

CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE: a ótica do Banco Mundial e algumas das proposições em curso no Brasil

Jarbas de Paula Machado¹

Resumo:

Este estudo analisa a concepção do Banco Mundial (BM) sobre o trabalho, a remuneração e a carreira docente a partir de dois documentos por ele produzido e discute alguns indícios dessa concepção em textos que circulam no Brasil. Trata-se de um estudo predominantemente documental cuja abordagem teórico-metodológica apoia-se no “ciclo de políticas” apresentado por Stephen Ball. Para o BM o trabalho do professor deve ser realizado a partir de um currículo pré-estabelecido e da vigilância dos resultados. A remuneração docente, segundo o Banco Mundial, não está entre os “insumos” mais importantes para melhoria da qualidade da educação. Na ótica do BM a composição salarial do magistério deve contar com uma parte variável, sobretudo relacionada ao desempenho dos estudantes. No Brasil é possível identificar indícios de que a concepção mercadológica do BM para o trabalho, remuneração e carreira docente tem ganhado espaço nos textos produzidos, tanto no âmbito governamental quanto da iniciativa privada.

Palavras chaves:

Remuneração docente. Trabalho docente. Valorização salarial docente.

Introdução

Um caminho promissor para compreender a forma como as políticas públicas são desencadeadas é analisá-las na relação entre os contextos em que são influenciadas, produzidas e praticadas. Nos referimos a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) proposta por Stephen J. Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. A abordagem do “ciclo de políticas é um método” (BALL, 2009, p. 304). De acordo com Mainardes (2006; 2011) é um método para a pesquisa de políticas educacionais. Nos dizeres de Ball é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. O ciclo de políticas é constituído de cinco contextos, que não são arenas estanques entre si, mas que possuem distintas características. São eles: o contexto de influência; o contexto de produção do texto; o contexto da prática; o contexto dos resultados e o contexto das estratégias políticas. Neste estudo, entretanto, tomaremos como perspectiva de análise apenas o contexto de influência e o contexto de produção dos textos.

O *contexto de influência* pode ser caracterizado como a(s) arena(s) em que políticas públicas são pensadas e os discursos construídos. São espaços de acesso privilegiado, restritos a alguns grupos pessoais e/ou institucionais, que disputam o poder de influenciar nos rumos

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor da Universidade Estadual de Goiás e da rede pública municipal de ensino de São Luís de Montes Belos-GO.

da educação em suas dimensões estrutural, política e curricular. Comentando as ideias de Ball, Mainardes (2006) explica que, além das redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo, os meios de comunicação e as agências internacionais como o BM, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) se apresentam como agentes que podem influenciar substancialmente nas políticas adotadas. Essa influência, segundo Mainardes (2006) pode ser decorrente de duas formas.

A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, *apud* Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, *apud* Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “*performances*” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, *apud* Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. (MAINARDES, 2006, p. 51-52).

O BM, conforme Mainardes, é um agente que possui um potencial significativo de influência sobre os rumos das políticas educacionais, sobretudo nos países em desenvolvimento.

O *contexto de produção do texto* da política, resultado das disputas e acordos, sobretudo do campo político, toma a linguagem do interesse público mais geral como alternativa consensual, legítima, mas esconde os interesses mais estreitos e ideológicos do contexto de influência. É no contexto de produção dos textos que são formalizadas as decisões e dado o direcionamento às ações que se deseja para a prática da política. Isso acontece por meio de diferentes textos: leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres, pronunciamentos oficiais, regulamentos etc.

Reconhecendo a pertinência de análise das políticas educacionais por meio do ciclo de políticas, particularmente dos contextos de influência e de produção dos textos, este estudo tem como objetivo identificar nos documentos indicados as orientações do BM sobre o trabalho, a remuneração e carreira docente. Objetiva ainda, verificar a existência de alguns indícios de como a concepção deste organismo multilateral, o BM, estaria imbricada nas

proposições empresariais para a educação básica pública no Brasil, bem como tomando forma nos textos produzidos pelo governo federal, tanto os de caráter normativos quanto os de caráter propositivo e orientador.

Para apreensão das principais ideias do BM sobre o trabalho, a remuneração e carreira docente analisamos dois documentos por ele produzidos: *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial* (BANCO MUNDIAL, 1996) e *Informe sobre el Desarrollo Mundial. Servicios para los Pobres* (BANCO MUNDIAL, 2004)².

Neste estudo, discutimos os indícios da presença da concepção do BM sobre as relações e processos de remuneração docente no Brasil a partir da análise de textos importantes que normatizam os principais elementos constitutivos da carreira do magistério. Um desses elementos é a avaliação de desempenho. A abordagem envolve documentos como a Lei nº 9.394/1996, LDB (BRASIL, 1996), o texto de orientação do MEC para elaboração dos estatutos e planos de carreira do magistério (DUTRA JUNIOR, et al, 2000), a Lei nº 10.172/2001, PNE 2001-2010 (BRASIL, 2002), o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) e o documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (BRASIL, 2015). A posição do campo empresarial brasileiro é representada por meio do que apreendemos do documento “*A transformação da qualidade da educação básica no Brasil*”. (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010).

O texto está organizado em dois tópicos. No primeiro tópico é apresentada a forma como o BM concebe a remuneração docente e sua relação com os mecanismos de contrato, carreira e avaliação, a partir dos dois documentos consultados (BANCO MUNDIAL, 1996; 2004). No segundo tópico são apresentados elementos dos textos produzidos no âmbito do governo federal e do empresariado brasileiro que guardam alguma relação com as proposições do BM³.

A remuneração docente sob a ótica do Banco Mundial

² A tradução das citações desses dois documentos é de nossa autoria.

³ Com relação às análises sobre os documentos do Banco Mundial, as discussões apresentadas fazem parte de uma investigação recente sobre a política para a carreira do magistério no Brasil realizada para fins de doutoramento do autor no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), as reformas educacionais a partir dos anos 1990 no Brasil e nos demais países da América Latina e Caribe foram influenciadas por organismos internacionais, dentre eles o BM. Para Libâneo, Oliveira e Tochi (2010) o BM e outros organismo multilaterais difundiram seus documentos de orientação das políticas de educação, especialmente no decorrer da década de 90, a nova agenda e a nova linguagem da articulação da educação e da produção do conhecimento com o novo processo produtivo. Para estes autores a expansão da educação tecnológica globalizada, estaria apoiada sobre os conceitos de modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade, etc. “Esses conceitos e valores encontram fundamentação, sobretudo, na ótica da esfera privada, tendo que ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2010, p. 95).

Por meio de suas publicações e dos acordos estabelecidos com os governos locais, o BM procura deixar evidente sua capacidade para orientar as reformas educacionais que seriam necessárias à expansão do atendimento e à melhoria da qualidade.

No documento *Prioridades e estratégias para a educação* (BANCO MUNDIAL, 1996) sintetiza-se uma série de estudos desenvolvidos pelo setor de educação do Banco. O objetivo do documento seria ajudar os responsáveis pela elaboração das políticas educacionais na construção de projetos capazes de garantir melhoria na qualidade educacional, sobretudo nos países em que o sistema estivesse a cargo do financiamento público. O foco central estaria no papel que os governos podem desempenhar mediante a aplicação de políticas financeiras e administrativas, racionais, que estimulassem a expansão do setor privado e a melhora do funcionamento das instituições públicas.

Para o Banco Mundial (1996), os resultados educacionais podem melhorar mediante quatro importantes medidas que estão diretamente vinculadas ao trabalho e a remuneração docente: a) o estabelecimento de normas sobre os resultados da educação; b) apoio com insumos que sejam capazes de melhorar o rendimento; c) adoção de estratégias flexíveis para aquisição e utilização dos insumos; e d) a vigilância dos resultados. Essas medidas seriam desenvolvidas o mais diretamente possível pelas unidades escolares, ou seja, de forma cada vez mais descentralizada.

Para atender a primeira medida proposta pelo BM com vistas a melhorar os resultados escolares, os governos deveriam estabelecer objetivos claros e normas específicas para que as matérias básicas fossem ministradas, ou seja, os conteúdos e a metodologia

utilizada em sala de aula deveriam ser normatizados de forma padronizada para que fosse possível verificar o rendimento das turmas e, conseqüentemente, do trabalho do professor.

Em linhas gerais, o Banco sugere que cabe aos governos estabelecer os currículos mínimos a serem desenvolvidos e definir os padrões de rendimento. Cabe à escola, *locus* privilegiado de desenvolvimento do currículo, uma relativa autonomia para definir as estratégias necessárias ao alcance das metas.

De acordo com o BM a segunda medida proposta, apoio com os “insumos” que sejam capazes de melhorar o rendimento, estaria relacionada a cinco “insumos” específicos: “a capacidade e motivação do aluno para aprender, a matéria a ser aprendida, um professor que conhece a matéria e pode ensiná-la, tempo para aprender e as ferramentas para o ensino e a aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 7). Na concepção do BM o professor é considerado um dos “insumos” do processo educativo. Os docentes mais eficientes seriam os que possuem um bom conhecimento da matéria que lecionam e tem um amplo repertório de técnicas de ensino. A estratégia mais eficaz para garantir professores com esse perfil seria manter contratados os professores que, além de ter a formação básica suficiente, também demonstrassem conhecimento nas avaliações de desempenho. Em serviço, a capacitação para melhorar o conhecimento deveria estar estreitamente vinculada à prática em sala de aula e às metas de rendimento. Assim, “classes menores e maiores salários dos professores definidos com base na antiguidade e qualificações formais [...] provavelmente merecem menor prioridade”. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 81).

A escala de importância dos insumos para melhorar o rendimento, baseado em estudos sobre correlação da aprendizagem em países de baixa e média renda, é apresentada pelo Banco Mundial (1996, p. 90) por meio de um gráfico que indica: 1º) biblioteca; 2º) tempo de instrução; 3º) deveres; 4º) livros didáticos; 5º) conhecimento dos professores; 6º) experiência dos professores; 7º) laboratórios; 8º) remuneração dos professores; 9º) tamanho da classe. Ou seja, a partir de estudos quantitativos, o Banco afirma que a remuneração docente é apenas o 8º item mais importante em uma lista de 9 *insumos*. Nesse sentido, o Banco Mundial (1996) cita como exemplo o México onde a remuneração docente está vinculada, em todos os níveis, à avaliação de conhecimento, que é o 5º lugar no *ranking*. Cita ainda a sugestão de Harbison e Hanushek (1992) feita após estudos realizados no Brasil e em outros países: realizar um exame nacional para os professores após a conclusão dos cursos de formação inicial.

A terceira medida proposta pelo BM para melhorar o rendimento educacional é adotar mecanismos flexíveis de aquisição e uso dos insumos. Dentro dos mecanismos

flexíveis está incluído o próprio processo de financiamento educacional que passa necessariamente pela descentralização dos recursos.

No que se refere ao trabalho docente, o Banco recomenda que vinculado à descentralização dos recursos, os professores sejam contratados pela municipalidade, ou seja, pelos governos locais, conforme exemplo a seguir.

O financiamento local e a descentralização podem contribuir para a autonomia e responsabilidade, mas não é automático, como mostra a experiência recente da Nicarágua, Índia, Chile e Rússia. Como parte da descentralização o Ministério da Educação de Nicarágua transfere os recursos por meio de fundos para as municipalidades, que em seguida contratam, despendem e remuneram seus professores. No entanto, o potencial benefício desta medida foi anulado por uma lei que estabelece uma escala nacional de remuneração para professores e pela insuficiência dos recursos repassados pelo Ministério. Nem as escolas nem os municípios tem autonomia em um sistema como este, mas terá através de uma reforma mais promissora que já está ocorrendo. Nicarágua está transferindo escolas públicas para associações privadas. Até o momento foram transferidas 20 das 350 escolas secundárias. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 142).

A descentralização educacional não estaria relacionada apenas a transferência de responsabilidades dentro da esfera pública, mas, de acordo com o BM, da esfera pública para a privada num processo de terceirização da educação. Uma das consequências da descentralização dos recursos e da privatização de escolas públicas sobre a carreira docente é a desarticulação da mobilização sindical e, conseqüentemente, da flexibilidade das formas de contratação e respectiva remuneração, mas para o BM a descentralização é uma forma de democratizar a gestão e de favorecer o controle do rendimento pelos principais interessados no processo, os pais dos alunos, ou seja, os “clientes”. “Para promover a democratização, as autoridades e as escolas locais deveriam ter mais controle sobre suas propostas, a saber, para determinar os vencimentos dos professores e as condições de emprego.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 159).

A quarta medida proposta pelo BM para melhoria dos resultados educacionais é o monitoramento (vigilância). De acordo com o Banco Mundial (1996), as prioridades educacionais devem ser estabelecidas levando-se em conta os aspectos econômicos vinculados a custo/benefício medido pelos resultados obtidos por meio da avaliação da aprendizagem. “A flexibilidade na combinação e na gestão dos insumos e o monitoramento do desempenho é essencial para alcançar um ensino eficaz” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 8). Para o BM os salários dos professores devem ser vinculados à avaliação de desempenho, tendo como critério relevante o rendimento escolar dos alunos. Esta proposição está estreitamente vinculada à medida proposta pelo Banco para melhorar a qualidade educacional,

a vigilância sobre os resultados. Assim, o “fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstra ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada” (HADDAD, 2008, p. 27).

No segundo documento, *Informes sobre el Desarrollo Mundial. Servicios para los Pobres* (BANCO MUNDIAL, 2004), o Banco não trata exclusivamente da educação. Discute também os serviços básicos de saúde, água e saneamento. Para melhorar a prestação dos serviços públicos, o BM recomenda mudanças institucionais que fortaleçam as relações de responsabilidade entre os formuladores das políticas, os executores dos serviços e os cidadãos.

No que se refere à educação, em geral não há mudança de concepção entre um documento (1996) e o outro (2004). O documento de 2004 é mais incisivo nos argumentos e cita exemplos *bem-sucedidos* de políticas implementadas em países em desenvolvimento a partir das estratégias *sugeridas* no documento de 1996. No que se refere ao trabalho docente, e mais particularmente à carreira ou remuneração, há também uma ênfase maior na proposição de políticas de recompensa mediante aferição de resultados.

O BM cita um estudo de Pritchett e Filme (1999) em que são publicados resultados de uma pesquisa realizada no Brasil nos anos 1980, onde concluiu-se que enquanto o investimento nos salários dos professores provocava o aumento de um ponto na avaliação de desempenho, o proporcional investimento na aquisição de kits de material de instrução provocou 19,4 pontos de aumento (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 118)⁴. Com base em um estudo realizado em 55 países, o Banco Mundial (2004) constatou que 44 deles gastavam mais de 70% do orçamento com a folha de pagamento. Em 23 deles os gastos superavam os 80%. Esse fato, segundo o Banco, provoca a insuficiência de recursos para investimento em outros *insumos*. Argumenta a organização que estudos empíricos mostram também que os incrementos nos salários dos professores guardam pouca ou nenhuma relação com os resultados de aprendizagem.

Muitos estudos estimam que o impacto de instalações escolares e de materiais de instrução selecionados para a aula são umas 10 vezes maior do que os salários dos professores [...] Outro problema comum é destinar recursos para reduzir o tamanho médio das turmas quando mesmo assim tem-se resultados insuficientemente pequenos, disparam-se os custos unitários e limitam o acesso. (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 120).

⁴ Na citação o BM não descreve a metodologia do estudo nem a quantidade e a forma do investimento que foi feito na remuneração dos professores.

Para o BM os sistemas de ensino são ineficientes para traduzir recursos em rendimento. “Um problema comum é que os salários dos professores, mesmo se eles são muito baixos, deixam de fora todos os outros insumos” (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 118). Mas existiriam algumas formas de melhorar a eficiência e a qualidade da educação por meio de mudanças que não requerem investimentos específicos ou aumento de gastos com pessoal. Um exemplo dado pelo BM é a possibilidade de os sistemas distribuírem de forma mais eficiente os professores existentes, o que poderia reduzir a necessidade de novas contratações. Outra forma apontada pelo Banco como exemplo de como fazer mais com os mesmos recursos e de forma flexível vem da alternativa utilizada na Etiópia: “Buscar atender turmas de 35 estudantes aproximadamente; e recrutar professores e assistentes de ensino de áreas locais e pagar-lhes menos que os professores profissionais” (Ministério de Educación de Etiópia, 2000, *apud* BANCO MUNDIAL, 2004, p. 128). Em nome da expansão focalizada no ensino primário, para os países com poucos recursos, o Banco Mundial toma a alternativa da Etiópia como exemplo: ignorar a necessidade de uma sólida formação inicial e em sua substituição explorar a mão-de-obra barata dos que poderíamos chamar de *professores práticos* ou do que estamos acostumados a ouvir no Brasil, *os amigos da escola* (REDE GLOBO, 2012), que assumindo a *missão pedagógica* transmitem o que sabem a partir do treinamento *rápido e eficiente* proposto pelos idealizadores desse tipo de projeto, dentre os quais o próprio Banco Mundial.

Um outro exemplo citado pelo BM vem da Índia onde em parceria com uma organização não-governamental, o governo desenvolveu um projeto educativo em duas cidades consistindo na contratação de mulheres da região para dar aulas de reforço a crianças que estavam em atraso escolar, ao custo de 5 dólares por ano. “A avaliação mostrou que estender o programa nesse formato seria umas cinco vezes mais eficaz em função dos custos que contratar novos professores” (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 125).

As orientações do Banco Mundial, portanto, não incluem qualquer incentivo para que os governos implementem políticas de carreira para os professores. Pelo contrário, as propostas e exemplos do Banco destacam a flexibilização contratual como alternativa para ampliar o atendimento sem onerar os cofres públicos que, segundo o Banco, já gastam o suficiente.

De acordo com o Banco Mundial, o sistema de ensino deve ter como objetivo o sucesso da aprendizagem dos alunos garantindo alta qualidade e que esteja equitativamente distribuído. “Todos os envolvidos (funcionários, políticos, responsáveis pela formulação das políticas, pais, professores etc.) devem ser capacitados e motivados para desenvolver uma

gestão possível de ser avaliada e que seja orientada para melhorar o desempenho” (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 113). Ressalva-se, porém, que as escolas e professores não poderiam se responsabilizar por resultados sem que recebessem suficiente autonomia, recursos e as oportunidades para demonstrarem suas habilidades. Por outro lado, não se poderia dar autonomia às escolas sem que lhes definissem objetivos claros e que se tivessem avaliações regulares sobre o progresso dos alunos e, conseqüentemente, sobre o trabalho dos professores e da própria unidade escolar.

A vinculação da remuneração com os resultados dos processos de avaliação de desempenho ou de rendimento (aprovação) é uma constante nas orientações do Banco Mundial, que como já abordamos privilegia em todas as áreas os que forem mais competentes. Portanto, quando o Banco convoca os clientes para uma *vigilância dos resultados* ele também aponta de que forma esses resultados devem impactar na remuneração docente. Se por um lado o Banco entende que melhorar a remuneração por meio de uma estrutura salarial predeterminada tem pouca ou nenhuma influência no rendimento dos alunos, por outro defende que os incentivos remuneratórios para os professores que atingirem bons resultados fazem justiça àqueles que mais se esforçam.

As estruturas de carreira estão ligadas a antiguidade e ao nível de formação e treinamento, não ao domínio demonstrado de capacidade. E quando há pagamento por outras motivações extrínsecas não é o único motivador para os profissionais da educação. A estrutura típica das condições de trabalho e de pagamento [carreira] minam a motivação intrínseca dos trabalhadores. (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 126).

Não há o reconhecimento do Banco Mundial de que a carreira do magistério, mesmo quando estruturada com base na formação e na capacitação em serviço, possa contribuir para melhoria dos resultados escolares. A convivência de dois sistemas de remuneração sendo um pautado na carreira e outro em forma de compensação por desempenho parece não ter o apoio do Banco. O BM defende que a motivação seja provocada única e exclusivamente por meio de recompensas individuais. “Se o setor público pode especificar o que quer de uma escola – um pacto claro – pode deixar para a administração escolar a compensação dos professores e permitir que ganhe o melhor sistema” (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 126).

Na visão do Banco, a remuneração docente não pode ser nem muito baixa, o que forçaria a prática do subemprego, nem muito alta, o que oneraria demasiadamente os cofres públicos com um insumo de pouco impacto na aprendizagem dos alunos, principalmente quando se trata de remunerar pela antiguidade.

O pagamento dos professores pode ser demasiadamente baixo (quando a inflação reduz os salários reais a ponto dos professores recorrerem a fontes alternativas de remuneração) ou demasiadamente altos (quanto o pagamento é várias vezes superior ao necessário para atrair um grupo de professores de qualidade). Mas a remuneração apropriada inclui mais de um tipo de pagamento. É a atratividade da profissão e a estrutura de compensação que motiva o desempenho. O pagamento dos professores habitualmente está ligado a fatores que mostram pouca associação com o desempenho estudantil – principalmente a antiguidade. Assim, os vencimentos dos professores apresentam muito menos flexibilidade do que os vencimentos dos trabalhadores de outras ocupações. A compensação deve retribuir o bom ensino, não a mera longevidade. (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 126).

No mesmo sentido, as práticas de pagamento por desempenho individual não deveriam atingir apenas os professores, mas também os administradores. Quando isso não acontece, destaca o Banco (2004, p. 126), há uma “falta total de conexão entre os incentivos e o desempenho”, permitindo que professores excelentes, que trabalham nas mesmas situações adversas que os demais, e aqueles que nunca estão presentes, ganhem a mesma remuneração. Essa prática, para o BM, seria um dos motivos que leva os bons professores a abandonar a profissão.

Indícios da concepção do Banco Mundial em textos normativos e orientadores da educação no Brasil

Estudos realizados nos últimos anos apontam para uma grande influência das ideias do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras (FONSECA, 1998; SILVA JR, 2002; HADDAD, 2008; FIGUEIREDO, 2009; dentre outros), não só na educação básica, mas também na educação superior (AMARAL, 2003). Como mostramos, no receituário do Banco Mundial há orientações que envolvem o trabalho docente, em geral abordando aspectos como a gestão, o currículo, a avaliação, o financiamento e a remuneração.

Tendo a Constituição Federal de 1988 como marco, os primeiros elementos que caracterizariam a investida do ideário do Banco Mundial na legislação brasileira podem ser observados no processo de elaboração da LDB. Segundo Monlevade (2000) o PL de LDB produzido em 1992 sob orientação do então Ministério da Educação, Prof. José Golderberg assessorado pela Prof^a. Eunice Durham, versava que os sistemas de ensino promoveriam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e planos de carreira:

Art. 67 [...]

III - progressão na carreira com base na qualificação profissional e **avaliação do seu desempenho técnico**, independente dos níveis de ensino em que atuem, tendo como critério predominante o **mérito acadêmico**;

IV - formação contínua, visando ao aprofundamento e atualização da sua **competência técnica**; (BRASIL, 1992 apud MONLEVADE, 2000, p. 148, grifos nossos).

Nesta proposta de LDB é possível observar o foco que se pretendia dar à avaliação de desempenho técnico, ao mérito acadêmico e a competência técnica, termos comumente utilizados numa concepção mercadológica de carreira e remuneração docente. A exemplo do que já vinha ocorrendo em outros países⁵ a intenção era a de se utilizar o resultado do desempenho dos alunos em provas de proficiência externa de larga escala como parâmetro para medir o desempenho docente. Foi justamente no início dos anos 1990 que surgiram as primeiras experiências desse tipo de avaliação em algumas das unidades federativas no Brasil. E posteriormente também foram sendo implantados os sistemas de remuneração por bonificação e/ou produtividade.

Mesmo com o tensionamento que marcou o processo de elaboração da LDB de 1996, o artigo 67 que trata da valorização dos profissionais do magistério, não contemplou a redação do projeto de 1992 quanto a proposição de se pautar objetivamente elementos da carreira de acordo com o ideário neoliberal. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, CNTE, teve um papel importante na defesa dos profissionais do magistério.

Ainda em 1996, a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996 e a consequente regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef) por meio da Lei nº 9.424/1996, representa outro indício da influência do BM em uma política que teria impacto direto na remuneração docente, a política de financiamento da educação, mais especificamente a política de fundos com foco no ensino fundamental, tal qual prescrito pelo Banco.

Inspirado na orientação dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial (BM), de priorização do Ensino Fundamental, o Fundef, apesar de prometer desenvolver o Ensino Fundamental e valorizar o magistério, praticamente não traz recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre os governos estadual e os Municípios, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes de sua criação, com base no número de matrículas no Ensino Fundamental regular das redes estadual e municipais. (DAVIES, 2003, p. 159).

Uma das consequências do Fundef foi o imediato movimento de municipalização das matrículas do ensino fundamental. Essa política de descentralização dos sistemas educacionais bem como a criação de sistemas de monitoramento e de avaliação da

⁵ Ver Ravitch (2011)

aprendizagem dos alunos, segundo Araújo (2006, p. 106) são exemplos da “adesão voluntária e incondicional” do governo brasileiro às diretrizes dos organismos internacionais.

Se por um lado a implantação do Fundef representou boas perspectivas de remuneração para professores do ensino fundamental de algumas regiões do país, sobretudo norte e nordeste, por outro deixou de contemplar os professores que atuavam na educação infantil e no ensino médio.

Como demanda da Lei do Fundef o Conselho Nacional de Educação aprovou diretrizes para elaboração dos planos de carreira do magistério (BRASIL, 1997). Em 2000, o MEC por meio do Fundescola, publicou um “manual de orientação” para subsidiar estados e municípios na elaboração dos planos de carreira do magistério, o texto “Plano de carreira e remuneração do magistério público, LDB, Fundef, diretrizes e nova concepção de carreira” (DUTRA JUNIOR et al, 2000). A obra foi editada e publicada para atender a objetivos do Fundescola, em conformidade com o Acordo de Empréstimo nº 4.311/BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA 98/011 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUB). A “nova concepção de carreira” seria pautada em dispositivos que valorizassem a avaliação de desempenho e diminuísse o valor atribuído à critérios como antiguidade e formação, tal qual se observa nas orientações do Banco Mundial (1996).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2002) sugeriu que os planos de carreira do magistério valorizassem o mérito como critério de promoção. Na ocasião o conceito de mérito não foi apresentado. Em 2007, quando o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) “abandonou” o PNE e assumiu um novo instrumento de planejamento educacional, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tendo como um de seus principais instrumentos o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) as questões relativas a meritocracia são novamente lembradas.

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando **o mérito, a formação e a avaliação do desempenho**;

XIV - **valorizar o mérito** do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após **avaliação, de preferência externa** ao sistema educacional local;

[...]

XVIII - fixar regras claras, considerados **mérito e desempenho**, para nomeação e exoneração de diretor de escola (BRASIL, 2007, grifos nossos).

É nítida a intensão de se vincular mérito, formação e avaliação de desempenho à carreira e consequente remuneração do magistério. Na mesma direção, em 2010 um grupo de

organizações⁶, subsidiado por reconhecidos pesquisadores da área educacional⁷, promoveu um debate sobre as ações que poderiam colaborar para a transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010). Dos seis macrotemas apontados o primeiro se refere à reestruturação da formação e da carreira do magistério. Há consenso, segundo o documento, de que o magistério público é atualmente uma carreira com dificuldades para atrair bons profissionais em função do baixo salário inicial, da falta de perspectiva na carreira, das dificuldades materiais dos locais de trabalho e da desvalorização cultural e social da profissão. Uma solução para esse problema passaria por uma reestruturação ampla da carreira docente.

A atual carreira docente apresenta equívocos lamentáveis que, ademais, são politicamente difíceis de serem sanados. A estabilidade de cátedra torna impossível demitir professores menos qualificados. O progresso na carreira não pode ser apenas por tempo de atuação na área pública e por cursos realizados, uma vez que nem um e nem outro estão estatisticamente associados ao desempenho. Em vez disso, os professores precisam ser avaliados periodicamente, e o cumulativo de tais avaliações deve ter um peso significativo nas promoções. Um problema sério em muitos lugares é a impunidade diante do absenteísmo. Em outros, o excesso de rotatividade dos professores e gestores dificulta qualquer plano de melhoria do ensino. A carreira deve ser estruturada com critérios precisos e eficazes quanto ao desempenho e aperfeiçoamento profissional.

A alternativa que se propõe para efetivamente transformar a carreira do magistério consiste na **criação de uma estrutura paralela e voluntária**. Quem quisesse, poderia optar por ela. A seleção seria mais rígida, o **salário inicial bem mais atraente** (e pode depender da disciplina), as **avaliações frequentes** e os salários baseados em uma parte fixa e outra variável, **dependendo do desempenho (medido pelo aproveitamento escolar dos seus alunos)**. Igualmente, as promoções **seriam respaldadas pelo desempenho** em sala de aula e baseadas em claros padrões de excelência conhecidos sobre o que significa ser um “bom” versus um “excelente” professor. As contratações seriam via CLT, portanto sem garantia de estabilidade. Ao cabo de algumas décadas, esse sistema substituiria o vigente hoje. (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 5, grifos dos autores).

O documento elaborado pelas organizações supramencionadas não é um texto oficial do governo, entretanto, como é possível observar poderia representar uma fiel tradução da concepção do BM inerente às alternativas de remuneração docente, inclusive às relações contratuais com o serviço público. Não se defende melhorar as carreiras existentes, mas substituí-las por um novo modelo tipicamente característico da iniciativa privada: rigidez na seleção, foco no desempenho, flexibilidade na remuneração e praticidade na exoneração. Para as organizações empresariais, assim como existe na iniciativa privada, o pagamento pela

⁶ Casa do Saber, Fundação Aprendiz, Fundação Bradesco, Fundação Educar, Instituto Ecofuturo, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Parceiros da Educação (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010).

⁷ Cláudio de Moura Castro, Eduardo Giannetti da Fonseca, Eunice Durham, Francisco Soares, Guiomar Namo de Mello, Jamil Cury, Luis Carlos Menezes, Maria Helena Guimarães de Castro, Mauro Aguiar, Mozart Neves Ramos, Reynaldo Fernandes e Ruben Klein. Ressalva-se que nem todas as ideias do documento síntese foram consensuais entre os especialistas (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010).

produtividade faria parte da remuneração docente possível de ser alcançado por meio do desempenho, inclusive considerando a proficiência dos alunos em provas de avaliação externa.

Assim como o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) teria sido influenciado pelo empresariado brasileiro representado pelo Grupo Gerdau (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009) é possível que haja, na defesa dos interesses do capital e sob o receituário neoliberal do qual o BM é um agente importante, novas investidas dessa concepção na agenda educacional brasileira. Nesse sentido dois documentos produzidos no âmbito do governo federal podem apontar indícios de que isso já esteja acontecendo: o novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (BRASIL, 2015). O novo PNE (2014-2024), em grande parte foi construído com a participação da sociedade brasileira, mas a formatação final do documento se deu no Congresso Nacional. No novo PNE a qualidade da educação básica está atrelada aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Na meta 7 propõe-se que a qualidade da educação básica seja fomentada visando a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, indicadores que constituem o Ideb. O PNE propõe como estratégia “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a *valorizar o mérito do corpo docente*, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, grifo nosso). Na meta 19 propõe-se que sejam asseguradas as condições para a efetivação da gestão democrática da educação “associada a *critérios técnicos de mérito e desempenho* e a consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas” (BRASIL, 2014, grifo nosso). A primeira estratégia apontada no PNE para que a meta 19 seja alcançada propõe que o governo federal priorize a transferência voluntária de recursos para os entes subnacionais que adotem “critérios técnicos de mérito e desempenho” para a nomeação de diretores e diretoras de escola⁸.

Assim como a Resolução CNE/CEB nº 02/2009, que define diretrizes para elaboração dos planos de carreira do magistério, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) não prevê explicitamente a vinculação do desempenho dos alunos em provas externas de proficiência (Prova Brasil, por exemplo) à avaliação de desempenho docente para movimentação na estrutura de carreira. No entanto, conforme destacamos, o PNE propõe o estabelecimento de políticas de “estímulo” às escolas que melhorarem seu Ideb. Um dos

⁸ A primeira estratégia da meta 19 do PNE parece guardar estreita semelhança com o que vem sendo executado nos Estados Unidos no bojo do programa “Race to the Top” para transferência de recursos federais aos estados. O tema que recebe maior pontuação entre os critérios de seleção dos estados para o programa é o relativo às políticas para professores e diretores de escola. Um dos critérios é “o desenho e a implementação de avaliação de desempenho dos profissionais que considerem, como fator significativo, o crescimento das notas dos seus alunos” (UNITED STATES OF AMERICA, 2009 *apud* SILVA, MORICONI E GIMENES, 2013, p. 79).

objetivos desse tipo de política seria valorizar o “mérito do corpo docente”. Há uma tendência para que essa valorização seja de fato implementada por meio de bonificação/prêmio muitas vezes limitando o quantitativo de beneficiários aos melhores resultados o que pode fazer aflorar conflitos ligados à competição entre unidades educacionais e até mesmo entre os próprios profissionais em uma mesma unidade. Outro problema desse tipo de ação está na tendência para exclusão dos alunos “mais fracos”. No contraponto, porém, o PNE aponta para a ampliação dos investimentos públicos em educação, a valorização dos profissionais do magistério por meio da carreira e do PSPN e a elevação do patamar de remuneração desses profissionais à de outros profissionais com semelhante tempo de escolarização.

Em abril de 2015 a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República tornou pública uma proposta preliminar para discussão, apresentando diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico. No discurso governamental o documento “Pátria Educadora” seria uma ferramenta para efetivação das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. No “Pátria Educadora” não há uma preocupação em ampliar as perspectivas de remuneração e carreira docente.

Exemplo da ineficácia de soluções singelas e isoladas é a insuficiência de aumento da remuneração de professores. Há abundante evidência empírica para demonstrar que aumentar, ainda que substancialmente, o salário do professor não resulta, por si só, em melhoria do ensino, ainda que, junto com muitas outras medidas, possa tornar a carreira (quando ela existir) mais atraente. (BRASIL, 2015, p. 15).

Assim como para o Banco Mundial a remuneração docente não está entre os “insumos” mais importantes para melhoria da qualidade da educação, a SAE/PR não vislumbra que melhores condições salariais possam colaborar para qualificação da educação básica no Brasil.

De acordo com o documento da SAE/PR a carreira do magistério seria pensada nos seguintes termos:

3. Professores: carreira nacional e Prova Nacional Docente. A União deve propor aos estados federados diretrizes de carreira nacional de professor. A razão básica é simples: valorizar a carreira e atrair para ela número maior de vocações docentes. Razão acessória é facilitar a mobilidade dos professores dentro da federação. A carreira nacional será vinculada ao piso salarial. E o piso salarial será definido de maneira a respeitar as diferenças regionais e a permitir em cada região progressão adequada na carreira.

Esta carreira pode ser construída em etapas. Ela pode começar na forma de carreira especial e suplementar para professores que se comprometam a manter determinadas metas de desempenho. Receberiam adicional ao salário, depois de avaliação, por avaliadores independentes, do cumprimento de tais metas.

O investimento na ideia de uma prova nacional docente não é novidade na discussão sobre a formação docente após a conclusão da licenciatura e suas formas de certificação no Brasil (CURY, 2009). A definição de diretrizes nacionais para a carreira também não (BRASIL, 1997; 2009). Dois pontos do texto em destaque, porém, merecem atenção. O primeiro se refere ao tratamento dispensado ao Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (PSPN) aqui tratado apenas como piso salarial. O piso salarial abordado no documento em tela propõe respeitar as diferenças regionais e a permitir em cada região progressão adequada na carreira. Ora, o PSPN instituído pela Lei nº 11.738/2008 deve representar justamente um movimento inverso: garantir que independente das condições econômicas de cada região o professor tenha garantido um parâmetro nacional de vencimento inicial⁹. O segundo ponto é a insistência na proposição de se estabelecer uma carreira que tenha uma parte salarial fixa e outra variável vinculada às metas de desempenho. Mais uma vez o documento contempla as proposições do Banco Mundial bem como as deliberações do empresariado brasileiro. São decorrentes dessas ideias, conforme já pontuamos, a remuneração por bônus/gratificação, conseqüente de uma avaliação que em geral não consegue distinguir, nos resultados, o que é decorrente do trabalho docente daquilo que é decorrente de fatores que lhe fogem a competência.

Considerações finais

Obviamente não existe uma conexão direta entre os textos produzidos pelo Banco Mundial, as ideias expressas nesses textos e sua influência sobre o que está posto nos documentos normativos, propositivos ou orientadores elaborados no âmbito do governo federal. Porém, é possível observar nos textos analisados o alinhamento das ideias defendidas pelo Banco Mundial e as políticas de remuneração que vem ganhando força no cenário brasileiro, sobretudo aquelas que elegem o sistema de bonificação por desempenho, chamadas de retribuição por meritocracia, como alternativa para regulação, avaliação e “valorização” do trabalho docente.

Embora o BM reconheça que a qualidade da educação é difícil de se medir recomenda que em uma definição satisfatória desse critério, qualidade, deveria incluir-se prioritariamente os resultados obtidos pelos alunos. Do ponto de vista dos profissionais do

⁹ Sobre a discussão conceitual do PSPN e sua construção histórica envolvendo dentre outros atores importantes como a CNTE, ver Monlevade (2000) e Machado (2010).

magistério, que atuam em situações as mais adversas possíveis, certamente incluir-se-ia no conceito de qualidade as condições de trabalho no ambiente educacional, ou seja, condições como a quantidade de alunos por turma, a estrutura física das salas, a quantidade e a qualidade do material pedagógico, a quantidade de turmas e de alunos atendidos (no caso das disciplinas específicas), a formação continuada e, não menos importante, as condições de valorização salarial. Estas, porém, não são condições que o BM considera prioritárias e, portanto, não sugere haver maiores investimentos sobre elas.

Conforme observamos há um movimento na produção dos textos normativos, propositivos e orientadores da educação no Brasil, em particular nos recortes relacionados à remuneração e carreira do magistério, que indica uma tendência de alinhamento das políticas propostas às orientações neoliberais do Banco Mundial defendidas claramente no Brasil pelo setor empresarial e mais recentemente pelo próprio governo federal.

O debate está posto. Cabe a todos os interessados na temática apresentar suas contribuições para que a normatização que já existe e as proposições que atualmente fazem parte da agenda, não representem retrocesso na construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para todos; na construção de uma educação que contemple, além dos processos de discussão curricular, de aprimoramento da avaliação em seus diversos aspectos e da formação inicial e continuada dos professores, também mecanismos mais efetivos de definição de carreira e remuneração condizentes com a importância que representa o trabalho docente.

Referências

AMARAL, N.C. *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2003.

ARAÚJO, L. Insuficiente, mas necessário. In.: LIMA, M. J. R; DIDONET, V. *Fundeb*. Avanços na universalização da educação básica. Brasília: Inep, 2006.

BALL, S.J. In.: MAINARDES, J.F.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009. (Entrevista).

BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el Desarrollo Mundial*. Servicios para los Pobres. Washington, 2004. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2004/03/23/000160016_20040323133808/Rendered/PDF/26895010spanish10paper.pdf. Acesso em: 30 de jul. de 2015.

_____. *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington, 1996. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf . Acesso em: 30 de jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 09, de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3, de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: DOU, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 03, de 08 de outubro de 1997. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: DOU, 1997.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996b.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014, edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 jul. 2014.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. (Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001).

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Potencialidades e limitações da certificação de professores. *Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, p. 117-134, jan./jun. 2009.

DAVIES, N. Gestão Financeira da Educação: o legal x o real. In: FARIA, L.C.M. de; SOUZA, D.B. de (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: PD&A, 2003.

DUTRA JUNIOR, A.F. *et al. Plano de carreira e remuneração do magistério público*. Brasília: MEC/Fundescola, 2000.

FIQUEIREDO, I.M.Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação e Sociedade*, vol.30, no.109, p.1123-1138, dez. 2009.

FONSECA, M. *O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro*. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula*. 2. ed. - Barueri, SP: Manole, 2009.

HADDAD, S. *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

MAINARDES, J.F. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.F.; FERREIRA, M.S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In.: BALL, S.J.; MAINARDES, J.F. *Políticas Educacionais*. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MONLEVADE, J.A.C. *Valorização Salarial dos Professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2000.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. *A transformação da qualidade da educação básica no Brasil*. 2010. Disponível em: http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/transformacao.pdf. Acesso em: 14 dez. 2010.

RAVITCH, Daine. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDE GLOBO. *O Amigos da Escola é um projeto da Rede Globo para valorizar a educação*. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/amigosdaescola/noticia/2012/06/o-amigos-da-escola-e-um-projeto-da-rede-globo-para-valorizar-educacao.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4. ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JR., J. dos R. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, V. G.; MORICONI, G. M. e GIMENES, N. A. S. Uso de resultados dos alunos em testes padronizados na avaliação docente. In: BAUER, Adriana e GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente*. Avaliação, valorização, controvérsias. São Paulo: Autores Associados, 2013.