar o capital humano”, o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida é a aprendizagem dos estudantes e não os anos de escolaridade concluídos. Ante o baixo nível de desempenho na América Latina e Caribe apresentado pelo estudo, é proposto um conjunto de medidas para “treinar” esse “professor excelente”. Como podemos concluir, as terminologias empreendidas têm caráter explicitamente mercadológicos a iniciar por “professores de excelência”, “crescimento econômico”, “aumento de padrão”, “aumento de seletividade”, “motivação dos professores”, “recompensas profissionais”, “ganho por mérito” e outros. Ressaltamos que várias das estratégias indicadas pelo relatório estão em curso no Brasil, como por exemplo a adoção de práticas de *accountability* (FREITAS, 2018), e, ainda, a mais recente resolução que regulamenta o currículo das licenciaturas (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019). Segundo os pesquisadores, todos economistas, o relatório “oferece aos formuladores de política da América Latina e do Caribe um apoio inestimável para o alcance do progresso mais rápido em educação que a próxima geração de estudantes merece (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12.).

Fica evidenciado em “Professores de excelência” que há um baixo desempenho dos educadores dos países periféricos. A saída indicada é criar avaliações eficazes, programas de

treinamento de professores, recompensas profissionais e pressões por responsabilidade, incluindo capacitação aos pais e alunos para avaliar os professores. O indicativo do relatório de usar os dados de avaliação de professores para determinar prioridades de capacitação; “explorar parcerias com ONG, centros de estudo e outros provedores que operam fora dos departamentos de educação das universidades”. Segundo Adrião e Peroni (2009) as parcerias que incidem diretamente no desenho da política educacional, muitas vezes, partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber “tudo pronto”. As mudanças são profundas, não somente nos modos de produção, mas no modo de vida em sociedade.

É notório a precarização da formação docente, afastando o professor de um processo de formação humanizado, criando uma intensificação do trabalho docente sobre a ótica da avaliação constante com base em modelos fabris e industriais, “treinamento”, o professor passa a ser responsabilizado por todas as mazelas educacionais. Em nenhuma passagem do relatório “*Professores excelentes*” do Banco Mundial é apresentada a responsabilidade do Estado e os problemas sociais como indicativos para a melhoria da qualidade da educação. A mão de obra do professor é pensada para a formação do capital humano para atender o mercado, sendo transformado também em mercadoria negociável. Isso revela também como o mercado acabou dominando a política educacional e até os critérios que orientam a ação pedagógica. Sistemáticamente, esta lógica é aplicada para planejar políticas educacionais, com prioridade no custo-benefício, e não na qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa.; GARCIA, Teise. **Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a escola pública no Brasil**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.

ADRIÃO, Teresa. PERONI, Vera, Maria, Vidal. **A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, 2009.

BALL, Stephen, John. **Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 850-854, v. 11, n. 3, 2016.

BRUNS, Bárbara.; LUQUE, Javier. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe**. Wachington, D. C, Banco Mundial, 2014.

FONSECA, Marília. O banco mundial e a educação. In: Gentili, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREITAS, Luiz, Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. Adeus a escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARX, Karl. **Contribuições para a crítica da economia política**. São Paulo: Mandacaru, 1989.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Carlos, Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

PAIVA, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo. Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo. Atlas, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, 2015.

PAIVA, Rosilene, Terezinha. **O público não estatal na educação brasileira: uma política para a expansão da iniciativa privada**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá, 2016.

PERONI, Vera, Maria, Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera. Maria, Vidal; BAZZO, Vera, Lúcia.; PEGORARO, Ludimar (Orgs.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

SHULTZ, Theodore. **Investimento no povo: o segredo econômico da qualidade da população**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1987.

TEDESCO, Juan Carlos. **Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina**. Estud. av. vol.5 no.12, p. 23-44. São Paulo, 1991.