

EIXO 1 Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação

SALÁRIO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA ÓTICA DO BANCO MUNDIAL

Michele Borges de Souza

Universidade Federal do Pará

michelinhe@yahoo.com.br

Verônica Lima Carneiro

Universidade Federal do Pará

vercar1407@gmail.com

Carlos José de Melo Moreira

Universidade Estadual de Campinas

carpedfil@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta algumas reflexões sobre as orientações do Banco Mundial na política educacional brasileira a partir dos anos 1990, destacando a questão do salário e a formação docente. A base metodológica foi a análise bibliográfica e documental. Os resultados evidenciam que o salário e a carreira são vistos por esta agência internacional de financiamento como algo de alto custo e que não apresenta influência significativa para a melhoria da qualidade da educação. A baixa atratividade em razão dos níveis de remuneração e das expectativas oferecidas dentro do ambiente de labor repercutiu inevitável e negativamente na carreira docente.

Palavras-Chave: Formação docente; Salário; Banco Mundial.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, o Banco Mundial vem propalando que são necessárias novas funções do Estado para conduzir um mundo em transformação. Nesse processo, os Organismos Internacionais definiram estratégias de ação com o intuito de orientar tanto a política econômica, quanto a conformação social dos países em desenvolvimento (NEVES, 2002).

Shiroma, Moraes & Evangelista (2007) enfatizam que as reformas educacionais nos países da América Latina e Caribe foram marcadas pela influência dos Organismos Internacionais entre eles o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dentre outros.

Os documentos formulados por essas agências, além de prescrever as orientações a serem adotadas, também forjaram um discurso justificador para as reformas em curso, dos quais expressaram “[...] esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia” (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 47).

A UNESCO, por meio de diagnósticos, análises e propostas, ofereceu um conjunto de ideias em torno da educação e que foram colocadas na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizado em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990.

Desta Conferência Mundial foram aprovados dois textos: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

Os aspectos mais relevantes expressos no documento da Declaração Mundial, dizem respeito à necessidade de Reformar o Estado e, subjacente a este, reformar o sistema educativo nos países da América Latina e Caribe. Para que a educação básica alcance seus objetivos, de universalização do acesso e de promoção da equidade, os governos deverão assumir um compromisso político assim como ter uma vontade política, o que seria, segundo a Declaração, assumir medidas fiscais adequadas e confirmadas por reformas educacionais.

Com base nas afirmações de Peroni (2003) verificamos que a influência dos Organismos Internacionais adquiriu proporções significativas para a formulação das políticas nos anos de 1990 e que tiveram como objetivo dar respostas aos acordos que foram sendo firmados entre os Organismos Internacionais e os países em desenvolvimento, sobretudo a partir das orientações internacionais contidas no documento da Declaração Mundial.

Anteriormente à publicação deste documento, a educação era assegurada pelo Estado. Depois, passou a ser de responsabilidade da comunidade e da família por meio das relações de parcerias entre governo e iniciativa privada. Isso está em conformidade com o artigo 7º da Declaração de Jomtien. Em contrapartida, o Estado fica responsável de focalizar o ensino fundamental.

Oliveira (2003) afirma que os compromissos firmados na Conferência Mundial não significariam um atendimento amplo, como está previsto na Lei nº 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação, abrangendo toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), mas sim uma educação mínima, pois o foco era a universalização e investimento do ensino fundamental deixando de fora o ensino infantil e o ensino médio.

A Conferência foi (e ainda é) considerada como o grande marco na formulação das políticas governamentais para o cenário político educacional brasileiro, mas não é o primeiro e nem será o último momento de articulação e aproximação entre os países e os Organismos Internacionais para a discussão de uma agenda comum para a educação.

SALÁRIO E FORMAÇÃO DOCENTE: A AGENDA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL DO BANCO MUNDIAL

No Brasil, a intervenção das agências internacionais, já mencionadas em parágrafos anteriores, sobretudo a do Banco Mundial, decorreu mais do que sua influência financeira em projetos, mas, sobretudo, se concentrava nas orientações políticas junto aos governos por meio da imposição de temas prioritários, linhas de ação e de um enfoque economicista das políticas educacionais.

Soares (2007) evidencia que foi nos anos 1980, com a crise do endividamento, que iniciou a atuação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) na área da educação, propondo programas de estabilização e de ajuste da economia brasileira. Esta intervenção não foi só como base na formulação da política econômica interna, mas como também teve influências sobre o conjunto da legislação brasileira nos diversos âmbitos das políticas sociais.

Nesta mesma direção, Tommasi (2007) identifica que este interesse do Banco pela educação se dá por esta ser considerada um instrumento que propicia o crescimento econômico e a redução da pobreza, capaz de concretizar as reformas estruturais para expansão do capital. Para Maués (2001), os fatores explicativos para este interesse seriam de que a educação é o carro-chefe para o desenvolvimento e a modernização, explicando que a sua ausência seria responsável pelo subdesenvolvimento.

O Banco Mundial reforça este investimento na educação, no ensino fundamental propriamente, principalmente em virtude da Conferência Mundial de Educação para Todos. O discurso dessa agência era de focalização de recursos na educação básica, pois deste modo seria possível alcançar melhores benefícios sociais e econômicos aliados a um desenvolvimento sustentável e de longo prazo e para a o alívio da pobreza principalmente nos países em desenvolvimento (TORRES, 2007).

Silva Jr. (2002, p. 121), alerta que se tratando de um Banco, as políticas públicas formuladas, devem se orientar com base em algum critério. Neste caso, para o Banco Mundial é “[...] a eficácia, a produtividade: razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a menor preocupação com a formação humana”. Por isso que para a Declaração Mundial, outro ponto importante a mencionar refere-se à importância da eficácia da elaboração das políticas e dos programas para a área educacional.

As orientações políticas do Banco na área social são prescritas, visando assegurar a proteção política para viabilizar melhores condições de reprodução do capital. As recomendações do Banco Mundial para a educação são balizadas dentro de uma perspectiva economicista, no entanto, a educação passa a ser encarada como fator de eficiência dos serviços de ensino e de amparo social. Como foi afirmado por Silva Jr. (2002), o caráter educativo é depreciado em favor de uma lógica de mercado, e a educação passa a ser

considerada como um pilar estratégico para o desenvolvimento econômico mundial globalizado, conforme indicado por Tommasi (2007).

Torres (2007) considera que as ideias do Banco Mundial não se apresentam isoladas, mas articuladas a uma ideologia (neoliberalismo) e a um pacote de medidas (reforma), tendo a ambição de melhorar o acesso, a equidade e a qualidade da educação, principalmente da educação básica com foco no ensino fundamental nos países em desenvolvimento.

Silva, Azzi e Bock (2008) analisam a influência do Banco Mundial na definição das políticas públicas para a educação no Brasil e evidenciam que este não se deteve somente aos recursos investidos na área da educação, mas, principalmente, por influenciar as políticas sociais, sobretudo “[...] porque seu aval abriu as portas para a liberação de empréstimos destinados a programas de ajuste [estrutural]” (p. 33).

Soares (2007) também avalia a importância do Banco Mundial na área da educação, dentro da mesma perspectiva dos autores citados no parágrafo anterior, enfatizando que esta não se deu somente na questão de empréstimos ou pela sua abrangência dentro da educação, mas, sobretudo pelo caráter estratégico que desempenhou para o processo de reestruturação do neoliberalismo, nos países em desenvolvimento, preconizando a formulação de políticas para o ajuste estrutural. Rodríguez (2009) sustenta a ideia que as reformas buscavam modernizar a educação nos países da América Latina e ajusta-los à reestruturação capitalista.

O Banco Mundial, com a finalidade de viabilizar os ajustes estruturais resultantes da crise do capitalismo, formulou um conjunto de propostas destinadas a promover reformas na educação dos países em desenvolvimento, com o suposto discurso de que, por meio dessas reformas, seria possível alcançar o desenvolvimento e reduzir a desigualdade nos países.

Em 1995 o Banco Mundial publica o documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación - Examen del Banco Mundial* e retoma o discurso apresentado na Declaração Mundial de que a educação é crucial para o crescimento econômico e para a redução da pobreza. Estabelece que devam ser considerados alguns desafios importantes a serem alcançados, tais como: aumentar o acesso para a educação, elevar a qualidade, melhorar

a equidade, e a redução do tempo que os países levam para reformar seus sistemas educacionais (BANCO MUNDIAL, 1995).

Nesse documento, fica evidenciado que a qualidade da educação é determinada pelas condições de aprendizagem, assim como pelos resultados obtidos pelos alunos. A qualidade também seria o resultado de determinados *insumos educativos* que intervêm na escolaridade, no caso o ensino primário (séries iniciais do ensino fundamental)¹.

Para a determinação desses insumos, o Banco Mundial se baseia em estudos sobre as correlações de aprendizagem nos países de baixa e média renda, revelando quais são os efeitos positivos para favorecer a melhoria da aprendizagem, seguindo uma ordem de prioridades: 1º biblioteca; 2º tempo de instrução; 3º deveres; 4º livros didáticos; 5º conhecimento do professor; 6º experiência do professor; 7º laboratórios; 8º remuneração do professor; 9º tamanho da classe (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 90).

A questão da melhoria da qualidade da educação tornou-se eixo da reforma educativa dos anos de 1990. Segundo Torres (2007), o que seria mais importante e o que também seria mais difícil de ser alcançado é a qualidade, tomando como base os resultados mensuráveis que seriam obtidos por meio do rendimento escolar. Compreendemos que existem fatores determinantes para um processo de ensino-aprendizagem efetivo como: melhores condições da infraestrutura da escola, qualificação dos professores, salários dos professores, tamanho da classe (número de alunos), dentre outros.

Diante de uma visão estreita de educação, entendendo qualidade como sinônimo de rendimento escolar, na qual a educação é conteúdo, em que o ensino é a informação transmitida, e a aprendizagem a informação assimilada, Torres (2007) recorre à definição de educação como “bancária”² e que, segundo a autora, permeia o documento de Jomtien, o qual preconiza a excelência do currículo escolar em detrimento do papel do professor que seria o responsável em definir e concretizar esse currículo.

A partir da ordem de prioridades dos “insumos”, mencionados anteriormente, que o Banco Mundial definiu suas conclusões e recomendações para os países em

¹ A partir da LDB 9.394 de 1996 a nomenclatura referente aos níveis de ensino passou a ser, educação infantil (0-5anos) Ensino Fundamental (6-14 anos) e Ensino Médio (15 a 18 anos).

² Educação Bancária segundo Paulo Freire (1987) é quando a educação se torna um ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o professor o depositante. O professor não mais se comunica com o aluno ele agora faz comunicados e os alunos recebem, memorizam e repetem.

desenvolvimento articularem suas políticas públicas e a destinação dos recursos financeiros. No entanto, a composição do conjunto exato de entradas e sua importância relativa em uma escola variam muito de acordo com as condições específicas do local (BANCO MUNDIAL, 1995).

Observa-se que o salário do professor (oitavo insumo), enquanto um dos fatores de valorização desse profissional, não é considerado pelo Banco Mundial como primordial. Esta instituição mantém sua lógica financeira sobre a lógica social e educacional corroborando seu discurso na ideia de que para se elevar a qualidade do ensino devem-se reduzir os gastos públicos com a educação, tendo os salários dos professores como um insumo não tão importante para se alcançar a qualidade da educação pública.

Diante desta lista de prioridades do Banco Mundial, como se alcançar a ideia de uma educação básica de qualidade se o que se prioriza é o livro didático por ser de baixo custo em relação ao investimento no docente, que para a sua capacitação, requer mais custos além do que o Banco Mundial propõe para os países em desenvolvimento? Isso nos leva a um novo questionamento “[...] capacitação em serviço sobre a formação inicial, ou o livro didático sobre a biblioteca escolar”? (TORRES, 2007, p. 140).

Nas diretrizes do Banco Mundial para melhorar a educação, neste caso ensino primário (fundamental) nos países em desenvolvimento, extraiu-se algumas conclusões sobre aquilo que não funciona que, segundo Torres (2007), seriam “becos sem saída” e o que funciona chamada de “avenidas promissoras”. Neste sentido, o Banco Mundial estabelece que a formação docente e os longos programas iniciais de formação costumam ser um “beco sem saída”. E como “avenida promissora” a formação docente em serviço (formação contínua, programas de curta duração, visitas e intercâmbios, educação a distância etc.).

Ressaltamos que o Banco Mundial vê esses programas de longa duração de formação de professores como algo que não influencia em relação ao rendimento dos alunos, pois, além de ter muitos custos, isto não traz resultados imediatos e mais eficazes para alcançar a qualidade, e por este motivo é que o Banco Mundial desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda a capacitação em serviço, o que é considerado por essa entidade, mais efetiva em termos de custos. Além disso, a modalidade à distância é considerada mais eficaz que a modalidade presencial (BANCO MUNDIAL, 1995).

Ferreira (2005, p. 19), sintetiza claramente o que o esse Banco prioriza para as políticas de formação docente e que o Brasil vem seguindo à risca:

[...] o Banco Mundial como o mais presente nas orientações, elaborações e implementações das políticas de formação docente brasileira, uma vez que a referida instituição financeira, tendo em vista a relação custo-benefício, enfatiza em seus documentos a Formação Continuada em detrimento da Formação Inicial, privilegiando naquela o conhecimento do conteúdo das matérias e desmerecendo o conhecimento pedagógico que os professores possam vir a desenvolver, assim potencializando a Educação à Distância (EAD) com base na afirmação de que o custo desta modalidade de formação é menor que as modalidades de Educação Presencial.

Compreendemos que a análise do insumo 5º (conhecimentos dos professores) não deve ser feita de forma isolada, mas em inter-relação dinâmica, pois não é unicamente a formação do professor que vai determinar se um ensino é bom ou ruim. É claro que existe formação boa e ruim, mas deve-se analisar o contexto e as relações que se estabelecem para que assim possam ser determinadas algumas ponderações sobre o porquê da falta de qualidade na educação (TORRES, 2007).

Concluimos que duas questões são secundarizadas para o Banco Mundial: salário e formação/capacitação docente. Mesmo o Banco tendo sugestões e estudos para estes dois itens, está claro que esses não são considerados fundamentais para a melhoria da qualidade da educação tendo em vista sua base teórico-política neoliberal.

Sobre a questão da formação docente, o Banco Mundial (1995) analisa que o conhecimento acumulado pelos professores sobre suas matérias (disciplinas), como sendo um dos resultados esperados da formação em serviço, tem uma relação “estrita e sistemática” sobre o rendimento dos estudantes. Os professores com uma compreensão mais profunda sobre o assunto e com maior competência linguística, verbal e escrita, têm alunos com melhor desempenho. Sobre o Brasil, o Banco Mundial (op. cit.), avalia que o conhecimento do assunto e a educação formal dos próprios professores tiveram o maior impacto no desempenho dos alunos que fizeram a formação em serviço.

Os estudos realizados pelo Banco Mundial (1995) indicaram que em muitos países o nível geral de conhecimento relevante é insuficiente a nível primário (fundamental). É por isso que a formação docente ocupa um lugar que atrai poucos investimentos diante de outras prioridades e estratégias do Banco para os países em desenvolvimento.

No que concerne à questão salarial dos professores, o Banco Mundial propõe que os salários dos professores devem ser vinculados ao desempenho e medidos por meio do rendimento escolar (TORRES, 2007).

O enfoque dado à educação básica pelo Banco Mundial, no caso brasileiro foi direcionado ao ensino fundamental, ofertando o mínimo de conhecimentos para a integração do indivíduo à sociedade, como saber ler, escrever e calcular, itens necessários para a empregabilidade³ e a formação de atitudes para o trabalho (OLIVEIRA, 2000).

Segundo Haddad (2008), com a focalização dos recursos no ensino fundamental, a preocupação estava recaindo mais sobre a eficácia do sistema de ensino do que sobre o aumento dos gastos, o que gerou uma lógica de custo-benefício. Seria, no entanto, ampliar o atendimento utilizando o mesmo volume de recursos arrecadados, ocasionando um resultado, avalia Haddad (op. cit.), terrível, pois houve, com essa política, uma queda na qualidade do ensino oferecido pelo setor público. Esse custo-benefício articulado à taxa de retorno são as categorias norteadoras que configuram “[...] a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade” (TORRES, 2007, p. 138).

Como destaca Tommasi (2007) o objetivo do Banco foi de melhorar a qualidade e a eficiência do ensino por meio de melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno; redução das altas taxas de repetência e aumento das despesas por aluno. E segundo o discurso do Banco Mundial um dos fatores que mais contribuem para a baixa qualidade da educação e ineficiência da educação pública no Brasil é “[...] a prática pedagógica inapropriada, que estimula os professores a reprovar” (*idem*, p. 198). Com a intenção de mudar tal situação, o Banco estabelece como uma das ações prioritárias no Brasil “[...] melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula” (*idem*, p. 198).

Rodríguez (2009) salienta que apesar do destaque dado à participação dos professores no processo de definição e implantação dos projetos reformistas para a educação, tanto em documentos como nos programas oficiais, estes não tiveram uma participação efetiva durante este processo. As políticas destinadas à educação, tanto na esfera nacional como internacional, foram sendo articuladas principalmente por economistas ou até por

³ Por empregabilidade compreendemos que é a capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmicas dos novos mercados de trabalho.

profissionais da educação, mas que impera mais a ideologia da economia ou da sociologia do que propriamente relacionado ao currículo ou a pedagogia (TORRES, 2007).

As reformas educacionais na América Latina, e particularmente no Brasil, segundo Silva Jr. (2002, p. 76):

[...] são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, e da esfera educacional em particular – *locus* privilegiado, para o Estado, de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social [...]

Além de um novo pacto social como salientou Silva Jr. (2002), Rodríguez (2009) identificou outras mudanças significativas no sistema nacional de ensino tais como: aprofundamento do processo de descentralização na gestão escolar, reestruturação do currículo e das relações pedagógicas, introdução de programas de avaliação dos sistemas de ensino, aumento do número de horas-aula, execução de programas focalizados nos grupos sociais excluídos da escola. Porém, os resultados de tais políticas não são satisfatórias conforme aponta Rodríguez (2009, p. 118):

[...] Apesar dos esforços para reformar os sistemas de ensino, são muitas as dificuldades que enfrenta a educação latino-americana no século XXI, tais como baixo rendimento escolar, distorção entre idade e série, abandono escolar, escolas mal equipadas, professores com qualificação deficiente e baixos salários docentes, entre outros.

Os anos finais da década de 1990 no Brasil, segundo Bomfim (2010, p. 2-3), foram direcionados para a:

[...] complementação de ajustes iniciados em anos anteriores para o enfrentamento da crise estrutural capitalista e à afirmação conservadora de um “novo” pensamento pedagógico que vem se atualizando em torno das mesmas bases. As políticas do período trouxeram uma nova visão do que é público, desvinculado do estatal, na qual as organizações civis e o livre mercado, em sintonia com interesses de frações da burguesia nacional e do capital financeiro internacional, são considerados mais eficientes do que o Estado.

Bomfim (2010) avalia que no plano ideológico se acentuava, primeiramente, a ideia do surgimento de “um admirável mundo novo” acessível para todos e desencadeado a partir da globalização e da revolução tecnológica. Contudo, esse mundo novo exigia uma nova educação, outro tipo de professor, assim como práticas pedagógicas combinadas à flexibilidade demandada pelo mercado educacional, em que o conhecimento era o principal difusor do crescimento econômico, e que segundo a autora citada, tal mecanismo seria a volta

da Teoria do Capital Humano, que permeou o cenário educacional durante a década de 1970, com outra roupagem.

O professor da escola básica pública, entretanto, não estaria preparado para este novo mundo. Suas práticas pedagógicas, consideradas ultrapassadas e pouco eficazes, deveriam ser substituídas pelas chamadas ‘boas práticas’. Curvar o trabalhador docente e controlar o seu trabalho passaram a ser condições essenciais para melhores resultados na educação (BOMFIM, 2010, p. 3).

Oliveira (2000) afirma que a ideia econômica estabelecida pelos Organismos Internacionais estará preservada, pois a centralidade da educação básica ainda é voltada para formação da força de trabalho apta ao mercado (empregabilidade) salientando que o caráter eminentemente profissional dessa educação básica, devido às mudanças no processo produtivo tecnológico (globalização), passa a exigir um novo perfil profissional focado não mais em saberes específicos, mas em modelos de competências, que resulte num ser flexível e adaptável às mudanças no mundo do trabalho.

Diante dessa perspectiva é que as reformas educacionais foram empreendidas no Brasil e nos demais países da América Latina, como parte das estratégias políticas dos Organismos Internacionais na reorganização do capital em nível mundial. Neste processo, as exigências emanadas dos Organismos Internacionais como o Banco Mundial e os compromissos firmados em Jomtien exerceram forte influência na implementação da política educacional brasileira, atribuindo a ela novas configurações que reforçaram a subordinação da educação assim como do trabalhador docente aos princípios econômicos implementados durante o desenvolvimento do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reformulação política e econômica da década de 1990 foi o ápice para a implementação da ordem estabelecida no qual passa a se exigir um “novo” trabalhador sendo o professor o grande responsável por essa nova ordem que vem exigindo cada vez mais sua preparação profissional e uma prática em sala de aula mais adequada o que se justifica pela elevação da qualidade da educação e pelos os indicadores de desempenho dos alunos, portanto, a intenção é de forjar o professor eficaz que “faz mais com menos” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2010).

A educação, especialmente de nível básico, assumiu um caráter fundamental para garantir da adesão social à nova conjuntura política, visando a efetivação do papel de regulação do Estado, fortalecendo a cultura do desempenho, incorrendo em grandes alterações no trabalho docente, cujas ações, dentre outros, passam a ser formuladas em função dos indicadores de desempenho, pautadas por uma maior preocupação com os resultados, pela política de descentralização e autonomia e com a exigência de cumprimento de metas e resultados.

Diante do que foi discutido aqui ficou evidente que a partir da nova organização do trabalho na escola o docente tem desempenhado suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação. O trabalho do docente vem sofrendo profundas mudanças, tanto pelo ritmo acelerado das transformações ocorridas no mundo do trabalho como pela própria demanda do mercado, o que implica a afirmar que houve um crescimento em demasia das exigências em relação à sua qualificação e competência, repercutindo numa flexibilização, precarização e intensificação de suas atividades em virtude do crescimento do número de tarefas a serem realizadas.

E perante as condições inadequadas de trabalho bem como a desvalorização profissional e salarial que há a necessidade de que se discutam as possibilidades de resgate da valorização docente diante das atuais condições de trabalho docente, baixa atratividade em razão dos níveis de remuneração e das expectativas oferecidas dentro do ambiente de labor, algo que inevitavelmente repercuti na carreira docente.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Banco Mundial. Washington, D. C. 1995.

BOMFIM, M. I. R. M. . Política de formação do trabalhador docente: o que há de novo?. **Trabalho Necessário**, Ano. 8, Nº 11, 2010.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do Projeto Escola Cabana**: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada. 2005. - Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Ciências da Educação- Universidade Federal do Pará. Belém, 2005.

HADDAD, Sérgio. Introdução. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A crise do Capital e as políticas de formação do profissional da educação. In: **XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2001, São Luís. Educação, desenvolvimento humano e cidadania. São Luís: UFMA/Mestrado em Educação, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariado da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, D. A.. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autentica, 2003, p. 13-37.

OLIVEIRA, D. A.. **Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Carreira docente e os desafios da profissionalização do trabalho dos professores. In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Sálua (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: SP. Editora Alínea, 2009.

SHIROMA, E.O; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA Jr., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Camilla Croso (Org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio. (Org.). **Banco Mundial, OMC e MI**. O impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-86.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.