

OS INDICATIVOS DO RELATÓRIO “UM AJUSTE JUSTO” DO BANCO MUNDIAL À EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

INDICATIONS OF THE WORLD BANK’S “A FAIR ADJUSTMENT” REPORT TO PUBLIC EDUCATION IN BRAZIL: A CRITICAL ANALYSIS

LOS INDICATIVOS DEL INFORME “UN AJUSTE JUSTO” DEL BANCO MUNDIAL A LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN BRASIL: UNA ANÁLISIS CRÍTICO

Carolina Borghi Mendes¹

<https://orcid.org/0000-0001-6963-0121>

Jorge Sobral da Silva Maia²

<http://orcid.org/0000-0003-4066-738X>

Resumo: Uma análise da realidade brasileira nos mostra como a adesão do país ao neoliberalismo superou a esfera puramente econômica e inseriu-se na formulação e desenvolvimento de políticas públicas, inclusive educacionais, com incisiva influência do Banco Mundial. Nesse sentido, torna-se relevante investigar as diretrizes recentes que esta instituição indicou ao cenário educacional no Brasil, em especial, à educação básica. No presente artigo propomos, com fundamento no Materialismo Histórico-Dialético, analisar elementos do Relatório do Banco Mundial intitulado “Um Ajuste Justo” sobre o ensino fundamental e médio, publicado em 2017 a pedido do governo federal, identificando suas determinações à educação escolar pública. Os dados indicam, por um lado, a descaracterização dos problemas reais existentes na prática social das escolas públicas, reduzindo-os à lógica do capital no sentido de inferir a suposta necessidade de diminuição de recursos financeiros e, por outro, a contundente responsabilização de docentes pelo fracasso escolar e pelos gastos, na ótica do documento, excessivos.

1 Doutora e Mestre em Educação para a Ciência, (UNESP). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), vinculado PPG em Educação para a Ciência UNESP, e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Ciências (LEPEC), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho/PR (UENP-CJ). Atualmente é Professora do Colegiado de Ciências Biológicas, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) na UENP-CJ.

2 Biólogo, Doutor em Educação para a Ciência (UNESP). Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Líder do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (LEPEC/CNPq)

Os indicativos do relatório “Um ajuste justo”...

Palavras-chave: Educação Escolar; Escola Pública; Neoliberalismo; Banco Mundial.

Abstract: An analysis of the Brazilian reality shows us how the country's adherence to neoliberalism went beyond the purely economic sphere and became part of the formulation and development of public policies, including education, with the incisive influence of the World Bank. In this sense, it is relevant to investigate the recent guidelines that this institution has indicated for the educational scenario in Brazil, in particular, for basic education. In this article, we propose, based on Historical-Dialectical Materialism, to analyze elements of the World Bank Report entitled “A Fair Adjustment” on primary and secondary education, published in 2017 at the request of the federal government, identifying its determinations for public school education. The data indicate, on the one hand, the mischaracterization of the real problems existing in the social practice of public schools, reducing them to the logic of capital in the sense of inferring the supposed need to reduce financial resources and, on the other, the overwhelming accountability of teachers due to school failure and excessive expenses, in the view of the document.

Keywords: School Education; Public school; Neoliberalism; World Bank.

Resumen: Un análisis de la realidad brasileña nos muestra cómo la adhesión del país al neoliberalismo superó la esfera puramente económica y entró en la formulación y desarrollo de políticas públicas, incluso educacionales, con incisiva influencia del Banco Mundial. En este sentido, es relevante investigar las directrices recientes que esta institución indicó al escenario educacional en Brasil, en particular, a la educación básica. En este artículo, proponemos, con base en el Materialismo Histórico-Dialéctico, analizar elementos del Informe del Banco Mundial titulado “Un Ajuste Justo” sobre la educación primaria y secundaria, publicado en 2017 a pedido del gobierno federal, identificando sus determinaciones a la educación escolar pública. Los datos señalan, por un lado, la caracterización errónea de los problemas reales existentes en la práctica social de las escuelas públicas, reduciéndolos a la lógica del capital en el sentido de inferir la supuesta necesidad de reducción de los recursos financieros y, por el otro, la contundente responsabilidad de los profesores debido al fracaso escolar y por los gastos, en la óptica del documento, excesivos.

Palabras clave: Educación Escolar; Escuela Pública; Neoliberalismo; Banco Mundial.

INTRODUÇÃO

A compreensão sobre os desafios impostos à educação escolar pública brasileira passa pela análise da relação que possui com o Estado e com as políticas públicas. Sabemos que a organização da escola pública, do trabalho docente e dos processos pedagógicos engendrados nela decorrem do compromisso de seus agentes, em especial dos docentes que realizam arduamente o ato de ensinar, mas não escapam das orientações e determinações incutidas pelas normas oficiais.

O Estado brasileiro ao longo da história de nosso país assumiu diferentes facetas que de maneira fenomênica pode induzir ao entendimento de que a dimensão ideológica foi sendo alterada e manifestada em tratativas para a sociedade muito divergentes entre si.

Ainda que seja inegável as díspares manifestações do Estado que em poucas décadas já mergulhou em processos ditatoriais e reemergiu com a conquista da democracia, indubitavelmente atacada, é necessário vislumbrar que suas ações não se deram dissociadas do cenário mundial e da forma como a vida em sociedade foi estabelecida. Isso significa que as particularidades da organização social brasileira não escamoteiam determi-

nações várias do contexto atual neoliberal a uma nação periférica do capitalismo, marcada pela desigualdade social e econômica:

Há no Brasil a naturalização da pobreza [...] e, associado a esta questão uma demonstração de escolhas políticas de um desenvolvimento que gera pobreza, exclusão social e drástica redução da qualidade social, cultural, econômica e ambiental. [...] Enfrentar o anterior exposto implica em identificar na atuação do Estado, que deveria representar a população, os elementos que historicamente vem impedindo a eliminação premente desta desigualdade no país. (MAIA, 2015, p. 122).

A atuação do Estado acarreta consequências à organização da sociedade, à vida dos indivíduos e ao desenvolvimento dos processos sociais das instituições. Por isso, há que se considerar o Estado não como uma entidade genérica, vazia de sujeitos, tensões e conflitos de interesses e como simples 'órgão de administração da vida pública', mas uma expressão concreta da relação entre política, economia e sociedade civil, incluindo instituições com interesses privados. Evidente que aqui é preciso certo cuidado para não se deixar levar pelo entendimento fetichista relacionado às muitas e complexas funções do Estado e para isso necessita-se considerar, para além de suas funções e usos, sua forma política, indo além de sua expressão como instrumento do capital.

A afirmação anterior implica em interpretações do Estado e seu papel considerando as formas sociais capitalistas diretamente associadas e determinadas pelo motor da história, a saber: a luta de classes e seus inerentes conflitos, a mercantilização da vida e a questão do valor que se relaciona a forma mercantil da produção, mediadas pela troca como forma social peculiar e intensa.

A escola pública não se isenta deste enredo. Saviani (2010) relembra que a educação como mediação da prática social global sofre inúmeras determinações das esferas sociais. A forma como o Estado desenvolve seu papel, a começar com as alianças que estabelece e com os intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001) que o compõe, impacta a realização dos processos educativos, tanto no que concerne às diretrizes e políticas públicas, quanto às condições concretas para manutenção das escolas e da atividade de seus profissionais.

Osório (2014) discorre sobre o protagonismo do Estado nas sociedades, mostrando como no cenário latino-americano o poder estatal, face ao capitalismo dependente, assumiu a subordinação de operações dos países imperialistas, dado que as próprias classes sociais reproduzem os projetos daquelas nações, ao mesmo tempo em que indica como esses países continuam a exercer a exploração nas periferias do capital. A história do Brasil e de outros países da América Latina mostra como a atuação estatal manteve-se necessária diante de tanta desigualdade, mas, concomitantemente, fortaleceu esse processo sem comprometer-se efetivamente com a maioria de sua população, os trabalhadores, ou seja:

As mudanças de cunho social e econômicas ocorridas com o advento do neoliberalismo na economia e com o pragmatismo político, ainda que tenham provocado mudanças, não superaram o seu papel de defensor da classe dominante, na verdade, ao assumir a ideia de estado mínimo e pouco interventor, favoreceu a ampliação das forças hegemônicas na manutenção do *status quo*. (MAIA, 2015, p. 120, grifos do autor).

Essas forças hegemônicas, em grande medida contribuíram para que as escolas públicas continuassem a ser precarizadas, ora de forma mais explícita, ora menos, por meio de esvaziamento de recursos, de materiais, de condições mais qualificadas de trabalho aos docentes e da instalação de orientações administrativas e pedagógicas esvaziadas de compromisso com a formação humana da classe trabalhadora, atendendo aos interesses neoliberais impostos pelo sistema do capital.

A relação do papel do Estado com o que se expressou historicamente nas escolas se apresenta por diferentes vias, mas sua determinação última está na subserviência do poder estatal aos interesses de grupos, nacionais e internacionais, detentores das condições materiais de vida. Uma das expressões do que indicamos foi a íntima e histórica associação entre o Estado brasileiro e o Banco Mundial.

Recentemente, em meio a um cenário político conturbado, foi publicado o Relatório “Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, do Banco Mundial, em novembro de 2017, destinado aos ministros da Fazenda, Henrique Meirelles, e do Planejamento, Dyogo Oliveira, do governo de Michel Temer (MDB), inicialmente encomendado pelo ex-ministro da Fazenda do governo Dilma Rousseff (PT), Joaquim Levy (FERREIRA, 2020).

Cientes do contexto anunciando, neste estudo temos como objeto o Relatório supracitado no que se relaciona aos indicativos sobre a Educação, particularmente as etapas do ensino fundamental e médio da Educação Básica, e seus desdobramentos aos docentes. O objetivo geral concentra-se em fazer uma análise crítica, preliminar, dos indicativos do Relatório. Para isso, buscamos contrapô-los a outros dados e documentos oficiais que nos permitam analisar e indicar como a defesa expressa no Relatório sobre os gastos excessivos com educação e a necessidade de reduzi-los não encontra sustentação concreta diante das determinações que sofre a educação escolar pública brasileira.

O artigo foi estruturado pela introdução, seguida dos fundamentos metodológicos que expressam a ferramenta de coleta, a forma de exposição e o método de análise de dados. Na sequência iniciamos a exposição de análises que evidenciam a relação entre o Banco Mundial e o Estado brasileiro por meio das bases históricas, políticas e econômicas que nos permitem situar o leitor sobre os dados e análises dos fragmentos do Relatório que se constituem como objeto do estudo, elaborados no item posterior. À guisa de conclusão, finalizamos com alguns indicativos de reflexões sobre o exposto.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo utilizamos como técnica de coleta de dados a análise documental (GIL, 2008) por se tratar de análise crítica e preliminar do Relatório “Um ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”³, do Banco Mundial, publicado em 2017. Ele aborda variadas áreas para dispor de suas análises, como Saúde e Educação Pública. O capítulo sobre educação, “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública” (BM, 2017, p. 121-138), segue uma sequência para a apresentação dos dados, iniciada pela exposição dos gastos com educação no Brasil em comparação com outros países denominado de ‘pares’, para depois apresentar a “eficiência dos gastos” em cada nível/etapa de ensino. Traz, então, a “incidência dos gastos públicos em educação” e finaliza com as “Reformas do setor de educação para aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal”. Ao invés de seguirmos a configuração do Relatório, apresentaremos os dados que consideramos relevantes às discussões deste estudo e que se entrelaçam, em alguma medida, às novas diretrizes educacionais, aos documentos oficiais e ao atual contexto político-econômico brasileiro num formato em que seja possibilitada a compreensão sobre suas relações.

No decorrer da exposição, optamos por apresentar figuras retiradas do Relatório e de outros documentos oficiais que retratam os dados analisados, e por indicar grifos nossos em citações do Relatório que se tornaram foco de nossas discussões. Definimos também por manter referências presentes nas citações do Relatório, como a indicação de figuras que constam nele e podem ser verificadas na íntegra ao acessá-lo.

Esta investigação demanda um método de análise que permita o desvelamento do real por meio das determinações concretas e que se comprometa com a transformação da realidade, qual seja, o Materialismo Histórico-Dialético (MARX; ENGELS, 2007). Neste sentido:

[...] as concepções ontológicas e teóricas do processo histórico elaboradas por Marx e Engels e desenvolvidas por outros marxistas como Gramsci, continuam sendo a base que nos permite uma análise radical para desvendar a natureza e especificidades das relações capitalistas hoje e, especificamente, da problemática do trabalho e da educação. (FRIGOTTO, 2000, p. 15-16).

Sendo a educação escolar uma mediação da prática social (SAVIANI, 2010) torna-se necessário analisar o que incide sobre ela ao ponto de determiná-la e acarretar aos indivíduos que a integram – estudantes, docentes e comunidade escolar em geral – consequências várias dentre as quais se expressa a inviabilização para realizar um processo educa-

3 Trata-se do “Volume I: Síntese” do Relatório.

tivo qualificado que se comprometa com a humanização dos estudantes. Sobretudo, este método nos dá ferramentas teóricas substanciais para a defesa dos interesses das classe trabalhadora que se expressam nas escolas públicas, permitindo que se compreenda os determinantes e os mecanismos para que, dialeticamente, se opere sobre eles em direção a conquista da emancipação humana (MARX, 2010).

A teoria pedagógica que possibilita defender a educação escolar pública nestes pressupostos ao afirmar que ato educativo é o “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 13) e que orienta a presente elaboração é a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2010; 2012).

A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE BANCO MUNDIAL E BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

A submissão da educação brasileira aos interesses dos países dominantes no cenário capitalista se evidencia no conjunto de políticas públicas definidas a partir dos anos 1970 que potencializou a difusão de interesses internacionais de cunho neoliberal em diretrizes nacionais.

Porém, antes mesmo da definitiva expansão neoliberal na América Latina, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), endossou o discurso sobre o keynesianismo e a concorrência imperfeita para subsidiar uma retórica relacionada aos motivos e consequências do subdesenvolvimento no mundo. Segundo a CEPAL:

[...] o subdesenvolvimento não era um estágio na longa trajetória do desenvolvimento que todos os países teriam que percorrer. [...] pelo contrário, era uma condição, a qual só poderia ser superada rompendo-se com a divisão internacional do trabalho que delegava a um grupo de países – o centro capitalista – a produção industrial, e ao outro grupo, o fornecimento de matérias-primas agrícolas e minerais. [...] Era uma situação crônica que perpetuava a miséria e a dependência da periferia. Mesmo que uma elevação da produtividade se verificasse nos países pobres, os ganhos daí oriundos seriam exportados ao centro do sistema, cuja diversificação da estrutura produtiva as tornava aptas para absorver a demanda de bens de consumo e de equipamentos provenientes da periferia. (GASPAR, 2015, p. 272).

O que passou a ser defendido para lidar com a situação exposta foi a industrialização, como Gaspar (2015, p. 273) confirma:

[...] a industrialização, única via capaz de propiciar a superação do atraso histórico e do subdesenvolvimento periférico. Pelos encadeamentos para trás e para frente, a indústria possibilitaria a almejada difusão do progresso técnico e a elevação da renda da população. Elevada a categoria de um verdadeiro mito para os cepalinos e

para todas as vertentes da esquerda latino-americana que beberam dessa fonte, a industrialização não prescindiria do apoio do capital externo que estivesse disposto a romper com o modelo primário-exportador dominante e iniciar uma trajetória de crescimento para dentro. Contudo, na ausência de um empresariado nacional forte, caberia unicamente ao Estado a tarefa de comandar o processo, seja mobilizando o capital necessário, seja investindo diretamente para gerar os impulsos industrializantes por meio da constituição da indústria pesada.

Atentando-nos ao Brasil, a ênfase dada à industrialização fica evidente quando analisamos as decisões dos governos brasileiros, de Getúlio a Juscelino. Já durante a ditadura civil-empresarial-militar na década de 1960, salvo distintas características na forma de conduzir esse processo, o discurso a favor da modernização do país por meio da industrialização se manteve. Contudo, mesmo com os avanços propostos para a modernização da economia brasileira, suas consequências estiveram dissociadas da “disseminação de efeitos positivos sociais e territoriais, e mesmo no que se refere à superação da dependência externa.” (GASPAR, 2015, p. 173).

Uma das evidências do anterior exposto foram os acordos MEC-USAID que tiveram curso no Regime Militar e que não foram consequências de ações beligerantes por parte dos norte-americanos, mas especialmente por subserviência do Brasil e da negação de nossa soberania, aspecto perceptível ao lembrarmos, por exemplo, como naquele período o Brasil teve um decisivo aumento da dívida externa devido à possibilidade de empréstimo ofertadas pelo Banco Mundial ao país. Isso destaca que a atuação desta instituição no Brasil e em outros países da periferia do capital (OSÓRIO, 2014) não é recente, assim como não é o seu surgimento.

Em 1989 foi formado o Consenso de Washington. Esse evento ocorrido na capital norte-americana reuniu funcionários do governo daquele país e de organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de formular propostas diversas para a América Latina já que houve um “[...] receituário a ser aplicado nas economias dos países capitalistas, com especial preocupação para os países da periferia, destacadamente os latino-americanos, em crise pelo menos desde 1982.” (LAMOSA, 2014, p. 77):

As concepções da reunião foram assim definidas: 1. Redução dos gastos públicos; 2. Abertura comercial com a eliminação das barreiras alfandegárias; 3. Abertura das economias ao capital estrangeiro; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos, através da eliminação da intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc; 5. Privatização das empresas e dos serviços públicos. Além do incentivo à inserção subordinada à economia mundial (LAMOSA, 2014, p. 77).

O FMI e o BM são produtos da Conferência de Bretton Woods (EUA), ocorrida em 1944, que teve como objetivo estabelecer orientações neoliberais globais para o pós-guerra. O BM é o que mais nos interessa nesse momento, pois foi ele – sem desconsiderar a

relação com o FMI – que, mesmo antes do Consenso de Washington, influenciou as condições socioeconômicas no Brasil (BASSO; NETO, 2014).

Ainda no momento do surgimento, o BM buscou auxiliar os nomeados países subdesenvolvidos em seus problemas econômicos imediatos e na reestruturação de suas economias. No entanto, durante a Guerra Fria, sua função se alterou pontualmente, pois passou a se concentrar na assistência econômica e militar aos países periféricos que se unissem à ‘aliança anticomunista’ com a liberação de empréstimos financeiros calcados nessa prerrogativa. Porém, mesmo com os empréstimos, a pobreza nesses países não foi erradicada, tampouco diminuída, o que exigiu da agência, a partir de 1968, uma reconfiguração de discurso e da distribuição estratégica do capital para setores antes não contemplados:

Esta redistribuição pretendia alcançar os países capitalistas devedores, então, a instituição financeira lapidou sua política econômica e estratégias para abranger e modificar a economia dos países devedores, tornando-se assim, a única instituição que possuía ferramentas para a promoção da redução da pobreza, analfabetismo e a possibilidade de implantar políticas econômicas competitivas e lucrativas. As relações dos países com o BM geram uma série de influências que começam com recomendações e terminam em exigências que devem ser cumpridas para a obtenção de novos empréstimos. (BASSO; NETO, 2014, p. 8).

Com isso, a dívida externa do Brasil cresceu vertiginosamente durante a ditadura em nosso território, fruto – entre outros motivos – desta aliança com o BM e o FMI. O direcionamento dado aos empréstimos financeiros foi fortalecido pelo discurso salvacionista de que os problemas econômicos vivenciados pelos países mais pobres ou em desenvolvimento seriam resolvidos com o crescimento econômico via empréstimos, tal como foi proposto com a modernização do campo no Brasil. Naquele momento, o BM também financiou “grandes projetos industriais e infraestruturais no país que colaboraram para a ascensão de um modelo desenvolvimentista concentrador de renda e despreocupado com os prejuízos causados ao meio ambiente” (BASSO; NETO, 2014, p. 8-9).

Fonseca (1998) afirma que o setor social brasileiro, entre 1970 e 1980, adquiriu aproximadamente 15% de todos os créditos concedidos pelo BM, e destes, 1,6% foi direcionado à educação. Esses investimentos saíram do plano puramente econômico de ação do Banco e passaram a integrar o espectro político, pois admitiu-se que sua função seria identificar problemas nos diferentes setores nos países assistidos e propor soluções que delineassem as políticas sociais. Por meio dos direcionamentos dados às políticas educacionais diante dos repasses financeiros, a educação passou a ser impactada. Não podemos perder de vista o que Saviani (2005) já havia destacado e que Junior e Maués (2014, p. 1139) relembram sobre o contexto educacional:

[...] a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista.

Como esperado de um acordo de ordem neoliberal, os empréstimos foram fornecidos aos países tendo como base de negociação a abertura de suas políticas públicas para que o BM e organismos multilaterais da mesma ordem as direcionassem, assim como foi arquitetado durante o Consenso de Washington⁴. Tal estratégia fortaleceu a consolidação do neoliberalismo como proposta global, com direcionamento especial à América Latina que já se abria à proposição desde a década anterior (como no governo de Pinochet, no Chile).

A partir de 1980, os países latino-americanos se tornaram um tipo de “laboratório de aplicação do novo modelo econômico imposto pelos países desenvolvidos, devido ao grande *déficit* público, aos altos índices inflacionários e à estagnação geral das empresas controladas pelo Estado” (OLIVEIRA, 2004, p. 462). De maneira mais explícita, Saviani (2013, p. 428) aponta que as diretrizes do Consenso de Washington envolviam “um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como certo um corte profundo nos gastos públicos” e, ao mesmo tempo, impunha-se a “desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial” (SAVIANI, 2013, p. 428).

Isso foi mantido nas décadas seguintes e fortalecido no final do século passado, com forte articulação entre o BM e o Ministério da Educação, pois as durante a década de 1990, em especial no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as “reformas educacionais concebidas e executadas [...] foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial” (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139). Frigotto e Ciavatta (2003, p.107) afirmam que “[...] é o governo de FHC que, pela primeira vez em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado”. Contudo, esse processo tem sequência nos governos subsequentes, incluindo a era do Partido dos Trabalhadores a frente do país.

Os direcionamentos do BM dados à educação na década de 1990 envolveram:

- a) prioridade da educação básica: b) melhoria da qualidade (eficiência) da educação: c) prioridade dos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa: d) descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; e) participação dos pais e das comunidades nos assuntos escolares; f) impulso do setor privado e ongs como agentes educativos: g) mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau h) enfoque

4 Não podemos desconsiderar que, também em 1989, ocorreu a queda do Muro de Berlim, representação do encerramento da Guerra Fria.

setorial na educação; i) definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica (TORRES, 1996, p. 131).

Com isso, a educação escolar deixou de ser, obrigatoriamente, responsabilidade estatal, mesmo se configurando como serviço público (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010), de tal modo que se abriu possibilidades para a participação de instituições públicas, privadas, população civil e qualquer um que tivesse algum propósito em prol da educação. Na aparência, o Estado assumiu um papel de impessoalidade e de divisor de responsabilidades com todos. Entretanto, “o que ocorre é a ação do Estado Ampliado, envolvendo a atuação da sociedade civil no nível da superestrutura que coloca, estrategicamente e por diferentes meios, o consenso sobre o discurso dominante.” (MENDES, 2020, p. 156).

O que historicamente se destaca é que o Estado “exprime as relações sociais e a síntese da luta de classes em determinado momento histórico” (MENDES, 2020, p. 24), formando o que Marx e Engels (2007) denominam de falso público já que se expressa como a manifestação do capital, isto é, atende aos interesses e diretrizes dos agentes do monopólio capitalista, tal qual o BM, que dissemina os princípios neoliberais (BASSO; NETO, 2014).

Cabe, portanto, analisarmos o que tem sido produzido como orientação deste órgão às políticas públicas educacionais brasileiras no contexto atual.

RELATÓRIO “UM AJUSTE JUSTO”: UMA ANÁLISE CRÍTICA E PRELIMINAR

Em novembro de 2017 foi publicado o Relatório do BM intitulado “Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Já no início, o Relatório indica dados sobre os gastos do Brasil com educação que, em média, são maiores do que em outros países pares:

Em 2014, após uma década de rápido crescimento, as despesas com educação chegaram a 6% do PIB. Já em 2010, os gastos com educação no Brasil eram superiores à média dos países da OCDE (5,5%), do BRICS (5,1%) e da América Latina (4,6%) (Figuras 82 e 83). As despesas públicas com todos os níveis educacionais aumentaram a uma taxa real de 5,3% ao ano entre 2000 e 2014. O crescimento dos gastos ocorreu em todas as áreas, mas a educação infantil e o ensino médio observaram os índices de crescimento mais altos. (BM, 2017, p. 122-123).

Fundamentar os investimentos em áreas sociais com base no Produto Interno Bruto (PIB) é um parâmetro adotado internacionalmente. Porém, para que os dados expressem mais fielmente a realidade, é preciso considerar não só o aumento do percentual do PIB investido da educação, como também as variações dos valores do PIB ao longo dos referidos anos.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 212, a União deve aplicar, no mínimo, 18% da receita em impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (MENDES, 2015, p. 3). O Boletim Legislativo nº. 26 de 2015, elaborado por Marcos Mendes, divulgado pelo site oficial do Senado Federal, apresenta o valor mínimo constitucional e valor efetivamente gasto em educação pelo Governo Federal de 2012 a 2014. Naquele período, a União investiu cerca de 12 milhões de reais a mais do que o valor mínimo constitucional necessário em 2014. Os dados do INEP⁵ confirmam que o percentual de gasto com educação em relação ao PIB em 2014 foi de 6%, e em 2010 foi de 5,6%, assim como indicado pelo Relatório do BM. O valor total do PIB nesses anos também se alterou, refletindo no valor real investido em educação. Em 2010, por exemplo, o PIB brasileiro foi de 3,675 bilhões de reais (7,5% maior que no ano anterior) (BRASIL/IBGE, 2011), já em 2012 o valor foi de 4,403 trilhões de reais (crescimento de 0,9% em relação ao período anterior) e, em 2014, totalizou 5,52 trilhões de reais (BRASIL/IBGE, 2013). Com base na entrevista concedida à plataforma Nova Escola (2017) por Marcelino Rezende de Pinto, especialista em financiamento da Educação e professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto, entende-se que “dizer que parte do PIB é investido em algum setor serve apenas para comparar a soma monetária de quanto o país produz em bens e serviços com o quanto o governo envia para a Educação”.

Nos anos apresentados vimos um aumento no PIB e, conseqüentemente, no percentual do PIB investido na educação e no investimento real nesse setor (aumentou-se o percentual e o valor em reais). Porém, segundo o IBGE (BRASIL/IBGE, 2018), em 2016 gastou-se 5,4% do PIB em educação, sendo que o valor total do PIB foi R\$ 6,266 trilhões (1,794 trilhão de dólares), apresentando queda⁶ em relação ao PIB de 2015, calculado em 5,996 trilhões de reais (1,802 trilhão de dólares). Em 2015, já havia ocorrido uma queda em volume do PIB de 3,5% em comparação a 2014 (BRASIL/IBGE, 2017). De acordo com documento da Secretaria do Tesouro Nacional (BRASIL/STN, 2018):

O Brasil gasta atualmente, em educação pública, cerca de 6,0% do PIB, valor superior à média da OCDE (5,5%) – que engloba as principais economias mundiais – e

5 Para mais informações verificar “Percentual do Investimento total em relação ao PIB por nível de ensino de (2000 a 2015), disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: 15 ago. 2021.

6 De acordo com os dados divulgados pelo IBGE (2015), essa queda se refere à queda do Valor Acrescentado Bruto (VAB) e dos Impostos sobre produtos. Isso se pauta no cálculo do PIB pela ótica da oferta, isto é, quando o PIB “é calculado a partir do valor gerado em cada uma das empresas que operam na economia. Esse valor gerado é o VAB (Valor Acrescentado Bruto), que representa a diferença entre o valor da produção e os consumos intermediários de cada empresa. Conhecendo o VAB de cada empresa, podemos calcular o PIB como a soma de todos os valores gerados pelas empresas dessa economia. Para obtermos o valor do PIB a preços de mercado (PIBpm), o único ajuste a ser realizado é a soma dos impostos, líquidos de subsídios, que incidem sobre os bens e serviços entre o fim da produção e a venda (impostos sobre o consumo).” (ADVFN, s/d). Disponível em: <https://br.advfn.com/indicadores/pib/calculo>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Os indicativos do relatório “Um ajuste justo”...

de pares como Argentina (5,3%), Colômbia (4,7%), Chile (4,8%), México (5,3%) e Estados Unidos (5,4%). Cerca de 80% dos países, incluindo vários países desenvolvidos, gastam menos que o Brasil em educação relativamente ao PIB. (BRASIL/STN, 2018, p. 2).

Porém, qual é o PIB dos países citados comparativamente ao Brasil para que o percentual do PIB investido em educação seja, de fato (em valores reais), menor que o investimento feito em nosso país? E quais as diferenças populacional e territorial entre esses países que impactam na destinação de percentuais do PIB à educação? O Relatório indica que o Brasil gasta mais com educação do que a média verificada em países do BRICS, OCDE e América Latina. Mas se olharmos, por exemplo, para dados do PIB de alguns países da OCDE veremos que o comparativo isolado dos gastos do Brasil se torna menos expressivo.

Dados do BM (2018)⁷ indicam que o Chile, por exemplo, alcançou um PIB de 250 bilhões de dólares em 2016, enquanto o Brasil alcançou 1,7 trilhão de dólares, e os Estados Unidos, 18,62 trilhões de dólares. A Alemanha arrecadou, em 2018, 3,948 trilhões de dólares, enquanto o Brasil no mesmo ano arrecadou 1,869 trilhão de dólares. Além dos dados brutos, para realização de uma análise sobre a eficiência dos percentuais investidos em educação comparativamente como propõe o BM e a Secretaria do Tesouro Nacional, seria preciso também considerar o número de estudantes atendidos nesses países, a demanda para merenda, transporte, materiais etc. Vejamos alguns apontamentos sobre isso.

Em relação à eficiência dos gastos apresentados no relatório, o BM afirma que os resultados da educação brasileira melhoraram, mas ainda são baixos, baseando-se exclusivamente nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela OCDE. Os dados de desempenho dos alunos no PISA são discutidos com base nos gastos por aluno no Brasil:

Quando se controla pelo nível de gasto por aluno, os resultados do PISA ainda são decepcionantes. O desempenho brasileiro medido pela prova de matemática do PISA em 2012 foi somente 83% do esperado para países com o mesmo nível de gasto por aluno (Figura 87). Países como a Colômbia e a Indonésia, por exemplo, atingiram pontuações semelhantes no PISA gastando bem menos por aluno. Já países como Chile, México e Turquia gastam valores similares ao Brasil[*sic*] e obtêm melhores resultados. (BM, 2017, p. 124).

Contudo, cabe apresentar a análise que Pinto (2014, p. 6) faz sobre a relação entre os dados do PISA de 2009 e o PIB dos países:

⁷ Dados do Banco Mundial reproduzidos pela plataforma Plubic Data. Disponível em: https://www.google.com/publicdata/explore?ds=d5bncppjof8f9_&met_y=ny_gdp_mktp_cd&idim=country:CHL:COL:PER&hl=pt&dl=pt. Acesso em: 12 fev. 2021.

Figura 1 - Relação entre os dados do PISA referente à nota em leitura de 2009 e o PIB *per capita* dos países

País	Nota em leitura	PIB <i>per capita</i> US\$PPC*
Peru	370	7.682
Argentina	398	13.243
Brasil	412	10.770
Romênia	424	11.673
México	425	14.128
Uruguai	426	11.429
Chile	449	14.106
República Checa	478	23.995
Espanha	481	31.469
Itália	486	31.016
Portugal	489	22.638
Hungria	494	18.763
Reino Unido	494	34.957
Dinamarca	495	36.326
França	496	32.495
Alemanha	497	34.683
Suécia	497	36.785
Estados Unidos	500	46.434
Polônia	500	16.312
Estônia	501	20.620
Japão	520	33.635
Canadá	524	36.397
Finlândia	536	35.322
Coréia do Sul	539	26.574

Fonte: Pinto (2014, p. 6) baseado nos dados da OCDE (2012).

O autor explica que “um fator que parece pesar é o grau de desigualdade, ou seja, a nota dos estudantes relaciona-se não só com o PIB per capita, mas também com o grau de desigualdade na distribuição de renda” (PINTO, 2014, p. 5), evidenciando a dependência entre o desempenho em testes e o nível socioeconômico das famílias.

Além disso, o *Education at a Glance*, documento produzido pela OCDE em 2017, apresenta que o Brasil investe apenas 5,6 mil dólares por ano por aluno da Educação Básica, enquanto a média dos outros países avaliados é de aproximadamente 10,8 mil dólares anuais. Neste valor estão inclusos materiais e infraestrutura, políticas públicas para atrair novos docentes, salários e formação docente e medidas para diminuir o número de alunos por sala (OCDE, 2017). Diante dos números, dos 39 países analisados, o Brasil está entre os que menos investem por aluno. De acordo com Marcelino Rezende de Pinto, a porcentagem do PIB é apenas um índice e não reflete o quanto chega aos estudantes nas escolas, além de dar a falsa impressão de que estamos investindo mais a cada ano. Em uma coluna escrita à ANPEd (2018, [n.p.]), ele explica:

Há muito tempo os pesquisadores sérios do Brasil vêm denunciando o baixo valor gasto por aluno no país, claramente insuficiente para garantir um padrão básico de qualidade de ensino. Enquanto isso, boa parte da mídia dá amplo espaço para um perfil específico de pesquisadores, em geral economistas próximos ao mercado, que insistem em dizer que o problema da educação brasileira não é de falta de recursos, mas de gestão. Sua linha de argumentação é comparar o gasto com educação em relação ao PIB do Brasil com aquele praticado por países desenvolvidos, mostrando que os índices são equivalentes, em torno de 5% do PIB.

Além disso, quando se fala em gastos por alunos comparando-os com os de outros países, deve-se levar em consideração as características nacionais, ou seja, a quantidade de alunos assistidos em cada país. Os dados de 2018 do Brasil, por exemplo, mostram que foram registradas 48,5 milhões de matrículas no território nacional, sendo 27,2 milhões de estudantes no ensino fundamental e 7,7 milhões no ensino médio - etapa que vem apresentando queda ao longo dos anos (BRASIL/CENSO, 2019). No Chile, segundo dados do Ministério da Educação chileno, em 2018, por exemplo, existiam 640.067 alunos matriculados no ensino médio (de jovens) na modalidade científico-humanista (HC) e 256.688 na modalidade técnico-profissional (TP). Para termos uma ideia, somando todas as etapas da Educação Básica do Chile, incluindo também a educação de jovens e adultos, as matrículas não ultrapassavam 4 milhões (CHILE, 2018), mas o valor investido por aluno é semelhante entre os dois países⁸. Logo, é possível perceber que temos muito mais alunos matriculados na Educação Básica do que em outros países pares – como no exemplo do Chile – e, ainda que nosso investimento por aluno se aproxime do valor de outras nações, há uma discrepância no valor total destinado e investido em educação. Em outras palavras, ao se afirmar que o Brasil investe mais do que outros países em educação (percentual do PIB), é necessário considerar que os nossos gastos também são maiores, a começar pelo número de alunos atendidos na rede de ensino. Marcelino explica:

O que esses argumentos ocultam é que, dado o pequeno tamanho do PIB brasileiro e as dimensões dos desafios educacionais, quando se considera o recurso disponível por estudante, chega-se a valores de três a quatro vezes menores que aqueles praticados pelas nações que já resolveram seus problemas básicos de acesso e permanência com sucesso no sistema educacional. (ANPED, 2018, [n.p.]).

Não obstante, ao se analisar exclusivamente o quadro de investimento por aluno no Brasil, deve-se considerar a disparidade de valores entre regiões, estados e municípios, já que enquanto em alguns municípios o valor se aproxima dos R\$ 5,5 mil, em outros ele chega a R\$ 15 mil (IDADOS, 2017). Pinto (2014) ainda adverte que as localidades em que as escolas estão em relação às condições socioeconômicas interferem nessa análise e até mesmo no desempenho da aprendizagem dos estudantes e nas avaliações internacionais.

⁸ Disponível em:

<http://junarsemantics.s3.amazonaws.com/mineduc/BigData/Visualizaciones/VZ2/index.html>. Acesso em: 12 fev. 2020.

Como o custo-aluno envolve de maneira indireta aspectos do trabalho docente, esses dados precisam ser confrontados com a situação dos professores para que possamos refletir sobre a precarização imposta à atividade desses profissionais e o incisivo ataque a esses trabalhadores. Segundo o BM (2017, p. 125, grifos no original), **“O baixo desempenho do sistema educacional brasileiro reflete-se nas altas taxas de reprovação e evasão escolar, apesar das baixas e decrescentes razões aluno-professor.”**:

Mais de 35% dos alunos repetiram pelo menos um ano no ensino fundamental e médio, comparados a menos de 15% na OCDE e em países estruturalmente comparáveis, como a Turquia e a Rússia (Figura 88). As taxas de evasão escolar também são altíssimas (26%) em comparação com a OCDE (4%) e países comparáveis da região (14%) (Figura 89). Isso ocorre apesar de o Brasil ter uma razão aluno-professor relativamente baixa. Na verdade, a razão média aluno-professor vem diminuindo porque a população de alunos no ensino público está em queda. Em 2014, a razão aluno-professor era 23 no ensino fundamental I, e 19 no ensino fundamental II. Esses valores estão acima da média da OCDE (15 e 13, respectivamente), mas um pouco abaixo da média de países estruturalmente comparáveis (25 e 22 para o ensino fundamental I e ensino fundamental II, respectivamente) (OCDE, 2014). (BM, 2017, p. 125).

De acordo com o Censo Escolar do MEC de 2018, a média de alunos por sala em nível federal no ensino fundamental I (anos iniciais) é de 23,2, enquanto no fundamental II (anos finais) é de 19,3, chegando a 25,9 no 9º ano. A média total de estudantes por turma no fundamental é de 24,9 e no ensino médio é de 29,7, podendo chegar, nesta etapa, a 34,8 na 1ª série (BRASIL/CENSO, 2018). Um aspecto importante que configura a realidade de docentes da Educação Básica nas escolas públicas brasileiras diz respeito à relação professor/aluno, pois ainda que essas médias pareçam aceitáveis, nossos docentes costumam realizar seu trabalho em várias salas de aulas, de anos/séries diferentes e, ainda, em mais de uma escola. Além disso, esses dados refletem a média, sendo possível que em algumas regiões haja salas de aulas com mais alunos, especialmente em regiões onde a quantidade de alunos é maior do que a oferta de escolas e que a desigualdade socioeconômica também é mais expressiva.

Esse cenário indica que a razão professor/aluno destacada no Relatório reduz a complexidade do que é o trabalho docente no Brasil, como se o professor pudesse (e devesse) desenvolver sua atividade em salas com mais estudantes do que existe atualmente, sendo este o único critério a ser avaliado. Poderíamos ampliar a discussão abarcando aspectos sobre a infraestrutura das escolas, a desvalorização salarial e cultural desta profissão no Brasil, entre outros, que escancarariam os impactos ao trabalho docente e consequentemente, à aprendizagem dos estudantes brasileiros.

O relatório do BM (2017, p. 127, grifos no original) ainda afirma que **“A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação.”**:

Os indicadores do relatório “Um ajuste justo”...

O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura *são fracos e a formação é de baixa qualidade*. E além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados ao desempenho. (BM, 2017, p. 127, grifos nossos).

O trecho nos permite refletir sobre o ingresso nos cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Nas IES públicas o ingresso se dá por processos seletivos como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Não há como afirmar que os requisitos “são fracos” particularmente para ingresso nos cursos de licenciatura, pois são os mesmos para todos os cursos em IES públicas (ainda que haja notas de cortes e número de vagas diferentes entre os cursos ofertados).

No caso das IES particulares o ingresso se dá via requisitos próprios, sem critérios pré-definidos por órgãos responsáveis, ou pode ocorrer via Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou Fundo de Investimento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Para além dos processos de ingresso, o que se torna necessário é uma análise sobre a expansão destas IES no Brasil, condizente com a mercantilização do ensino superior (SGUISSARDI, 2008) que se ampliou com o monopólio de empresas educacionais (CARVALHO, 2013). Ou seja, a possível baixa qualidade de formação de professores deve ser analisada com base nas condições de ensino oferecidas pelas diferentes IES, públicas e privadas, nas variadas modalidades.

Dados atuais mostram uma expansão significativa no ingresso em IES privadas e, também, na modalidade EaD.

Figura 2 – Matrículas em diferentes categorias administrativas de IES em 2017.

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.448	296	109	124	63	2.152
Educação Superior - Graduação						
Curso ¹	35.380	10.425	6.353	3.487	585	24.955
Matrícula	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
Ingresso Total	3.226.249	589.586	380.536	181.665	27.385	2.636.663
Concluinte	1.199.769	251.793	151.376	83.951	16.466	947.976
Educação Superior - Sequencial de Formação Específica						
Matrícula	4.248	2.730	121	2.585	24	1.518
Educação Superior - Pós-Graduação <i>Scricto Sensu</i>						
Matrícula	361.530	304.146	210.305	92.217	1.624	57.384
EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL						
Matrícula Total	8.652.441	2.352.232	1.516.777	736.667	98.788	6.300.209
Função Docente em Exercício ^{2,3}	380.673	171.231	113.907	50.703	6.621	209.442
Docente em Exercício ^{2,4}	340.027	168.974	113.289	49.208	6.477	182.096

Fonte: Inep - Censo da Educação Superior.

Notas:

(1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingressantes.

(2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação *Lato Sensu*.

(3) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior.

(4) Quantidade de CPF's distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa, podendo um docente estar em duas ou mais categorias diferentes. O total não é a soma das diferentes categorias.

Fonte: Brasil/Censo (2018, p. 9).

Quando realizamos a análise sobre a situação particular dos cursos de licenciaturas para pensar onde os professores estão sendo formados, os dados são ainda mais alarmantes. Um estudo feito pelo Movimento Todos pela Educação (2017) indica que mesmo com uma quantidade substancial de matriculados em IES públicas na modalidade presencial (469.700), o número foi superado pela formação em IES privadas na modalidade EaD (632.700) em 2017. De 2010 a 2017 houve um aumento de alunos inscritos em cursos de licenciatura e pedagogia na modalidade EaD de 163%, enquanto as matrículas presenciais recuaram em 14%.

Coerente com a expansão das matrículas, as IES privadas na modalidade EaD formam cerca de 160 mil professores a mais que as IES públicas presenciais (BRASIL/CENSO, 2018). Segundo os dados oficiais:

O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade privada. Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos à distância, com quase 65% dos alunos. (BRASIL/CENSO, 2018, p. 31).

Mesmo sendo questionável o estabelecimento de classificações temos, na contra-mão destes dados, o Ranking das Melhores Universidades do Brasil que apresenta as 20 primeiras posições ocupadas por Universidades no critério ensino e as 18 posições, no critério pesquisa (havendo instituições privadas como a PUCRS e a PUC Rio que ocupam o 19º e 20º lugar, respectivamente) (RUF, 2019). Isso abre o debate sobre a qualidade de ensino que estes profissionais formados nas IES privadas estão tendo acesso, especialmente na modalidade EaD.

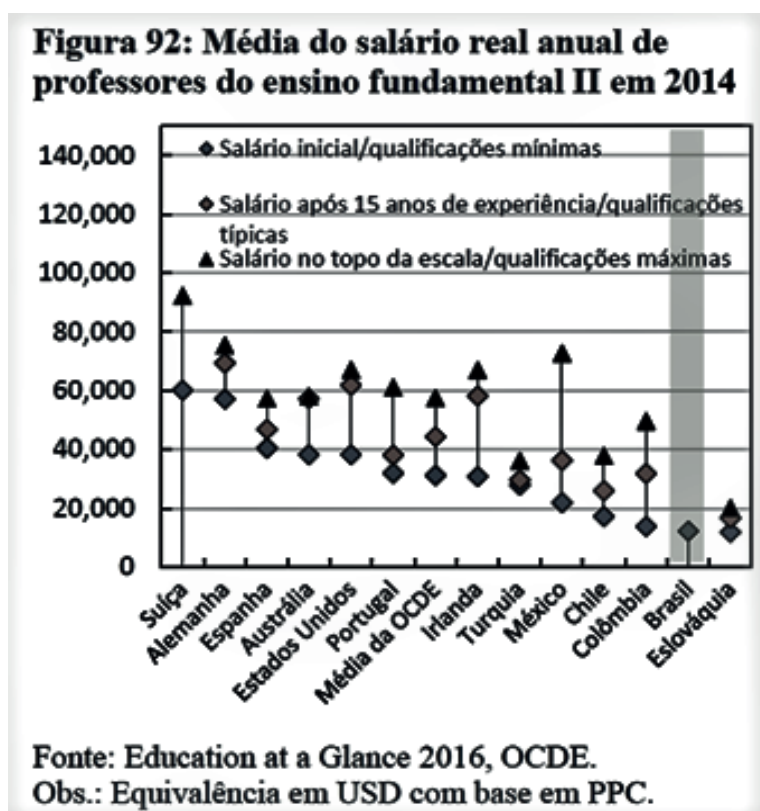
Retomando o fragmento do Relatório, ao afirmar que existe “pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais [...]” (BM, 2017, p. 127), entendemos que se trata, novamente, de uma afirmação conflitante em relação às políticas públicas brasileiras, pois nelas há definição da necessidade de um processo de seleção para o exercício docente (concursos públicos ou processos seletivos). O aspecto, no entanto, que deveria ser colocado em questionamento diz respeito aos estados (como São Paulo e Paraná) que abrem chamadas emergenciais para ocupação de vagas ociosas de docentes, o que não necessariamente significa baixa qualidade de formação e atuação dos professores contratados temporariamente, ainda que as condições de trabalho e salariais sejam piores do que as dos professores efetivos.

O documento afirma ainda que **“Os salários iniciais dos professores do ensino básico encontram-se em linha com níveis internacionais (como percentual do PIB per capita), mas superam rapidamente os níveis internacionais devido a promoções automáticas”** (BM, 2017, p. 127, grifos no original). Em nosso entendimento, políticas que regem os salários dos docentes brasileiros deveriam ser revistas em suas bases, a começar pelo piso estipulado, ao invés de tentar vincular o salário ao desempenho (este, por sua

vez, atrelado ao desempenho dos estudantes em avaliações externas) sem oferecer as condições adequadas de trabalho.

Ao mesmo tempo, consideram os percentuais salariais com base nos países pares que apresentam PIB *per capita* semelhante (o documento traz Chile, Colômbia e Eslováquia), conforme a figura a seguir:

Figura 3 – Relatório Banco Mundial – Salários dos professores



Fonte: Banco Mundial (2017, p.127).

É notável como o salário inicial em outros países desenvolvidos (muitas vezes, utilizados como exemplo de educação a ser alcançada no Brasil) é duas ou três vezes maior do que o piso brasileiro, e que mesmo a média das nações da OCDE é o dobro do que a remuneração paga aos professores no Brasil.

Um estudo da OCDE de 2018 realizado em 40 países ou sub-regiões que integram ou são parceiros do órgão, considerando as instituições públicas de ensino, mostrou que o Brasil é o país que paga o pior salário aos professores do ensino fundamental ao médio. Quando se considera o salário inicial anual de cada etapa, os professores brasileiros ficam em último lugar em quase todas as etapas, exceto na educação infantil. Segundo o estudo, o salário dos professores no Brasil é de 13.971 de dólares ao ano, ganhando menos que os docentes de outros países da América do Sul, como o Chile, onde o piso anual é de US\$23.492. O Brasil também fica atrás de países da OCDE que registram uma média

de US\$31.919 enquanto o país que destina a maior remuneração aos seus professores é Luxemburgo, com média de US\$70.192 (OCDE, 2018) anualmente.

Sobre a baixa qualidade dos professores o Relatório ainda afirma que:

A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. *Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando.* (BM, 2017, p. 127, grifos nossos).

As ofensivas contra os professores continuam. Afirma-se que **“A ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores.”** (BM, 2017, p. 129, grifos no original), retomando a razão aluno-professor como uma grande causa (39%) da ineficiência dos gastos. A alternativa proposta seria “aumentar o número de estudantes por professor em 33% no ensino fundamental e em 41% no ensino médio.” (BM, 2017, p. 129), caso todas as escolas atingissem os índices de desempenho, mas não especificam qual, podendo ser em relação ao PISA, já citado anteriormente no documento, ou ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, considerando que este patamar pode não ser alcançado, reafirma-se a necessária redução de professores:

Alternativamente, a redução do número de professores com base no número atual de alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB), dos quais R\$ 17 bilhões no ensino fundamental, e R\$ 5 bilhões no ensino médio. As baixas razões aluno-professor são um problema significativo no ensino fundamental nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, onde *mudanças demográficas estão causando uma queda rápida no número de alunos das redes públicas.* Em grande parte, *esse problema poderia ser solucionado por meio da não reposição de parte dos professores que estarão se aposentando em breve. A redução do número de professores por meio da aposentadoria poderia ajustar as razões a níveis eficientes no ensino fundamental até 2027 e, no ensino médio, até 2026.* (BM, 2017, p. 129, grifos nossos).

Entendemos que a diminuição na contratação poderá refletir na quantidade de alunos por sala por professor e na diminuição da oferta de vagas aos alunos. As condições materiais e imateriais (SAVIANI, 2012; VIEIRA, 2008) influenciam o trabalho docente e, como já foi discutido, o aumento de alunos sob a responsabilidade de um único professor não é um caminho favorável, nem aos docentes, nem aos estudantes. Fica clara a proposição economicista e desumanizadora do BM em relação a estudantes e docentes.

Ao tratar explicitamente dos professores, o Relatório afirma que **“Também é possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo.”** (BM, 2017, p. 130, grifos no original), pois, os “professores no Brasil dedicam uma parte do tempo em atividades pouco produtivas. Em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%.” (BM, 2017, p. 130), sem explicação sobre quais seriam as melhores práticas internacionais às quais se referem. É importante frisar que os professores têm incluídas em suas jornadas de trabalho, obrigatoriamente, as horas dedicadas⁹ ao trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) e ao trabalho pedagógico em local de livre escolha (ATPL) para vínculo empregatício de 40h, como no caso do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012). Quanto à necessidade de rever a forma como a gestão escolar organiza estes momentos, no sentido de contribuir mais com o processo de ensino e aprendizagem, cabe à própria escola, à gestão e aos professores analisarem. A afirmativa do Relatório parece mais irreal ao lembrarmos como os professores utilizam momentos não remunerados em suas casas, nos meios de transporte entre uma escola e outra, entre as aulas para poderem cumprir com o planejamento de ensino, com a formulação de aulas, de atividades, de avaliações e de correções. Verifica-se, por parte do BM, total desconhecimento da realidade docente no país.

Quanto ao absenteísmo entre os professores afirma-se que “Em São Paulo, por exemplo, o índice chega a 16% e, em Pernambuco, a 10% (em comparação a 5% nos EUA).” (BM, 2017, p. 130), justificando que “As ausências estão relacionadas a fatores ambientais (trânsito, violência, calor, estresse), mas também são causadas por leis permissivas que concedem licenças por muitos motivos não verificáveis.” (BM, 2017, p. 130). Complementam que a “desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que professores tenham pouco incentivo a manter frequência adequada.” (BM, 2017, p. 130). Ainda assim, indicam possíveis soluções com base na literatura internacional (sobre a qual não trazem referência explícita), tais como:

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

Diferente do que o trecho do Relatório dá a entender, há também mecanismos de registros de presença e ausência de professores semelhantes aos adotados em os outros cargos, públicos ou privados (folha de ponto) e já existe, em alguns locais, a bonificação,

9 As nomenclaturas para essas horas de trabalho externas às salas de aulas podem variar em cada estado e/ou município.

como no estado de São Paulo que passou a atrelá-la aos índices de desempenho do IDEB (SÃO PAULO, 2021). Scorzafave, Dorigan e Ferreira (2015) realizaram estudo que relata como a bonificação funciona em diferentes estados e conclui que essas políticas não têm sido adequadas para superação de desigualdades de desempenho entre estudantes no ensino fundamental.

Outro aspecto que chama atenção diz respeito à “aplicação de ameaças de demissão”, mecanismo irregular que fere a integridade psíquica do trabalhador, considerada como assédio moral cabendo indenização por parte de seu praticante, conforme art. 5º, V e X, da Constituição Federal e art. 186 do Código Civil. Incluímos aqui a necessidade de reflexão, mais uma vez, sobre as condições materiais e imateriais para o exercício docente nas escolas públicas, e são inúmeros os estudos que tratam do adoecimento mental em professores (ANDRADE; CARDOSO, 2012; DIHEL; MARIN, 2016; MENDES; NASCIMENTO; MAIA, 2020).

O capítulo sobre a Educação no Relatório do BM é finalizado apontando reformas no setor de educação para aumentar eficiência e eficácia e reduzir o custo fiscal (BM, 2017, p. 136). Essas medidas resultariam numa economia de 1% do PIB. Ainda que não seja o foco de nossa análise, é importante pontuar brevemente o que o Relatório indica para o Ensino Superior no Brasil:

(i) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar *recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho*.

(ii) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria *a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas*. Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. Felizmente, o Brasil já possui o programa FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas. *O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais*. A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudos gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5% do PIB. (BM, 2017, p. 137-138, grifos nossos).

O item e outros apontamentos no decorrer do Relatório sintetizam a concepção primordial de privatização do Ensino Superior no Brasil, com indicativos desse processo para as universidades federais, justificando-os com base na afirmação de que são os mais ricos que ingressam nessas IES. Desconsidera o aumento do acesso dos mais pobres (em

função de políticas públicas de inclusão promovidas por governos progressistas em anos anteriores) a essas instituições ao longo das últimas décadas e como as medidas propostas poderiam impactar a consolidação da democratização ao acesso ao Ensino Superior nos próximos anos. Ao mesmo tempo, essas indicações se relacionam com propostas do governo federal atual, como a do Ministério da Educação de implantar o “Future-se” como diretriz para as Universidades e Institutos Federais.

Em relação ao ensino fundamental e médio apresentamos alguns recortes sobre as indicações:

- (i) Permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem. *Em média, a fronteira de eficiência seria atingida no ensino fundamental até 2027 se os professores aposentados não forem repostos; no ensino médio, a fronteira seria atingida até 2026. Somente esta medida economizaria até 0,33% do PIB.* Outra recomendação para os municípios que precisarem repor os professores que se aposentarem *seria limitar a contratação de novos professores concursados*, cuja demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos, uma vez que eles *se aposentam cedo com vencimentos integrais*.
- (ii) [...] *A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação.* As escolas *charter* provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico. (BM, 2017, p. 136-137, grifos nossos).

O primeiro item sintetiza, em alguma medida, o que foi apresentado anteriormente no documento e discutido por nós nas linhas anteriores deste estudo, reforçando o ataque à profissão docente. Apoiando-se em conceitos como eficiência, sugere a não reposição de professores e, com isso, contribui com a precarização da carreira por meio da negação de concursos com a justificativa da aposentadoria integral.

No segundo item aborda as parcerias público-privadas na educação pública. O Relatório não traz a definição de escola *charter*, no entanto, isto se relaciona à escola pública independente que adota o modelo de gestão privada, existente nos Estados Unidos, por exemplo (ADRIÃO, 2014). Há estudos que mostram, ao contrário da lógica do Relatório, que esses modelos não geram necessariamente melhores resultados acadêmicos (TERMES et al., 2015) ou, ainda, que precarizam mais determinadas condições do trabalho docente (WEI; PATEL; YOUNG, 2014), como jornada de trabalho e remuneração. Os ataques feitos aos professores são, na verdade, a consequência de um processo histórico, ao invés de ser a causa das mazelas educacionais. Os professores, enquanto sujeitos que integram uma

classe social e, ao mesmo tempo, sintetizam os reflexos da precarização do trabalho ao qual a classe trabalhadora no Brasil é condicionada, se apresentam como refém das condições impostas por políticas públicas e orientações de um Estado neoliberal que, historicamente, não se ocupou em valorizá-los, tanto no que se refere à formação, quanto às condições para que pudessem exercer uma atuação comprometida com a humanização dos estudantes.

O compromisso de muitos docentes da Educação Básica com uma educação pública que priorize a formação integral dos indivíduos tem assumido a forma de um esforço individual, não devendo-se ao comprometimento do Estado para com a formação dos cidadãos, tampouco de outras instâncias da sociedade que se proclamam defensoras da educação escolar.

Na contramão do exposto, o Relatório direcionado ao Brasil, fruto de orientações para uma agenda neoliberal global que atua historicamente na conformação de países periféricos que tem no Estado a continuidade da subserviência, reforça uma perspectiva de esvaziamento de condições qualificadas para a realização dos processos educativos. Ataca sistematicamente o trabalho de docentes de instituições públicas e relativiza a necessidade da ampliação de investimentos à educação escolar pública, dando abertura para que se fragilize ainda mais a formação da classe trabalhadora.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O aprofundamento dos entraves existentes na educação escolar pública brasileira nas últimas décadas não resulta exclusivamente das escolas, mas é consequência de um processo político amplo, com adesão do próprio Estado na formulação das prerrogativas para as ações educativas.

A subserviência estatal ao neoliberalismo consagrou as mazelas que empiricamente vivenciamos na educação pública, com inúmeras consequências aos docentes e aos estudantes. A relação histórica do país com instituições como o Banco Mundial para formulação de diretrizes, tanto orçamentárias quanto sociais, e de políticas públicas evidenciam o exposto, sendo o Relatório “Um Ajuste Justo” uma das expressões nefastas que continuam, na atualidade, a depreciar os direitos sociais e a incutir supostas soluções que não encontram sustentação nas condições concretas da realidade brasileira.

A ratificação sobre falta de eficiência da Educação Básica, mais especificamente do ensino fundamental e médio, atrelada aos excessivos gastos públicos e à necessidade de reduzi-los evidenciada no Relatório reforçam a possibilidade de princípios neoliberais na configuração e na gestão das escolas públicas, o que historicamente já se mostrou insustentável para melhoria do trabalho docente e da formação humana dos estudantes.

O proselitismo acerca da culpabilização dos professores por esse processo também não é recente no contexto brasileiro, e foi incisivamente utilizado no Relatório. Atribui-se a eles as causas dos problemas educacionais e indicam como proposição solucionadora a redução de oportunidades minimamente favoráveis para que realizem suas atividades e

consigam identificar o fundamental papel que podem exercer na busca por transformações na realidade desigual que vivenciam junto a sua classe por meio da relação que estabelecem diuturnamente com os estudantes.

O teor dos indicativos do Relatório à Educação Básica apresenta o que historicamente tem sido difundido sobre as escolas públicas e reforça a atuação do Estado brasileiro, algo agravado nos últimos anos diante das figuras que assumiram o governo: por um lado, o desconhecimento sobre a realidade educacional e o descompromisso com os desafios impostos a ela precarizando-a ainda mais e, por outro, a desvinculação do poder estatal com a classe trabalhadora devido à rendição aos ditames neoliberais.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

ANDRADE, Patrícia S.; CARDOSO, Telma A. de Oliveira. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 21, n.1, p.129-140, 2012.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Portal ANPEd. **Santo de casa não faz milagre** - por José Marcelino de Rezende Pinto. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/santo-de-casa-nao-faz-milagre-por-jose-marcelino-de-rezende-pinto>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BASSO, Jaqueline D.; NETO, Luiz B. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2014.

BM. Banco Mundial. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese.** 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de edições técnicas, 2010.

BRASIL/CENSO. Ministério da Educação. o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Escolar de 2017**. Divulgação dos principais resultados. Brasília: MEC/INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/apresentacao_censo_superior2017F.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL/CENSO. Ministério da Educação. o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Escolar de 2018**. Brasília: MEC/INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Notícias**. Em 2010, PIB varia 7,5% e fica em R\$ 3,675 trilhões. 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=1830&t=2010-pib-varia-7-5-fica-r-3-675-trilhoes&view=noticia>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência Notícias**. Em 2012, PIB cresce 0,9% e totaliza R\$ 4,403 trilhões. 2013. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14366-asi-em-2012-pib-cresce-09-e-totaliza-r-4403-trilhoes>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência Notícias**. PIB cai 3,5% em 2015 e registra R\$ 6 trilhões. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia->

Os indicativos do relatório “Um ajuste justo”...

-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/17902-pib-cai-3-5-em-2015-e-registra-r-6-trilhoes. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência Notícias**. Em 2016, PIB chega a R\$ 6,3 trilhões e cai 3,3% em volume. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/22936-em-2016-pib-chega-a-r-6-3-trilhoes-e-cai-3-3-em-volume>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL/STN. Ministério da Fazenda. **Aspectos Fiscais da Educação no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/318974/EducacaoCesef2/eb3e416c-be6c-4325-af75-53982b85dbb4>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CARVALHO, Cristina H. Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-801, jul./set. 2013.

DIEHL, Liciane; MARIN, Ângela H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

IDADOS. **Quanto custa um aluno nas escolas brasileiras?** 2017. Disponível em: <https://idados.id/blog/quanto-custa-um-aluno-nas-escolas-brasileiras/>. Acesso em: 7 mai. 2020.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, Maria Teresa C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lucia M. W. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

FERREIRA, Eduardo C. Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GASPAR, Ricardo Carlos. A trajetória da economia mundial: da recuperação do pós-guerra aos desafios contemporâneos. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 265-296, mai. 2015.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume II: Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho (Org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JUNIOR, William P. da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

LAMOSA, Rodrigo A. C. **Estado, Classe social e Educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. 2014. 436f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. Sistema político, desigualdades sociais no campo e o papel da educação. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 10, n. 26. p. 118- 138 set./dez. 2015. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_26/art_5.pdf Acesso 20/12/2021.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENDES, Carolina Borghi. **Educação Ambiental na formação inicial de professoras e professores**: a categoria totalidade como proposta de enfrentamento. 2020. 233f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

MENDES, Carolina Borghi; NASCIMENTO, Annie F. M.; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Síndrome de Burnout em Professores de Biologia de uma Escola Pública no Norte do Paraná: reflexões sobre o Trabalho e acometimento docente. *In*: GABRIEL, Fábio Antônio et al. (Orgs.). **Educação: Tensões e Desafios Contemporâneos**. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 55-77.

MENDES, Marcos. Boletim Legislativo nº 26, de 2015. **A Despesa Federal em Educação**: 2004-2014. Núcleo de Estudos e Pesquisas, Consultoria Legislativa. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26>. Acesso em: 16 fev. 2020.

OCDE. Organization for Economic Co-Operation and Development. **Education at a glance 2017**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1640181511&id=id&accname=guest&checksum=7A2C-7C055A87165A036457A31D0D1094>. Acesso em: 12 jan. 2020.

OCDE. Organization for Economic Co-Operation and Development. **Education at a glance 2018**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page1. Acesso em: 12 jan. 2020.

OLIVEIRA, Maria José G. de Souza. A globalização da pobreza: impacto das políticas sociais do Estado Neoliberal nas democracias dos países latino-americanos. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 99, p. 461-474, 2004.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 19, p. 1-20, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 08, de 19 de Janeiro de 2012**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. 2012. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM. Acesso em: 15 mar. 2020.

Os indicativos do relatório “Um ajuste justo”...

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Educação SP irá usar nota do IDEB para pagamento do bônus em 2022. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-ira-usar-nota-ideb-para-pagamento-bonus-em-2022/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; DORIGAN, Tulio A.; FERREIRA, Juliana Negreti. Efeito das políticas de bonificação aos professores sobre a desigualdade de proficiência no ensino fundamental. *In*: **Anais do XLIII Encontro Nacional de Economia - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia – ANPEC**, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008.

TERMES, A. et al. **Public-Private Partnerships in Colombian education**: The equity and quality implications of “Colegiosenconcesión”. New York: Open Society Foundations, 2015.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade na educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de et al. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP, 1996, p. 125-194.

VIEIRA, Emília P. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. **Revista-Trabalho e Educação**, v. 17, n. 1, p. 153-165, jan./abr. 2008.

WEI, X.; PATEL, D.; YOUNG, V. M. Opening the “black box”: Organizational differences between charter schools and traditional public schools. **EducationPolicyAnalysisArchives**, v. 22, n. 3, p. 1-31, 2014.