

**PROFESSORES EFICIENTES: COMO GARANTIR  
MELHORES RESULTADOS COM A POLÍTICA DO BANCO  
MUNDIAL DE CONTROLE DOCENTE**

***EFFICIENT TEACHERS: HOW TO ENSURE BEST RESULTS  
WITH WORLD BANK'S POLICY OF CONTROL OVER  
TEACHERS***

***PROFESORES EFICIENTES: CÓMO ASEGURAR MEJORES  
RESULTADOS CON LA POLÍTICA DEL BANCO MUNDIAL DE  
CONTROL DE LOS DOCENTES***

Eriane de Araújo Dantas<sup>I</sup>

Wellington Ferreira de Jesus<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidade Católica de Brasília, Brasília – Brasil. E-mail: erianeead@gmail.com

<sup>II</sup> Universidade Federal de Goiás, Goiás – Brasil. E-mail: wellingtonfj@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**Resumo**

Este artigo reflete sobre a visão do Banco Mundial (BM) acerca da valorização do magistério,

mediante a análise do discurso, na perspectiva de Fairclough (2001), do documento *Visão Geral* do livro *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. O BM visa estimular, na região, políticas para o aumento da eficiência docente e a melhoria dos resultados em exames nacionais e internacionais, sugerindo sistema de controle do comportamento docente, com reformas como a eliminação da estabilidade no emprego e remuneração baseada em resultados.

**Palavras-chave:** Valorização docente. Banco Mundial. Formação e remuneração de professores. Controle do comportamento docente.

### **Abstract**

*This article discusses the World Bank's point of view on the teacher appreciation. The study uses discourse analysis, in Fairclough's (2001) perspective, to analyze the document Overview from the book Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean. The World Bank aims to promote policies to increase teachers' efficiency and to improve students' results in national and international tests, suggesting a system of control over teachers' behavior, with reforms such as elimination of job security and performance-based remuneration.*

**Keywords:** *Teacher appreciation. World Bank. Teachers' training and salaries. Control over teachers' behavior.*

### **Resumen**

*En este artículo, se reflexiona sobre la opinión del Banco Mundial (BM) sobre la valorización del magisterio. El estudio utiliza análisis del discurso, desde la perspectiva de Fairclough (2001), del documento "Visão Geral" del libro "Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe". El Banco Mundial tiene como objetivo estimular, en la región, las políticas para aumentar la eficiencia de la docencia y mejorar los resultados en las pruebas nacionales e internacionales, lo que sugiere un sistema de control del comportamiento de los profesores con reformas tales como la eliminación de la seguridad en el empleo y remuneración basada en resultados.*

**Palabras clave:** *Valorización del docente. Banco Mundial. Formación y remuneración de los*

*profesores. Control del comportamiento de los profesores.*

## 1 Introdução

Se os professores eram vistos como autoridade central e donos de um saber inquestionável na escola do século XX, atualmente, nas primeiras décadas do século XXI, passaram a ser apontados como elemento determinante para o alcance da qualidade almejada na educação. No entanto, o discurso da importância desses profissionais tem sido frequentemente utilizado como forma de responsabilizar os professores pelos baixos resultados escolares e de implantar políticas que desconsideram os direitos dos docentes enquanto categoria profissional.

Com a finalidade de melhorar os resultados escolares e tornar os países aptos a participar de uma economia global competitiva, conforme Maués (2014), os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm avaliado o desempenho dos sistemas escolares em todo o mundo e financiado reformas educacionais, com a definição de metas a serem atingidas pelos países. Assim, como entende a autora, esses organismos têm assumido o papel velado de ministérios da educação, sobretudo nos países em desenvolvimento.

Considerando a influência desses organismos internacionais na definição das ações educacionais a serem desenvolvidas, este trabalho objetivou analisar o posicionamento do BM acerca de políticas de formação, de remuneração e de garantia de estabilidade no trabalho, relacionadas à valorização dos professores, buscando responder à seguinte questão de pesquisa: quais as políticas que o BM concebe como relevantes para motivar os professores a desempenharem o seu trabalho de forma cada vez mais qualificada?

Para isso, realizou-se a análise do documento “Visão Geral”, texto do BM publicado em 2014, sob autoria de Barbara Bruns e Javier Luque, que apresenta uma introdução ao livro *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*.

A escolha de um documento do BM está vinculada ao papel que este organismo tem desempenhado, nos países da América Latina, inclusive no Brasil, como indutor de reformas educacionais (MAUÉS, 2014) e ao destaque dado pelo Banco ao papel dos professores na qualidade da educação e no conseqüente crescimento econômico (BRUNS; LUQUE, 2014).

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotou-se o método da análise do discurso, na perspectiva de Fairclough (2001), que sugere uma análise não restrita aos aspectos linguísticos do texto, mas a partir da relação desses aspectos com o contexto social no qual os discursos são produzidos, distribuídos e interpretados.

O texto divide-se em quatro partes. A primeira discute políticas de valorização docente previstas pelo *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024*, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e as limitações da implementação dessas políticas, bem como do cumprimento das metas do PNE. A segunda parte apresenta uma breve explicação sobre o método de análise utilizado. A terceira expõe os resultados da análise. Por fim, constroem-se breves considerações finais.

## **2 Políticas para a valorização docente**

A valorização docente – assinalada como uma das diretrizes do PNE 2014-2024 (art. 2º, capítulo IX), e um princípio do ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – pode ser associada a quatro metas do Plano, as de número 15, 16, 17 e 18, relacionadas à formação inicial e continuada docente, aos planos de carreira da profissão e à própria valorização do magistério (BRASIL, 1996, 2014).

A meta 15 do PNE apresenta a necessidade de desenvolver uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre os entes federativos, preocupando-se especificamente com a formação inicial, que, no caso dos professores, de acordo com o Plano, deve ser realizada em nível superior, assim como determina o art. 62 da LDB (BRASIL, 1996).

Entre as estratégias elencadas pelo PNE para alcançar a meta, destacam-se a atuação conjunta dos entes para diagnosticar as necessidades de formação dos profissionais da educação, a ampliação de programas de iniciação à docência e a reforma curricular dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2014).

A formação inicial de professores no Brasil – desenvolvida majoritariamente pelo setor privado de ensino e em cursos noturnos (SCHEIBE, 2010) – tem sido constantemente acusada de não oferecer suficiente preparação aos futuros docentes.

Scheibe (2010) aponta como entraves à melhoria desses cursos a tradição disciplinar da educação brasileira, que impede a implementação da interdisciplinaridade na formação, a ausência de um desenho mais claro do perfil profissional dos professores e a desvinculação da prática docente.

Ao mesmo tempo em que gera discussões acerca de sua qualidade, diante da importância atribuída aos professores na melhoria do desempenho educacional, que, por sua vez, seria determinante para o desenvolvimento dos países, a formação tem sido apontada como uma relevante ferramenta para o crescimento econômico e para o ajustamento dos países a uma economia globalizada. Por esse motivo, tem sido um dos alvos das reformas empreendidas na educação por influência dos organismos internacionais (MAUÉS, 2014).

Diante da insuficiente qualidade proclamada dos cursos de licenciatura, a formação continuada docente tem sido utilizada como meio para acelerar a qualificação dos professores e não como um processo contínuo, como sugere o termo. Com conceito próximo ao da “educação continuada”, com base na conceituação de Menezes (2003), a formação continuada deveria realizar-se por meio de uma visão mais completa de educação a partir do cotidiano, sem interrupções, mobilizando as possibilidades e os saberes dos educadores e compreendendo todas as atividades sociais que podem ser utilizadas como forma de educar-se, não se restringindo, portanto, ao sistema formal.

As práticas de formação continuada mais frequentes, entretanto, conforme Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), impõem aos professores conceitos e concepções prontos. Assim, a formação continuada distancia-se do conceito de “educação continuada” e aproxima-se do conceito de “treinamento”, bastante empregado ao se tratar dessa modalidade de formação de professores, que significa, como afirmam Menezes (2003) e Hypóllito (2000), a transmissão de ações automatizadas, que dispensam raciocínio e requerem apenas repetições de movimentos, de forma similar ao adestramento de animais. Portanto, segundo as autoras, treinamento não é um termo adequado para representar a formação continuada de professores, já que a atividade docente envolve o exercício da inteligência, da reflexão e das funções emotivas, não podendo resumir-se a atos mecânicos.

Além de a formação continuada desenvolver-se como forma de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e de acelerar a formação docente, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) identificam outra questão relacionada a essa modalidade de formação. Para os autores, a formação continuada tem se desenvolvido com o objetivo de implantar programas e

campanhas, principalmente governamentais, e de adquirir certificação para ascender profissionalmente, entre outros.

A formação continuada foi contemplada na meta 16 do PNE, que estabelece o desenvolvimento da formação continuada de todos os profissionais da educação básica, com base nas “necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” e de formação de 50% dos professores em nível de pós-graduação, por meio da consolidação de uma política nacional de formação de professores da educação básica, planejamento estratégico da formação e ampliação da oferta de bolsas de estudos para os professores cursarem a pós-graduação, entre outras estratégias (BRASIL, 2014).

O PNE também apresenta uma meta específica sobre a valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública (meta 17), por meio da equiparação de seu rendimento médio com os de outros profissionais com escolaridade equivalente, da constituição de planos de carreira, do acompanhamento da atualização do piso nacional do magistério e da evolução salarial, assim como da assistência financeira da União aos sistemas de ensino para que implementem políticas de valorização do magistério (BRASIL, 2014).

Segundo Scheibe (2010), inúmeros problemas e desafios são associados, em pesquisas sobre a profissão docente, à elevação do *status* socioeconômico da carreira, entre os quais se destacam os baixos salários, as condições de trabalho insatisfatórias e as longas jornadas de trabalho. Outro desafio registrado pela autora são as pressões sofridas pelos professores para que apresentem melhor desempenho, dimensionado especialmente por meio dos resultados dos educandos em exames nacionais e internacionais. As críticas aos professores frequentemente os apontam como sem preparação para o exercício da profissão e destituídos de senso de responsabilidade pelo desempenho dos estudantes.

Essas características indicadas nos professores são utilizadas pelos governos para implementar políticas de controle sobre o exercício docente, por meio de exames de certificação de competências e de criação de incentivos financeiros atrelados a desempenho, que, conforme a autora mencionada, são dispensáveis ou carentes de relativização frente aos baixos salários e à decrescente atratividade da profissão. Essas são políticas incentivadas por organismos internacionais como a OCDE, que as concebem como forma de atrair, formar e reter professores eficazes com menor custo do que com o aumento de salários para toda a categoria (MAUÉS, 2011).

A resposta para tornar a docência uma profissão mais atrativa e seus profissionais mais valorizados e motivados não se encontra na implementação de políticas de competitividade, de controle e de pressões por desempenho. É necessária, como afirma Scheibe (2010), uma política consistente que integre sólida formação inicial e continuada, melhores condições de trabalho e de remuneração.

A meta 18 do PNE visa assegurar a constituição de planos de carreira para os profissionais da educação básica, tendo como referência o piso salarial nacional profissional. Entre as estratégias, o Plano prevê a estruturação das redes públicas de educação para alcançar um percentual de 90% de profissionais do magistério com vínculo efetivo nos sistemas de ensino; o acompanhamento dos profissionais iniciantes, para fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação do profissional após o estágio probatório; a oferta de “cursos de aprofundamento de estudos” a esses profissionais; e a realização de prova nacional para subsidiar os entes na realização de concursos públicos para admissão dos profissionais do magistério (BRASIL, 2014).

Vale ressaltar que o PNE, como um documento orientador das políticas educacionais, não se traduz automaticamente em ações, como é visível com o caso de metas que não foram cumpridas mesmo após o atingimento do prazo de atendimento ou de início de implementação.

Outra limitação à efetivação de políticas de valorização docente, observada por Scheibe (2010), refere-se à ausência do estabelecimento mais consistente e de regulamentação do regime de colaboração no país. A LDB (BRASIL, 1996) já havia estabelecido a relevância dos planos de carreira, da valorização do magistério, do piso salarial nacional e da formação docente. No entanto, a autonomia dos entes federativos e a falta de regulamentação da colaboração entre estes resultam na fragmentação da profissão docente e em discrepâncias entre carreiras, salários e formação.

Para alcançar uma política de valorização dos professores, é necessário o avanço na construção de uma real colaboração, para permitir o desenvolvimento das ações previstas no PNE (BRASIL, 2014), pois o que existe é um mecanismo que possibilita a descentralização em determinadas áreas e, ao mesmo tempo, a centralização excessiva por parte da União.

### 3 Procedimentos metodológicos

Para cumprir o objetivo deste trabalho, empregou-se a análise documental, tendo como método a análise do discurso. Analisou-se o documento “Visão geral” do livro *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*, elaborado por Barbara Bruns e Javier Luque (2014) – profissionais vinculados ao BM.

A análise do discurso, conforme Fairclough (2001) deve considerar três dimensões do discurso: o discurso como texto, como prática discursiva e como prática social.

A análise do discurso como texto, segundo o autor, envolve os aspectos relacionados à construção do texto, como gramática, vocabulário, coesão e controle interacional. O discurso como prática social relaciona-se às diferentes formas como os textos são produzidos, distribuídos e interpretados a depender do seu contexto social e de seus objetivos. A análise do discurso como prática social busca desvelar a ideologia e a hegemonia presentes nos discursos, isto é, que ideias, conceitos e culturas o discurso tenta naturalizar e impor a seus intérpretes e que grupos sociais o utilizam como forma de exercer poder nos campos econômicos, cultural e ideológico sobre os demais grupos da sociedade.

Fairclough (2001) ressalta que a análise não pode considerar nenhuma dessas dimensões separadamente, pois elas são interdependentes. O discurso não pode ser analisado de forma desvinculada de seu contexto social, e o analista precisa perceber que a sua ação de interpretação de um texto está vinculada a determinado contexto social e envolve lutas políticas, ideológicas e hegemônicas.

A análise do discurso não se constitui como uma mera descrição. Envolve o esforço de compreender o sentido dado por seu produtor, com base na análise do contexto social, dos objetivos e da forma dos textos e, a partir disso, construir um sentido tanto para o discurso quanto para a interpretação inicial, considerando ambos como práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

A análise do texto em tela envolveu uma leitura prévia, com o objetivo de ter contato com seu conteúdo e buscar identificar os temas principais elencados. Em seguida, realizou-se uma leitura mais demorada, observando, entre outros aspectos, as categorias temáticas mais abordadas, a estrutura textual, os aspectos relacionados a autoria e interpretação, as palavras-chave e a criação de vocábulos e metáforas.

Uma terceira leitura pretendeu relacionar os aspectos observados anteriormente com as



ideias apresentadas, identificar discursos nos quais o texto parece inspirar-se e os argumentos utilizados para sustentar as ideias apresentadas e analisar os objetivos e interesses que podem vincular-se à argumentação e à ideologia defendida pelo texto.

## 4 Análise e apresentação dos resultados

O texto analisado, construído em formato de texto científico, foi produzido por profissionais relacionados ao Banco Mundial e direciona-se a gestores e formuladores de políticas públicas educacionais. Isso pode ser observado em passagens em que os autores esclarecem sua intenção ao escrever o texto: estimular reformas nas políticas de seleção e formação de professores (BRUNS; LUQUE, 2014).

A implementação das políticas sugeridas por Bruns e Luque (2014), conforme sua própria perspectiva, permitiria aos países da América Latina e do Caribe alcançar o “progresso mais rápido em educação”, como se observa no prefácio do livro, assinado pelo atual e pelo ex-vice-presidente do BM para a América Latina e o Caribe, pelo economista-chefe do BM para a região e pela diretora sênior da prática global de Educação do Banco. Os professores e até mesmo os diretores de escolas claramente não fazem parte do grupo dos intérpretes do texto – o público ao qual o texto destina-se –, apesar de serem os agentes das ações a que se refere. Podem ser considerados agentes também os governos e as pesquisas relativas ao tema.

A proposta do BM constrói sua argumentação a partir de dados do “Programa de Avaliação Internacional de Estudantes” (PISA) e de pesquisas realizadas pelo próprio BM – ilustrados por meio de gráficos –, que demonstram a relação entre a pontuação no PISA e o crescimento econômico dos países latino-americanos e caribenhos, as diferenças salariais do magistério entre esses países, o tempo médio gasto em instrução pelos professores da região. No entanto, também se baseia em perspectivas de pesquisadores envolvidos com o assunto (BRUNS; LUQUE, 2014).

Observa-se que os autores inspiram-se fortemente no discurso apresentado no trabalho intitulado *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, produzido em 2006 pela OCDE, que expõe um panorama sobre as políticas para o magistério desenvolvidas pelos países que fazem parte da Organização (ORGANIZAÇÃO ... 2006).

Outra estratégia utilizada para dar sustentação ao discurso que Bruns e Luque (2014) defendem é a comparação dos resultados alcançados pelos países da América Latina e do Caribe com o de países integrantes da OCDE considerados referências na educação, como Finlândia e Cingapura, bem como a apresentação de exemplos exitosos de utilização das políticas sugeridas.

De forma geral, a estrutura textual constrói-se com a utilização de verbos no presente do indicativo, sem utilização de verbos modais (poder, dever), o que indica certeza de que os fatos são como descritos e de que as ações ocorrem da forma apresentada no texto. Um exemplo observa-se em uma afirmação sobre a relação entre o nível de conhecimento dos professores e o progresso da educação na América Latina e no Caribe: “A baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação na região [...]” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2, grifo nosso).

Nota-se que os autores são categóricos, não demonstrando nenhuma espécie de dúvida, ao afirmar que a qualidade dos professores detém poder determinante sobre o progresso da educação. Essa certeza demonstrada por eles pode ser utilizada como forma de limitar a interação dos leitores com o texto e com os conceitos apresentados. A certeza não deixa margem para o leitor refletir, ponderar e discordar e convence-o de que o retrato apresentado pelo texto corresponde à realidade completa.

Podem ser consideradas palavras-chave do texto “treinamento”, “eficaz(es)”, “resultado(s)”, “qualidade” e “desempenho”, referenciadas, respectivamente, 25, 32, 47, 89 e 117 vezes, o que pode indicar algumas das maiores preocupações expressas pelo texto.

Os autores abordam cinco temas principais: importância, seleção, preparação e motivação dos professores, e desempenho dos docentes da América Latina e do Caribe. Esses temas nomeiam os títulos dos tópicos, embora cada um deles esteja disperso em mais de um deles. A seguir serão apresentados os principais aspectos relacionados a alguns desses temas.

#### **4.1 Importância dos professores**

Inicialmente Bruns e Luque (2014) descrevem os desempenhos insatisfatórios dos estudantes da América Latina e do Caribe no PISA. Esses resultados, conforme os autores, seriam fatores limitantes do crescimento econômico, pois o Produto Interno Bruto (PIB) dos países seria tanto maior quanto mais alto o desempenho médio em testes internacionais.

Apontam também “a qualidade do professor” como o fator com maior impacto sobre a aprendizagem, a partir do ingresso dos estudantes na escola. Sustentam essa afirmação com as indicações de pesquisas sobre as consequências aos alunos, em termos de aprendizagem, do contato com “um professor mais fraco”, “um bom professor”, “maus professores” e “excelentes professores” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 6), porém não conceituam essas expressões. Mais à frente, entretanto, observa-se que “professores excelentes” são entendidos pelos autores como aqueles que utilizam o maior tempo em sala de aula com instrução, isto é, professores eficientes.

Em seguida, a produção descreve os professores latino-americanos e caribenhos e aponta como preocupante o fato de serem, em sua maioria, do sexo feminino e de *status* socioeconômico mais baixo. Os docentes são descritos também como profissionais com alto nível de educação formal, mas, por outro lado, “academicamente mais fracos” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 7).

Com essas referências a respeito do nível acadêmico dos docentes, pode-se observar a responsabilização dos professores pelos desempenhos educacionais da região “muito abaixo do esperado” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3). A conclusão, embora não explicitada pelos autores, pode ser elaborada automaticamente pelo leitor: se a qualidade dos professores é o fator determinante da aprendizagem e os professores da América Latina e do Caribe não apresentam essa qualidade, são esses profissionais os responsáveis pelo baixo desempenho educacional da região.

Bruns e Luque (2014, p. 11) mencionam ainda que os cursos de formação inicial para o magistério não atraem “pessoas de alto calibre”, devido a baixos padrões de seleção, e, como resultado, há um número excessivo de professores formados, mas com baixa qualificação. Com isso, os autores não questionam a qualidade dessa formação nem apontam a necessidade de melhorá-la. Expressam preocupação apenas com a seletividade desses cursos, responsabilizando os próprios professores – e não a formação inicial – pelo baixo nível de preparação para a docência. A solução para os problemas de formação docente, conforme os autores, seria excluir dos cursos de licenciatura candidatos com mais baixos níveis acadêmicos por meio de processos seletivos mais exigentes.

## 4.2 Desempenho dos professores da América Latina e do Caribe

O texto apresenta os professores da América Latina e do Caribe como ineficientes e, portanto, conforme seu conceito de “excelência”, professores com baixa qualidade. Conforme a produção do BM, nenhum corpo docente da região pode ser considerado de excelência, “talvez com exceção de Cuba” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2). Observa-se uma contradição: enquanto no texto em geral os autores apresentam pareceres categóricos a respeito da qualidade docente e da educação na região, nesse trecho recuam em sua certeza, concedendo aos professores cubanos o título de prováveis professores excelentes.

A qualidade dos professores é analisada pelos autores a partir de uma pesquisa do próprio BM que observou salas de aula nos países da América Latina e do Caribe. O critério para classificação de docentes de qualidade refere-se ao tempo total da aula gasto com instrução. Quanto mais próximos de 85% de uso do tempo em instrução – “o padrão de boas práticas de Stallings” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12) –, mais os professores aproximam-se da qualidade, conforme os autores. O texto critica também a pouca utilização pelos docentes das tecnologias da informação e comunicação (TIC) disponíveis e o uso excessivo do quadro negro.

Ao considerarem esses aspectos de maior utilização do tempo e dos recursos, parecem defender como padrão de qualidade o professor eficiente, negando, entretanto, que o uso das TIC e de 85% do tempo da aula em instrução não necessariamente garante aprendizagem e que, por outro lado, a utilização do quadro negro não pode ser considerada sempre de forma negativa. O tempo de instrução e os recursos podem contribuir mais ou menos com a aprendizagem, a depender da forma como são empregados.

## 4.3 Preparação docente

O documento do BM menciona a preparação dos professores para o exercício docente após o ingresso na profissão, mas mesmo o tópico relativo a esse tema trata essencialmente de como avaliar o desempenho desses profissionais. O ponto chave dessa “preparação” seria medir o desempenho para punir ou recompensar os docentes. Uma metáfora pode ser identificada em relação a essa avaliação – “períodos probatórios consecutivos” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 35) –, que não significa nada mais do que avaliar os professores iniciantes com o objetivo de dispensar aqueles com desempenho insatisfatório.

Conforme os autores, as informações sobre o desempenho docente – que poderiam ser coletadas pelos diretores das escolas – reduziriam os custos com treinamento. Os autores optam pelo termo “treinamento”, que expressa corretamente o conceito de formação continuada que deixam transparecer: os docentes recebem as práticas eficazes que devem desenvolver (sem pensamento crítico, reflexão ou construção de conhecimento) e aplicam-nas em suas salas de aula, onde serão observados por outro profissional, que deve decidir pela dispensa daqueles menos eficientes.

Como referência de treinamento, os autores citam os programas implementados por países da OCDE, nos quais os professores aprendem formas de utilização mais eficientes do tempo em sala de aula e repetem o “mantra que ‘o tempo de instrução é o recurso mais caro de uma escola’” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12).

Bruns e Luque (2014) chamam a atenção para o fato de o treinamento em serviço constituir-se um dos principais elementos da despesa com educação, sem, porém, resultar em grandes benefícios, e sugerem como estratégia com menores custos a gravação de aulas e a aprendizagem do grupo docente a partir dos exemplos positivos e negativos dos colegas. Essa ação, no entanto, ao invés de ajudar na formação docente, como sugere o texto, pode servir ao controle dos professores e à competição.

#### 4.4 Motivação dos professores para um melhor desempenho

As políticas para a motivação docente sugeridas pelo BM seguem no caminho inverso de uma real motivação, podendo ser classificadas como políticas para controlar o comportamento dos professores, por meio do amedrontamento.

Os autores recomendam a redução ou a eliminação da estabilidade no emprego como forma de aumentar a responsabilidade dos docentes e a eficiência em sala de aula, por meio de “ações muito mais agressivas para **retirar de cena** de forma contínua os professores com desempenho mais baixo” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42, grifos nossos). O texto também utiliza, para tratar da demissão desses profissionais, as metáforas do “caminho de saída da profissão” ou aconselhamento “para deixar a profissão” e outra expressão pouco polida – “eliminar os [candidatos] de pior desempenho” (p. 40).

Em relação aos incentivos financeiros, o texto sugere que o aumento salarial é ineficiente para garantir melhor desempenho dos professores, que pode ser incentivado

mediante remuneração diversificada de acordo com o desempenho, por meio de bonificações e planos de carreira com diferenças relacionadas a resultados. A argumentação que sustenta essa afirmação encontra-se nas experiências bem-sucedidas da Finlândia, que, conforme os autores, alcançou melhoria na qualidade dos professores sem aumentar os salários; de Cingapura, que mantém salários iniciais iguais ao de outras profissões, mas com o pagamento de bonificações; e de Ontário, no Canadá, que paga salários competitivos, mas apresenta política cuja essência é o desenvolvimento profissional.

## 5 Considerações finais

A produção analisada alinha-se aos interesses dos organismos internacionais e dos setores produtivos, que buscam progressos rápidos e crescimento econômico com diminuição de gastos com formação do magistério, remuneração e outras ações relativas à docência. Outro objetivo é obter o controle sobre a formação de professores na América Latina e no Caribe e, conseqüentemente, sobre o desempenho desses profissionais, a fim de obter os resultados atingidos por países considerados referência mundial em educação.

O Brasil, ao menos no campo formal, por meio das metas previstas no PNE, segue na contramão do discurso sustentado no texto analisado, optando pela valorização dos profissionais docentes, mediante o estabelecimento da necessidade de uma política nacional de formação inicial e continuada de professores, de reestruturação dos currículos das licenciaturas, da efetivação do vínculo dos docentes com os sistemas de ensino (e conseqüente manutenção da estabilidade na função), da construção de planos de carreira e do cumprimento do piso salarial nacional.

Destaca-se, porém, que as políticas que se estabelecem no campo real nem sempre correspondem ao discurso exposto nas leis e que, como Scheibe (2010) observou, a ausência de clara definição sobre a colaboração entre os entes federativos possibilita o não cumprimento das determinações legais ou a implementação das ações de forma diversificada, como é o caso de políticas de bonificação implantadas por alguns sistemas de ensino, como o do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014).

Bruns e Luque (2014) mencionam as novas competências exigidas dos educandos, como pensamento crítico e solução de problemas, e revelam que nenhum programa de formação da América Latina e do Caribe está preparado para essas exigências. Entretanto,

contraditoriamente, sugerem o treinamento em serviço – forma de preparar professores com pouca possibilidade de reflexão e construção de conhecimento – ou a substituição deste pela observação de aulas gravadas, incentivando a comparação de desempenhos, a reprodução e a cultura do medo entre os docentes. Além disso, defendem a emersão de professores preocupados com eficiência e resultados.

A proposta do BM constrói uma relação de dominação sobre os professores, considerando-os de baixa qualidade, sem profissionalismo, “fracos de conteúdo”, contrários ao desenvolvimento da educação. Essa ideologia é usada, juntamente com o quadro dos resultados negativos da educação, para justificar a necessidade de implantar as reformas sugeridas, como aponta Scheibe (2010), com o objetivo de reduzir custos, acelerar o treinamento docente e garantir eficiência.

A construção de uma ideologia sobre os professores evidencia-se quando os autores retratam o corpo docente como um “ator altamente organizado, visível e politicamente influente” e detentor de uma autonomia que lhe garante poder para decidir quais novas políticas podem ser implementadas com sucesso (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 47-48). Em outras palavras, afirmam que o sucesso de uma política educacional depende unicamente dos docentes e que, caso a política não funcione, a razão é que estes profissionais decidiram que não queriam implementá-la.

Os autores reconhecem o embate entre os sujeitos na constituição e na implementação de políticas públicas, mas parecem ignorar que a execução de uma política depende de inúmeros fatores e que, embora possam recusar-se a implementar ações com as quais discordem ou às quais resistam, os professores não detêm o poder de determinar o seu sucesso.

Mais à frente, notam que os interesses das organizações de professores estão em desacordo com as metas educacionais e os interesses de alunos, pais e empregadores, pois, em sua concepção, várias políticas constituem-se como ameaças àqueles profissionais e poucas se alinham aos seus interesses. Assim, sustentam o discurso dos docentes contrários ao desenvolvimento da educação.

Constroem também o discurso de que os governos, com a ascensão da mídia, prescindem do apoio dos sindicatos docentes para garantirem seu futuro político, optando pelo “apoio popular por reforma na educação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48). Insinuem que,

enquanto os governos passam a aliar-se à população, no sentido de melhorar a educação, os professores continuam a pensar em seus interesses particulares e a não se importar com a educação pública.

Os autores vão além e sugerem a união “de forma bem sucedida” da sociedade civil e do governo para dialogar com os sindicatos de professores, para “**criar espaço político para a adoção de reformas**, incluindo três delas que desafiam os interesses dos sindicatos (avaliação de desempenho individual do professor, pagamento diferenciado por desempenho e perda da estabilidade no emprego)” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 49, grifos nossos). No entanto, é questionável um diálogo em que uma das partes já apresenta as decisões prontas e não considera a opinião do interlocutor.

Por meio do discurso dos professores despreparados e descomprometidos com os resultados da educação, a proposta do BM tenta construir uma aliança com os governos e a sociedade, desprestigiando os docentes, a fim de alcançar as reformas sugeridas – visando melhores resultados e, em consequência, o crescimento econômico. Tudo isso seria realizado a despeito dos interesses legítimos dos docentes, especialmente por meio do controle do comportamento, negando a relevância de investir em políticas de formação inicial e continuada, de remuneração condigna e de estabilidade no emprego.

## Referências

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=3614&dd2=2817&dd3=&dd99=pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 4 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 4 mai. 2015.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe – visão geral. Washington, D.C.: BM, 2014. Disponível em:



<<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

HYPÓLLITO, D. Formação continuada: análise de termos. **Integração**, [São Paulo], n. 21, p. 101-103, maio 2000. Disponível em: <[http://www.oocities.org/br/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101\\_21.pdf](http://www.oocities.org/br/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101_21.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2015.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?, **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 37-70.

MENEZES, C. M. de A. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero20.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes\\_9789264065529-pt#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page1)>. Acesso em: 1 set. 2015.

SÃO PAULO. Com investimento de R\$ 700 milhões, 255 mil servidores recebem bônus de até 2,9 salários. **Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-investimento-de-r-700-milhoes-255-mil-servidores-recebem-bonus-de-ate-2-9-salarios>>. Acesso em: 1 set. 2015.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>>. Acesso em: 1 set. 2015.

Recebido em: 20/02/2017

Aprovado para publicação em: 15/05/2018

Publicado em: 30/08/2018