

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO SALARIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO:
DESDOBRAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E O
TRABALHO DOCENTE**

Luisa Foppa Bergo

São Carlos
Dezembro 2016

LUIZA FOPPA BERGO

**POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO SALARIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO:
DESDOBRAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E O
TRABALHO DOCENTE**

Relatório para Exame de Defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Linha: Estado, Política e Formação Humana.

Financiamento CAPES.

São Carlos

Dezembro 2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B499d Bergo, Luisa Foppa
 Desdobramentos para o desenvolvimento
 profissional e o trabalho docente / Luisa Foppa
 Bergo. -- São Carlos : UFSCar, 2017.
 115 p.

 Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
 São Carlos, 2016.

 1. Trabalho docente. 2. Bonificação por
 resultados. 3. Desenvolvimento profissional docente.
 4. Escola pública. 5. Política estadual paulista. I.
 Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

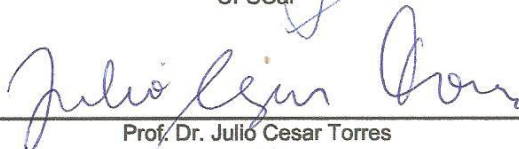
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luisa Foppa Bergo, realizada em 19/12/2016:



Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar



Profa. Dra. Gessica Priscila Ramos
UFSCar



Prof. Dr. Julio Cesar Torres
UNESP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família: meu pai, minha mãe e meus irmãos e dedico aos meus amigos.

Dedico à Tia Maria, sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por terem sido tão pacientes e, inclusive, pelo apoio financeiro!

Agradeço aos meus irmãos, por serem bons companheiros,

Agradeço à Tia Márcia por ser tão presente, mesmo morando longe,

Agradeço aos meus amigos que me auxiliaram tanto ao longo dessa jornada,

Agradeço minha orientadora pela paciência, delicadeza e força!

Agradeço à banca que me encorajou a concluir esse trabalho com argumentos, críticas e considerações tão positivas,

Agradeço aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, por terem sido solícitos e terem me proporcionado ótimas conversas e reflexões.

Agradeço à CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFSCar.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo estudar a relação e os desdobramentos da política de bonificação salarial para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente no estado de São Paulo. A proposta inicial de bonificar os professores foi implementada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), por meio da Lei Complementar nº 891 de 2000, que instituiu o Bônus Mérito, porém delimitou-se o estudo na proposta apresentada pela Lei Complementar nº 1.078 de 2008 que versa sobre a Bonificação por Resultados (BR). Esses bônus seriam pagos aos servidores em exercício na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo os quais tenham cumprido as metas estabelecidas, que visam, segundo a própria Lei, ao aprimoramento e à melhoria da qualidade do ensino público paulista. A pesquisa apresenta caráter qualitativo e dialético. Foram utilizados como procedimentos de coleta de dados o levantamento de documentos oficiais no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; o levantamento bibliográfico em sites de periódicos, universidades e em bancos de teses e dissertações; bem como a realização de entrevistas com professores da educação básica de um município do interior do estado de São Paulo. Os resultados foram triangulados, analisados e interpretados por meio de autores que se fundamentam no materialismo histórico-dialético, buscando a ampliação da compreensão sobre os desdobramentos percebidos pelos docentes em seu trabalho e desenvolvimento profissional a partir da relação entre metas educacionais e bônus salarial. Constatou-se que as políticas de bonificação estão atreladas a um movimento mundial, em que se destacam EUA e Inglaterra como precursores do desenvolvimento de tais políticas de bonificação salarial. No estado de São Paulo as metas específicas para cada unidade escolar são propostas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que é composto pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar dos alunos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio. Os resultados gerais indicam o descontentamento dos professores em relação à forma como a política de bonificação é desenvolvida, pois ela impacta negativamente no trabalho do professor desvalorizando-o em detrimento do alcance das metas do IDESP, com a desvalorização das demais disciplinas em função do foco em Língua Portuguesa e Matemática, configurando-se, nesse sentido, o ensino para o teste. Percebe-se também nas entrevistas dos professores, a sensação de perda da identidade docente em função dos novos papéis atribuídos à escola, fazendo com que o ensino, às vezes, fique à mercê de demais demandas que não são função do professor, causando-lhes a sensação de desvalorização do próprio exercício da profissão e perda de autonomia no ensino em função das fortes diretrizes da diretoria de ensino. Por fim, o desenvolvimento profissional também foi impactado negativamente, pois a oferta de cursos de formação continuada tem sido limitada aos cursos oferecidos pela SEE-SP, que são direcionados à implementação do currículo e que, de maneira geral, desagradam os professores, fazendo com que estes, só participem dos mesmos para progressão salarial. Destaca-se que a formação continuada por si só não garante a melhoria dos desempenhos dos alunos e que é necessária maior articulação entre a formação inicial, continuada, plano de carreira e o investimento público nas condições materiais para se melhorarem os índices da educação. Desvela-se, portanto o impacto negativo que a política de bonificação gera na escola e, em especial, no trabalho e no desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Trabalho docente. Bonificação por Resultados. Desenvolvimento profissional docente. Escola pública. Política estadual paulista.

ABSTRACT

This research aims to study the relationship and unfolding of the wage subsidy policy for professional development and teaching work in the state of São Paulo. The initial proposal to subsidize teachers was implemented by the State Secretariat of Education of São Paulo, through Complementary Law No. 891 of 2000, which instituted the Merit Bonus, but the study was delimited in the proposal presented by Complementary Law No. 1,078 of 2008 that deals with the Bonification by Results (BR). These bonuses would be paid to the servants in office at the State Secretariat of Education of São Paulo who have met the established goals, which aim, according to the Law itself, to improve and improve the quality of public education in São Paulo. The research has a qualitative and dialectical character. The collection of official documents was used as data collection procedures on the website of the State Secretariat of Education of São Paulo; The bibliographic survey on websites of periodicals, universities and thesis and dissertation banks; As well as interviews with teachers of basic education in a municipality in the interior of the state of São Paulo. The results were triangulated, analyzed and interpreted through authors who are based on historical-dialectical materialism, seeking to broaden the understanding of the unfolding perceived by teachers in their work and professional development from the relationship between educational goals and salary bonuses. It was found that the bonus policies are linked to a worldwide movement, in which the USA and England stand out as precursors to the development of such wage subsidy policies. In the state of São Paulo, the specific goals for each school unit are proposed based on the São Paulo State Education Development Index (IDESP), which is composed of the São Paulo State School Income Assessment System (SARESP) and the Students in the initial and final years of Elementary and Middle School. The general results indicate the teachers' discontent regarding the way in which the bonus policy is developed, since it negatively impacts on the work of the teacher, devaluing it to the detriment of the achievement of the IDESP goals, with the devaluation of the other disciplines due to the focus Of the Portuguese Language and Mathematics, being configured, in this sense, the teaching for the test. It is also noticed in the teachers' interviews, the feeling of loss of the teaching identity due to the new roles assigned to the school, causing the teaching sometimes to be at the mercy of other demands that are not a function of the teacher, causing them The feeling of devaluation of the exercise of the profession itself and loss of autonomy in teaching due to the strong directives of the teaching board. Finally, professional development has also been negatively impacted, since the offer of continuing education courses has been limited to the courses offered by the SEE, which are directed to the implementation of the curriculum and that, in general, displease the teachers, causing these, only participate in them for salary progression. It should be stressed that continuing education alone does not guarantee the improvement of students' performance and that a better articulation between initial, continuing, career planning and public investment in material conditions is needed to improve education rates. Therefore, the negative impact that the bonus policy generates at school and, especially, on the work and professional development of teachers is revealed.

Keywords: Teaching work. Bonus for Results. Professional teacher development. Public school. State policy of São Paulo.

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Quadro 1- Caracterização dos participantes da pesquisa.....	22
Quadro 2- Categorias e subcategorias de análise.....	27
Quadro 3- Metas IDEB de 2015-2021.....	62
Quadro 4- Comparativo metas IDEB e IDESP.....	64
Quadro 5- Nível e Descrição de desempenho.....	66
Quadro 6- Valores de referência na escala SARESP para a distribuição dos alunos por níveis de desempenho em Língua Portuguesa.....	67
Quadro 7- Valores de referência na escala SARESP para a distribuição dos alunos por níveis de desempenho em Matemática.....	67
Quadro 8- Dados do IDESP de 2008-2015.....	68
Quadro 9- Proficiência em Matemática e Português com base no SARESP 2015.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CAMINHOS DA PESQUISA	18
2.1	Natureza da pesquisa	18
2.2	Local e participantes da pesquisa	19
2.3	Procedimentos de coleta de dados	22
2.4	Procedimentos de análise de dados	24
3	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O NEOLIBERALISMO, AGÊNCIAS MULTILATERAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE	29
3.1	Do Estado de Bem-Estar Social ao Neoliberalismo: duas vertentes da política capitalista e alguns desdobramentos para a educação	29
3.2	A atuação e impacto das agências multilaterais no campo educacional	34
3.3	Política Neoliberal no Brasil: da indução à implementação	40
4	POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS NO ESTADO DE SÃO PAULO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O TRABALHO DO PROFESSOR	45
4.1	Breve caracterização da profissão docente no Brasil na década de 1990: o contexto educacional a partir da implementação de reformas educacionais neoliberais e de políticas de bonificação	45
4.1.1	Professores no Estado de São Paulo: breve contextualização dos aspectos da proposta educacional paulista e o impacto na formação docente	54
4.2	Política de Bonificação por Resultados (BR) no Estado de São Paulo: índices, metas e a responsabilização do professor	61
5	DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O TRABALHO E O	

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE UM MUNICÍPIO PAULISTA.....	76
5.1 A política de bonificação por resultados do Estado de São Paulo na perspectiva dos professores.....	76
5.2 Desdobramentos da política de bonificação por resultados do Estado de São Paulo no trabalho do professor.....	83
5.3 Desdobramentos da política de bonificação por resultados do Estado de São Paulo para o desenvolvimento profissional docente.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	111
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	114

1 INTRODUÇÃO

A escolha da área de políticas públicas e trabalho docente para esta dissertação se relaciona com minha experiência no desenvolvimento de pesquisa de Iniciação Científica anteriormente realizada sobre políticas públicas em educação, que contou com financiamento da FAPESP. Na Iniciação Científica desenvolvi o projeto “Escola de Tempo Integral: Qual é o papel que se pretende para a escola?”. Com uma metodologia de pesquisa baseada em análise documental, busquei identificar que papel de escola se configurava a partir do projeto de Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo. Além do papel da escola, aprofundei-me no estudo dos documentos oficiais para melhor compreender e apresentar a proposta paulista em três categorias de análise de suas estruturas: didático-pedagógica, curricular e organizacional.

Após a Iniciação Científica participei do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID em que pude perceber, dentro da sala de aula e no contexto mais amplo que a envolve, algumas contradições e dificuldades entre a conexão de políticas públicas e o trabalho do professor. Dessa maneira, a partir dessas experiências iniciais decidi aprofundar o estudo de outras políticas públicas em educação, atrelando a tal temática a questão do trabalho do professor.

Assim, a presente pesquisa se insere no campo das políticas públicas, com foco para a Lei Complementar nº 1.078/08, que versa sobre a política de bonificação salarial instituída no estado de São Paulo e suas implicações para o trabalho e o desenvolvimento profissional docente.

Com o levantamento de literatura referente à temática do bônus percebemos que essa política de bonificação não é específica do estado de São Paulo, existindo versões similares nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco, por exemplo.

No contexto nacional, tais políticas se relacionam ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é a combinação do fluxo escolar, obtido pelo Censo Escolar, e do desempenho dos alunos nas disciplinas de português e matemática em provas padronizadas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. Essas provas são aplicadas para os anos finais dos ciclos I e II do Ensino Fundamental, ou seja, 5º e 9º anos, e para a 3ª série do Ensino Médio. O objetivo das provas consiste em verificar o

desempenho dos alunos para que possam ser desenvolvidas ações do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias estaduais e municipais para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2015).

De acordo com Nota Técnica sobre o IDEB (BRASIL, 2015), a importância desse índice está na possibilidade do desenvolvimento de políticas focalizadas para a melhoria do sistema educacional podendo, por meio dos resultados, verificar quais escolas possuem baixo desempenho e proficiência e, ainda, monitorar o tempo de evolução desses alunos. De acordo com a Nota Técnica:

As autoridades educacionais podem, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Assim, monitorar as redes financiadas, para verificar se elas apresentam uma melhora de desempenho, é fundamental. Aliás, *o financiador poderia estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos* (BRASIL, 2015, p. 2, grifos nossos).

Essa liberação de recursos pode ser, por exemplo, o bônus usado como incentivo aos professores. Assim, de maneira parecida ao que acontece em âmbito nacional, o estado de São Paulo, ~~também~~ tem desenvolvido ações para premiar as escolas da rede estadual.

No caso do estado de São Paulo, a questão da bonificação por resultados se deu, inicialmente, por meio da Lei Complementar nº 891 de dezembro de 2000, instituída no governo de Mario Covas, que em seguida foi regulamentada pelo Decreto nº 46.167 de outubro de 2001, quando Geraldo Alckmin assumiu o governo. Nesse Decreto se estabelece que seja atribuída uma bonificação pecuniária aos ocupantes de cargos e funções-atividades de Professor da Educação Básica I, II e Professor II em exercício na Secretaria de Estado da Educação (SÃO PAULO, 2001, art. 2º). As condições para a concessão desse bônus relacionavam-se a questão da frequência que o docente apresentava durante o período letivo e, também, para os docentes que apresentassem no mínimo 90 dias consecutivos em exercício, dentro do período de 03 de setembro a 01 dezembro, no ano de 2000 (SÃO PAULO, 2001, art. 4º). Ou seja, foi uma iniciativa que a princípio premiou a questão da assiduidade docente.

Outro exemplo dessas políticas no estado de São Paulo é encontrado no governo de José Serra, com a Lei Complementar de nº 1.078/08, que estipula a Bonificação por

Resultados (BR) para o quadro dos servidores em exercício na Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2008). Essa Bonificação por Resultados também representa uma premiação pecuniária eventual aos docentes do quadro do Magistério e, se justificou como uma iniciativa que buscou atrelar a uma suposta melhoria da qualidade do ensino, a partir do alcance de metas, uma premiação pecuniária estabelecida a partir do desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Nesse caso, o critério do bônus para os professores no estado de São Paulo foi modificado e passa a se relacionar com o desempenho dos alunos no IDESP, e é sobre essa política de bonificação salarial do estado de São Paulo que nos debruçamos nesta pesquisa.

Identificamos também no processo de revisão da literatura textos que abordam a questão da bonificação e atribuem a essa política problemas que se referem à perda de autonomia do professor, ranqueamento das escolas, simplificação do currículo e a própria desvalorização do trabalho docente.

Em muitas pesquisas, teses e dissertações, especialmente sobre a política de bonificação no estado de São Paulo, foram encontrados destaques na questão do empobrecimento do currículo, devido à ênfase que a prova do SARESP tem nas disciplinas de português e matemática. Essa questão curricular, muito embora esteja vinculada ao trabalho do professor, não é o foco deste trabalho, mas sim a própria questão do trabalho do professor e a sua formação profissional no âmbito da política paulista de bonificação salarial.

A partir de tal revisão sobre o tema, elaboramos os seguintes questionamentos: Quais são os impactos das políticas de bonificação por resultados e desempenho do estado de São Paulo no trabalho do professor? Qual a percepção dos professores com relação a tais políticas de bonificação? Existe alguma relação entre as políticas de bonificação e o processo de desenvolvimento profissional dos docentes?

Consideramos como hipótese inicial que o trabalho dos professores da educação básica da rede estadual paulista do município estudado tem sido impactado de maneira negativa, não contribuindo para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que os afastamentos e licenças para a realização de cursos de formação continuada e aperfeiçoamento docente são limitados nas escolas.

A partir de nossa problematização, entendemos que a presente pesquisa de mestrado possa contribuir para o aprofundamento de questões atuais nas políticas de bonificação

salarial, que buscam a ampliação das discussões sobre a relação das mesmas com o processo de desvalorização e precarização do trabalho docente, bem como com práticas e experiências cotidianas de docentes que vivenciam o processo de responsabilização do professor, com premiação atrelada ao desempenho, desconsiderando outros aspectos relacionados ao professor e à escola (CERDEIRA e ALMEIDA, 2013).

Para responder ao questionamento proposto, o objetivo central desta pesquisa consiste em analisar os desdobramentos das políticas de bonificação por resultados e desempenho do estado de São Paulo para o trabalho e desenvolvimento profissional de docentes da rede estadual de um município paulista. Delimitamos ainda objetivos específicos:

- a) Analisar a relação entre o trabalho do professor e as políticas de bonificação no cenário do capitalismo flexível, buscando situar o contexto político-econômico mais amplo da pesquisa;
- b) Analisar o contexto histórico e político paulista em que se insere a política de bonificação em foco;
- c) Caracterizar a profissão docente no cenário paulista a partir de 1990, com a implementação de reformas educacionais neoliberais e de políticas de bonificação salarial;
- d) Analisar os desdobramentos das políticas de bonificação por resultados do estado de São Paulo na atuação e desenvolvimento profissional docente na perspectiva de professores da rede estadual de um município paulista.

Para alcançar esses objetivos, esta pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa qualitativa e de campo por meio de entrevistas com professores de um município do interior do estado de São Paulo submetidos à política de bonificação. Os resultados das entrevistas foram triangulados com as informações obtidas no levantamento bibliográfico e documental, sendo interpretados a partir de um referencial centrado no materialismo histórico-dialético.

O presente trabalho está dividido em seis seções. A primeira seção é a Introdução, em que apresentamos a escolha do tema da pesquisa, as questões norteadoras, nossa hipótese inicial, os objetivos, e a indicação da opção metodológica.

Na segunda seção estão os procedimentos da pesquisa, em que explicitamos a natureza da pesquisa, local e participantes do estudo, procedimentos de coleta e procedimento de análise de dados.

Na terceira seção, denominada “Contextualização Histórica sobre o Neoliberalismo, Agências Multilaterais e seus desdobramentos para a educação e o trabalho docente” apresentamos a política do Estado de Bem-Estar Social até chegarmos ao contexto do neoliberalismo, descrevendo suas principais características e objetivos, com o intuito de demonstrar como o modelo neoliberal se relaciona com a política de bonificação. Amparadas na explicação sobre o modelo neoliberal, nos aprofundamos na discussão a respeito da influência de agências multilaterais na educação e no trabalho do professor, configurando em que momento começa a se delinear uma política baseada em bonificação e premiação aos professores e agentes da escola nos cenários mundial e nacional.

A partir da contextualização do modelo político e econômico mais amplo nos dedicamos a aprofundar na seção quatro, intitulada “Política de Bonificação por Resultados no estado de São Paulo e seus desdobramentos para o trabalho do professor”, o cenário em âmbito nacional, revelando o processo de adesão ao modelo neoliberal no contexto brasileiro, especialmente a partir da década de 1990. Com base nessa década, contextualizamos e caracterizamos a profissão docente no contexto brasileiro, especialmente em função das reformas educacionais implementadas que possuíam base neoliberal e, que passaram a encaminhar leis baseadas na performance educacional, traçando, dessa forma, o possível caminho histórico das políticas de bonificação. Após a explanação no contexto brasileiro, nos aprofundamos no contexto paulista: os professores, a proposta educacional paulista a partir de 1990 e os impactos dessa proposta para o trabalho do professor. Por fim, descrevemos a política de bonificação em si, seu funcionamento, a relação com índices e metas, e o processo de responsabilização do professor pelos problemas educacionais.

A quinta seção se volta para a apresentação dos resultados empíricos da pesquisa. Apresentamos os resultados das entrevistas, evidenciando que a política de bonificação do estado de São Paulo, para além da sua convergência com ideais de agências multilaterais, que também foram verificadas em âmbito nacional, afeta o trabalho dos professores de maneira negativa, pois na política de bonificação identifica-se a perda da autonomia de seu trabalho e a focalização do ensino em português e matemática, o que incomoda os professores

entrevistados, pois eles acreditam em uma formação com base nos conhecimentos de maneira geral, e não em um ensino para um teste.

Outro aspecto negativo da política é a desvalorização que os professores sentem e também a falta de cursos e de demais atividades que pudessem melhorar a sua prática via formação continuada. A crítica dos docentes é a de que os cursos são para treinar os professores a aplicarem testes, especialmente o SARESP, e que essas formações pouco, ou nada, contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Nesse cenário, muitos professores deixam de procurar e fazer as formações e, quando as procuram, é por conta própria.

Por último, na sexta seção, indicamos nossas considerações finais a esta dissertação de mestrado, retomando nossos objetivos e explicitando a resposta ao nosso problema de pesquisa.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos a opção metodológica que assumimos para a realização deste estudo. Nela explicitamos a natureza da pesquisa, o local e os participantes do estudo, nossos procedimentos para a coleta e análise de dados obtidos.

Este estudo tem como pressuposto que toda pesquisa necessita de um procedimento metodológico rigoroso e científico que conduza a investigação no processo de produção do conhecimento, ao permitir avançar na progressiva e histórica compreensão da realidade e transpor as aparências fenomênicas (KUENZER, 1998).

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo com enfoque crítico-dialético. Em tal perspectiva de pesquisa qualitativa considera-se o contexto econômico e sociocultural em que os processos educacionais são desenvolvidos, bem como o ser humano como um sujeito que, continuamente, interpreta sua realidade. A pesquisa qualitativa, baseada no método dialético, parte do princípio de que é impossível conceber os fenômenos sociais de forma isolada, considerando, portanto, as raízes históricas, culturais e considerando, também, a macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, o materialismo dialético, base da filosofia marxista, representa a busca por explicações “coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. (...) as raízes do pensar humano se unem para constituir (...) uma concepção científica de realidade, enriquecida com a prática social da humanidade” (TRIVIÑOS, p. 51, 1987).

Considerando os objetivos propostos em nosso estudo, a presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa de campo (LAKATOS; MARCONI, 2003; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa de campo pode ser utilizada com o objetivo de conseguir informações, conhecimentos acerca de um problema, comprovar uma hipótese, clarificar conceitos ou,

ainda, descobrir novos fenômenos. Consiste em observar os fatos e os fenômenos. A pesquisa de campo também tem como interesse o estudo de indivíduos, grupos, instituições e demais campos que visam compreender diversos aspectos da sociedade. Esse tipo de pesquisa oferece como vantagem a facilidade em obter uma amostra de indivíduos gerada dentro de uma população específica ou dentro de um conjunto de fenômenos. Ela pode ser empregada, geralmente, por meio de procedimentos sistemáticos, para obter observações empíricas e/ou para a análise dos dados. A pesquisa de campo justifica também o modelo procedimental de coleta de dados utilizado por meio de entrevistas e análise de seu conteúdo, para um estudo de maior intensidade, porém em menor quantidade de participantes, no caso. (LAKATOS; MARCONI, 2003).

2.2 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um município do interior do estado de São Paulo. Este município possui aproximadamente 1.140 km², sendo que dessa área, aproximadamente 67 km² correspondem à área urbana, estando entre as quinze maiores cidades do estado em termos de número de residentes, com cerca de 240 mil habitantes. O município em questão possui alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) configurando-se entre os 20 primeiros do estado. Conta com 50 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), 9 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) atendendo, respectivamente, a mais de 8 mil alunos na educação infantil e mais de cinco mil no Ensino Fundamental I e II. Em relação às escolas estaduais existem no município, 34 escolas, atendendo aproximadamente a 13 mil alunos no Ensino Fundamental I e II e 7 mil do Ensino Médio, além de atender a quase 900 alunos na Educação de Jovens e Adultos. A Diretoria de Ensino da região atende um total de seis municípios (SÃO PAULO, 2016c).

Para participar desta pesquisa foram convidados professores que atuam, ou atuaram até 2016, em escolas estaduais desse mesmo município e que, por meio da Lei Complementar nº 1.078/08, estão submetidos à política de bonificação salarial por resultados.

Como mencionado anteriormente, o bônus é calculado a partir do desempenho dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio no IDESP. No documento da Secretaria de Estado da Educação, em nota técnica, do Programa de Qualidade

da Escola está sinalizado que “qualquer avanço no IDESP de um ano para o outro é bonificado, mas o quanto se bonifica depende do quanto a escola cumpre da meta estipulada” (SÃO PAULO, 2016a, p. 10). Sendo assim, se a escola atinge 10% da meta, sua bonificação será proporcional a esses 10% atingidos e, no caso de a escola ultrapassar a meta, são considerados até 120% da meta, pagando-se aos professores valor proporcional a esses 120% atingidos.

Considerando o exposto, foram convidados seis professores da rede básica de ensino. No projeto inicial desta pesquisa o objetivo era entrevistar 10 professores da educação fundamental, cinco que receberam bônus e cinco que não receberam, porém, com o aprofundamento do estudo de documentos oficiais sobre o bônus percebemos que, embora ocorra de os professores não receberem nada de bônus, seria difícil encontrar em nossa amostra, professores que não receberam nada de bônus, pois como referido no documento anteriormente citado da Secretaria de Estado da Educação, qualquer avanço da meta é bonificado, assim o bônus não fica condicionado ao cumprimento total da meta, mas qualquer avanço, já permite a bonificação.

Mudamos, então, de estratégia, e incluímos também em nossa amostra de 10 professores, aqueles que tinham recebido um valor muito pequeno de bônus. Também entrevistamos professores que já atuaram no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, pois as contribuições destes são fundamentais para discutirmos a questão da valorização docente, uma vez que a prova do SARESP dá ênfase à Língua Portuguesa e Matemática, nossa amostra de professores entrevistados contemplava outras disciplinas curriculares.

No decorrer da pesquisa de campo percebemos um esgotamento das questões a partir de respostas repetidas, muito embora cada professor tenha alguma observação particular e importante para o estudo do bônus. Sendo assim, o número de seis participantes foi considerado suficiente para o desenvolvimento do estudo proposto, além de nos trazer as informações necessárias para que pudéssemos, dentro do limite deste trabalho, discutir a respeito da política de bonificação e o trabalho do professor.

Dentre esses seis professores que compuseram nossa amostra estão três docentes que receberam bonificação por terem atingido completamente a meta, dois que receberam bonificação proporcionalmente ao que atingiram da meta, e um professor que não recebeu

bonificação, em função de sua escola não ter atingido a meta ou que tenha tido desempenho inferior em relação ao ano anterior.

A diversidade de possibilidades em relação ao recebimento ou não da bonificação pelos professores colaborou positivamente no processo de coleta de dados que privilegiou a participação de professores de diferentes escolas. Contribuiu, também, para que diversos aspectos da política de bonificação pudessem ser revelados, pois cada escola está submetida a uma meta, a uma direção e a uma comunidade escolar diferente. Assim, tivemos uma coleta de dados enriquecida de informações para refletir, analisar e compreender a referida política. Portanto a ênfase nesta pesquisa se deu na relação professor-pesquisador, sem a mediação da escola ou sem que ela fosse uma referência, para que, justamente, as verdadeiras impressões dos professores em relação à política pudessem ser sinalizadas. Nesse sentido, entendemos que as instituições escolares não deveriam fazer parte deste processo.

A seleção dos professores se baseou no critério da acessibilidade discutido por Costa Neto (1997), em que, devido à impossibilidade desta pesquisa abranger toda a população objeto de estudo, professores da rede estadual paulista, submetidos à lei de bonificação, foi necessária a segmentação da amostra da pesquisa, utilizando-se, assim, população acessível para essa ocasião.

Com base em nossa seleção de participantes da pesquisa é importante destacar que o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e que os nomes dos participantes do estudo são fictícios, visando garantir seu anonimato.

Participaram desta pesquisa três professores do sexo feminino e três do sexo masculino, metade dos entrevistados têm mais de quarenta anos de idade. Dois deles têm trinta anos de carreira, os demais possuem cerca de seis a onze anos de docência. Os professores e professoras apresentam formação acadêmica em pedagogia, licenciatura em matemática, em física, química e em história.

Dessa amostra, quatro professores ministram aulas somente na rede estadual, embora dois já tenham atuado em rede municipal e particular, os outros dois professores dividem sua atuação na rede estadual e na rede privada. Dois professores atuam somente no Ensino Médio, outros dois atuam no Ensino Fundamental II e duas professoras atuam no Fundamental I. Todos os professores entrevistados possuem carga horária acima de 30h semanais, sendo que

a carga horária maior é de 50h semanais. Somente um participante exerce outra atividade remunerada, que é de supervisão de projeto dentro da própria escola. Esses dados estão expressos no quadro a seguir, para melhor visualização.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Tempo de Carreira	Formação	Atuação	Carga horária de trabalho
José	31 anos	6 anos	Licenciatura em Física	Rede estadual	40 horas semanais
Flávia	42 anos	10 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Rede estadual e particular	45 horas semanais
Cláudio	28 anos	6 anos	Licenciatura em História	Exonerou em 2016	-
Laura	34 anos	11 anos	Licenciatura em Pedagogia	Rede estadual	32 horas semanais
Rafaela	50 anos	30 anos	Licenciatura em História	Aposentou em 2016	-
Rodrigo	50 anos	30 anos	Licenciatura curta em Ciências e Licenciatura e Química e Matemática	Rede estadual e particular	50 horas semanais

Fonte: Pesquisa de campo. Entrevistas com docentes realizadas pela pesquisadora (2016).

O quadro demonstra a diversidade dos professores entrevistados, alguns com mais tempo de experiência, outros com menos; professores com formação em áreas específicas do conhecimento que são cobradas pelo SARESP, porém não compõem o cálculo do bônus. Professores de diferentes redes, carga horária e ainda dos dois níveis de ensino: Fundamental (I e II) e Médio. Dois professores não atuam mais em nenhuma rede, um se afastou para fazer o doutorado e a outra se aposentou. O professor que se afastou para fazer o doutorado não estava mais atuando em sala de aula quando o entrevistei, o outro professor, recém-aposentado, ainda estava atuando em sala de aula.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Considerando que nosso estudo caracteriza-se como pesquisa de campo com professores da Educação Básica, foram utilizadas como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada, o levantamento documental e bibliográfico. Os professores que aceitaram participar voluntariamente deste estudo foram entrevistados por meio de um roteiro de perguntas referentes à política de bonificação salarial com a finalidade de compreender como os mesmos enfrentam essa política, como a relacionam ao seu trabalho e ao desenvolvimento profissional.

A opção pela entrevista justifica-se pela possibilidade de captar imediatamente a informação desejada com diversos tipos de participantes e sobre vários assuntos, ou seja, por ser um instrumento que permite uma versatilidade na pesquisa. A escolha pela entrevista semiestruturada deu-se pela possibilidade em fazer perguntas necessárias para o estudo e, permitir certa flexibilidade ao pesquisador, dando liberdade para possíveis questões que pudessem surgir no decorrer da conversa (LÜDKE, ANDRÉ 1986).

Não foram feitas inserções ou observações dentro das escolas. Nossa intenção volta-se para a compreensão do quanto a política de bonificação afeta ou não os professores, independentemente da escola em que eles atuam. Portanto, os docentes que aceitaram participar da entrevista colaboraram com a sua concepção e interpretação a respeito da referida política, de maneira desvinculada da escola específica em que trabalham, podendo citar, inclusive, diversas instituições em que já atuaram.

As entrevistas ocorreram em horário livre, para que fosse preservada a identidade dos participantes, e evitados constrangimentos em função de suas afirmações sobre a complexa política de bonificação salarial no âmbito escolar. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora. A opção de gravar as entrevistas permitiu que, posteriormente, pudéssemos retomá-las para analisá-las de maneira mais aprofundada, bem como manter o texto fiel ao que foi dito pelos entrevistados.

A pesquisa utilizou, ainda, o levantamento documental. Escolhemos, inicialmente, a Lei que rege a Política de Bonificação Salarial do Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 1.078/08 que é a mais recente. Selecionamos, ainda, a Nota Técnica da Secretaria de Estado da Educação, que é uma nota explicativa a respeito dos dados obtidos a partir do SARESP no ano de 2015. Na Nota Técnica também são explicadas as formas de cálculo do bônus, das metas específicas para as escolas e da meta geral para o estado de São Paulo.

Foram levantadas informações a respeito do Programa de Qualidade da Escola, responsável pela implementação do IDESP e que aborda também a prova do SARESP, ambas centrais no âmbito da política de bonificação. Procuramos, também, algumas notícias recentes a respeito da política que auxiliaram no desenvolvimento das próprias entrevistas. Tanto a Lei, como a Nota Técnica e, ainda, outras informações estão disponíveis *online*, no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo¹. Foram consultados, ainda, os sites do Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde foram encontradas informações sobre o IDEB, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), informações sobre a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

O levantamento bibliográfico foi baseado em pesquisas existentes em relação ao tema estudado. Foram consultadas teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes, bem como sites de periódicos para o levantamento de artigos científicos sobre o tema da pesquisa. Os sites utilizados para consulta, além do banco de teses e dissertações da Capes, são: SciELO, Teses e dissertações PPGE UFSCar, Teses e dissertações UFRGS e Biblioteca digital UFMG. As palavras-chave utilizadas foram “políticas avaliativas de educação”, “SARESP”, “bônus para professores”, “trabalho do professor”, “neoliberalismo e educação”, “Banco Mundial e educação” e “cultura do desempenho”.

Foram utilizados livros para a discussão teórico-metodológica e selecionados, lidos e fichados 61 artigos, que abordam principalmente a questão do trabalho do professor, a política de bonificação e o contexto político-econômico mais amplo. Utilizamos também documentos oficiais da SEE, do MEC e, ainda, algumas reportagens a respeito do bônus.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Para a análise e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa, adotamos o método histórico-dialético pela possibilidade de observar e discutir as contradições, problemas e relações existentes que, de alguma maneira, possam contribuir para a transformação da realidade (TRIVIÑOS, 1987).

¹ <http://www.educacao.sp.gov.br/>

A dialética materialista histórica permite uma apreensão que vai à raiz da realidade, buscando “(...) unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

No materialismo histórico, o método está vinculado a uma concepção de mundo, concepção essa que pressupõe a conexão dos elementos, a correlação das coisas, e que, uma vez conectados, permanecem em movimento, sendo excluídas visões de mundo limitadas à unilateralidade do pensamento (SANFELICE, 2005).

Nos processos de pesquisa, essa visão correlacionada de mundo, método e práxis, requerem do pesquisador que ele adentre nas contradições da realidade social e acompanhe o sujeito, construindo e compreendendo sua realidade pela práxis, tentando compreender como são afetados, nessa relação, o sujeito e a realidade. Nesse sentido, a intenção do pesquisador é a de refletir sobre a realidade, cumprindo “a exigência de apoderar-se, por meio de reflexão subjetiva, dos processos do mundo exterior” (SANFELICE, 2005, p. 81).

Para a análise de documentos legais e oficiais, por exemplo, é importante ter clareza da distinção entre os seus objetivos proclamados, que indicam suas finalidades amplas e gerais - nesse caso a suposta melhoria do ensino -, e seus objetivos reais, que indicam os alvos concretos de sua ação. Como afirma Saviani (2008, p. 190, grifos nossos):

Enquanto os *objetivos proclamados* se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os *objetivos reais* situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação das forças que controlam o processo.

No contexto referido os *objetivos reais* podem se configurar como concretizações parciais dos *objetivos proclamados*, mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Nesse último caso os *objetivos proclamados* tendem a mascarar os objetivos reais.

À luz do exposto resulta claro por que os *objetivos proclamados* coincidem exatamente com aquilo que se explicita em termos de objetivos na letra da lei, contrariamente aos *objetivos reais* que se revelam antes na forma de funcionamento da organização escolar prevista em lei e, dialeticamente, nos meios preconizados.

Desse modo, consideramos a análise de documentos necessária para a compreensão do contexto social, político e econômico em que ocorre a implementação da política de

bonificação por resultados e, também, para a apreensão de seus desdobramentos para o trabalho e desenvolvimento profissional dos docentes.

Utilizamos, ainda, na análise dos dados, a técnica de triangulação pela possibilidade de “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p.138). A pesquisa qualitativa, baseada no método dialético, parte do princípio de que é impossível conceber os fenômenos sociais de forma isolada, considerando, portanto, as raízes históricas, culturais e considerando, também, a macrorrealidade social. A técnica de triangulação dos dados considera três aspectos fundamentais: a primeira baseia-se nas percepções e nos processos fundamentados no sujeito, obtidas por meio de entrevistas realizadas pelo pesquisador; a segunda é composta pelos elementos produzidos pelo meio do sujeito, tais como a legislação referente ao bônus para professores e, o terceiro aspecto refere-se aos processos e produtos advindos da estrutura socioeconômica na qual o sujeito se insere, que é representada pelo modo, forças e relações de produção (TRIVIÑOS, 1987).

O processo de análise dos dados pressupõe a elaboração de “categorias” que servem como critério básico tanto para a coleta, seleção e organização da teoria, quanto dos fatos pesquisados, tendo por base a própria finalidade da pesquisa (KUENZER, 1998).

De acordo com a autora (1998), as categorias podem ser divididas em dois tipos centrais:

a) as categorias metodológicas que são as categorias próprias do método dialético (práxis, totalidade, contradição, mediação, por exemplo), que dão base à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante o processo de trabalho, fundamentando os procedimentos adotados. Elas se expressam como leis universais, que definem a forma de investigação do objeto;

b) as categorias de conteúdo que são as categorias particulares, que buscam fazer a mediação entre o universal e o concreto/singular. Por essa característica particular, elas são definidas com base no objeto e na finalidade da investigação, tendo a possibilidade de serem detalhadas em subcategorias.

Com base no exposto, para a análise dos resultados, utilizamos tanto categorias metodológicas, próprias do materialismo histórico-dialético (contradição e totalidade), quanto categorias de conteúdo, com foco no desenvolvimento profissional e trabalho do professor.

As entrevistas com os professores contavam com questões a respeito da avaliação dos professores, de como eles se posicionavam diante da política de bonificação e da meta do IDESP, sobre como a gestão se portou em relação às metas, sobre sua formação continuada, a sensação de valorização de seu trabalho e sobre a possibilidade de modificar seu trabalho em função da política e os resultados da escola.

A partir do roteiro proposto, das respostas dos professores e de nosso referencial teórico pudemos identificar três grandes categorias de análise: Política de bonificação; Autonomia do professor; e Desenvolvimento profissional. O Quadro a seguir permite visualizar as categorias e subcategorias de análise.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Política de bonificação	Posicionamento contrário à política de bonificação
	Posicionamento favorável à política de bonificação
	Metas do IDESP
	Rankings escolares
	Reavaliação da política de bônus
Autonomia do professor	Material didático da SEE
	Treinamento para a avaliação do SARESP
	Fragmentação do currículo e do saber docente
	Desvalorização do trabalho docente
Desenvolvimento Profissional	Formação continuada
	Cursos específicos para o SARESP indicados pela Diretoria de Ensino
	Articulação entre a avaliação do trabalho docente e o bônus

Fonte: Entrevistas com os professores, 2016.

A partir de tais categorias e subcategorias de conteúdo, organizamos a exposição dos resultados em três eixos temáticos que representam o que apareceu a partir das entrevistas, e que, portanto, sinalizam o que os professores sentem de impacto no seu trabalho e em seu desenvolvimento profissional a partir da política de bonificação do estado de São Paulo. São eles: 1) A política de bonificação por resultados do Estado de SP na perspectiva dos professores; 2) Desdobramentos da política de bonificação por resultados do Estado de SP no trabalho do professor; 3) Desdobramentos da política de bonificação por resultados do Estado de SP para o desenvolvimento profissional docente. Tais resultados serão apresentados e discutidos na seção 4 desta dissertação.

A seguir apresentamos a seção 3 com a discussão sobre a política de bonificação por resultados.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O NEOLIBERALISMO, AGÊNCIAS MULTILATERAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, apresentamos uma breve contextualização histórica sobre as primeiras características de ações desenvolvidas no âmbito do neoliberalismo que promoveram modificações e impactos na educação e no próprio trabalho docente. Apresentamos inicialmente o contexto histórico em que se desenvolve o modelo político-econômico neoliberal, traçamos um percurso histórico com a finalidade de relacionar os elementos advindos do Estado de Bem-Estar Social, sua crise, a retomada do liberalismo sob as orientações neoliberais que influenciaram a educação por meio da Teoria do Capital Humano, conferindo à educação a característica de catalisadora do desenvolvimento econômico. Detalhamos a relação entre as agências multilaterais neste contexto de modo a perceber como essas agências impactam o desenvolvimento de políticas e diretrizes educacionais. Nesse sentido, ressaltamos a presença das agências, pois as mesmas passam a apresentar propostas educacionais com o intuito de combater a pobreza criada pelo próprio sistema neoliberal, além de apresentarem propostas para o trabalho docente, revelando dessa maneira, os primeiros impactos no trabalho e no desenvolvimento profissional do professor.

No Brasil, tais propostas neoliberais também são adotadas agravando a situação de pobreza no país. Assim, destacamos o contexto brasileiro a partir da adesão ao modelo neoliberal. O contexto nacional é apresentado a partir da década de 1990 em função da implementação de reformas educacionais neoliberais com destaque às políticas de bonificação, que por sua vez, revelam-se amparadas no contexto mais amplo anteriormente desenvolvido, ou seja, baseadas em diretrizes de agências multilaterais, conferindo papel de destaque à educação, no sentido de atrelar a educação ao desenvolvimento econômico.

3.1 Do Estado de Bem-Estar Social ao Neoliberalismo: duas vertentes da política econômica capitalista e alguns desdobramentos para a educação

Discutimos, a seguir, alguns aspectos do modelo político-econômico vigente, o Neoliberalismo. Esse modelo político-econômico tem por base a não intervenção ou a mínima intervenção do Estado na economia. Conforme Moraes (2002), a interferência da autoridade

pública sobre a iniciativa privada é vista como intrusão e, de acordo com o autor, os ideais desse modelo político-econômico começaram a se desenvolver mais fortemente em 1944 com Friedrich Von Hayek.

Em um contexto de pós-guerra, alguns países da Europa e os EUA sofriam com uma das primeiras crises do capitalismo, a crise de 1929, quando vigorava o modelo econômico liberal, de não intervenção do Estado na economia. Esse modelo, de acordo com Ferraz (1999), não era uma boa alternativa, pois dentro dessa grande recessão, havia a necessidade de um Estado planejando a economia de maneira mais presente, podendo diminuir o desemprego em massa e a fome generalizada.

De acordo com Hobsbawm (1995), a crise do capitalismo de 1929 ainda concorreu para o surgimento de regimes radicais como o fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha, bem como o posicionamento geopolítico da Rússia, que não se abalara pela referida crise. Para o autor (1995), esse período entre guerras foi de extrema crise na economia capitalista mundial e ninguém tinha ideia de como recuperá-la, porém, é a partir da eclosão da II Guerra Mundial que o capitalismo encontra, como alternativa para sair da Grande Depressão, a possibilidade de maior intervenção estatal na economia, o que foi denominado de *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social. Ou seja, a criação do Estado de Bem-Estar Social foi uma alternativa para manter o capitalismo vigente, só que em outro formato.

O Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*, segundo Benevides (2011, p.12), revela-se pela “ação estatal na organização e implementação das políticas de provisão de bem-estar [...] reduzindo os riscos sociais aos quais os indivíduos estão expostos”. Dessa forma, o capitalismo passa por uma nova fase que diminui a presença dos ideais do liberalismo. A partir do *Welfare State* o processo de acumulação do capital atrela o keynesianismo² ao Fordismo³ de modo a aquecer novamente a economia, combinando políticas fiscais e monetárias destinadas às áreas de investimento público, fazendo com que crescesse a

² Keynesianismo é a expressão gerada para referenciar o economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946) um dos principais nomes associados à política do *Welfare State*. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 100) o cerne de sua política focou na eliminação do desemprego em massa.

³ O fordismo pode ser considerado como um método de organização da produção e do trabalho complementar ao taylorismo, caracterizado pelo gerenciamento tecnoburocrático de mão de obra especializada sob técnicas repetitivas de produção de serviços ou de produtos padronizados. Como modelo gerencial, o fordismo surge no setor secundário da economia e mais especificamente na indústria automobilística (TENÓRIO, 1994). Tem como principais características a produção em massa e a organização produtiva em linhas de montagem automatizadas, desenvolvidas por Henry Ford, multiplicando a produção de automóveis (JORGE; ALBAGLI, 2015).

produção e o consumo em massa, característicos do modelo fordista, bem como criando garantias sociais por meio de políticas de pleno emprego e de complemento salarial, elevando o padrão de vida das pessoas, além de preservar a democracia de massas (HARVEY, 1993).

Para Moraes (2000, p. 4), após trinta anos de políticas do Estado de Bem-Estar Social, depois da II Guerra Mundial, o capitalismo entra outra vez em crise, colocando novamente em xeque a política que até então vigorava. Configura-se, portanto, a partir desse contexto remanescente de crise, o modelo neoliberal. A crise do capitalismo que já se instaurava nos anos 1970 tinha como principais problemas: 1) a falência do regime monetário acordado pela conferência de Bretton Woods (1944)⁴, 2) o esgotamento das políticas da democracia de massa, bem como o esgotamento dos modelos de acumulação de capital do pós-guerra, baseado no fordismo; e 3) a inviabilidade das políticas nacionais, especialmente, as políticas de renda e de bem-estar social. Ênfase do discurso neoliberal em revelar os problemas das políticas de bem-estar social, tais como os altos custos dessas políticas, o que poderia levar ao endividamento e os efeitos negativos delas sobre a formação de valores e comportamentos dos indivíduos, transformando-os em dependentes do *Welfare State*, ao invés de indivíduos independentes e empreendedores (MORAES, 2002).

Além desses elementos da crise do modelo do Estado de Bem-Estar Social, quase que paralelamente à crise dos anos 1970 e de seu modo de produção, começou a se organizar nos anos 1950 e 1960, “uma rede de relações econômicas e internacionais que integraram os sistemas de forma mais ampla, cada vez mais transnacional” (FERRAZ, 2009, p. 90). Nesse sentido, o autor destaca a participação de empresas multinacionais, em uma nova divisão internacional do trabalho. Os fatores como mão de obra mais barata, os custos de matéria prima e das operações necessárias começaram a determinar os locais de instalação dessas empresas no mundo, sendo que no ano de 1960, um dos elementos que complicavam esse movimento era, justamente, as barreiras nacionais protegidas pelos Estados, o que comprometia a dinâmica dessa economia de caráter transnacional, que nesse período já estava

⁴ Esse acordo foi realizado em julho de 1944 em função dos problemas econômicos de 1929 (a Grande Depressão) e que se agravaram com a II Guerra Mundial, momento em que ocorreu a intensa diminuição da produção, do comércio e de emprego, causando protecionismos como barreiras comerciais e controle de capitais em um movimento, por parte dos governos, de aumento de tarifas para redução de déficits. Assim, 730 delegados de 44 países (inclusive o Brasil) reuniram-se em Bretton Woods, nos EUA, para Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas com o objetivo de reconstruir o capitalismo mundial em um sistema de regras que regulasse a política econômica internacional, baseado em estabilidade monetária. Interessante complementar que nesse período foram criadas instituições multilaterais responsáveis por acompanhar esse processo novo do sistema financeiro, são eles: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (BARRETO, 2009).

mais integrada em função do avanço da tecnologia no setor de comunicação e transporte (FERRAZ, 1999).

Diante dos elementos destacados, aprofundando e justificando a crise do modelo keynesiano-fordista, foi aberto espaço para um novo modelo de regulação da sociedade política, baseada nos princípios neoliberais, regulação essa em que o Estado diminui sua ação na área social e seu papel é reduzido ao de reprodutor da ordem capitalista (FERRAZ, 1999). Assim, um dos antigos inimigos do liberalismo, a intervenção do Estado na economia, é retomada pelo próprio neoliberalismo, e a ela se acrescentam outros inimigos: o Estado de Bem-Estar Social, a doutrina keynesiana e os sindicatos, estes por serem complicadores do processo de acumulação do capital, em função das reivindicações salariais e pela “imposição de despesas e investimentos sem perspectiva de retorno” (MORAES, 2000, p. 3).

A construção da hegemonia neoliberal teve sua aplicação prática no ano de 1979 com a eleição de Margaret Thatcher na Inglaterra, seguida por Ronald Reagan, em 1980, nos EUA e, ainda, em 1982 Helmut Kohl, na Alemanha (CARINHATO, 2008; MORAES, 2000), que eram lideranças de importantes países, os quais estão alinhados ao pensamento neoliberal. Carinhato (2008) destaca que diversos países da Europa, que estavam submetidos às políticas do Estado de Bem-Estar Social, absorveram facilmente a constituição da ideologia neoliberal em função da desregulamentação econômica provocada pelo processo de mundialização⁵ e globalização⁶ da economia.

A ideologia neoliberal apresenta duas grandes exigências: a privatização dos serviços públicos e de empresas estatais e, ainda, a necessidade de uma nova regulamentação com o objetivo de diminuir a interferência dos poderes públicos em relação aos empreendimentos privados (MORAES, 2000). Em relação a essas exigências são tecidas fortes argumentações contra o Estado de Bem-Estar Social de modo a tentar mostrar que os efeitos dele seriam

⁵ “A mundialização da economia designa o quadro político e institucional no qual um modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo, desde o início dos anos 80, em decorrência das políticas de liberalização e de desregulamentação de trocas, do trabalho e das finanças adotadas pelos governos dos países industriais, encabeçados pelos EUA e Grã-Bretanha.” (CHESNAIS, 1996).

⁶ Para Martins (1996) a globalização é o resultado da intensificação e da multiplicação de relações estabelecidas entre os agentes econômicos posicionados nos mais diferentes pontos do espaço mundial, ela é “um processo que, para avançar, requer a abertura dos mercados nacionais e, tanto quanto possível, a supressão das fronteiras que separam os países uns dos outros.” (Martins, 1996). Essa abertura, ainda de acordo com o autor, tem sido facilitada fortemente pelos sistemas de telecomunicações via satélite, microeletrônica e outras tecnologias de informação. Para Martins (1996), “o processo de globalização assegura aos investidores providências para abolir quaisquer obstáculos que possam impedir o desenvolvimento de suas atividades lucrativas e seus interesses são dissimulados pelos supostos mecanismos impessoais do mercado.” (MARTINS, 1996).

muito prejudiciais, pois um Estado que se mostra benfeitor, no fundo, acaba por produzir ineficácia e clientelismo. Essa argumentação contra o Estado de Bem-Estar Social é usada como justificativa para o movimento pela privatização que, inclusive, passa a se materializar com a transferência das atividades sociais para a iniciativa privada (MORAES, 2000), dentre elas, uma em especial ao presente trabalho, a educação.

Podemos encontrar uma das variações do pensamento neoliberal na Teoria do Capital Humano. Os pressupostos desta teoria foram desenvolvidos pelo economista norte-americano Theodore Schultz, em 1962. A educação é considerada um investimento em que cada indivíduo se capacita a fim de adquirir habilidades para usá-las no futuro mercado de trabalho. Para Schultz, investir em educação é condição para redução das desigualdades econômicas e para gerar impacto na sociedade, porém Schultz tem uma visão reducionista, pois sua teoria não considera os aspectos sociais e a própria instabilidade do sistema (SOUZA, LARA, 2012).

Nesse sentido, Frigotto (2015) revela que Schultz observou que as famílias que investiam mais em saúde e educação formal eram as que tinham mais retorno em relação as que investiam menos. Segundo o autor, em função de Schultz encontrar grandes dificuldades em mensurar a saúde ele abandona esse indicador e permanece exclusivamente com a educação. Quando Schultz finaliza seu estudo percebe uma grande correlação entre Produto Interno Bruto (PIB) e a escolaridade, concluindo que investimento em educação é algo extremamente rentável, porém, para Frigotto (2015) essa conclusão não leva em consideração as diferentes condições sociais, tanto desigualdade de classe, como desigualdade entre as nações. Frigotto (2015) não nega a importância do conhecimento no desenvolvimento e na qualificação dos seres humanos, porém é indispensável que seja analisado o sentido desse conhecimento, questionando-se a quantos e a quem serve esse conhecimento.

Ao abordarmos, portanto, a Teoria do Capital Humano e a sua aproximação com o ideário de uma educação voltada para fins econômicos, é importante que apresentemos que esse pensamento tem acompanhado projetos e ações de agências multilaterais que, por sua vez, impactam as políticas educacionais de diversos países, criando e induzindo políticas semelhantes à de bonificação, objeto deste trabalho. Portanto, o objetivo ao apresentarmos a atuação de agências multilaterais no campo educacional justifica-se pelo fato de que, possivelmente, a política de bonificação do estado de São Paulo seja embrionária das ações e atividades dessas agências, que por sua vez estão em consonância ao que se espera de um Estado neoliberal.

3.2 A atuação e impacto das agências multilaterais no campo educacional

Consideramos importante destacar aqui duas “agências internacionais” e suas contribuições ou impactos na educação. A primeira agência é o Banco Mundial que foi criado em 1944, e tem se expandido juntamente com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado para a reconstrução no pós-guerra e, atualmente, para a redução da pobreza no mundo (THE WORLD BANK, 2016).

Outra importante agência é a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. A Organização foi fundada em 1961 (sucendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia - 1948) e reúne os países mais industrializados, bem como alguns países emergentes, como o Chile, por exemplo. Seus representantes realizam intercâmbios de informações para que possam alinhar políticas que potencializem o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros. O Brasil não é um país membro da OCDE⁷, mas fortaleceu sua relação e se aproximou da Organização a partir de 2007. O país participa de diversas atividades patrocinadas pela mesma, assim como China, Índia, Indonésia e África do Sul que são considerados parceiros-chave para que seja possível, posteriormente, sua adesão à Organização (BRASIL, 2016a).

Retomando a influência de agências internacionais na educação, podemos destacar que embora seja possível observar diferenças entre os contextos político e econômico dos EUA e da Inglaterra na década de 1980, é possível também observar alguns indicativos de semelhanças que podem ter levado ambos os países a adotarem políticas de responsabilização, como por exemplo, a “crença na relação entre competitividade econômica internacional e eficiência e qualidade dos seus sistemas educacionais” (BROOKE, 2006, p. 381). Tais ideias encontram-se enraizadas na teoria do capital humano, justificando a preocupação desses países em melhor desenvolverem-se para a competição global, a partir da progressiva globalização da economia (BROOKE, 2006). Pode ser nesse sentido que se justifica a atuação de agências multilaterais em projetos e propostas educacionais.

⁷ O número de países membros da OCDE é 34, são eles: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Norte, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia.

Dentro da temática da formação docente existem estudos que sinalizam a aproximação da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com mecanismos e propostas para a educação e para a formação de professores de diversos países. Exemplo da aproximação da OCDE com propostas para a educação está no Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA). De acordo com Lelis (2012), esse exame tem como finalidade construir indicadores para as áreas de Leitura, Matemática e Ciências. A partir dos resultados do PISA a OCDE busca, junto aos países participantes, soluções para melhorar o desempenho. Essas soluções impactam ou se tornam propostas que remetem à questão da formação docente, uma vez que, de acordo com Maués (2011), a Organização acredita que a educação contribui e impacta diretamente na economia dos países, e, para tanto, estabeleceu metas para a formação docente, tais como: interesse pela profissão, estratégias para a permanência na profissão entre outras.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA é um exemplo de política de avaliação internacional. Desenvolvido pela OCDE, o Programa é composto por uma prova que avalia estudantes com faixa etária de 15 anos (idade em que a maioria dos alunos conclui a escolaridade obrigatória) e tem como objetivo produzir indicadores de qualidade da educação dos países participantes, para que assim sejam criadas políticas que melhorem o ensino básico. Essas avaliações acontecem a cada três anos, abrangem Leitura, Matemática e Ciências, e começou a ser realizada em 1997 (BRASIL, 2011).

O Brasil participou pela primeira vez de projetos de avaliação educacional em 1990-1991, na segunda “Avaliação Internacional do Progresso Educacional de Matemática e Ciências” para os alunos de 9 a 13 anos de idade. E em 2000, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que foi realizado juntamente com os países que compõem a, já citada, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil ocupou a 37ª posição em leitura e 40ª posição em Ciências e Matemática, de 41 países participantes (BROOKE, 2006, p. 384).

A partir de tais resultados é que o Brasil, seguindo a tendência inicial de EUA e Inglaterra, adere às políticas de responsabilização. Dessa forma, o país visa à maior competitividade econômica a partir da melhoria dos indicadores educacionais (procurando semelhança nos indicadores de países considerados desenvolvidos) e, busca implementar um currículo de base comum para cada ano escolar, em nível nacional (BROOKE, 2006, p. 385).

A participação de organismos econômicos, dentre eles o Banco Mundial, na educação não é recente. De acordo com Torres (1996), essa participação começou com atividades na Tunísia em 1963. Essas e demais atividades caracterizavam-se na década de 1960 como empréstimos para estrutura física de escolas, no sentido de construções, além de se dedicarem mais à educação de segundo grau - técnica e vocacional. Dez anos mais tarde o presidente do Banco Mundial mudou radicalmente o foco de suas ações, a ênfase passou a ser a de redução da pobreza; nesse sentido, justificou-se que o investimento na educação de primeiro grau seria a base para essa redução.

Da década de 1970 até 1990, o foco do Banco Mundial permaneceu fortemente na educação de primeiro grau e isso se fortaleceu em função da Conferência Mundial Todos pela Educação, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia. Essa Conferência foi convocada conjuntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura⁸ (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância⁹ (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento¹⁰ (PNUD) e o próprio Banco Mundial, deliberando que a

⁸ A UNESCO foi criada em 1945, com a finalidade de responder à firme convicção de nações, forjada por duas guerras mundiais em menos de uma geração, que os acordos políticos e econômicos não são suficientes para construir uma paz duradoura. A paz deve ser estabelecida com base na solidariedade intelectual e moral da humanidade. A UNESCO se esforça para construir redes entre as nações que permitem esse tipo de solidariedade, através de: mobilização para que cada criança tenha acesso a educação de qualidade como direito humano fundamental e pré-requisito para o desenvolvimento humano; construir a compreensão intercultural por meio da proteção do patrimônio e apoio à diversidade cultural; prosseguindo a cooperação científica e proteger a liberdade de expressão como condição essencial para a democracia, desenvolvimento e dignidade humana. (UNESCO, 2016).

⁹ O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime da Assembleia Geral das Nações Unidas. Os primeiros programas do UNICEF forneceram assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China. Com a reconstrução da Europa, alguns países decidiram que a missão do UNICEF estava cumprida. No entanto, as nações mais pobres argumentaram que as Nações Unidas não podiam ignorar as crianças ameaçadas pela fome e pela doença em outros países. Em 1953, o UNICEF tornou-se órgão permanente do sistema das Nações Unidas e teve seu mandato ampliado para atender as crianças de todo o mundo em desenvolvimento. O UNICEF, que tem sua sede central em Nova Iorque, realiza suas tarefas por meio de oito escritórios regionais e outros 126 escritórios espalhados pelo mundo, atendendo a 191 países e territórios. O UNICEF também conta com o apoio de 36 Comitês Nacionais que funcionam, principalmente, nos países desenvolvidos. Os Comitês Nacionais arrecadam fundos com a ajuda de voluntários e também vendem os cartões e produtos do UNICEF. (UNICEF, 2016).

¹⁰ O PNUD trabalha em aproximadamente 170 países e territórios, contribuindo para a erradicação da pobreza e a redução de desigualdades e da exclusão social. O PNUD auxilia países a desenvolver políticas, habilidades em liderança e em parcerias, capacidades institucionais e construção de resiliência de maneira a manter os resultados no âmbito do desenvolvimento. Líderes globais adotaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável com o fim de continuar o trabalho dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. O PNUD está trabalhando para fortalecer novas estruturas para o desenvolvimento, a redução de risco de desastres e a mudança do clima. O PNUD apoia os esforços dos países para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ou Objetivos Globais, que orientarão as prioridades do desenvolvimento global para os próximos 15 anos. As atividades do PNUD concentram-se em auxiliar os países a construir e compartilhar soluções em três áreas principais: 1)

educação básica seria a prioridade da década (TORRES, 1996). Nesse período destacado, 1970-1990, o autor revela que foram concedidos créditos em mais de 10 bilhões de dólares para a educação de primeiro grau até a pós-graduação, e participação em mais de 300 projetos educacionais, em cem países no mundo (TORRES, 1996).

Na perspectiva do autor, o Banco Mundial não apresenta propostas educacionais isoladas, mas, sim, bem articuladas, com ideologia e pacote de medidas. Essas propostas são “para melhorar o acesso, equidade e qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento” (TORRES, 1996, p. 126). Assim, é possível que os países tenham aceitado as indicações e reformas do Banco Mundial, pois é justamente na ideologia desse organismo que está a associação da competitividade econômica com o nível educacional, isso pode ser verificado no seguinte trecho:

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando valor e eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição (BANCO MUNDIAL¹¹ apud TORRES, 1996, p. 131).

Ainda de acordo com os documentos do próprio Banco Mundial temos que “a educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 63), assim estimula-se a ênfase na educação básica nos países em desenvolvimento, assim como no Brasil.

A partir do exposto, podemos perceber os indícios do que se configura como o pensamento que as agências econômicas têm a respeito da educação, conferindo papel importante a ela, pois creem que atrelado a um bom desenvolvimento econômico está um bom desempenho educacional, o que se verificou nos trechos destacados do documento do próprio

Desenvolvimento sustentável, 2) Governança democrática e promoção da paz e 3) Resiliência climática e de desastres. Em todas as atividades, o PNUD estimula a proteção aos direitos humanos e o empoderamento das mulheres, das minorias e dos mais pobres e vulneráveis. O PNUD está no Brasil desde o início da década de 1960, criando e implementando projetos, procurando responder aos desafios e às demandas específicas do país por meio de uma visão integrada de desenvolvimento (PNUD, 2016).

¹¹ BANCO MUNDIAL. **Educação primária**. Documento de política do Banco Mundial, Washington D.C. 1992.

Banco Mundial. A OCDE também se encarregou de criar programas, tal como o PISA, mencionado anteriormente, bem como relatórios e documentos a respeito da educação de seus países membros, e de países parceiros, dentre eles o Brasil.

Maués (2011, p. 76) observa que, a partir dos resultados obtidos no PISA, a OCDE sugere, para os países participantes, soluções e “conselhos” para os problemas educacionais verificados, e nesse sentido destaca-se a ênfase recaída na formação docente, decorrendo daí a atenção que a Organização tem dado ao assunto, seja por meio de publicações ou assessorias, sempre visando obter melhores resultados nos exames. De maneira semelhante ao Banco Mundial, por considerar a importante função da educação como chave para o crescimento econômico e o emprego, a Organização revela a importante função do professor, sendo ele peça fundamental, embora não única, para a obtenção da qualidade do ensino (MAUÉS, 2011).

Além da importância econômica, para a Organização, a educação contribui em dois âmbitos: para a coesão social e o bem-estar individual. Dessa forma, a educação reflete positivamente na democracia e, a partir do bom funcionamento da democracia instaura-se um ambiente favorável às atividades econômicas (MAUÉS, 2011), ou seja, embora perceba outras funcionalidades para a educação, acaba por se revelar novamente na questão econômica.

Com a necessidade, portanto, de se criar um ambiente favorável ao desenvolvimento econômico, é preciso que se melhore a educação. Desse modo, os professores e a sua formação passam a ser centrais no pensamento da Organização. A autora indica que essa preocupação com a formação docente deu-se por meio dos resultados do PISA em 2000, nos quais, por meio de um relatório, verificou-se que metade dos países membros da OCDE indicou como resultado da avaliação que os jovens de 15 anos tiveram seus conhecimentos prejudicados em função da má adequação, ou até mesmo da falta de professores (MAUÉS, 2011).

Com o destaque dado à problemática de os países membros da Organização não conseguirem atrair e manter profissionais na docência, a própria Organização, segundo Maués (2011), dedicou-se, em 2002, a examinar as políticas de formação docente em 25 países membros. O objetivo foi o de conhecer que medidas inovadoras contribuíam para atrair, formar e manter os professores qualificados. Os resultados desse estudo foram apresentados

em 2005 com conclusões e recomendações para os países participantes. Dentre essas recomendações, uma é bastante importante para o presente trabalho, a política indicada em relação à remuneração docente.

Maués (2011, p. 80, grifos nossos) indica que para atrair e manter os professores a OCDE aconselha que seja realizada uma política que focalize nos professores recém-formados das áreas mais carentes desses profissionais, tais como biologia, informática e matemática, por exemplo. Haveria dessa maneira “uma diferenciação salarial, por meio de bonificações, gratificações e outras medidas para apenas alguns professores, quebrando a possibilidade de paridade e isonomia salarial”. Além disso, a melhoria de condições de trabalho também é pensada, para tanto, a ideia é a de que os contratos dos professores sejam flexíveis de modo a permitir que eles trabalhem apenas um período na escola, e no outro “possam também trabalhar em outras *empresas*”.

Destaca-se, nesse sentido, a questão da mudança do próprio papel do Estado. A autora revela que tais mudanças têm ocorrido principalmente em função do capitalismo internacional, que necessita de um Estado mais regulador do mercado do que propriamente provedor do que se configura como bens necessários a sociedade. Dessa maneira é que organizações, tal como a OCDE, ganham importância até mesmo na definição e implementação de políticas. Com um Estado mais avaliador e menos presente no processo, deixando mais espaço para a livre concorrência, a educação passa a ter metas estipuladas e resultados avaliados por organismos e exames externos a ela, tal como o PISA, assim o professor passa a ter a obrigação de atingir metas, podendo ser penalizado, bem como a instituição a qual pertence, não recebendo recursos (MAUÉS, 2011).

Para finalizar essa discussão, retomando a Teoria do Capital Humano antes citada, temos que, de acordo com Souza e Lara (2012), a educação é um instrumento político e ideológico que difunde e reflete os valores da sociedade neoliberal, que por sua vez busca satisfazer as necessidades do capital. As autoras ainda destacam que a perspectiva neoliberal influenciou os programas e políticas educacionais tanto do governo de Fernando Henrique Cardoso, como o de Luiz Inácio Lula da Silva, e, por isso, é importante que, tendo como base o contexto mais amplo anteriormente apresentado, aprofundemo-nos agora no contexto neoliberal brasileiro e em seus desdobramentos para a educação e o trabalho docente, em especial, no estado de São Paulo, por meio de sua política de bonificação e implicações no trabalho e desenvolvimento do professor.

3.3 Política Neoliberal no Brasil: da indução à implementação

As primeiras experiências neoliberais começaram a se desenvolver na América Latina a partir de 1973, isso porque alguns países como Chile, Argentina e, inclusive o Brasil, viviam em um contexto de regimes ditatoriais. Os países latino-americanos sofreram imposição do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional¹² – FMI para se ajustarem aos programas neoliberais a partir de 1980, para que a dívida externa fosse negociada e, também, com a finalidade de que tanto o Banco Mundial, como o FMI pudessem monitorar de perto essas economias (MORAES, 2000). A seguir veremos como se deu esse processo indutivo de adequação ao modelo neoliberal. O Brasil se insere nesse contexto em 1989, a partir do governo de Fernando Collor de Mello.

Mesmo com as diretrizes do BM e do FMI para renegociação de dívidas externas e mais prazo para pagar aos seus credores, o Brasil aderiu ao neoliberalismo tardiamente. O motivo desta “demora” está no fortalecimento da movimentação popular de oposição ao regime militar que estava em crise, bem como a crescente mobilização social dos anos 1970 e 80 pautadas pelo Movimento Sem-Terra e, posteriormente, pelo Partido dos Trabalhadores, procurando evitar a implementação total do neoliberalismo tal como ocorreu na Argentina e no Chile (CARINHATO, 2008).

Assim, em 1989, em um contexto de fim de um longo período ditatorial, alta inflação, dívida externa, necessidade de crescimento econômico e distribuição de renda, assume a presidência do Brasil, Fernando Collor de Mello. O discurso de seu plano econômico estava baseado na passagem de um capitalismo amparado pelo Estado para um capitalismo moderno, pautado na competitividade e eficiência. Seu plano econômico não se desenvolveu como pretendia, a inflação continuava alta e, ainda, o presidente se envolveu em corrupção, fato esse que o tirou da presidência pelo processo de *impeachment*, o que retardou ainda mais o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil (CARINHATO, 2008).

¹² O Fundo Monetário Internacional é uma organização com 189 países, trabalhando para promover a cooperação monetária global, assegurar a estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover o emprego elevado e o crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo. Foi criado em 1945, é responsável perante 189 países que compõem a sua adesão quase global (INTERNATIONAL MONETARY FUND, 2016).

Dessa maneira o seu vice-presidente, Itamar Franco, assumiu o país pelos dois últimos anos de governo que restavam. Sua proposta foi de preparo do Brasil para, enfim, implementar um plano de estabilização. Para auxiliá-lo nesse plano, contou com um grupo de economistas liderados por Fernando Henrique Cardoso, então Ministro da Fazenda. O plano era o de liberar as amarras corporativas que freavam o desenvolvimento de um empresariado dinâmico. A partir desse plano, conhecido como Plano Real, Fernando Henrique Cardoso venceu as eleições em 1994 e prosseguiu com o seu projeto (CARINHATO, 2008).

Concomitante à crise econômica de altas dívidas e inflação, bem como com o movimento de troca de presidentes e organização de planos de recuperação econômica que configuravam o contexto brasileiro em fins de 1980 e início da década de 1990, a América Latina, de maneira geral, causou certa insatisfação aos Estados Unidos por apresentar problemas semelhantes. Os EUA passam a ter seus interesses afetados porque suas importações com a própria região foram afetadas. Essa insatisfação levou o Institute for International Economics, em 1989, a convocar uma conferência em que foram chamados oito economistas de países latino-americanos, dentre eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Venezuela, com a finalidade de propor medidas para que fosse superada a situação econômica desses países (BANDEIRA, 2002), visando ao desenvolvimento do neoliberalismo.

De acordo com Bandeira (2002), durante essa conferência, John Williamson, economista norte-americano, apresentou um documento que continha propostas para a reforma econômica e que, inclusive, eram consenso em Washington e entre tecnocratas de agências financeiras internacionais, daí o nome do documento: Consenso de Washington. As propostas desse documento são:

1 – disciplina fiscal; 2 – mudanças das prioridades no gasto público; 3 – reforma tributária; 4 – taxas de juros positivas; 5 – taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado; 6 – liberalização do comércio; 7 – fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8 – privatização das empresas estatais; 9 – desregulamentação das atividades econômicas; 10 – garantia dos direitos de propriedade (BANDEIRA, 2002, p. 135).

Nesse sentido, é importante destacarmos que a adoção de medidas de privatização de empresas estatais, desregulamentação da economia e a liberalização unilateral do comércio exterior pelos países da América Latina, instituiria condição fundamental para que esses

países pudessem renegociar a dívida externa e receber recursos das agências financeiras internacionais.

Desse modo, esses países dependeriam sempre de financiamentos do BIRD e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para executar suas obras públicas, sujeitando-se à fiscalização internacional que condiciona, inclusive, os gastos militares. Ao passo que, a liberalização do comércio exterior promovida pelos países da América Latina, permitiria aos EUA atenderem as pressões de seus exportadores, de modo a transformar o seu déficit comercial em superávit com a região (BANDEIRA, 2002). Por isso, tamanho interesse em implementar diretrizes neoliberais na América Latina. Portanto, é dessa maneira que as agências conseguem induzir o desenvolvimento do neoliberalismo.

Retomando o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil temos que, apesar dos esforços de Collor e de Itamar Franco, é somente a partir do governo FHC, em 1994, que as diretrizes do Consenso de Washington começam a ser seguidas mais fortemente. De acordo com Carinhato (2008), o governo de Fernando Henrique Cardoso estava pautado no desenvolvimento do Plano Real, plano esse que visava a medidas para estabilização monetária e o fim do período de hiperinflação. Para tanto, esse plano previa a valorização de moedas nacionais, ajuste fiscal e dolarização da economia¹³, somados a esses três aspectos estaria a reforma do Estado, pautada em privatizações e reformas administrativas, como as conhecidas pelo Consenso de Washington. Esse seria o receituário para o crescimento econômico.

Foi criado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso o Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE¹⁴, que teve Bresser-Pereira como titular do cargo (CARINHATO, 2008). Para Souza e Carvalho (1999), a reforma teve dois momentos, o primeiro com o desenvolvimento mais enfático do neoliberalismo em que se questionava a intervenção do Estado e o que a ele competia, quais seriam suas funções e quais não seriam. Ressaltam-se, nesse sentido, as privatizações para a racionalização de recursos.

O segundo momento da reforma possuía, segundo Souza e Carvalho (1999), objetivos adicionais: eficiência dos serviços públicos, que deveria ser alcançada via otimização dos recursos humanos e financeiros, por meio do estímulo à competição administrada pelo próprio governo, tendo-se como exemplo as Organizações Sociais; a democratização, que conta com a

¹³ A dolarização da economia significa a adoção do dólar como moeda nacional, nesse caso significa a utilização da moeda estrangeira (o dólar) como ponto central de referência de um programa de estabilização macroeconômica (BATISTA JUNIOR, 2000, p. 37).

¹⁴ Esse Ministério foi transformado em Secretaria de Estado da Administração e do Patrimônio em 1999.

participação da comunidade nas decisões relacionadas às ações públicas e, especialmente, a descentralização e transferência de responsabilidades do Estado no que se refere ao fornecimento de infraestrutura e de serviços sociais.

No que se refere a essa última questão, de transferência da responsabilidade da oferta de serviços sociais, podemos afirmar que as pessoas ficam à mercê de uma educação oferecida no “mercado”. Nesse sentido, o direito à educação se perde, pois as pessoas passam a ser educadas conforme o potencial de compra específico de cada uma, criando, assim, diversas disparidades na formação do cidadão por meio da educação básica, garantida pela Constituição.

É interessante observar que, tal como Souza e Carvalho (1999) sugerem, os países Latino Americanos, mesmo seguindo à risca as diretrizes do Banco Mundial e FMI, não conseguiram superar o histórico de desigualdade social e a situação de pobreza de sua população. Isso nos leva a questionar se de fato essas indicações, tal como as do Consenso de Washington, são capazes de estruturar um crescimento econômico de fato. No caso brasileiro, segundo Carinhato (2008), as indicações das agências internacionais de cortar os gastos públicos agravaram ainda mais o problema histórico de pobreza no Brasil.

Outra reflexão que parte dessas afirmações é que o Banco Mundial, como citado anteriormente, discute e propõe alternativas educacionais com o objetivo de combater a pobreza que, entretanto, foi criada e acentuada pelo próprio BM. Exemplo disso foi demonstrado no processo de implementação de políticas neoliberais, que foram induzidas e forçadas aos países da América Latina. Ou seja, o Banco Mundial, propõe soluções, inclusive por via educacional, de problemas estruturais, sociais e econômicos, que ele mesmo agravou, em vários países. Consideramos contraditório oferecer indicações econômicas de superação e desenvolvimento econômico e, por meio dessas indicações, gerar ou agravar a condição de pobreza de um país e, concomitantemente, discutir a educação como superação dessa condição de pobreza. Torna-se um ciclo vicioso e contraditório.

A partir dos autores destacados que tratam da questão do desenvolvimento do neoliberalismo na América Latina e no Brasil, podemos refletir e discutir como o Consenso de Washington, por meio de suas indicações e diretrizes, contribui para a discussão proposta por esta pesquisa, a política de bonificação. As indicações tal como redução de gastos públicos e desregulamentação de leis trabalhistas, podem ser trazidas para o contexto educacional.

Pensando na proposta da Lei de bonificação salarial, temos que a redução com o gasto público, tal como sinalizado no Consenso de Washington, é atendida na medida em que não

se constrói uma política salarial para os professores do estado de São Paulo. Em contrapartida, para que se mascare essa condição, são criados bônus que se quer são incorporados ao salário dos docentes para efeito de cálculo de aposentadoria, por exemplo. Ou seja, temos um exemplo de precarização do trabalho do professor diante das diretrizes econômicas que pautam o neoliberalismo.

A questão da desregulamentação se revela pelo afrouxamento de leis econômicas e trabalhistas. Isso indica que, a partir de leis trabalhistas “afrouxadas”, os funcionários públicos, nesse caso os professores, ficam à mercê da economia e o seu trabalho passa a ser questionado, cobrado e desenvolvido a partir de interesses exclusivamente econômicos, pois o próprio BM demonstrou o seu interesse pela educação como sinônimo de superação da condição de pobreza.

Trazido o contexto histórico mais amplo de implementação e desenvolvimento do neoliberalismo, em que, grosso modo, se revela a princípio na Europa, em um contexto de pós-II Guerra e enfraquecimento do modelo de Estado de Bem-Estar Social, seguido do seu desenvolvimento nos EUA e a necessidade de expansão da economia desse país, inclusive seu desejo de fazer negócios com a América Latina, bem como o contexto da própria América Latina, como a crise dos regimes ditatoriais que aqui se desenvolviam, além da crise econômica, de alta inflação e dívida externa, e a indução de pacotes de medidas advindas do Consenso de Washington, revelando que, especialmente no Brasil, os planos para que o neoliberalismo fosse implementado tiveram mais sucesso a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, podemos nos dedicar, agora, a discutir como, dentro deste contexto capitalista, revelado por meio do neoliberalismo, se dá a formação e o trabalho dos professores, pois é sob as condições de redução de gastos, redução da interferência do Estado no provimento e desenvolvimento de políticas sociais, dentre elas, a educação, que se desenvolveu a política de bonificação do estado de São Paulo.

Para tanto, é importante começarmos a conectar os elementos históricos anteriores aos da atualidade. Nesse sentido, buscamos na seção 4 desenvolver o contexto do professorado paulista, a partir dos anos 1990, bem como explorar e descrever a própria política de bonificação no estado de São Paulo e seus desdobramentos para o trabalho e a formação desses professores.

4 POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS NO ESTADO DE SÃO PAULO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

Delineado o contexto mais amplo em que discorreremos sobre o neoliberalismo, sobre as agências multilaterais e o contexto brasileiro a partir de 1990, enfim, evidenciarmos o contexto paulista e de seu professorado, também a partir de 1990. Assim, buscamos compreender o caminho que a educação tomou até chegar à política de bonificação salarial, por meio dos resultados obtidos em teste padronizados, e como o professor, o seu trabalho e o seu desenvolvimento profissional têm sido impactados com tais políticas. Abordamos nessa seção, com mais detalhes, as demais políticas e ações educacionais que conduziram à política de bonificação e demonstramos como funcionam os índices e os sistemas de avaliação de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, especificamente em português e matemática, que compõem a política de bonificação no estado de São Paulo.

4.1 Breve caracterização da profissão docente no Brasil na década de 1990: o contexto educacional a partir da implementação de reformas educacionais neoliberais e de políticas de bonificação

Demonstrado o contexto político e econômico mais amplo, abordamos agora a conjuntura educacional com mais especificidade. O objetivo dessa subseção é trazer as características e os aspectos do contexto educacional, principalmente, a partir dos anos de 1990, época em que a reforma do Estado impactou a educação de modo a modificar seus objetivos, seu financiamento e, ainda, a formação docente e o trabalho do professor.

Atrelado a tais aspectos de mudança na educação e no trabalho docente está o processo de transformação da sociedade, mencionada anteriormente, em que a partir das pressões exercidas pelas agências multilaterais para o desenvolvimento do neoliberalismo, os países da América Latina, passaram a seguir orientações para gerir suas economias. A gestão da educação também recebe orientações.

Alguns autores (ALTMANN 2002; ALVES 2011) atrelam ao Banco Mundial grande parte das orientações das políticas criadas e desenvolvidas a partir desse período de reforma. Para Alves (2011), a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 representa um

grande esforço do Estado em definir estratégias e ações educacionais bastante compatíveis ao que o próprio Banco Mundial propõe. Isso se verifica, por exemplo, pela política de avaliação e pela ênfase dada ao Ensino Fundamental.

De acordo com Altmann (2002), o Ministro da Educação à época, Paulo Renato Souza, que, inclusive, já foi consultor do BM, acata suas recomendações, o que gera grande convergência entre as propostas do Banco e as propostas para a educação brasileira. Nesse sentido, a autora revela que, na perspectiva da descentralização, identifica-se na LDB a flexibilização no planejamento, “o controle não é mais exercido na base – através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica (...)”, mas a centralização se dá na saída, mediante a avaliação (ALTMANN, 2002, p. 81).

Oliveira (2007, p. 5) apresenta que as reformas educacionais marcadas pela descentralização financeira, administrativa e pedagógica, que buscou atribuir maior autonomia as escolas trouxe, em contrapartida, “processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos como meios para garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas”.

Para tanto, no artigo 9º da LDB está definido que a União deve se responsabilizar por:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1998).

Assim sendo, é possível identificarmos a padronização nos processos escolares: currículos centralizados, livro didático, entre outras coisas, bem como “exames nacionais regulares e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico” (OLIVEIRA, 2007, p. 5). Ou seja, o currículo e avaliação são indicados e cobrados, respectivamente, pelo Estado.

A partir dessas definições, de ênfase na parte avaliativa da educação, o Conselho Nacional de Educação instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A partir dos PCN, temos, portanto, um currículo de base comum nacional, que embora não seja obrigatório, passa a ser referência para a capacitação de professores e elaboração de livros didáticos, em que, se estabelece também uma meta educacional. Nesse sentido, estipuladas as

metas e o caminho educacional, era necessário elaborar sistemas avaliativos para a educação. De acordo com Altmann (2002), diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990. Em âmbito nacional, podemos destacar, a partir da autora, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e em âmbito internacional podemos citar novamente o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).

Sobre o SAEB é importante destacarmos que foi implementado no Brasil com o intuito de gerar e organizar informações a respeito da qualidade do ensino para, assim, possibilitar o monitoramento das políticas públicas e a melhoria da qualidade do ensino em todo o país (ALTMANN, 2002). O SAEB¹⁵ é um exame realizado de dois em dois anos, em que se verifica a proficiência dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (agora, 5º e 9º anos) e dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de português (leitura) e matemática (BRASIL, 2011). De acordo com Altmann (2002), as avaliações eram realizadas de maneira mais descentralizada e contavam com a participação mais intensa das secretarias de educação. Em 1990 e 1993, porém, esse era um aspecto de divergência entre o MEC e o BIRD e, por esse motivo, as provas desses anos não contaram com o financiamento do Banco. A partir de 1995, segundo a autora, o sistema tornou-se mais centralizado e suas atribuições operacionais foram terceirizadas (ALTMANN, 2002). Atualmente a prova do SAEB, seu planejamento e operacionalização, são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB. (BRASIL, 2005).

Não é por acaso que o BIRD financiou o SAEB, pois é a partir dos resultados do SAEB que se obtêm taxas de retorno e se estabelecem critérios para os investimentos em educação. Assim, o que se avalia tem impacto nos currículos e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, a ênfase curricular recai em português e matemática, deixando diversos outros componentes curriculares de lado. Isso ocorre porque o BIRD possui uma visão de educação, assim como antes mencionada, que conecta a educação com a produtividade, com a maior competitividade dos países, fazendo-se necessário uma formação para difusão do progresso técnico e formação para incorporação ao sistema produtivo (ALTMANN, 2002).

Acontece que os resultados do SAEB do ano de 1999 foram piores do que os resultados do ano de 1997, trazendo à tona um efeito diverso do que o Ministro da Educação,

¹⁵ A nomenclatura mudou em 2005, por meio da Portaria Ministerial nº 931, alterando o nome de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), porém se manteve o nome SAEB nas publicações e demais materiais de divulgação, pela tradição (BRASIL, 2011).

Paulo Renato Souza, prometia. O Ministério da Educação atrelava a melhoria dos resultados do SAEB ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF¹⁶). Esse aspecto é importante em nossa pesquisa, pois parece que, enfim, se começa a falar nos docentes e em seu trabalho. Porém, nem tudo é o que parece.

O FUNDEF foi instituído por Emenda Constitucional em 1996, porém só foi implementado em janeiro de 1998. Consiste em uma mudança na estrutura do financiamento para o Ensino Fundamental, exclusivamente, pois, segundo Altmann (2002), para o BIRD, o Ensino Médio, o profissionalizante e o Superior, deveriam ser privatizados. O FUNDEF tinha suas receitas constituídas em 15% advindas do: Fundo de Participação dos Estados; do Fundo de Participação dos Municípios; do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e do Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações. Ele introduz novos critérios para a distribuição e utilização dos recursos (estaduais e municipais) em relação ao número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Destinava-se, minimamente, 60% dos recursos à remuneração docente e 40%, no máximo, para demais despesas de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental (SOUZA, 1998).

O Ministro da Educação atrelou a piora dos índices do SAEB, mesmo com a criação do FUNDEF, à entrada de mais alunos pobres na escola. Porém, essa piora de desempenho, de acordo com Altmann (2002), também foi verificada na rede particular do ensino. Nesse sentido, entram em cena os professores. Para resolver o problema dos índices, o Ministério da Educação criou como alternativa o investimento em projetos de *treinamento* de professores para alfabetização e duplicação do projeto Parâmetros em Ação (ALTMANN, 2002, grifos nossos). Esse projeto, instituído em 1999, consiste em incentivar o desenvolvimento dos professores de maneira articulada à implementação dos PCNs nas escolas.

¹⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef vigorou de 1998 a 2006. Era “um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal” (BRASIL, FNDE, 2012). O Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, em 2006, com a “Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007”. Além dos recursos que mantinham o Fundef, “ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente”. A vigência do Fundeb foi “estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009 quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%.” (BRASIL, FNDE, 2012).

A crítica a esse tipo de iniciativa pode ser feita, tal como sugere Altmann (2002), pelo fato de que o treinamento de professores revela uma postura, por parte do Ministério, que crê na atividade pedagógica como algo simplificado, “a formação docente torna-se eminentemente prática, ficando restrita à aquisição de habilidades” (ALTMANN, 2002, p. 84). Como, também, pelo aspecto da não participação dos professores, e nem das escolas, inclusive na elaboração dos PCN, por exemplo, o que acaba por afetar a prática docente, pois os professores são solicitados apenas para a execução, demonstrando, inclusive, que a formação inicial dos professores é deixada de lado, à mercê do treinamento (ALTMANN, 2002).

Apontamos anteriormente que, diversos organismos multilaterais dedicaram-se a pensar em propostas e estratégias educacionais com o objetivo de combater a pobreza e aumentar a produtividade e competitividade de países em desenvolvimento. Nesse sentido, encontramos diversos autores que sinalizam a tendência do governo federal brasileiro, especialmente a partir da década de 1990, com Fernando Henrique Cardoso, em desenvolver ações e programas que convergem com as diretrizes dos organismos multilaterais. Maroneze e Lara (2009) apontam que, de maneira vinculada ao BM, o próprio Congresso Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990, na Tailândia, em que foi elaborado o documento “Declaração Mundial de Educação para Todos” também impactou os programas educacionais no Brasil. Como país signatário dessa Conferência, o Brasil “comprometeu-se em cumprir as disposições contidas no Documento e elaborou, em 1993, o ‘Plano Decenal de Educação para Todos’” (MARONEZE, LARA, p. 3290, 2009).

O que podemos pensar, portanto, a partir dessas discussões, acerca da convergência de diretrizes de agências multilaterais na criação de políticas educacionais no Brasil? Podemos resgatar primeiro que, de fato, a convergência existe e é proposital, pois, como sinalizamos em nosso trabalho, as agências multilaterais, em especial o BM, pensam em soluções e propostas educacionais com a finalidade de aumentar a produtividade e a competitividade entre os países, impactando na educação a partir da simplificação dos conteúdos, dando ênfase à leitura, escrita e cálculo. Com o Brasil não poderia ser diferente, pois é essa a lógica do neoliberalismo.

Em segundo lugar, podemos perceber que, no caso brasileiro, os professores têm estado de fora do processo criativo, de elaboração das atividades e ações a respeito da educação e, infelizmente, inclusive, de seu próprio trabalho, pois a partir dos autores destacados, além da formação inicial ser deixada de lado, os professores passaram a obedecer

a diretrizes impostas, não participando do processo de decisão, não sendo ouvidos nas discussões acerca do caminho da educação e de seu próprio trabalho, tornando-se pessoas/instrumentos “treináveis” para aplicar o que lhes é imposto. Quando, finalmente aparecem na cena político-educacional, já é tarde, e podemos verificar que a presença dos professores restringe-se ao último estágio do processo, qual seja, a avaliação, e aí, portanto, a suposta qualidade da educação, o insucesso ou o sucesso dos alunos, torna-se, exclusivamente, responsabilidade dele, que (in)justamente ficou de fora de todas as outras partes que antecedem a avaliação.

Esse processo de responsabilização do professor pode se relacionar a dois aspectos identificados nos estudos de Oliveira (2007). O primeiro aspecto revela-se pelo fato de que, nesse contexto neoliberal, de escola voltada à formação para o trabalho e educação para combate a pobreza, a escola pública passa a assumir diversos novos papéis. A autora observa que, em contexto de pobreza, a escola representa muitas vezes a única agência pública local, nesse sentido, os professores acabam por atender, ou buscam atender, às necessidades e exigências que estão para além de sua função e formação profissional (OLIVEIRA, 2007).

O segundo aspecto que pode ser levado em conta é o fato de que, no processo de luta dos movimentos sociais, coube à Constituição de 1988, a consagração da gestão democrática do ensino público. A partir dessa conquista, que também foi regulamentada pela LDB 9.394/96, a gestão democrática representou novas cobranças para os atores da escola (OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, a autora revela que ocorreu para os trabalhadores da escola, em especial os professores, um aumento do que representavam as atividades e trabalho docente. Esse trabalho passa a ser representado pelas atividades em sala de aula, mas também “reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, planejamento pedagógico, entre outras atividades” (OLIVEIRA, 2007, p. 4). Dessa forma, é possível identificarmos o aumento das funções do trabalho do professor e a sua precarização, em função, também, da ampliação de papéis da escola.

Constatamos, assim, que a ampliação dos papéis e demandas da escola junto ao princípio da gestão democrática promovem mudanças expressivas no trabalho do professor. De acordo com Oliveira (2007), o processo de descentralização advindo da reforma do Estado tem por objetivo a diminuição da burocracia escolar. Nesse sentido, amplia-se o poder decisório da escola em busca de maior eficácia, mesmo que, segundo a autora, as formulações não estejam descentralizadas. Assim, as escolas respondem mais rapidamente às necessidades de seu dia a dia e os agentes da escola, especialmente os professores, “têm que responder pelo

que fazem, como fazem e para que fazem” (OLIVEIRA, 2007, p. 6). Para a autora, a mudança provocada pela gestão democrática revela um paradoxo, pois, ao passo que cresce a autonomia dos sujeitos, cresce também o controle sobre eles. Essa autonomia passa a responsabilizar mais fortemente os professores em relação ao êxito dos alunos, tal como mencionado anteriormente.

A crítica a essa maior responsabilização do professor se dá pela avaliação aplicada aos alunos por meio de instrumentos que não são elaborados no contexto da escola, avaliação essa, que por sua vez exige certa “competência pedagógica” dos professores. Para além de provar a sua competência pedagógica, o professor passa a ter que provar competência em outros aspectos, tais como ordem orçamentária, jurídica, política. Assim ele é cobrado pelo exercício de novas funções “como resultado do avanço em termos de autonomia e democratização da escola e de seu trabalho. O trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula (...), entre outras atividades, sem que essas mudanças impliquem em (...) alterações salariais” (OLIVEIRA, 2007, p. 7). E sobre essa responsabilização, a autora continua, “é como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas” (OLIVEIRA, 2007, p. 8).

Ou seja, a gestão democrática, objeto de luta pelos movimentos sociais, é modificada e apropriada por um discurso amparado na lógica neoliberal, dentro do contexto de descentralização do Estado. Assim, esse modelo de gestão, acaba por tornar-se um paradoxo problemático para os professores, pois compromete sua autonomia aumentando a sua responsabilização pelos novos papéis atribuídos a escola e, conseqüentemente, a ele. Assim sendo, a escola diante da tentativa de atender as novas exigências com a ampliação de sua atuação, não tem, em contrapartida, a ampliação correspondente, necessária, de condições materiais para tal. A sua eficácia permanece sistematicamente avaliada, avaliando, conseqüentemente, o trabalho do professor (OLIVEIRA, 2007, p.14). O professor, ao desempenhar diferentes funções, acaba por desenvolver um sentimento que, além da culpabilização, remete à perda de sua identidade e a desprofissionalização, de modo a constatarem que ensinar não é o mais importante, perdendo a sua identidade como profissionais (OLIVEIRA, 2010).

A autora (2010) revela que existe uma ambiguidade na constituição da identidade docente. Essa ambiguidade é apresentada pela questão da proletarização e o profissionalismo. Para a autora, a partir do desenvolvimento da sociedade moderna, o profissionalismo tem sido buscado pelo magistério, pois o ato de ensinar, originalmente, era praticado por sujeitos que o

faziam por vocação ou sacerdócio. O profissionalismo é representado pela busca de tornar profissional algo que se fazia de maneira amadora, portanto, é um processo de construção histórica, submetida a um contexto socioeconômico que tem definido, no caso do magistério, tipos de formação, especialização, carreira e remuneração de um grupo social, que cresce e consolida-se (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

A proletarização, desvalorização e desqualificação do trabalho do professor é a contrapartida desse caminho. A proletarização, representada em uma perspectiva sociológica, consiste em compreender a identidade profissional em relação às suas atividades laborais, portanto, o processo de desvalorização do trabalho docente decorre da “perda do controle do trabalhador da educação, em particular o professor, sobre o seu processo de trabalho” (OLIVEIRA, 2010, p. 21), ou seja, a perda de sua autonomia. Portanto, a luta pela profissionalização e garantia de competência específica, vantagens e benefícios próprios e independência, se dá para combater a desqualificação que acompanha a proletarização do trabalho do professor (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Para a autora, contribui para a desqualificação do trabalho do professor o que é desenvolvido pelos meios de comunicação de massa, que veiculam uma ideia de que o que se faz na escola não exige um conhecimento específico, logo, não exige a presença de um especialista, o que se faz na escola pode ser discutido por leigos ou praticado por voluntários (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Esse aspecto revela o quão intensa é a ambiguidade mencionada entre profissionalização versus proletarização, pois, ao passo que se busca com o profissionalismo o caráter específico do trabalho e saber docente, a veiculação de uma imagem escolar que não precisa de especialistas corrobora fortemente para a desvalorização e desqualificação do trabalho do professor, conseqüentemente para a sua proletarização. E assim, em especial, a contribui para a perda de sua identidade.

Com base no exposto, consideramos que o trabalho do professor sofre impacto dos currículos e das práticas de padronização escolar, trazidas nos estudos de Oliveira (2007), e que, portanto, modificam o seu trabalho e retiram a sua autonomia. Sobre o desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula, a ênfase recai em português e matemática, tal como é indicado pelas agências multilaterais, com destaque para o BM. Outro elemento de impacto no trabalho do professor se dá pela ampliação dos papéis da escola, que acabam por incutir novos papéis a ele mesmo e, faz com que o professor perca a dimensão do que é de sua competência realizar, provocando a perda de sua identidade. A sua identidade está, de acordo com Oliveira (2010), dentro de dois processos que causam uma ambiguidade: a busca pelo profissionalismo e a luta

contra a proletarização. E é dentro dessa ambiguidade que se conectam os demais elementos e problemáticas destacados.

Para finalizarmos a discussão acerca das políticas implementadas e a questão do trabalho docente nesse contexto, destacamos juntamente com André (2015) que o tema políticas docentes foi pouco priorizado em 1990 e não ganhou muita atenção em 2000. A autora, em sua pesquisa sobre a valorização docente, evidenciou a questão da presença de políticas de bonificação por desempenho como uma das principais iniciativas e mecanismos de valorização no âmbito das secretarias de educação. Nesse sentido, André (2015) revela que a bonificação e/ou premiação para escolas e professores é uma prática relativamente recente no Brasil e, também, bastante polêmica tanto em relação à melhoria da qualidade da educação, como em relação à valorização dos professores.

A autora identificou e abordou esse tipo de política no estado do Espírito Santo, Ceará e Amazonas que, em resumo, configura-se, desde 2009, como premiação em dinheiro para os professores que alcancem índices e metas educacionais. André (2015) revela que a premiação aos professores, de maneira isolada, é uma tendência no que se refere a políticas de valorização e, também, que ainda há poucas pesquisas que discutem e “atestem os efeitos do bônus ou premiações no desenvolvimento profissional dos docentes e na qualidade do ensino de sala de aula” (ANDRÉ, 2015, p. 228).

Considerando, portanto, que o processo histórico representa o envolvimento e a conexão de diversos contextos, esses recortes apresentados permitem demonstrar como esses elementos se conectam e influenciam uns aos outros. Isso pode ser verificado pela crise do Estado de Bem-Estar Social, que levou ao desenvolvimento do Neoliberalismo, cujo objetivo educacional se reflete pela máxima produtividade e competitividade, além do combate a pobreza, que o próprio sistema se encarregou de produzir. Ainda temos que dentro do desenvolvimento neoliberal estão as agências multilaterais que fomentam e orientam as ações em diversas instâncias, inclusive na educacional, com os objetivos anteriormente citados.

Assim, como acabamos de demonstrar, a educação brasileira sofreu com esses impactos. E acreditamos que esse é, possivelmente, o caminho que a política de bonificação salarial paulista percorreu até se configurar no estado de São Paulo. Portanto, em busca de revelar de maneira mais aprofundada os desdobramentos da citada política no trabalho docente e em seu desenvolvimento profissional, nos dedicaremos em detalhar na subseção a seguir como se desenvolveu, no estado de São Paulo, a luta dos professores pela valorização

de seu trabalho e como o contexto todo destacado afeta essa luta e, inclusive a sua prática dos anos 1990 até os dias atuais.

4.1.1 Professores do estado de São Paulo: breve contextualização dos aspectos da proposta educacional paulista e o impacto na formação docente

Considerando a questão da profissão docente, temos, em 1985, a promulgação do Estatuto do Magistério, realizado por meio da Lei Complementar n. 444, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). De acordo com Cação (2001), foi inegável o avanço conquistado a partir desse estatuto para a carreira dos professores e as relações de trabalho dentro das escolas, atendendo a demandas antigas dos professores no que se refere à melhoria do ensino e à democratização da escola, porém a autora revela que muitas das reivindicações ainda ficaram sem perspectiva de resposta.

Previamente ao Estatuto do Magistério de 1985, temos que as reivindicações e as greves realizadas pelos professores nos anos de 1960 e 70, por exemplo, remetem a um caráter político, de enfrentamento ao regime militar, além da questão salarial. Já na década de 1980, as reivindicações foram mudando desse caráter político, para um mais econômico, pela necessidade de sustentação do poder aquisitivo salarial (CAÇÃO, 2001, p. 153). Dentre tantas lutas e reivindicações, ocorre no ano de 1989 a maior greve realizada pelo magistério. Essa greve durou oitenta dias e contou com a adesão de todas as entidades representativas do magistério, resultando em reajuste salarial. Outro marco foi a formalização da APEOESP, em oito de março, como Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (CAÇÃO, 2001, p. 156).

De acordo com Ramos (2013), é a partir da gestão de Mário Covas, em 1995, no governo do estado de São Paulo, que se tem maior proximidade e, até mesmo sintonia, com os objetivos do governo federal, representado por Fernando Henrique Cardoso. Para a autora, Mário Covas é o responsável por implementar as reformas político-administrativas que foram propostas por FHC. Nesse sentido, é válido destacarmos os objetivos da educação no estado de São Paulo, que se revela por meio do Comunicado da SEE-SP em 1995, em que se assinala que, a partir da década de 1980, com a internacionalização da economia e os avanços tecnológicos, o estado de São Paulo precisava se empenhar em formar um novo perfil de cidadão, capaz de solucionar problemas, adaptar-se às mudanças e, especialmente, “gerar, selecionar e interpretar informações”. A educação tornava-se “indispensável ao sucesso

econômico e social de qualquer país” (RAMOS, 2013, p. 541). Esses argumentos já foram destacados neste trabalho, demonstrando a proximidade do governo de São Paulo em atender as orientações de organismos multilaterais, pela relevância dada à aproximação entre educação e potencial competitivo de um país.

Ainda no que se refere ao governo de Mário Covas, o estado desempenharia o papel de “articulador e integrador de um novo projeto de educação”, e a SEE-SP se responsabilizaria em desenvolver uma política educacional que integrasse os recursos humanos, físicos, materiais, bem como revolucionasse a produtividade dos recursos públicos e estabelecesse parcerias vantajosas para o estado, que contribuíssem para a melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 1995).

Nesse sentido, aos professores foi conferido destaque especial, pois passam a ser os agentes centrais de operacionalização deste processo. De acordo com Ramos (2013, p. 542) a SEE-SP passa a desenvolver “políticas e programas inovadores coerentes com o projeto político federal de reorganização das relações federativas com os municípios, sob os princípios da racionalização e da desconcentração, numa lógica de qualidade produtiva”. Princípios e lógicas advindos do contexto neoliberal, em consonância ao que se propôs, por exemplo, no Consenso de Washington, anteriormente mencionado. Para Ramos (2013, p. 452), o governo centralizava o controle do modelo pedagógico inserido no Estado, de formar o cidadão polivalente e adaptável às mudanças, bem como “descentralizava as ações necessárias para a manutenção e funcionamento desse modelo” inserindo nesse contexto, portanto, a iniciativa privada e parcerias com as Organizações não Governamentais (ONG), de maneira a fortalecer as relações com a comunidade. Para Fernandes (2010), essa era uma maneira de articular a educação com novas medidas, especialmente, a descentralização de verbas garantidas, como por exemplo, os recursos às Associações de Pais e Mestres (APM).

Para Fernandes (2010), em decorrência das reformas educacionais que ocorriam no país, o estado de São Paulo apresentou, na segunda metade da década de 1990, o projeto “Escola de Cara Nova” (SÃO PAULO, 1996). A SEE-SP, a partir desse projeto, teve o intuito de iniciar uma ampla reforma educacional atingindo, assim, todos os professores e alunos da rede estadual de educação. Para a autora, os elementos que compunham essa reforma eram muito sugestivos, pois a “Escola de Cara Nova” acenava a uma total transformação na organização educativa. “Choque de gestão”, foi como ficaram conhecidas as medidas implementadas no governo paulista, em setores sociais e administrativos.

O pacote reformista da “Escola de Cara Nova” representou uma série de mudanças “pedagógicas, administrativas, e de gestão dos recursos financeiros na rede estadual de ensino” (FERNANDES, 2010, p. 77). Para a autora, em nenhuma outra ocasião, a educação paulista recebeu um pacote de medidas tão articuladas e capazes de mudar as escolas como o pacote que foi apresentado à época. Nada acontecia por acaso ou de maneira desarticulada nas escolas. Assim, os elementos iniciais da reforma começaram a ser oficialmente apresentados em 1995. Válido ressaltar que as medidas educacionais desenvolvidas a partir desse período, de maneira contraditória ao que ocorria na década de 1980 – com o fortalecimento da categoria docente, não envolviam a participação dos professores, em uma lógica vertical, as medidas eram criadas por especialistas e técnicos nos âmbitos centrais do governo e divulgadas por meio das publicações oficiais (FERNANDES, 2010).

Os projetos e as políticas que marcam a SEE-SP durante o governo de Mário Covas representam ações destinadas à diminuição da evasão e repetência escolar que possuíam altos índices durante 1995-1998. O Ensino Fundamental paulista passou a ser configurado pelo ciclo I, de primeira à quarta série, e o ciclo II, de quinta a oitava série, e a evolução do aluno em cada ciclo se deu a partir da progressão continuada, rompendo com a reprovação escolar. Dessa forma o aluno evoluía conforme o ritmo de sua aprendizagem (RAMOS, 2013, p. 543). Conforme assinala Fernandes (2010) as classes de aceleração e a adequação do fluxo escolar foram aspectos que anteciparam o regime da progressão continuada. A progressão continuada desencadeou a necessidade de uma “nova postura” dos professores, pois esses passaram, de acordo com as orientações da SEE-SP (2000), a ter que desenvolver uma prática mais flexível, o que envolvia a alteração da concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação (SÃO PAULO, 2000, p. 12).

Conseqüentemente, a progressão continuada afetou o trabalho dos professores. Como demonstra Ramos (2013), a SEE-SP estimulava a prática pedagógica por meio de projetos interdisciplinares e a avaliação se dava continuamente. A autora coloca que, em 1996, foi criado o Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do Servidor Público Civil¹⁷, em que o número de reprovações dadas pelo professor causava impacto direto em sua avaliação, avaliação essa que era realizada pelo diretor da escola, que por sua vez, era cobrado pela própria SEE-SP (RAMOS, 2013).

¹⁷ Esse programa consistia em um processo avaliativo, regulamentado pelo Decreto n. 40.999/96, realizado duas vezes ao ano, uma vez por semestre, em que se subsidiavam os órgãos de recursos humanos para a organização de ações com o intuito de melhor capacitar e desenvolver os servidores públicos (SÃO PAULO, 1996b).

Ou seja, a SEE-SP define que não se deve reprovar o aluno e que a progressão deve ser continuada, para tanto, cria propostas e ações que direcionam o trabalho pedagógico do professor, limitando sua autonomia, pois a SEE-SP faz avaliações contínuas com base nesse trabalho, indiretamente a SEE-SP delimita a atuação do professor. O professor é cobrado pelo diretor em termos de reprova dos alunos, e essa reprova impacta em sua avaliação como servidor público. Em contrapartida, a SEE-SP cobra para que a avaliação do diretor enquadre o professor no que a própria SEE-SP estipulou desde o princípio, a formação continuada. Esse exemplo revela a centralidade do processo de avaliação da SEE-SP e a descentralização do percurso que a escola e o professor devem seguir para alcançar êxito em formar um aluno ao longo do ciclo, a partir de “práticas inovadoras e flexíveis”, ou seja, é tirada do Estado a responsabilidade do processo.

A questão da reprovação dos alunos, fortemente discutida dentro das propostas e ações da SEE-SP, denunciava um grande problema para o governo estadual, pois era necessário melhorar os índices educacionais e, especialmente, diminuir os gastos com a educação, pois os gastos duplicados, segundo a SEE-SP, eram a maior fonte de desperdício de verbas paulistas (SÃO PAULO, 1995). Nesse sentido, de acordo com Ramos (2013), a SEE-SP criou em 1996 o “Programa de Reorganização do Ensino”¹⁸, com o intuito de municipalização da educação. Esse Programa, de acordo com a autora, foi fortemente incentivado pelo FUNDEF, anteriormente citado, assim o município seria responsável pelo Ensino Fundamental I e o estado se responsabilizaria pelo Ensino Fundamental II. Ainda a respeito da reprovação, o governo do estado criou as classes de aceleração, com o objetivo de reintegrar os alunos ao fluxo regular, diminuindo mais ainda os desperdícios de verbas (RAMOS, 2013).

Para Ramos (2013), as bases curriculares das propostas educacionais no estado de São Paulo decorreram das “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo” em 2001, uma vez que, como indica a própria autora, as diretrizes curriculares nacionais, tal como mencionamos anteriormente, já tinham sido elaboradas e instituídas em 1998. E, a autora revela que, as diretrizes do estado reforçaram as diretrizes nacionais. Para “amarrar” esse processo, é válido destacarmos que, para avaliar a educação do estado, desde 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, já se consolidava, servindo para regular o ensino paulista, de modo a balizar os resultados no modelo didático-pedagógico das Diretrizes (RAMOS, 2013).

¹⁸ O Programa consistia na divisão do “atendimento dos alunos em prédios exclusivos para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série e para o de 5ª a 8ª” (RAMOS, 2013, p. 544).

Em 2002, com o projeto “Escola de Cara Nova” quase que integralmente consolidado, os índices avaliados e o rendimento dos alunos em provas, como as do SARESP, permaneciam aquém do desejado. Algumas pesquisas realizadas à época sinalizavam que o baixo rendimento representava o impacto sofrido pelos professores tanto pela ausência de condições adequadas de trabalho, bem como a ausência dos professores no processo decisório (FERNANDES, 2010).

Considerando as informações apresentadas, podemos afirmar, com base em Ramos (2013), que a educação paulista pode ser estudada por meio de quatro aspectos: 1) Não reprovação, 2) Reforma e padronização curricular¹⁹, 3) avaliação e, 4) formação e o trabalho do professor. Em relação ao primeiro aspecto a não reprovação, o governo do estado, com a justificativa de diminuir os gastos (justificativa convergente ao que se propunha nacionalmente) instituiu a política de progressão continuada, no qual os alunos têm mais tempo para apropriarem-se dos conteúdos escolares. Quanto tempo mais eles levam para aprender? Só sabemos que não são reprovados e a autora coloca que se fez necessário, portanto, uma nova postura didática em relação ao aprendizado e à avaliação por parte dos professores, com maior flexibilidade e, concedendo ao aluno mais tempo para que ele aprendesse, inclusive que ele aprenda a aprender (RAMOS, 2013).

O segundo aspecto, o currículo, é representado por meio de propostas e diretrizes que pensam na educação como suporte ao desenvolvimento econômico, de modo a tornar os conteúdos mais adaptados à (suposta) empregabilidade, tornando-o simplificado e dando ênfase, especialmente, às disciplinas de português e matemática. O terceiro aspecto, a avaliação, está diretamente relacionado ao currículo. Na avaliação, inclusive na prova do SARESP, está a formalização do que o governo do estado julga ser importante para a suposta qualidade do ensino na avaliação, portanto, temos a cobrança desse currículo simplificado, a partir de testes padronizados.

O quarto aspecto, é a formação e o trabalho do professor. O professor, diretamente ligado aos outros três aspectos, como não poderia deixar de ser, em meio a projetos, diretrizes e avaliações, tem a sua formação inicial quase que desconsiderada, sendo que a ênfase recai

¹⁹ A padronização do currículo da rede paulista pode ser verificada a partir do programa “São Paulo faz Escola”, que consiste em unificar o currículo escolar, pela implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O material didático de apoio (os chamados caderninhos) para alunos e professores é disponibilizado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física (SÃO PAULO, 2016e). Válido ressaltar que, embora todas as disciplinas estejam contempladas nesses caderninhos, a ênfase em Português e Matemática são dadas pelo foco da prova do SARESP.

em sua formação continuada. Dessa maneira, podemos retomar Ramos (2013) e trazer alguns dos projetos e suas características para a formação docente, no contexto paulista. Destacamos nesse sentido o “Programa de Educação Continuada (PEC) – Formação Universitária” como uma estratégia mais barata, trazendo elementos do ensino presencial e a distância, era destinado aos docentes do estado, sem formação em ensino superior, difundindo o lema “aprender a aprender” (RAMOS, 2013, p. 543).

Criados em 2002, pós-eleição de José Geraldo Alckmin como governador, os cursos de capacitação docente a distância continuaram. Os Programas de Formação Teia do Saber, Rede do Saber, Formação Letra e Vida, Programa Bolsa Mestrado, entre outros, aprofundavam, segundo Ramos (2013), a tendência ao barateamento da habilitação docente. Geraldo Alckmin ficou no cargo até março de 2006, quando saiu para concorrer à presidência. Quem assume o cargo é seu vice Claudio Lembo que, de acordo com Ramos (2013), dá continuidade aos projetos de Alckmin.

Dentre os programas destacados, Fernandes (2010) revela que no período de 2002 a 2006 intensifica-se a presença de noções da gestão gerencialista e performática dentro da escola pública no estado de São Paulo. Destaca-se a intensificação da política de avaliação de desempenho, desenvolvida por Rose Neubauer. Bonificação, desempenho profissional, avaliação de desempenho e avaliação externa tornam-se parte do cotidiano escolar e dos professores, definindo seu trabalho e padrões de conduta. Dessa forma, a performatividade passa a definir os currículos e, inclusive, a formação dos professores estaduais (FERNANDES, 2010).

Nas eleições seguintes quem assumiu o governo do estado foi José Serra, em 2007. A autora destaca que, durante a gestão de José Serra, entre 2007-2010, três secretários se revezaram na pasta da educação. Acreditamos ser válido ressaltar a passagem de cada um deles, pois além de compor o contexto histórico do estado de São Paulo, também denotam a continuidade de propostas educacionais semelhantes às do governo Covas.

A primeira a assumir foi Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos. Ela ficou no cargo até junho de 2007 e, de acordo com Ramos (2013), sua principal ação foi a alteração dos ciclos de progressão continuada em função dos baixos resultados da referida política de progressão. Alterou os ciclos de quatro séries, para quatro ciclos, de dois anos cada (RAMOS, 2013). Em seguida, quem assumiu foi Maria Helena Guimarães de Castro, que ficou no cargo até 2009, criando a maior parte das políticas educacionais do estado. Destaque para as “10 Metas para a Melhoria da Qualidade da Educação Estadual”, com forte ênfase na diminuição

da reprovação escolar e capacitação dos profissionais da educação, de modo a implementar as políticas da SEE-SP.

Importante destacar que, em 2008, ainda amparados nas reformas educacionais do projeto “Escola de Cara Nova”, foram publicados os resultados de indicadores avaliativos tais como: Enem, PISA e o próprio SARESP. Esses resultados sinalizaram para o fracasso do ensino público paulista, que permanecia amparado no modelo educacional de reformas e medidas advindas do referido projeto, que foi adotado durante um pouco mais de uma década (FERNANDES, 2010). De acordo com Fernandes (2010), para combater esse fracasso foi criado um novo jargão que representa as medidas reformistas que têm chegado à escola, o “Programa São Paulo faz Escola”, destinado ao ciclo II do Ensino Fundamental e Médio.

Além dele, nesse período ainda foi criado outro programa curricular central: o “Ler e Escrever” destinado ao ciclo I do Ensino Fundamental. Esse programa anunciava que a nova proposta curricular expandia-se dentro das escolas por meio de materiais didáticos que, para além dos alunos, também se destinava aos professores, bem como para gestores e coordenadores (RAMOS, 2013). A política de bonificação em sua versão mais atual, objeto de estudo neste trabalho, foi criada nesse contexto, durante a gestão de José Serra, com Maria Helena Guimarães de Castro na pasta da educação.

No início de 2010, Maria Helena deixa o cargo e quem passa a assumi-lo é Paulo Renato Souza, o mesmo Paulo Renato, ex-ministro dos dois mandatos de FHC na presidência. José Serra também se retira do governo, pois tenta concorrer às eleições presidenciais. Assumiu nesse período o seu vice Alberto Goldman. Durante a gestão de Paulo Renato, o destaque se dá, de acordo com Ramos (2013), para as ações sob o “Programa + Qualidade na Escola” com a criação do “Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor Educação Básica II”, dentro da “Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo” – EFAP. Basicamente, esse curso alterou a forma de ingresso dos profissionais do magistério. Os professores deveriam concluí-lo e serem aprovados nele, como pré-requisito, “não obstante sua anterior aprovação no concurso público” (RAMOS, 2013, p. 550). De 2011 em diante permanece Geraldo Alckmin no governo do estado.

Assim, podemos afirmar que, “apesar da permanência de um mesmo partido político no poder e no predomínio do direcionamento neoliberal, diferentes secretários passaram pela pasta da Educação, que, de maneira geral, apresentaram diferentes projetos às escolas, reafirmando (...) a descontinuidade política” (FERNANDES, 2010, p. 81). Ainda de acordo com a autora, as mudanças não são discutidas e nem avaliadas, simplesmente muda-se o

secretário e, dessa forma, negligencia-se a escola e seus sujeitos. Com isso, erros são repetidos, recursos são desperdiçados e o esforço da equipe escolar, se desfaz (ALMEIDA, 2006). Essas mudanças, de acordo com Fernandes (2010), negligenciaram a participação e negaram a voz aos professores.

Portanto, temos descritos aqui, com base em Ramos (2013), quatro aspectos da política educacional paulista (não reprovação, padronização do currículo/caderninhos, avaliação padronizada e formação docente), aspectos esses que começam a se delinear fortemente a partir da gestão de Mário Covas, em profunda consonância com os objetivos verificados no governo federal para a educação, que por sua vez, são objetivos discutidos e priorizados pelas agências multilaterais, em especial do BM, com ênfase na educação para redução da pobreza e aumento de competitividade, dentro de uma lógica de racionalização de verbas e investimentos por parte do Estado. Assim, posterior a Mário Covas, temos que tanto na gestão de José Geraldo Alckmin, como na gestão de José Serra, essas prerrogativas de menos gastos e “mais educação”, tiveram continuidade, destacando-se, nesse sentido, a preocupação com metas educacionais, no contexto de grande reprova e de baixos índices em termos de qualidade da educação.

Os professores paulistas, assim como os demais professores no contexto nacional, passam a ser centrais na política educacional no sentido de aplicarem o modelo didático-pedagógico sugerido pela SEE-SP. Isso se revelou pela quantidade de programas criados para o desenvolvimento e implementação do currículo, e de receberem, a partir dos programas de formação continuada, treinamento para a aplicação do currículo. Ou seja, a formação docente é impactada de modo que, em realidade, os professores possuem alternativas limitadas, que muitas vezes correspondem à formação da SEE-SP. O seu trabalho é impactado, na medida em que o professor se torna um aplicador do modelo didático da SEE-SP. Assim, a SEE-SP e o governo do estado, para garantirem essa obediência aos seus pressupostos, cobram resultados a partir da prova do SARESP, oferecendo, em contrapartida, bonificação aos professores. É com base nessas considerações que podemos, enfim, nos aprofundar na especificidade da Política de Bonificação por Resultados (BR) do estado de São Paulo, e em como ela afeta o trabalho e a formação profissional do professor.

4.2 Política de Bonificação por Resultados (BR) no Estado de São Paulo: índices, metas e a responsabilização do professor

As políticas de bonificação são resultado de políticas avaliativas de educação. De acordo com Bonamino e Sousa (2012, p. 379), a partir de 2007 o SAEB, anteriormente mencionado, e a Prova Brasil²⁰ passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e se tornou referência para a fixação de metas a serem alcançadas pelas redes públicas de ensino no país, até 2021. O IDEB é calculado a partir do desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, nas provas do SAEB e Prova Brasil, além dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar. As metas são bienais, contadas a partir de 2005 (INEP, 2011). O Quadro 3 apresenta as metas do IDEB até o ano 2021/2022, ano em que o Brasil comemorará o bicentenário da independência. Essas metas estão estipuladas também no PNE 2014-2024, na meta 7.

Quadro 3 – Metas IDEB de 2015-2021

	IDEB OBTIDO	METAS IDEB			
	2015	2015	2017	2019	2021
Ciclo I - Ensino Fundamental	5,5	5,2	5,5	5,7	6,0
Ciclo II - Ensino Fundamental	4,5	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,7	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil, 2014. Quadro elaborado pela autora, 2016.

De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a meta 6,0 para 2021, representa o esforço da educação brasileira em alcançar o patamar mínimo da média dos países da OCDE (INEP, 2011).

²⁰A Prova Brasil, assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mencionado anteriormente, é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A partir dos resultados são organizadas as ações das secretarias estaduais e municipais de educação, a Prova Brasil também subsidia o cálculo do IDEB, o desempenho pode ser observado especificamente para cada rede de ensino, bem como o sistema como um todo das escolas públicas do Brasil. Nessa prova os estudantes do quinto e nono anos do ensino fundamental respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas, o questionário socioeconômico respondido pelos estudantes fornece informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Os professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016b).

A partir do alcance dessas metas é que algumas regiões do país utilizam, baseadas em índices próprios, a política de bonificação pelos resultados obtidos.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), pensando na necessidade de promover a melhoria da qualidade e equidade do sistema de ensino na rede estadual, foi instituído em 2007 o Programa de Qualidade da Escola. Esse programa tem, segundo a Nota Técnica da SEE-SP, o intuito de avaliar a educação oferecida anualmente, de apoiar as equipes escolares no processo de melhoria da educação e, ainda, permitir que os pais e a comunidade consigam acompanhar a evolução das escolas públicas paulistas. A partir desse contexto é que se estabelece o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), também estabelecido em 2007, que é o indicador avaliador da qualidade das escolas (SÃO PAULO, 2016a).

O IDESP é calculado a partir de duas variáveis, a primeira é o resultado dos alunos na prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que avalia os alunos a partir de questões de português e matemática. A segunda variável refere-se ao fluxo escolar dos mesmos, ou seja, supõe-se quanto tempo os estudantes levam para aprender, considerando-se as médias de aprovação, tanto no Ensino Fundamental, especificamente para os 3º, 5º, 7º e 9º anos²¹, como para o 3ª série do Ensino Médio. De acordo com a Resolução nº 74/08, é o IDESP que oferece subsídios para os cálculos das metas de qualidade que são fixadas para cada unidade escolar, em cada etapa da escolarização (SÃO PAULO, 2008).

O IDESP, como o próprio nome sugere, é um índice que estabelece as metas que devem ser alcançadas pelas escolas em cada ano. Essas metas são diferentes para cada unidade escolar, em que cada escola compara o seu próprio desempenho em relação ao ano anterior. Entretanto, esses desempenhos concentram-se para uma meta comum, em 2030, que é a de atingir índice 7 para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), 6 para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 5 para o Ensino Médio.²² É possível constatar, assim, que as metas do IDEB são próximas das metas do IDESP, porém o período de tempo para o alcance das mesmas é diferente. O estado de São Paulo, de acordo com essas informações, precisará

²¹ É válido ressaltar que o 3º e o 7º ano submetem-se à prova do SARESP, porém os resultados dos alunos desses anos não contam para o cálculo do bônus, os resultados compõem somente dados para a SEE-SP.

²² Mais adiante abordaremos de maneira mais detalhada as metas determinadas para 2030.

de nove anos a mais para conseguir atingir uma meta próxima à que se espera ser atingida no Brasil em 2021. A comparação entre tais dados pode ser conferida no Quadro 4.

Quadro 4 – Comparativo das metas do IDEB e IDESP

METAS	IDEB	IDESP
	2021	2030
Ciclo I - Ensino Fundamental	6,0	7
Ciclo II - Ensino Fundamental	5,5	6
Ensino Médio	5,2	5

Fonte: Brasil, 2014; São Paulo, 2016f. Quadro elaborado pela autora, 2016.

Não encontramos em documentos oficiais o motivo para o tempo estabelecido para o alcance das metas do estado de São Paulo ser tão maior do que o tempo para o alcance de metas em nível nacional, já que as metas são, consideravelmente, próximas e os objetivos, em termos de números, também são os mesmos, o de atingir os índices comparáveis aos dos países da já referida OCDE.

Com relação ao IDESP, o alcance de parte da meta já garante o pagamento de bônus proporcional ao resultado da escola, além de se considerar também a assiduidade de seus servidores e o índice de nível socioeconômico da escola. Esse índice socioeconômico é revelado pelos dados obtidos a partir do questionário socioeconômico respondido pelos pais (SÃO PAULO, 2016a).

De acordo com o site da SEE-SP, o pagamento por bonificação foi realizado pela primeira vez em 2009 garantindo, assim, até 2,9 salários para as equipes escolares que superaram as metas (SÃO PAULO, 2014). A parcela da meta atingida é calculada pelo Índice de Cumprimento, que é a manifestação do quanto a escola evoluiu em relação ao que se espera que ela evolua. Dessa forma, de acordo com a Nota Técnica da SEE-SP, este Índice é limitado ao intervalo de 0% a 120%, assim, quando a escola piora, ou mantém o seu desempenho, considera-se que atingiu 0% da meta; quando evolui e supera a meta, para efeito de cálculo, considera-se que a escola atingiu, no máximo, 120% da meta (SÃO PAULO, 2016a, p. 10). Essas porcentagens também são válidas para os valores intermediários, por

exemplo, se a escola alcança 20%, 30% ou 50% da meta, o pagamento do bônus se dá de maneira proporcional ao alcance da mesma.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com a SEE-SP, são consideradas boas escolas aquelas em que a maioria dos alunos apreende as habilidades e competências demandadas para a sua série ou ano, dentro de um período de tempo tido como ideal, ou seja, o próprio ano letivo. Por essa razão, o IDESP é composto pelos seguintes critérios: a) o quanto os alunos aprenderam. Isso se aplica, conforme explicado anteriormente, pelo desempenho dos mesmos no exame do SARESP e b) em quanto tempo aprenderam, isso se verifica pelo fluxo escolar (SÃO PAULO, 2016a, p. 1), ou seja, o SARESP e o fluxo escolar compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo.

Para continuarmos o entendimento a respeito do IDESP é importante compreendermos como funciona o próprio SARESP. Com base nas informações obtidas pelo site da SEE-SP, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – denominado SARESP – é um exame aplicado pela própria SEE-SP, e tem por finalidade lançar um diagnóstico da situação da escolaridade da rede básica de ensino paulista. Dessa forma, busca orientar os gestores do ensino no monitoramento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade da educação. Nessa perspectiva, os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, e da 3ª série do Ensino Médio, são avaliados a partir de seus conhecimentos em provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Redação, usando seus resultados para o próprio cálculo do IDESP (SÃO PAULO, 2016b).

Retomando o IDESP, de acordo com a Nota Técnica da SEE-SP, esses critérios de avaliação (SARESP + fluxo escolar) são complementares, pois nenhum sistema educacional desejaria que seus alunos demorassem mais do que o ano letivo para se apropriarem das habilidades e competências demandadas, ou seja, para aprender, e muito menos, que sejam promovidos para as próximas séries/anos com deficiências em suas aprendizagens. Ainda, em conformidade com a Nota Técnica da SEE-SP, são avaliados pelo IDESP a qualidade do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio em cada escola paulista da rede estadual. Desse modo, a escola obtém um diagnóstico e consegue perceber suas fragilidades e potencialidades (SÃO PAULO, 2016a).

Considerando que o IDESP toma como base o SARESP e o fluxo escolar, a fórmula para o cálculo desse índice se dá pela multiplicação desses dois indicadores: o indicador de desempenho (ID) e o indicador de fluxo (IF), de cada etapa da escolarização, na seguinte equação: IDESPs = IDs x IFs, em que “s” representa o 5º, o 9º ano do Ensino Fundamental ou 3ª série do Ensino Médio. O desempenho dos alunos desses anos em questão é medido pelo resultado do SARESP nos exames de Língua Portuguesa e Matemática. Para efeito do cálculo, de acordo com o documento da SEE-SP, não são considerados os resultados dos exames de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e ainda a Redação, assim como também não são considerados os resultados dos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2016a).

A respeito da questão curricular encontramos diversas críticas aos conteúdos do SARESP, pois, como demonstra o documento oficial, a ênfase recai sobre português (leitura e escrita) e matemática (cálculo). Freitas (2012) revela que esse tipo de política remete ao estreitamento curricular. Para o autor, as avaliações geram tradições, com isso, “quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes (Madau, Russel, & Higgins, 2009)” (FREITAS, 2012, p. 389). Freitas (2012) destaca que se assume que aquilo que é cobrado no teste é bom para os alunos, já que é considerado como o básico. Assinala ainda que, restringir o currículo impacta na formação da juventude já que muita coisa é deixada de fora, especialmente o que poderia compor a chamada “boa educação”. Além disso, para o magistério subscreve-se que ensinar o básico já estaria bom, especialmente para os alunos mais pobres (FREITAS, 2012).

A partir do exame do SARESP é possível, portanto, obter as informações anteriormente mencionadas e agrupar os alunos em quatro níveis de desempenho: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Esse desempenho é definido, de acordo com a Nota Técnica da SEE-SP, pela Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2016a). Cada um desses níveis possui uma descrição que está sistematizada no Quadro 5, apresentado a seguir.

Quadro 5 - Nível e Descrição de desempenho

Nível	Descrição
Abaixo do Básico	Os alunos demonstram domínio <i>insuficiente</i> dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.

Básico	Os alunos demonstram desenvolvimento <i>parcial</i> dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
Adequado	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
Avançado	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades <i>além do requerido</i> para a série escolar em que se encontram.

Fonte: São Paulo, 2016a, p. 3.

O Quadro 5 representa, portanto, os níveis dos alunos e o quanto os mesmos demonstram domínio, desenvolvimento e conhecimento cobrados na prova do SARESP, demonstrando também o quanto estão de acordo com o que se espera que tenham aprendido em determinado ano ou série. Assim como é representado e organizado o desempenho geral dos alunos em seus respectivos níveis (Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado), também são utilizadas referências para representar os níveis de desempenho de maneira mais específica, ou seja, o desempenho, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática. Estas referências também são sintetizadas nos Quadros 6 e 7.

Quadro 6 – Valores de referência na escala SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho em Língua Portuguesa

Nível	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
Abaixo do Básico	<150	<200	<250
Básico	150 a <200	200 a <275	250 a <300
Adequado	200 a <250	275 a <325	300 a <375
Avançado	≥ 250	≥ 325	≥ 375

Fonte: São Paulo, 2016a, p. 3.

O Quadro 6 demonstra como a pontuação se encaixa nos níveis delimitados, ou seja, a exemplo desse quadro temos que uma turma do 5º ano, para ter seu desempenho considerado como Adequado em Língua Portuguesa, precisará que seus alunos pontuem, em maioria, entre 200 a 250. Nesse mesmo nível, uma turma do 9º ano deverá pontuar entre 275 a 325 e, uma turma da 3ª série do Ensino Médio, deverá pontuar entre 300 a 375, na prova do SARESP. O Quadro 7 apresenta os valores de referência em matemática.

Quadro 7 - Valores de referência na escala SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho em Matemática

Nível	5 ^a ano EF	9 ^a ano EF	3 ^a série EM
Abaixo do Básico	< 175	< 225	< 275
Básico	175 a < 225	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	225 a < 275	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 275	≥ 350	≥ 400

Fonte: São Paulo, 2016a, p. 3.

De acordo com o Quadro 7 podemos dizer, por exemplo, que uma turma do 5^o ano, para ter seu desempenho considerado como Adequado em Matemática, precisará que seus alunos pontuem, em maioria, entre 225 a 275. Nesse mesmo nível, uma turma do 9^o ano deverá pontuar entre 300 a 350 e, uma turma da 3^a série do Ensino Médio, deverá pontuar entre 350 a 400, na prova do SARESP. Dessa maneira, o indicador de desempenho, que é um dos componentes do IDESP, considera como base a quantidade relativa de alunos em cada um desses níveis de proficiência (SÃO PAULO, 2016a, p. 3).

Essa separação em níveis (Abaixo do Básico, Básico, Adequado, Avançado) e a busca pelo alcance de metas ano a ano serve, de acordo com a Nota Técnica da SEE-SP, para que seja atingida a meta em longo prazo mencionada anteriormente, qual seja a de que em 2030 o Ensino Fundamental I tenha índice 7, que o Ensino Fundamental II tenha índice 6 e que o Ensino Médio tenha índice 5. O Quadro 8 apresentado a seguir representa os resultados do IDESP 2015, bem como a evolução das notas no estado de São Paulo.

Quadro 8 - Dados do IDESP de 2008-2015

	IDESP								META
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2030
Ciclo I – Ensino Fundamental	3,25	3,86	3,96	4,24	4,28	4,42	4,76	5,25	7
Ciclo II – Ensino Fundamental	2,6	2,84	2,52	2,57	2,5	2,5	2,62	3,06	6
Ensino Médio	1,95	1,98	1,8	1,78	1,91	1,83	1,93	2,25	5

Fonte: São Paulo, 2016f. Quadro elaborado pela autora, 2016.

A partir do Quadro 8 podemos perceber que o ciclo I do Ensino Fundamental foi o único dos ciclos que manteve crescimento ao longo dos anos, é o ciclo que está mais próximo de alcançar a meta (7) em 2030. O Quadro 8 demonstra que o ciclo II do Ensino Fundamental apresentou em 2015 o seu melhor resultado, muito embora, o seu crescimento ao longo dos anos tenha sido muito pequeno, incluindo involução de 2010 a 2014, superando o resultado de 2009 somente agora, em 2015. Para esse ciclo, podemos dizer que falta cerca de 50% para se atingir a meta 6, proposta para 2030. O Ensino Médio é o mais preocupante, seus índices apresentam involução e quase que estagnação durante o período de 2008 a 2014, tendo somente no ano de 2015 um resultado que ultrapassa a marca do 1. A meta para esse ciclo é a que está mais distante, embora seja a mais baixa, meta 5, para 2030.

A partir dos dados da SEE-SP, obtidos pelo SARESP, pudemos verificar além dos resultados do IDESP, os valores de referência para os níveis de desempenho dos alunos em português e matemática, tal como apresentado genericamente nos Quadros 6 e 7. O Quadro 9 apresentado a seguir, demonstra como os alunos estão em termos de nível de desempenho.

Quadro 9 – Proficiência em Matemática e Português com base no SARESP 2015

SARESP 2015	Proficiência em Matemática	
Ciclo I – Ensino Fundamental	223,6	Básico
Ciclo II – Ensino Fundamental	255,2	Básico
Ensino Médio	280,9	Básico
SARESP 2015	Proficiência em Língua Portuguesa	
Ciclo I – Ensino Fundamental	212,7	Adequado
Ciclo II – Ensino Fundamental	237,9	Básico
Ensino Médio	268	Básico

Fonte: São Paulo, 2016f. Quadro elaborado pela autora.

De acordo com os dados representados no Quadro 9, a maioria dos alunos do ensino estadual paulista estão no nível Básico de proficiência, tanto em português como em matemática. Embora a meta do ciclo I do Ensino Fundamental esteja mais próxima de ser alcançada, a proficiência dos alunos terá que aumentar consideravelmente para se obter o nível Avançado com os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental e Médio, principalmente. Utilizando as informações dos Quadros temos que um aluno do ciclo II, que em 2015 está no nível Básico de proficiência em português (237,9), deverá evoluir para alcançar o nível

Avançado de proficiência, no mínimo, 87,1 pontos, pois o nível Avançado em português estabelecido é ≥ 325 ($325 - 237,9 = 87,1$).

Esses dados demonstram ainda que, embora os índices tenham sido usados desde 2008, a qualidade da educação para o ciclo II e Ensino Médio, especialmente, apresentam dados preocupantes em função de sua estagnação. Ao considerarmos o Ensino Médio, podemos influir que os alunos da rede estadual de São Paulo, têm uma formação Básica, num sentido negativo, pois pelo menos, seria ideal, que se formassem em nível Adequado. Se levarmos em conta que o IDESP é medido a partir da prova do SARESP e do fluxo de reprovação das escolas e, considerando que, atualmente, a reprovação escolar quase não ocorre, é pouco desenvolvimento da educação para um período de 8 anos (2008-2015).

Ainda de acordo com o documento da SEE-SP, pretende-se, a partir das metas de longo prazo, que as escolas públicas estaduais paulistas atinjam índices que sejam comparáveis aos índices dos países que compõem a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que são, de acordo com a própria Nota Técnica, os países do mundo mais bem colocados no que se refere à qualidade da educação (SÃO PAULO, 2016a). Dessa forma, cada escola buscará, dentro de suas especificidades, atingir as metas anuais exclusivas para cada unidade, porém rumo à meta maior, igual para todas as unidades da rede estadual paulista.

Com base no processo exposto, de aplicação da prova do SARESP somada ao fluxo escolar, definições de metas específicas para cada unidade escolar e, ainda, uma meta comum a todas as escolas da rede estadual paulista é que se configura a Lei Complementar nº 1.078/08, que versa sobre a Bonificação por Resultados (BR) para os servidores da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que atingirem as metas previamente estabelecidas. Essa Lei, apesar de ser consideravelmente recente, reveste uma política que não é tão nova assim: atrelar bônus salarial (premiação) ao desempenho do professor. Ela representa uma das diversas iniciativas de estados em criar mecanismos que, além do caráter avaliativo, como sinalizaram Bonamino e Souza (2012), desempenha, segundo Cerdeira e Almeida (2013), uma política de responsabilização educacional, com o intuito de melhorar a educação, premiando ou punindo os profissionais da escola.

Ainda de acordo com Cerdeira e Almeida (2013), as políticas de responsabilização educacional, por meio do incentivo aos profissionais da escola, pertencem a uma corrente que se iniciou nos anos 1980, notadamente na Inglaterra e EUA. Essa corrente tem como base a

Teoria do Capital Humano, que propõe, conforme já assinalado nesta dissertação, a ideia da existência de uma relação entre a competitividade e produtividade econômica e a educação, em que se questiona a capacidade dos sistemas de ensino em formar competências necessárias para a competição global (BROOKE, 2006, p. 381). É uma iniciativa que permeia distintos espaços escolares, em diferentes contextos educacionais, conseqüentemente, em diferentes contextos políticos, econômicos e sociais.

Para Brooke (2006), as políticas de responsabilização introduzidas nos EUA e na Inglaterra a partir de 1980, tinham o intuito de melhorar os resultados escolares desses países. Ainda de acordo com o autor, o Partido Conservador de Margaret Thatcher, na implantação de uma reforma da educação inglesa, que envolveu a criação de um currículo nacional comum e um sistema para avaliar o desempenho dos alunos em cada etapa curricular, possibilitou, pela primeira vez, comparações entre as escolas no que se refere à aprendizagem demonstrada por seus alunos. Com os primeiros “rankings” das escolas, o projeto provocou reações negativas, tanto por parte da comunidade acadêmica, como por parte das autoridades educacionais, pois não foram levadas em consideração as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia dos alunos (BROOKE, 2006).

De maneira contrária, havia, no caso norte-americano, o entusiasmo a respeito de políticas de bonificação e responsabilização durante a década de 1980 e 1990, pois, segundo Brooke (2006), eles foram estimulados por um relatório no ano de 1983 que indicou grande perda de competitividade do país em decorrência da decadência dos padrões educacionais.

De acordo com o autor, no período de 2006, em vários estados norte-americanos, eram desenvolvidas metodologias para publicar resultados e comparar as escolas, bem como havia sistemas para incentivar e sancionar a oferta de premiações ou punições para as mesmas. Existiam, inclusive, ações que prediziam o fechamento das escolas que não alcançassem o desempenho considerado mínimo (BROOKE, 2006).

Levando em consideração a relação do bônus com o desempenho da escola, Cerdeira e Almeida (2013) destacam um problema que se refere ao ranqueamento das escolas, acirrando disputas e a procura de escolas com melhores desempenhos. Outro problema é revelado por Bonamino e Sousa (2012, p. 383) que denunciam os riscos para o currículo escolar, pois os conteúdos passam a ser simplificados de modo a se investir mais tempo no processo de “ensinar para o teste”.

Ainda em relação ao currículo, da mesma maneira, Santos (2004) destaca que esse contexto faz com que os alunos do ensino fundamental sejam treinados para os testes, procurando obter bons resultados, perdendo o sentido educacional mais amplo. Essa perda de sentido pode se relacionar à perda da autonomia do trabalho docente, bem como da função da escola, como destaca Saviani (2009), que argumenta que a importante função social da escola está no ensino dos conteúdos valorizados e construídos socialmente. Concordamos com o autor ao afirmar ser, justamente, a partir do domínio e compreensão desses conteúdos e da cultura dominante, que se instrumentalizam as massas para a participação política, bem como se possibilita a defesa de seus interesses, buscando a libertação da condição de dominado (SAVIANI, 2009).

Outro problema das políticas de responsabilização educacional se refere ao processo de culpabilização e responsabilização do professor. Santos (2004) demonstra que é inegável a responsabilidade do professor em relação ao desempenho de seu aluno, entretanto, os problemas que os professores têm encontrado na escola, sejam de caráter social, econômico e institucional, estão além do campo de seu trabalho pessoal.

Além dessas dificuldades citadas, que interferem no cotidiano e no próprio conteúdo escolar, existe outra dificuldade que mais fortemente se relaciona ao objeto de estudo desta pesquisa: o trabalho e o desenvolvimento profissional do professor. Desse modo, a fim de sinalizarem os impactos dessas políticas para o trabalho docente, Shiroma e Evangelista (2011) demonstram que iniciativas semelhantes à do governo de São Paulo compõem implicações sérias para a organização coletiva do movimento sindical dos professores, pois essas práticas segmentam a categoria em função da remuneração de forma não isonômica de seus profissionais. Nesse sentido, os movimentos de reivindicação coletivos como as greves, para reivindicar melhores condições de trabalho, bem como melhores salários e planos de carreira ficam enfraquecidos.

Submetidos a esse tipo de política e, conseqüentemente, de avaliação, e ainda, como considera Santos (2004), submetidos a uma nova lógica de administração que advém do setor privado, introduzindo de forma sutil análises do desempenho de pessoas e instituições tal como se dá nesse setor, a implementação de políticas como as de bonificação, fortalece o desenvolvimento do Estado avaliador a partir da cultura do desempenho. Essa cultura do desempenho baseia-se nas tecnologias de auditoria que, de acordo com a autora, fazem uso de testes e de inspeção. Esses, por sua vez, constroem os indicadores de desempenho. O

problema em relação a essa questão da elaboração dos indicadores de desempenho está no fato de que aquilo que não é possível de ser mensurado perde importância. Ou seja, muitos aspectos subjetivos que permeiam o processo de escolarização, especialmente o trabalho do professor, são deixados de lado.

No caso do Bônus por Resultados, que é formulado a partir do desempenho dos alunos no IDESP, que por sua vez considera o SARESP e o fluxo escolar, existem grandes chances de se perder, nesse caminho, aspectos importantes da escola e do processo de ensino de modo geral, que deveriam ser considerados na criação das metas educacionais, que inclusive compõem o bônus salarial. Assim, ainda de acordo com Santos (2004), o desempenho da instituição fica mais obscuro do que revelador de aspectos, de fato, mais importantes do cotidiano escolar. Considerando nosso tema de pesquisa, entendemos que se obscurece também como se desenvolve o trabalho do professor dentro dessa cultura do desempenho.

Desse modo, assim como sutilmente são introduzidos aspectos da administração privada para avaliação da educação, também sutilmente a cultura do desempenho instala nos professores uma conduta de culpa, em que eles assumem toda responsabilidade pelos problemas ligados ao seu trabalho, criando novas relações com o ensino, com o próprio trabalho e com sua identidade profissional (SANTOS, 2004).

Indo ao encontro do que sugere Santos (2004), também Fernandes (2010) destaca que a partir de 2002 e 2006 a presença de elementos da gestão gerencialista e performática²³ nas escolas públicas paulistas foram intensificadas, assim como a política de avaliação do desempenho, iniciada a partir do SARESP em 1996. Ainda de acordo com a autora, “o bônus mérito, avaliação de desempenho, desempenho profissional e avaliação externa passaram a fazer parte do cotidiano dos professores e a definir padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas”; essa performatividade começou a pautar a própria formação dos professores (FERNANDES, 2010, p. 80). Para a autora, essas medidas gerencialistas e de desempenho ampliaram o descontentamento e a angústia dos professores.

²³ Esses conceitos são advindos da administração. Para Ball (2005, p. 543) o gerencialismo tem o papel de destruir os sistemas ético-profissionais que eram comuns nas escolas, e passam a ser substituídos por sistemas empresariais competitivos. O gerente, nesse processo, deve imprimir atitudes e cultura onde o trabalhador se sinta responsável pelo bem-estar da organização. Já “a performatividade é uma tecnologia, (...) um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”, o desempenho das organizações e dos indivíduos servem para comparar a produtividade, os resultados obtidos, ou até mesmo para representar o merecimento e valor de um indivíduo.

Diversas políticas educacionais aplicadas no estado de São Paulo possuem como característica relações de hierarquia e medidas centralizadoras. Sob a influência de tais políticas, o trabalho docente torna-se cada vez mais individual e submetido a medidas centralizadoras de controle, os professores permanecem à mercê das avaliações externas e de reformas verticais que impactam em seu trabalho (FERNANDES, 2010).

Ball (2004) também oferece contribuições importantes para a compreensão desta temática, fundamentado em estudos culturais, sugere que, seguindo essa cultura de desempenho, a prática de ensino passa a simplificar-se, restringindo-se a seguir regras e atingir metas. O autor revela que a performatividade exerce um papel crucial dentro dessas políticas de desempenho e de responsabilização, tais como as políticas de bonificação por resultados, porque a performatividade “facilita o papel de monitoramento do Estado, que governa à distância [...]. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo.” E ainda continua, a performatividade mercantiliza e objetifica o trabalho no setor público, e também o trabalho do professor. Nesse sentido o trabalho, sob as influências da performatividade, com o conhecimento das instituições educativas, transforma-se em “resultados, níveis de desempenho e formas de qualidade”, o que pode, conseqüentemente, transformar e fragilizar as práticas docentes existentes (BALL, 2004, p. 1116).

A formação docente também revela indícios das conseqüências dessas políticas, pois de acordo com Fernandes (2010), a formação continuada também recebe “benefícios” financeiros. Nesse sentido, num estudo realizado pela autora, há a indicação de que a performatividade levou os professores a participarem de cursos de qualidade duvidosa, oferecidos pelo próprio estado ou por instituições educacionais particulares.

De acordo com Brooke (2006), há evidências de que as políticas de responsabilização estejam se disseminando como alternativa na área educacional na Europa e na América Latina. A hipótese do autor traz elementos importantes para essa pesquisa, a de que essas políticas têm migrado de país em país em função da “atuação difusora das agências internacionais [...] e pela circulação cada vez mais livre de informações”, o que acabaria por justificar a adoção desse tipo de política pelas autoridades educacionais no Brasil (BROOKE, 2006, p. 380).

Para finalizar, Freitas (2012), em seu estudo, revela que a reorganização escolar está amparada nos interesses e iniciativas de empresários, que promovem e valorizam uma pedagogia tecnicista, com ênfase em gestão, adição de tecnologia, psicologia behaviorista, sistemas de informação e econometria, advindas do setor produtivo, originando o que o autor define como neotecnicismo. Esse neotecnicismo apresenta três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Essas categorias, por sua vez, estão fortemente vinculadas, indicam que a responsabilização envolve elementos como testes padronizados, sanções e recompensas a partir dos resultados. Esses últimos compõem o caráter meritocrático do sistema, e as privatizações, são resultados do ambiente criado pela responsabilização e meritocracia.

Dito isso, ainda com base no autor, a forma educacional amparada no neotecnicismo é uma realidade observada em diversos contextos, nos EUA, em especial em Nova Iorque, na América Latina, em particular no Chile e Brasil. O questionamento do autor, a partir da apresentação científica de diversos aspectos negativos do neotecnicismo e da tríade que advém dele (responsabilização, meritocracia e privatização) consiste em: por que o Brasil continua a adotar políticas de responsabilização, tal como a de bonificação, se já está comprovada, cientificamente, especialmente nos contextos acima mencionados, que essas políticas não contribuem para o bom desenvolvimento do aluno, nem para a qualidade da educação e, de quebra, desmoralizam o trabalho do professor?

A partir do exposto, nos dedicamos em apresentar na seção seguinte, os argumentos dos professores de um município do estado de São Paulo que estão submetidos a toda essa lógica e contexto de política de bonificação, buscando compreender como ela impacta em seu trabalho e em sua formação profissional.

5 DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O TRABALHO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE UM MUNICÍPIO PAULISTA

O objetivo desta seção é apresentar a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas na pesquisa de campo. Apresentamos, a partir das categorias definidas, as respostas dos professores acerca da política de bonificação no estado de São Paulo, destacando seus desdobramentos para a ~~autonomia~~ do trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional.

5.1 A política de bonificação por resultados do Estado de SP na perspectiva dos professores

Nesta subseção organizamos os resultados obtidos com a categoria “política de bonificação” em que trabalhamos com o ponto de vista favorável ou contrário dos professores sobre a política de bonificação, sobre as metas do IDESP, os rankings escolares, e a reavaliação da política de bônus. A maioria dos professores coloca-se contra o bônus e a favor do aumento salarial. Atribuímos destaque especial para a maneira como um dos professores expressa sua sensação em relação à meta:

Não, a sensação é de vazio, mesmo, eu falo: o meu trabalho e aquilo que a gente vê na escola enquanto problemas, inclusive diagnosticados, ela (a meta) não teve alcance algum né, porque tudo parece que as coisas tiveram sucesso, e a gente sabe que no real não é isso (PROFESSOR RODRIGO. Ensino Médio).

Olha, eu sou contra essa política de bonificação, principalmente porque ele atrela o bônus às avaliações, SARESP, e aí o professor é que paga a conta né, porque se o aluno vai mal a culpa é do professor e aí o professor não recebe o bônus, para começar. (...) as escolas trabalham para atingir o índice ou passar o índice porque aí vem determinada porcentagem (...) não dá pra ficar sempre subindo, subindo. Mas daí eu acho que é de propósito, porque aí ele (Estado) bonifica uma parte um ano e no outro ano ele bonifica outra parte que ele não bonificou né. Então é muito injusto, além da evasão escolar, tudo conta, reprovação, não se reprova mais por conta disso também. (PROFESSORA FLAVIA. Ensino Fundamental I).

Eu acho que assim, ela gera um pouco de desconforto no nosso trabalho, primeiramente porque a gente se sente medida, a gente se sente mensurada, controlada, porque lógico que a gente faz o nosso trabalho e ele gira em torno de uma média que a gente precisa atingir no final do ano, eu não sou

totalmente a favor, mas também não sou contra. (PROFESSORA LAURA. Ensino Fundamental I).

Para Freitas (2012), os efeitos da meritocracia aplicada aos professores são extremamente questionáveis, pois em primeiro lugar os bons professores são penalizados. Para o autor, sem descartar o aspecto financeiro, o que move o trabalho do professor é o desenvolvimento de seu aluno. Em segundo lugar a meritocracia “expõe todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (Ravitch, 2012; Gates, 2012; Darling-Hammond, 2012)”. Aplica-se ao desempenho dos professores cálculos para identificar os melhores e os piores e, por fim, Freitas (2012) sinaliza que a meritocracia não incide positivamente no desempenho dos alunos e, pelo contrário, acarreta graves consequências para a educação, tal como o desânimo e vazio denunciado pelos professores entrevistados.

Dentre os entrevistados temos dois professores que concordam em parte com a política de bonificação, porque a bonificação está atrelada ao SARESP e, como sinalizou um dos professores, a “clientela escolar” é bastante diversificada, portanto, quando se está num lugar, o alcance de metas é possível, mas quando se está em outro, é muito difícil atingir a meta, provocando sensação de baixo estímulo no trabalho docente.

Sobre a questão da “clientela escolar”, Freitas (2014) revela que as políticas de bonificação baseadas na responsabilização provocam o aumento da segregação socioeconômica no território e dentro da escola. Em estudo do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, citado por Freitas, revela-se que a pressão pelo desempenho faz com que as escolas acabem por especializarem-se numa clientela determinada de estudantes. As escolas impedem a entrada de alunos de risco ou de baixo desempenho e os direciona para outras escolas. Ainda de acordo com o autor, não é diferente o que ocorre no interior das escolas, estas, por sua vez, formam turmas de estudantes com melhores desempenhos para manter a média escolar, segregando os alunos com maiores dificuldades (FREITAS, 2014).

Os demais professores que se colocam contra a política de bonificação, sinalizam da mesma forma essa questão da heterogeneidade de alunos, de escolas, o que faz com que o bônus só intensifique essas diferenças de maneira negativa, beneficiando, normalmente, aqueles que já possuem algum benefício. Tal questão também foi colocada em termos

socioeconômicos, por exemplo. Para os professores, essa política cria os rankings escolares, o que divide a categoria, criando competições desnecessárias.

A política da bonificação está atrelada ao pagamento, a remuneração, e quando a gente está dentro de um grupo escolar que é possível atingir a meta, é possível preparar esses alunos, é possível fazer com que eles atinjam as habilidades esperadas, a gente sente uma satisfação depois, agora quando a gente está num grupo escolar, como já teve em outras escolas que eu já trabalhei, onde os professores também tem esse trabalho, mas eles trabalham com uma outra clientela que tem dificuldade, que é um outro perfil, eles acabam não tendo a questão da bonificação e isso que desestimula o trabalho né. (PROFESSORA LAURA. Ensino Fundamental I).

Então, cria um ranqueamento desnecessário no Estado porque na verdade todas as escolas trabalham de forma precarizada, umas mais e outras menos, e essas escolas que estão, digamos assim, mais precarizadas do que as demais elas se penalizam, porque são aonde as salas são mais hiper lotadas, aonde os alunos que vem de um ritmo da progressão continuada àquela aprovação automática, digamos assim, com defasagens na leitura e na escrita, no raciocínio matemático, então eles não conseguem sequer atingir a meta dos chamados “caderninhos” e aí as escolas não conseguem atingir a meta e elas ficam, digamos assim, (...) os professores são mal vistos, carregam um rótulo de incompetência, até de resistentes ao processo, triste. (PROFESSORA RAFAELA. Ensino Fundamental II e Médio).

Augusto (2015) sugere que a forma como a meritocracia está dentro das escolas públicas no Brasil vai contra os princípios da democracia. Para a autora, “isso ocorre porque as condições de trabalho são desiguais, tanto em relação às comunidades escolares, como em relação aos alunos atendidos”. Isso sem mencionar as condições inadequadas de trabalho dos professores de escolas públicas no Brasil (AUGUSTO, 2015, p. 544). Essa argumentação a respeito das diferenças entre escolas, entre grupos, entre, inclusive, alunos com condições socioeconômicas diferentes, apareceu em quase todas as entrevistas. A argumentação da autora só faz reforçar esse aspecto verdadeiro dentro das escolas e que faz parte da realidade de nossos entrevistados.

Silva *et al* (2016) demonstram que no contexto brasileiro as políticas educacionais, bem como as avaliações em larga escala, configuram-se como instrumentos regulatórios de um Estado-avaliador, em que os resultados constituem-se no estabelecimento de rankings, pressionando, dessa forma, os professores em busca de melhores desempenhos. Percebemos, ainda, a presença da performatividade, pois as avaliações em larga escala valorizam, numa lógica mercantil, “os indicadores estatísticos desconsiderando as especificidades dos

contextos educativos”, observando-se, assim, mais pressão sob os professores (SILVA *et al*, 2016, p. 28).

Sob essa ótica, ainda de acordo com os autores, temos que a preocupação dos professores é a preparação dos alunos para as avaliações, com objetivo de alcançar uma boa posição nos rankings, sejam eles municipais, estaduais ou nacional. Com destaque conferido à performatividade, os resultados passam a ser centrais dentro do sistema educacional (SILVA *et al*, 2016) inclusive, por considerar que os resultados permitem sanções ou premiações para os agentes da escola, com ênfase no professor, maior responsabilizado desse processo.

Para Freitas (2014), ainda há outro agravante advindo dos rankings: a competição entre profissionais. Pois, ao colocar as escolas e, conseqüentemente, os profissionais em competição entre si, isso os levará à diminuição das possibilidades de colaboração entre a categoria. Para o autor, a educação é uma atividade colaborativa, nesse sentido, a atuação do professor não se limita ao tempo que o mesmo passa com seus alunos, afeta também outros professores. Outro aspecto relaciona-se com a tensão provocada por pressionar seus alunos em função do alcance de metas. “Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa escola à comunidade, reproduzirão práticas que tenderão a afastar de suas salas e de suas escolas alunos com dificuldades para a aprendizagem” (FREITAS, p. 55, 2014).

Um aspecto não esperado da categoria “política de bonificação” foi encontrado no assunto que permeou todas as entrevistas: a pesquisa realizada pelo governo paulista via intranet da SEE-SP sobre a transformação do bônus em um pequeno aumento salarial. Procuramos maiores informações em jornais *online* e no próprio site da Secretaria. Encontramos reportagens a partir do final do mês de março de 2016 (provavelmente é o mês em que se definem as datas para o pagamento do bônus) que despertou nos servidores a dúvida com relação ao recebimento ou não do bônus. Essa dúvida materializou-se por meio de uma reportagem da Folha de São Paulo (*online*), na data de 29/03/2016, em que, segundo o governador José Geraldo Alckmin, a crise econômica que afeta o país e a diminuição da arrecadação do estado, inviabilizariam o pagamento integral do bônus para os servidores que tinham alcançado a meta parcial e integral do IDESP. Contudo, o governador, ainda segundo a fonte do Jornal Folha de São Paulo, prometeu reverter esse bônus em aumento salarial. Ainda nessa reportagem, está descrito que a política de bonificação salarial é central na política educacional do estado de São Paulo e que, portanto, essa seria a primeira vez que o bônus não seria pago, desde a sua criação em 2008.

Se a bonificação é central dentro da política educacional paulista, como pode o pagamento do bônus ser uma dúvida para os servidores que já cumpriram a meta estipulada? Aqui, pegamos emprestado um questionamento que um de nossos entrevistados nos fez durante sua entrevista:

Você tem o panorama geral aí né, agora acho que esse ano, se eu sou você e estou escrevendo sobre a questão do bônus, o que ocorreu esse ano do ponto de vista do governo, rebaixar o valor do bônus, é algo que fecha uma conclusão né, por que, se essa era a principal política do governo do estado para dizer que a valorização dos professores e a evolução da educação se fazem a partir disso, e o governo, ao cortar na prática, parte desse programa, o que ele está dizendo? Ele está fazendo o balanço que não funcionou? Ou ele está dizendo que a educação de fato não é importante? (PROFESSOR RODRIGO. Ensino Médio).

Ou seja, se o papel do professor é, dentro do panorama da política de bonificação, preparar seu aluno para que ele vá bem no exame do SARESP e alcance a meta do IDESP, para que assim o professor ganhe o bônus e, em contrapartida, o governo do estado justifique a valorização do trabalho do professor com o pagamento desse bônus, o que será que os professores deveriam pensar se o bônus fosse retirado? O trabalho dele não vale a “recompensa”? Garante-se com o pagamento de bônus a devida valorização do trabalho do professor? Depois de alcançados os índices o professor fica à mercê dos problemas de administração o governo do estado?

Pelo que nos foi dito durante as entrevistas, essa dúvida, em receber ou não o bônus, causou grande furor dentro das escolas, pois, de fato, as metas foram atendidas, e não era justo que o bônus não fosse pago. Alguns dos entrevistados comentaram que o desânimo dentro da escola era grande, outro ainda comenta que a partir dessa possibilidade de não receber o bônus, mais professores perceberam que bonificar alguns era injusto com a categoria. De acordo com as reportagens que encontramos, não demorou muito para que o governo do estado voltasse atrás. No dia 31 de março, o G1 publicou uma reportagem intitulada “92% dos professores preferem bônus a aumento, diz gestão Alckmin” (G1, 2016b). O dado de 92% dos professores a favor do bônus em contraste com a adesão de 6,7% dos professores a favor do aumento salarial, de 2,5%, foi obtido por meio de pesquisa Intranet na SEE-SP, realizada entre 29 e 31 de março. A validade dessa pesquisa foi questionada pelos

próprios professores entrevistados, pois não se tem certeza de quantos professores a responderam.

No site da SEE-SP, em 12 de abril de 2016, há destaque para essa pesquisa, informando que esses dados, obtidos via Intranet, fizeram com que a pasta da educação optasse pelo pagamento do bônus: “O pagamento do bônus está mantido apesar da grave crise econômica que o país enfrenta e também após a Educação ter feito uma consulta pública em que a maioria (92,6%) dos servidores apontou pelo pagamento do benefício” (SÃO PAULO, 2016d). Ou seja, para a secretaria, a maioria dos professores prefere o bônus, mas na realidade essa afirmação desconsidera a insignificante proposta de aumento salarial de 2,5%, considerando ainda que esse reajuste não ocorre desde 2014. Os professores entrevistados também comentaram o quão inviável era essa proposta de aumento.

Em reportagem ao G1, a presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), Maria Izabel Azevedo Noronha, explica o posicionamento contrário da entidade em relação ao bônus e, inclusive, critica a proposta baixíssima de reajuste de 2,5%, pois além de o último reajuste ter sido em 2014, ela ainda defende que o governo pague a inflação do período. Outros argumentos contra a referida política são mencionados, dentre eles a questão da necessidade de uma política de valorização da categoria, busca histórica de igualdade entre ativos e aposentados e a crítica à má administração pública (G1, 2016b).

Um último aspecto, que acreditamos ser importante a respeito da discussão acerca da pesquisa Intranet, está na fala do Secretário da Educação João Renato Nalini. Em reportagem ao G1, em 14 de abril de 2016, quando questionado sobre a possibilidade de greve dos professores, o secretário faz um apelo em que pede consciência aos professores, para que não entrem em greve. “Esse profissional, que sabe que é agente transformador e que pode mudar a realidade, eu acredito que ele terá consciência de que, no momento de crise, no momento de desalento, *não abandonar crianças*, porque o prejuízo será da criança”, disse. E ainda complementa que espera “mais essa cota de sacrifício dos professores” (G1, 2016d, *grifos nossos*). Quantos sacrifícios os professores ainda deverão fazer em prol da dita educação de qualidade?

Essa argumentação sinaliza o que temos discutido nesta dissertação, que, dentre os problemas econômicos do país, os problemas de categoria do professorado, inclusive a incerteza do aumento salarial docente e do bônus em menor proporção, os professores devem ter consciência de que, se pararem, serão os grandes causadores dos prejuízos das crianças, um apelo para a

consciência do professor, para que ele, não abandone os seus alunos. De acordo com a reportagem do G1, o governador José Geraldo Alckmin assinou o decreto em 12 de abril, oficializando o pagamento de 450²⁴ milhões de reais para 223 mil servidores, dentre eles 179 mil são professores. Até agora as parcelas do bônus foram pagas e não se sabe ao certo o que ocorrerá para o ano que vem. O ajuste salarial também permanece incerto (G1, 2016a).

De acordo com o governador, os índices e a educação do estado melhoraram e, por meio de uma “meritocracia positiva”, 67% dos servidores ganhou bônus integral. Em contrapartida, isso implica dizer que 33% dos servidores não puderam usufruir desse “benefício”, ou não usufruíram integralmente, em função de não terem alcançado a meta. Será que é de fato positivo para a educação do estado, essa porcentagem, ainda alta, de alunos e professores que “não atingiram a meta?” Isso, é claro, se as metas estiverem sendo alcançadas, pois, com a investigação de reportagens a respeito do bônus encontramos que a prova do SARESP de 2015 poderia estar sob suspeita. De acordo com Freitas (2016), em seu blog, o autor discute a respeito de um possível rebaixamento das exigências da prova, esse aspecto também apareceu em nossas entrevistas:

O que tem acontecido, se a gente for avaliar as próprias provas que os alunos têm feito, é que na prática o próprio governo tem mudado as provas, e não que o professor tenha mudado ou que os alunos tenham mudado, entende? (PROFESSOR Rodrigo. Ensino Médio).

Para Freitas (2016), essa discussão em seu blog também foi desenvolvida em outro artigo, em que o autor avalia as fraudes provocadas por esse sistema de bonificação da educação nos Estados Unidos, em que o Secretário da Educação também rebaixou as exigências dos testes. Válido ressaltar que as suspeitas sob o SARESP permanecem em caráter especulativo, e na tentativa de encontramos autores da área da educação que tivessem discutido a respeito da pesquisa Intranet tão mencionada em nossas entrevistas, bem como as demais reportagens, encontramos no blog do autor, notas a respeito da Intranet e possibilidade do corte do bônus.

Freitas (2016), embora saiba que os professores contam com a bonificação, pelo menos ainda em 2016, revela que, de fato, a bonificação não deveria ser paga, pois a política de bonificação por resultados é ineficiente. O autor já apresentou dados científicos demonstrando, por exemplo, que o bônus não funcionou em Nova York, lugar em que o bônus foi suspenso, assim como não melhorou a qualidade da educação paulista. Para o autor, a luta deve permanecer em

²⁴ No ano de 2015 foram contemplados 232 mil servidores, num montante de 1 bilhão de reais em bônus.

relação ao salário decente, pois, num contexto de filantropia empresarial, o dinheiro só vem quando a economia vai bem também, e a educação pública não deve ficar à mercê disso, nem mesmo os professores.

Outro aspecto que apareceu na fala dos professores se refere à gestão escolar. Os professores mencionaram a contínua cobrança enfática no bom desempenho na prova do SARESP e no alcance dos índices. Dentre os professores entrevistados, temos alguns que não se relacionam muito bem com a gestão, em função dessas cobranças e da forma como ela hipervaloriza a política de bonificação, bem como instrui para o uso do material pedagógico da SEE-SP, criticado pelos professores. Mas, também, temos professores que, mesmo contrários à política e ao “pacote” que ela desenvolve dentro da escola, não possuem uma relação ruim com a gestão, compreendendo que a cobrança seja a função da gestão.

Em síntese, nos dedicamos nesta subseção a trazer os aspectos da referida política de bonificação, suas metas, a questão dos rankings educacionais e esse processo de reavaliação da política em função do descontentamento docente e, recentemente, pelos aspectos financeiros mencionados pela SEE-SP e pelas reportagens trazidas, em que quase não se pagou o bônus referente ao ano de 2015, o que trouxe bastante descontentamento dos professores, pois o aumento salarial não tem sido pauta de negociações, bem como as demais características da política de bonificação por resultados que serão aprofundadas a seguir.

5.2 Desdobramentos da política de bonificação por resultados do Estado de SP no trabalho do professor

Temos como categoria central desta subseção a “Autonomia docente”. Os aspectos relacionados à autonomia do professor permitem o aprofundamento da análise dos desdobramentos da política de bonificação no trabalho do mesmo. Para tanto, essa subseção é dedicada e organizada de modo a discutir os resultados a partir dessa categoria central. Além dela, evidenciam-se ainda quatro subcategorias: material didático da SEE-SP, Treinamento para a avaliação do SARESP, Fragmentação do currículo e do saber docente e, ainda, a Desvalorização do trabalho docente.

A questão da autonomia do professor foi bastante mencionada ao longo das entrevistas, é uma categoria ampla, mas que consegue abordar bem um dos aspectos centrais desta pesquisa, que é justamente o impacto da política de bonificação no trabalho do professor. Em alguns momentos das entrevistas os professores sinalizaram para a questão do uso dos “caderninhos”,

material didático utilizado pela SEE-SP, já mencionados anteriormente. Esse tipo de material foi bastante criticado pela maioria dos professores entrevistados, por ser um material que tira de certa forma o fazer do professor e se transforma num mecanismo de treino preparatório para os alunos na prova do SARESP.

Professores ficam meio que escravizados com aqueles caderninhos insignificantes viu, *esse é o grande impacto da política educacional*. Aquilo lá é nefasto. O caderninho é a chave, os professores, alguns não percebem, porque a gestão discute aqueles caderninhos como se eles fossem a oitava maravilha do universo, e aquilo, é a arma apontada contra a nossa própria cabeça (PROFESSORA RITA. Ensino Fundamental II e Médio, grifos nossos).

Antes de iniciar as entrevistas buscamos deixar claro o motivo das perguntas e o que gostaríamos de compreender a partir delas, assim, no decorrer da entrevista, a professora Rita tentou mostrar, da maneira mais clara, como o trabalho dela estava sendo afetado pela política do bônus, deixando explícito que é contra tal política. O que ela indica nesta fala, e ao longo de sua entrevista, é que, apesar de ser extremamente contra a política de bonificação salarial e independente de não aderir aos “caderninhos” dentro da sala de aula, os professores ficam com o estigma de que não precisam saber muito do conteúdo para dar aulas, porque o material oferecido como suporte já seria o suficiente para o desenvolvimento de uma aula. Dessa maneira, o saber do professor fica de lado, bem como a sua própria didática fica à mercê do que se propõe por meio dos “caderninhos”.

Em relação a essa questão, de que dentro da escola não precisa ser necessariamente professor para ensinar, podemos retomar Oliveira (2010). A autora destaca que, nos meios de comunicação em massa ocorre a veiculação da ideia de que o que se faz dentro da escola, não é, necessariamente, assunto de especialista, não necessita de conhecimento específico, permitindo, portanto, que a educação seja discutida por leigos e as atividades escolares sejam praticadas por voluntários, consentindo com o processo de desprofissionalização do trabalho do professor. Ainda na perspectiva da autora, quando se abre espaço para que o trabalho exercido dentro da escola venha do voluntariado, o movimento em busca da profissionalização do trabalho do professor se perde, justamente por reforçar a desprofissionalização.

Outra característica da desprofissionalização dá-se pela padronização dos meios de trabalho, identificados a partir do insistente uso dos “caderninhos”, duramente criticados pelos

professores entrevistados, bem como pela deslegitimação dos saberes específicos dos professores, que são resultado das avaliações externas que vinculam ao baixo rendimento do aluno, o desempenho profissional dos professores (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Ou seja, nesse sentido, a professora entrevistada revela que os “caderninhos” impactam negativamente em seu trabalho, pois, para ela, o uso desse material remete a duas coisas: 1ª não precisa ser professor para aplicá-lo, conseqüentemente, 2ª o conhecimento do professor de nada serve.

Um dos professores entrevistados, comentando sobre essa questão do treino dos alunos para as avaliações externas, exemplifica que da mesma maneira como alguns colégios e cursinhos treinam seus alunos para o vestibular e, atualmente, o ENEM, tem-se na escola professores que treinam os alunos para o SARESP, “é muito fácil você saber qual é o perfil da prova” (PROFESSOR RODRIGO. Ensino Médio). Então o professor, às vésperas do SARESP, modifica seu conteúdo e passa a ensinar o que será cobrado na prova. Esse tipo de atitude é comum e, assim como narra o professor entrevistado, é cobrado pela própria diretoria da escola. Para complementar essa colocação, um dos professores indicou que faz a revisão para o SARESP:

No segundo semestre eu misturo revisão com assuntos, adapto a matéria sim, e todos os professores fazem isso, adapto para a prova, vem essa pressão lá de cima, tem que adequar mesmo, a gestão é muito cobrada (PROFESSOR JOSÉ. Ensino Médio).

E embora a gestão cobre o professor, o mesmo revela que não tem uma relação ruim com a gestão. Identificamos a partir das entrevistas uma sensação, por parte dos professores, de bastante desconforto em relação aos protocolos que os mesmos devem seguir, visando ao bom desempenho no SARESP. Esses protocolos relacionam-se à questão do currículo, como por exemplo, as avaliações em processo que os professores devem executar para saber como está o andamento da turma, o uso de diversos materiais indicados pela Secretaria, a relação e a cobrança da gestão, mesmo que de maneira mais branda, quando interfere ou tenta interferir nas atividades pensadas pelos próprios professores, e que causou, em grande parte dos professores entrevistados, a identificação da perda de sua autonomia e, até mesmo, de sua função.

Essa questão da autonomia, ou melhor, da sensação da perda da autonomia docente, pode ser exemplificada por Torres (1996), que sinaliza que as políticas educacionais do BM que se tornaram as políticas educacionais no Brasil e no estado de São Paulo, são

representadas por economistas, sob o discurso da relação custo-benefício e a taxa de retorno. Assim, tal como demonstra a autora, o modelo educativo proposto é um modelo que em sua essência possui duas grandes ausências: a falta da pedagogia e do professor. Dessa forma, evidenciamos que a perda de autonomia denunciada pelos professores é própria do modelo educacional pensado, um modelo que gira em torno de resultados quantitativos, como os do SARESP, e que, assim como sugere Torres (1996, p. 139) “não comporta os aspectos qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo (...) que tem pouco de educativo”.

No sentido de “pouco educativo” podemos destacar, a partir de Freitas (2012), que as variáveis que afetam a aprendizagem dos alunos não estão todas sob o controle do professor. A própria maneira como se demonstram os resultados não representa simplesmente a competência do professor ou da escola. Isso é percebido, por exemplo, com a consideração do nível socioeconômico dos alunos para a composição do bônus para os professores no estado de São Paulo. O professor não deveria receber uma premiação, ou ser punido, com base em índices socioeconômicos, já que o seu trabalho, embora possa sofrer interferência desse índice, não é limitado a ele. Assim, retomando o autor, colocar mais pressão no sistema educativo (a bonificação a partir dos resultados) “faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado” (FREITAS, 2012, p. 384). O que se agrava, também, de acordo com o autor, é que a partir do desempenho os alunos com maiores dificuldades vão sendo segregados em turmas separadas, fazendo com que os professores se concentrem nos alunos que atingirão as metas e/ou as superarão (FREITAS, 2012, p. 393).

Ou seja, dessa forma é possível percebermos o caráter pouco educativo da política de bonificação, pois, apesar de considerar as condições socioeconômicas para o cálculo do bônus, que “culpa” teria os professores em relação às condições sociais de seus alunos para que recebam ou não uma premiação em dinheiro baseada nessa informação? Também é pouco educativa, pois ao pressionar os professores para que atinjam índices e metas, verificamos, com base em Freitas (2012) que, possivelmente, os alunos com maiores dificuldades ficarão para trás, pois o trabalho é desenvolvido mais fortemente com os alunos que provavelmente atingirão a meta.

A expressão “pouco educacional” referente à política de bonificação também pode ser compreendida pela fala de um dos professores entrevistados:

O que acaba acontecendo, você mais ou menos já sabe que vai bem porque, *acidentalmente*, calhou de ter oito salas, você sabe que tem duas salas que são excelentes, eu não mudei minha metodologia, certo? O material que vem para as escolas, independente se no ano anterior eu alcancei a meta ou não, é o mesmo material, certo, então você mais ou menos fala, essa turma aqui vai fazer a diferença na hora da prova e vai “puxar” a outra sala. É isso aí, como é uma média, você tem várias turmas, você mais ou menos sabe o nível em que ela está, você sabe se tem alunos ou salas inteiras que se destacam. Então os professores, também, empiricamente, sabem disso, entende? Sabem que a possibilidade de naquele ano, de você alcançar a meta e, portanto ter um bom bônus é uma possibilidade grande ou pequena. (...) É muito difícil você reconhecendo e sabendo de uma dificuldade nas turmas, você de alguma maneira conseguir fazer com que elas *recuperem ou tenham um avanço* (...) (grifos nossos. PROFESSOR RODRIGO. Ensino Médio).

É possível perceber a partir da fala desse professor que o foco do trabalho docente é dado aos alunos com maiores possibilidades, aos que atingirão a meta e “puxarão” o índice tal como mencionado. A recuperação e o avanço daqueles com maiores dificuldades se perde e, com isso, o sentido educacional da política de bonificação também se perde.

Também a subcategoria referente ao material didático da SEE-SP revela os desdobramentos da política de bonificação no trabalho docente. Consideramos central a crítica aos “caderninhos” oferecidos pelo estado. A questão dos “caderninhos” permeou as entrevistas de todos os professores, sendo um aspecto que de fato incomoda os professores entrevistados de maneira geral:

O caderninho ‘desconteudizou’ a escola, tirou totalmente o rumo dos professores, no discurso de que nós não estamos abertos à pós-modernidade (...) poucos percebem que aquilo não leva ninguém a lugar nenhum. (PROFESSORA RAFAELA. Ensino Fundamental II e Médio).

Alguns dos docentes entrevistados sinalizaram para a total ênfase em português e matemática, de acordo com eles, ainda que o 3º e o 7º anos do Ensino Fundamental sejam submetidos à prova, os resultados são exclusivamente para apurar o desempenho, mas não interferem no bônus. Isso ocorre também com os demais componentes curriculares tal como ciências, geografia, física, etc. que, embora estejam presentes na prova do SARESP, também não são levados em consideração para esse cálculo. No que se refere ainda a esse aspecto curricular, a partir das entrevistas, outra informação foi verificada, a de que a redação realizada no SARESP não é para todas as turmas submetidas à prova. É realizado um sorteio em que determinadas salas, de determinadas escolas, precisam fazer a redação, portanto, ela

também não entra no cálculo do desempenho que garante, ou não, a composição da bonificação.

Sobre essa questão da redação a professora Flavia exemplifica o seu pensamento e o pensamento da maioria dos entrevistados. Quando perguntada se sua turma faz a redação ela revela que as turmas do terceiro e quinto ano fazem, mediante sorteio, ou seja, não são todas as turmas, e a turma do terceiro ano quando faz a redação, não contabiliza para o bônus. Assim, quando perguntamos se ela trabalha a redação, para o caso de ter sua turma sorteada, ela diz: “mas eu trabalho com o que precisa; eles fazem redação”. Para a professora, independentemente de ser cobrada no SARESP, a redação é um aspecto que deve ser desenvolvido pelos seus alunos enquanto parte do currículo. Esse aspecto da importância dos conhecimentos em português e matemática foi mencionado pelos entrevistados. Os professores têm clareza de que é de fato importante saber o que o SARESP cobra, porém, a crítica que fazem se dirige à desvalorização das demais disciplinas.

Peixoto (2010) revela que a padronização curricular representa a legitimação do processo de hegemonia da classe dominante. Desse modo, sinalizamos que, esta pesquisa pressupõe que o papel da escola está relacionado à ênfase na aprendizagem dos conteúdos valorizados e construídos socialmente, assim como foi indicado pela maioria de nossos entrevistados. Criticamos, portanto, a simplificação dos conteúdos, pois é justamente a partir do domínio e compreensão desses conteúdos e da cultura dominante, que se instrumentalizam as massas para a participação política, bem como se possibilita a defesa de seus interesses, buscando a libertação da condição de dominado (SAVIANI, 2009, p. 50).

Sobre a questão das disciplinas, um dos professores revela que muitas delas são deixadas de lado, “o adestramento é feito para Português e Matemática, porque é isso que de fato tem na prova”. Quando comentamos sobre as disciplinas de física, química, que de acordo com a Nota Técnica são cobradas na prova, esse mesmo professor destaca que elas “entram num rol das ditas habilidades e competências que são determinadas para matemática, então ela entra numa parte diversificada da matemática” (PROFESSOR RODRIGO. Ensino Médio). Ou seja, são questões que não abrangem a especificidade da disciplina em questão, mas ela se apresenta de uma forma mais ampla, dentro da matemática. O mesmo é válido para português com as disciplinas de história e geografia, por exemplo.

Sobre o estreitamento curricular, Freitas (2012) destaca que a partir do interesse do empresariado na educação, bem como com as suas propostas curriculares dentro da escola pública, o que se revela é que o currículo representará a redução da formação do aluno ao trabalhador, em especial, àqueles que serão esperados nas portas das empresas. É importante sinalizar que acreditamos ser válida a formação para o trabalho, mas não em seu sentido restrito, a educação não deve ser só para isso. Com a tendência de se ensinar o que é cobrado nos testes, as avaliações acabam por, de acordo com o autor, conduzir o olhar dos professores, administradores e estudantes, implicando consequências para a formação da juventude. A escola, ao se preocupar cada vez mais com a cognição e com o conhecimento, deixa de lado outras matrizes formativas, tais como a criatividade, artes e a cultura (FREITAS, 2012).

O autor ainda revela que, no contexto do sistema capitalista existe um discurso de valorização ao conhecimento “básico”, limitado à leitura, matemática e ciências, e o conceito de básico recai no senso comum, indicando que básico já é bom. O caráter básico dos conhecimentos é excludente, pois fica de fora aquilo que não é considerado básico, ou seja, muita coisa. Esse aspecto foi mencionado pelos entrevistados, pois os professores sinalizaram que os conteúdos desenvolvidos em sala de aula não são desenvolvidos exclusivamente porque caem na prova, eles são desenvolvidos porque fazem parte dos conteúdos que devem ser aprendidos. A respeito dos “caderninhos” temos a seguinte fala:

(...) eu não concordo com essa linha, eu acho que tira do professor a autonomia dele trabalhar com *conteúdos clássicos* para trabalhar com esses conteúdos que serão cobrados na prova de bônus (PROFESSORA Rafaela. Ensino Fundamental II e Médio. grifos nossos).

Saviani e Duarte (2010) entendem como conhecimento “clássico” aquele que serve de referência. Esse conhecimento se constituiu com base na filosofia e seus autores, esses, por sua vez, contribuem para a compreensão e explicação de problemáticas da humanidade ao longo da história, elaborando um saber com validade para além de seu tempo, configurando-se, assim, como patrimônio cultural da humanidade. Para os autores seria por meio do acesso a esse conhecimento clássico que o sujeito conseguiria ter uma maior e melhor compreensão da humanidade, já que a educação representa a própria constituição da universalidade humana em cada indivíduo.

Essa proposta de educação fundamentada em autores clássicos e conteúdos socialmente valorizados se mostra completamente diferente da proposta trazida pela política

de bonificação e revela, também, o empobrecimento do currículo e sua consonância com uma formação “básica” para o trabalho, convergindo com os interesses do mercado e toda a sua lógica já assinalada.

Outro aspecto de discussão nessa categoria é a questão da desvalorização do trabalho docente. Quando indagamos se sente o seu trabalho valorizado, os professores são enfáticos:

Não, (risos), acho que nenhum professor né, por mais que ele possa até acreditar, oh, vamos fazer isso mesmo, mas na sala dos professores é evidente, assim, a sensação, a sensação do professor é uma sensação de derrotado, dia após dia, acaba aula, ufa acabou, um dia a menos na minha vida dentro desse lugar, por que, porque você tem as relações dentro da própria escola bastante complicadas, digo entre colegas, entre diretor, coordenador [...] uma boa parte das salas cheias, 42, imagine você trabalhar numa sala extremamente heterogênea, com 42 alunos. Se perdem (pensamento longe), aí falam assim, você não é um bom professor, na verdade, o professor que perfil que ele tem que ter para trabalhar com turmas como essas? (PROFESSOR RODRIGO. Ensino Médio).

É muito triste, é desanimador, eu não tenho ânimo mais para ir trabalhar, por mais que eu goste, por mais que eu tenho vontade de lutar, eu não tenho ânimo mais, é todo dia uma briga nova, tem gente que não se importa, que vive sua vidinha dentro da sala de aula, dá sua aulinha e faz o que mandam (...) (PROFESSORA FLAVIA. Ensino Fundamental).

Essa sensação pode ser expressa nas seguintes palavras de Maués (2006, p. 162): “Esse mal estar em função, dentre outras coisas, da perda de identidade, da mudança na natureza do trabalho, (...) tem ocasionado também a desistência, significando esta não necessariamente o abandono da profissão, mas na maioria dos casos um abandono do ser professor, o que implica uma apatia no desempenho das funções e uma enorme sensação de fracasso”. Ainda que a autora revele a questão do “abandono”, é válido ressaltar que nenhum dos entrevistados fez menção a ela, porém, o sentido de fracasso e desvalorização, são marcas fortes nas falas de todos eles.

Assim, a partir dos aspectos destacados e identificados nas subcategorias definidas, percebemos a perda da autonomia do professor e a conseqüente desvalorização de seu trabalho, com destaque para o treinamento para a prova do SARESP, utilizando como base o material didático da SEE-SP e a fragmentação do currículo. Aspectos, esses, que foram destacados e criticados pelos próprios entrevistados. Na próxima subseção, nos aprofundamos na análise dos desdobramentos da política de bonificação do estado de São Paulo, porém, com ênfase para o desenvolvimento profissional do professor, discutindo, dessa forma, em que

aspectos os professores percebem o impacto da referida política ao seu desenvolvimento profissional.

5.3 Desdobramentos da política de bonificação por resultados do Estado de SP para o desenvolvimento profissional docente

Na presente subseção desenvolvemos como categoria central o “Desenvolvimento profissional docente”. Nessa perspectiva, de modo a auxiliar as análises das entrevistas, nos amparamos em três subcategorias: Formação continuada; Cursos específicos para o SARESP indicados pela Diretoria de Ensino e, ainda, a Articulação entre a avaliação do trabalho do professor e o bônus.

Com relação à questão da formação continuada dos docentes, questionamos se os professores tinham acesso à formação continuada independentemente da política de bonificação, ou se essa formação estava atrelada a ela. Também questionamos a qualidade dessas formações continuadas de que eles participaram. Obtivemos como resultado que grande parte dos professores só faz cursos para a progressão salarial. Uma das professoras afirma: “é a única maneira de conseguirmos aumento. Fiz alguns, mas é aquilo que eu te falei, para a titulação, para a progressão, não aplico metodologia” (PROFESSORA RITA. Ensino Fundamental II e Médio).

A fala da professora entrevistada ilustra as afirmações de Gatti *et al* (2011) que constataram em seu trabalho que as políticas de formação continuada para os professores se resumem, basicamente, em cursos para a implementação curricular. Para as autoras, esse modelo de formação continuada revela que, em última instância, supõe-se que a melhoria da qualidade da escola incide primeiramente sobre os professores. Outro aspecto dessas políticas de implementação curricular, que se desdobram na formação docente, é a tendência de os cursos detalharem como, o que, e quando ensinar e como avaliar, fazendo com que os professores percam a sua autonomia, como mencionamos anteriormente (GATTI *et al*, 2011).

Assim, a maioria dos professores entrevistados sinalizou para a questão da limitação das formações continuadas oferecidas, em função, justamente, dessa ênfase na aplicação do currículo. Isso pode ser demonstrado a partir das seguintes falas:

Mas eu percebo que os professores se moldam a fazer esses cursos para poderem ter as evoluções, eu acho isso legítimo, porque aliás é uma das únicas formas dos professores terem aumento, são através das evoluções, que são necessariamente por meio dos cursos. Não tem muita notoriedade, os professores fazem para terem a progressão, não necessariamente eles acreditam naquilo que eles estão escrevendo (PROFESSORA Rafaela, Ensino Fundamental II e Médio).

Eu não faço, porque se eu vou é só pra brigar, então é melhor eu nem ir, porque eu passo mal, fico nervosa, eu não aguento curso na Diretoria de Ensino, eu não aguento, até fui fazer um curso, o pacto, que é do MEC (PROFESSORA Flávia, Ensino Fundamental I).

Eu nunca fiz esses cursos da DE, mas tem bastante, e eles valem pontuação para evolução de salário né, (...) esses cursinhos faz me rir, aí, da Diretoria de Ensino que são muitos ruins, mas que são doutrinadores (PROFESSOR Claudio. Ensino Fundamental II).

Os professores destacam a questão da ênfase na implementação do currículo e no aspecto da progressão salarial que está atrelada a determinados cursos. Sobre esse aspecto, Souza (2008) destaca que critérios mais tradicionais outrora utilizados para a progressão na carreira, como tempo de carreira e formação, são substituídos por outros, tais como, avaliação de desempenho, em que observamos direta relação com a política de bonificação, e avaliação de conhecimentos, que podem ser representados por determinados cursos de formação continuada, possibilitando diferenças salariais e incentivos, monetários ou não, aos profissionais da educação. Em função de serem cursos específicos para implementação curricular, os entrevistados revelam que esse atributo é limitador de possibilidades para a formação continuada. Destaque para a seguinte fala:

Olha se eu fiz, nesses 30 anos, acho que posso quantificar, eu fiz 3 cursos oferecidos pelo governo, todos os outros cursos são cursos que eu vou buscar fazer na Universidade, e a escolha é em função do interesse por aquela área ou de pesquisa ou de investigação intelectual (...) Chega a ser vergonhoso a interferência do estado na formação e na forma burocrática com que leva isso. Isso é horripilante, a relação da escola nos seus últimos dez anos, o PSDB está aí há 24 anos, mas é impressionante como eles não conseguem ter uma mesma política educacional, agora os últimos dez anos há uma continuidade no processo, de interferência na escola, no saber e no fazer do professor. Isso não é só do ponto de vista intelectual, do ponto de vista da formação, isso é do ponto de vista do controle também, apesar de o professor ter autonomia essa autonomia para ser exercida ela tem que ser exercida na base da força (PROFESSOR Rodrigo. Ensino Médio).

Retomando Gatti, Barreto e André (2011), as autoras revelam que existem professores que não estão satisfeitos com as restrições à sua autonomia, tal como evidencia a fala do

professor Rodrigo. Para Ferreira (2011) a formação continuada tem por característica um processo contínuo e dialético, relacionado às condições sócio-históricas dos professores, ela é uma formação que se constrói em seu cotidiano, portanto, o cotidiano deve ser revelado no sentido de dar voz ao professor. Portanto, consideramos que a formação continuada não poderia ser vista isoladamente, seria mais interessante ela estar associada à formação inicial, a planos de cargos e salários e às condições de trabalho, tal como sugere a própria Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (FERREIRA, 2011).

Com isso queremos sinalizar que a formação continuada observada a partir da política de bonificação do estado de São Paulo apresenta-se incompleta e com objetivos distorcidos, pois, a formação se dá em grande parte por cursos doutrinadores, como mencionado pelos entrevistados, e específicos para a implementação do currículo cobrado nas avaliações externas. Esse currículo, como já discutimos, é limitado, o que prejudica a formação do aluno e, inclusive, recebe grandes críticas dos professores entrevistados.

Além disso, parece que a SEE-SP acredita que as formações oferecidas são suficientes para garantir o alcance dos índices e metas educacionais, o que por si só não resolve a questão da qualidade da educação no estado, pois como sinaliza Ferreira (2011), a qualidade da educação implica em qualidade para que o trabalho do professor seja desenvolvido, e essa qualidade necessita de formação inicial, continuada, plano de carreira, salários decentes e boas condições de trabalho.

Sobre a qualidade dos cursos, a maioria dos professores entrevistados não chegou a fazer os cursos específicos para o SARESP indicados pela Diretoria de Ensino, mas há dois professores que fizeram tais cursos específicos e gostaram, atuaram como multiplicadores em suas escolas; o exemplo a seguir refere-se à oferta do curso de informática:

Como a faixa etária de professores é meio alta, eles gostam que eu vá, a coordenadora já vem falar comigo, aí eu acho interessante, porque aí em ATPC eu acabo passando para eles (PROFESSOR JOSÉ. Ensino Médio).

Ou seja, os docentes fazem o curso e retornam para a escola com a finalidade de repassar para os demais o conteúdo visto, uma vez que, segundo um dos entrevistados, o governo estadual não tem condições financeiras para oferecer esses cursos a todos os professores. A professora que participou de um desses cursos que não foi ofertado a todos os

professores revela que o mesmo tinha sido excelente e, ao final, sugeriram na avaliação, que todos os professores pudessem participar.

Mas aí a gente cai de novo naquela questão da atual conjuntura que nós estamos vivendo, porque tudo depende um tempo, dinheiro, verba, o sair da escola. Precisa que tenha outro profissional que fique no nosso lugar, então fica complicado por esse fato (PROFESSORA LAURA. Ensino Fundamental I).

Nesse sentido, podemos identificar, a princípio, três problemas: o primeiro que a maioria dos cursos não desperta o interesse dos professores e, embora não tenha sido o foco deste trabalho, alguns professores revelaram a baixa qualidade desses cursos; o segundo problema pode estar na possibilidade de que, quando os cursos são bons, são para poucos professores, e ainda, como os professores se desenvolvem profissionalmente se alguns cursos estão vinculados à progressão salarial e se essa oferta é tão limitada, de acordo com as entrevistas, há cursos voltados exclusivamente para o SARESP?

Para Alcantara (2010) desde o ano de 1990, observa-se no estado de São Paulo, num processo de mudança do sistema de ensino, um novo segmento da gestão educacional que, além de políticas tal como a de bonificação, em detrimento de planos de carreiras e políticas salariais, valoriza a formação continuada com cursos ministrados nas próprias unidades escolares ao invés de cursos em nível de pós-graduação, por exemplo, como proposta para superar a ineficiência do serviço oferecido pela rede pública estadual, com o objetivo, inclusive de reduzir custos.

Isso implica dizermos que, se a proposta do estado é de diminuição de gastos (tal como abordamos esse assunto anteriormente), os cursos oferecidos para formação continuada, por sua vez, tenderão a dar continuidade a essa lógica e, portanto, os bons cursos, tal como sinalizou a professora entrevistada, não serão oferecidos amplamente para os professores da rede, pois é mais barato oferecê-los a uma minoria dos professores que, posteriormente, atuem em suas escolas como multiplicadores.

Para Bauer (2006), as políticas de formação continuada estavam vinculadas, em 2006, às políticas do *Programa Teia do Saber*. Posterior a ele se destacam, de acordo com Ramos (2013), o *Programa Ler e Escrever*, dedicado ao Ensino Fundamental I e o Programa São

Paulo faz escola, destinado ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ambos os programas serviram para implementar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, dada pela Resolução da SEE-SP n. 76/2008, e também, eram difundidos nas escolas os materiais didáticos, em especial, para os professores, bem como para alunos e coordenadores.

Ramos (2013) destaca que a implementação dos programas Ler e Escrever e São Paulo faz escola, vincularam o desempenho dos alunos no SARESP aos índices educacionais do estado, fomentando a política de bonificação estudada, assim os professores preocupavam-se cada vez mais em atingir as metas e com os resultados dos alunos no SARESP, para receber a bonificação. Nesse sentido, Ramos (2013, p. 549) revela que outro critério para a bonificação estava vinculado à participação dos professores nas políticas de formação continuada amparadas nesses programas, porém só contabilizavam “os cursos oferecidos pelo estado, isto é, somente aqueles que traziam suas diretrizes educacionais”.

A crítica central de Bauer (2011) revela que as ações para a formação continuada que estavam amparadas no projeto Teia do Saber, possuem pouco embasamento no que as avaliações sinalizam como problemas na rede estadual. Isso pode implicar que a SEE-SP e demais organismos, buscam tanto a implementação curricular que pouca atenção tem dado aos próprios dados que as escolas trazem, muito embora esses dados sejam insuficientes para expressar a complexidade do trabalho pedagógico feito pelos professores dentro de sala de aula, e a complexidade do contexto em que as diversas escolas se inserem.

A crítica à formação continuada que se tem nos dias de hoje é a de que os professores são regulados por “capacitações doutrinárias com modelos pedagógicos variáveis” executando tarefas previamente definidas para alcançar os índices educacionais externos e ser bonificado (RAMOS, 2013, p. 551). Para Paula e Mello (2016) muitos educadores, no estado de São Paulo, procuram a formação continuada, pois os certificados dos cursos proporcionam vantagens em suas carreiras e em seu desempenho docente.

Além disso, para as autoras, os professores não são considerados, na perspectiva dos cursos de formação continuada, “como seres essencialmente sociais, imersos em relações grupais, nas quais desenvolvem valores, concepções e atitudes que dão sentido às suas opções pessoais e profissionais (...)” (PAULA; MELLO, 2016, p. 68), ou seja, seria importante que as concepções, em especial, as profissionais, dos professores estivessem presentes na discussão e oferta de sua formação continuada, desvinculando a formação de uma lógica doutrinária que, como mostraram nossas entrevistas, tem afastado os professores da formação continuada.

Dentre outras estratégias no campo da formação continuada para os professores podemos elencar, em âmbito nacional, a formação destinada para a atuação nos níveis de alfabetização. Destacamos nesse sentido o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, voltado para a alfabetização na língua portuguesa e matemática, atingindo até o 3º ano do Ensino Fundamental I. Assim, “o professor, enquanto ator estratégico do processo de alfabetização, assume responsabilidades específicas em formar estudantes e, por conseguinte, formar-se.” Investe-se na formação do professor com os objetivos de: potencializar seus desempenhos, classificar seus resultados e, ainda, incentivar suas habilidades inovadoras (SILVA *et al*, p. 17, 2016). A partir dos autores temos que o PNAIC desenvolve ações voltadas para a formação de professores alfabetizadores, com ênfase em português e matemática, para que sejam realizadas avaliações anuais, elaboradas pelo INEP, para os alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I.

Com base em nossos estudos, e a partir das conversas e entrevistas realizadas, entendemos ser nítido o quanto a política de bonificação do estado de São Paulo afeta de maneira negativa a escola e, especialmente, o professor. Torna o seu trabalho mecânico e, não bastasse, traça rumos para uma qualidade de ensino que não se materializa na prática, tanto em termos curriculares como em termos de formação continuada de qualidade para os professores.

A referida política faz com que se pense na escola como redentora dos problemas da sociedade, ampliando assim o seu papel social, carregando os profissionais da educação de uma culpa que ultrapassa os limites do seu trabalho objetivo, o de ensinar os conteúdos valorizados socialmente. Infelizmente, o professor não consegue resolver os problemas da escola, que dirá resolver os demais problemas de nossa sociedade. A política de bonificação caminha no sentido contrário da luta pela valorização do trabalho docente, pois é injusta, o que acaba por enfraquecer a categoria. Assim como sugere Augusto (2015), “a remuneração por mérito quando proposta sugere uma negação do reconhecimento da competência profissional. Fragiliza e empobrece a profissão docente, de modo geral” (AUGUSTO, 2015, p. 544).

Outro aspecto da questão do desenvolvimento profissional é a articulação entre a avaliação do trabalho docente e o bônus. Todos os entrevistados sinalizaram que não são contra o processo de avaliação, que inclusive é um aspecto importante de seu trabalho, porém, a forma como esse processo tem sido desenvolvido é o que causa grande descontentamento,

ainda mais quando dessa avaliação se supõe o merecimento de bônus ou não. Isso pode ser explicitado na seguinte fala:

Eu acredito que, lógico em qualquer situação na vida a gente precisa passar por uma avaliação, não é? Meu trabalho também tem uma formação, eu preciso estar em formação continuada, a todo o momento a gente tem que estar reavaliando para nós mesmos isso. A única coisa que eu não concordo, realmente, é dessa avaliação ser transformada numa bonificação, num valor financeiro e que não tem, na verdade, não tem critério, para que isso seja medido, não é? Essa bonificação que vem para a gente não mede o seu esforço, não mede o seu trabalho, uma vez que tem uma *escola de periferia* que o trabalho foi realizado, mas... lógico que as escolas têm índices diferenciados, de acordo com o seu desempenho, ela tem índice que é colocado, mas mesmo assim, ainda tem hoje em dia, escolas que o índice é inferior e mesmo assim, além de todo o trabalho que é feito pelo grupo de professores, mesmo assim a gente não consegue atingir o índice. *Porque tem outros fatores que interferem.* (PROFESSORA LAURA, Ensino Fundamental I, grifos nossos).

Para discutirmos a respeito das diferenças entre as escolas, mencionadas pela entrevistada, embasamos-nos em Freitas (2012), que revela que, no caso escolar, diferenças sociais são transformadas em diferenças de desempenho. O autor destaca que, sob a ótica da meritocracia, base da proposta política liberal (e neoliberal), temos a igualdade de oportunidades, mas não de resultados, pois para a meritocracia, após serem dadas as oportunidades, o que diferencia as pessoas umas das outras é o seu esforço pessoal, o mérito de cada uma. Porém, “nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida (...) e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados” (FREITAS, 2012, p. 383).

Com isso, podemos inferir, de acordo com Afonso (2009), que o potencial positivo da prestação de contas, que contemple formas democráticas de diálogo, de articulações baseadas em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania, tem sido negligenciado pelos sistemas educacionais, em favor de outro, que concentra aspectos punitivos e que desconsidera as desigualdades educacionais. Nesse sentido, para Augusto (2015), se os resultados escolares fossem representados e estimulados de maneira autêntica, e não impositivos, não haveria associação entre resultados escolares e prêmios aos professores e às escolas, “mas sim a responsabilidade social do coletivo docente ante a comunidade à qual presta seus serviços profissionais” (AUGUSTO, 2015, p. 543).

Dentre os processos de avaliação do trabalho docente e a premiação trazemos o exemplo do que ocorre na PNAIC, que representa o contexto nacional, mas que revela o discurso replicado em instâncias estaduais.

A formação e a atuação dos professores alfabetizadores são consideradas como medidas estratégicas para o alcance da meta de alfabetização dos estudantes matriculados nas escolas públicas brasileiras até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto, os sistemas públicos de ensino ao aderirem ao PNAIC passam a ser continuamente monitorados por meio de avaliações sistemáticas, cuja ênfase encontra-se focalizada na regulação do desempenho dos estudantes e de modo correlato na responsabilização dos professores pelos resultados obtidos nas avaliações nacionais (SILVA *et. al*, 2016, p. 29).

Na fala de uma das professoras entrevistadas temos a confirmação de que, de maneira semelhante, o estado de São Paulo também orienta os professores de modo que atuem constantemente preocupados com os índices e as avaliações.

Na medida em que a direção cobra as coisas e vem esse pacote de medidas, o caderninho do SARESP, eu preciso ter isso bem claro. E durante o ano também vem avaliações em processo, então vem uma por bimestre, se não me engano, chama “avaliação em processo” e é um simulado do SARESP. A gente tem que aplicar, corrigir, digitar no site, aí o site cria os gráficos, pra você ver onde tá precisando melhorar, em qual área, qual conhecimento, então isso também já é uma pressão né (...) *a gente não planeja coisas de verdade*, a gente só estuda provas do SARESP, qual o desempenho da escola, onde precisa melhorar, do SARESP (PROFESSORA Flavia. Ensino Fundamental I, grifos nossos).

O trabalho docente é continuamente regulado e é fortemente monitorado e mensurado a partir dos resultados das avaliações externas aplicadas em larga escala, intensificando a responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso dos alunos nas referidas avaliações. Nesse sentido, podemos sinalizar que a presente pesquisa sobre a política de bonificação do estado de São Paulo evidencia os seus desdobramentos e impacto de maneira negativa nas três categorias centrais de análise: Política de bonificação, Autonomia docente, Desenvolvimento profissional docente. A Política por si só não garante a valorização profissional do professor, em contrapartida desvaloriza o seu trabalho, pois atrelada a ela estão os aspectos da regulação do trabalho do professor, desvalorização do seu saber e do seu fazer pedagógico, conseqüentemente, retirando dele a autonomia e o fortalecimento da

cobrança e culpabilização do professor pelos problemas educacionais quando não atingem, especialmente, as metas e índices educacionais estabelecidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado apresenta os resultados da pesquisa cujo objetivo consistiu em analisar os desdobramentos das políticas de bonificação por resultados e desempenho do estado de São Paulo para o trabalho e desenvolvimento profissional de docentes da rede estadual de um município paulista.

É interessante sinalizarmos que o governo do estado de São Paulo está reavaliando a política de bonificação, podendo, inclusive, ~~de~~ modificá-la completamente para o ano que vem ou, até mesmo, extingui-la. O governo paulista realizou uma pesquisa entre os professores, via plataforma Intranet (não se sabe exatamente quantos professores do estado participaram), na qual responderam a um questionário em que se propunha a escolha entre um aumento de 2,5% do salário ou o pagamento do bônus. A continuidade ou não do bônus ainda é incerta, bem como a própria negociação de aumento salarial para a categoria, aumento esse que não acontece desde 2014. Portanto, ainda não se tem definido se no ano que vem haverá o bônus. Esse episódio foi bastante marcante, tendo aparecido em algumas das entrevistas que realizamos, e demonstra a atualidade da discussão da Lei de bonificação no contexto paulista.

Consideramos que esta pesquisa possibilita o aprofundamento nas discussões do impasse que se apresenta entre a bonificação por resultados e desempenho *versus* desenvolvimento profissional e trabalho docente, na medida em que foi realizada por meio de discussão teórica e pesquisa empírica, com professores de um município do interior do estado de São Paulo que se dispuseram a discutir, refletir e evidenciar os impactos da bonificação em seu trabalho cotidiano.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa referentes à *política de bonificação por resultados do Estado de SP na perspectiva dos professores* evidenciaram o posicionamento contrário dos professores em relação à referida política; a crítica ocorre em relação à redução de seu trabalho ao alcance das metas do IDESP. Os professores entrevistados também criticam os rankings educacionais criados a partir dos índices, pois o ranqueamento provoca a divisão da categoria e competições desnecessárias e prejudiciais à educação de modo geral.

A partir dos resultados voltados à compreensão dos *Desdobramentos da política de bonificação por resultados do Estado de SP no trabalho do professor* foi possível

compreendermos o processo de perda da autonomia do professor, essa perda se evidencia em relação ao seu saber e ao seu fazer, pois em função da padronização pedagógica observa-se o empobrecimento e perda da diversidade escolar e desvalorização da mesma, a medida que só se valoriza o que é cobrado na prova do SARESP. Em relação à prova do SARESP, além do incentivo ao treinamento dos alunos para tentar alcançar bons desempenhos na prova, observamos o empobrecimento e fragmentação curricular, e sua focalização nos conteúdos de português e matemática, em detrimento de outros conteúdos clássicos socialmente valorizados. Assim, revela-se o caráter nada educativo da política de bonificação e consideramos que os aspectos mencionados impactam de maneira negativa em seu trabalho, provocando a desvalorização do mesmo, pois o professor perde a autonomia didática, do seu saber, curricular, do seu fazer, e avaliativa, resultado do seu trabalho.

Importante mencionarmos que a avaliação é parte importante do processo escolar, porém, tal como os professores sinalizaram, a forma como ela é colocada, revertida em bonificação, não é algo justo ou capaz de promover a valorização do trabalho docente.

Com relação aos resultados referentes aos *Desdobramentos da política de bonificação por resultados do Estado de SP para o desenvolvimento profissional docente* foi possível identificar os limites da política de bônus para a formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores. A SEE-SP oferece poucos cursos de formação continuada que discutam ou tragam subsídios para uma prática escolar que não seja a da política curricular dos “caderninhos”, nem baseada no treinamento para o aluno realizar o SARESP, por isso, o desenvolvimento profissional dos professores, muitas vezes, fica a mercê desses cursos ou estagnados. Apresentamos também que a formação continuada por si só não garante a melhoria dos desempenhos dos alunos e que é necessária mais articulação entre a formação inicial, continuada, plano de carreira e a melhoria das condições materiais para se melhorar os índices da educação. Revelando, portanto o impacto negativo que a política de bonificação gera dentro da escola e, em especial, dentro do trabalho e no desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, consideramos que os dados da pesquisa possam oferecer subsídios teóricos e empíricos que contribuam para a fundamentação da organização profissional dos professores por melhores condições de trabalho e remuneração salarial isonômica. O estudo proposto mostrou-se importante, ainda, ao contribuir para as reflexões acerca dos desdobramentos que

a política de bonificação do estado de São Paulo tem apresentado, reconfigurando o trabalho do professor e impactando seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófana de Educação*. Lisboa, v. 13, n. 2, 2009.
- ALCANTARA, M. S. 2010. Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas. Mestrado. Pontífice Universidade Católica. São Paulo.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, Jan/jun 2002.
- ALMEIDA, M. I. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais – vozes dos professores na escola ciclada. In: SILVA, A. M. M. et al (Orgs.). Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: Endipe, 2006. p. 83-107.
- ALVES, R. S. P. **Neoliberalismo e Educação** uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000-2010). Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, p. 1-16, jul. 2011.
- ANDRÉ, M. Políticas de valorização docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan/mar. 2015.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 1105-1126, Set/Dez 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564. Dez 2005. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2016.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington: Word Bank, 1996.
- BANDEIRA, L. A. M. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Revista Brasileira Polít. Int.* 45 (2), p. 135-146, 2002.
- BARRETO, P. H. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Revista Desafios do Desenvolvimento**. Ano 6. Edição 50. 2009. Disponível em:<
http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23> Acesso em 13 de jun. de 2016.
- BATISTA JUNIOR, P. N. **Dolarização**: significado e consequências. *Revista Econômica*. Volume II, nº 3, p. 37-62, jun. 2000.
- BAUER, A. 2006. Uso do resultado do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. Mestrado. Universidade de São Paulo.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em 15 de set. de 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23.12.96.

BRASIL. Portaria ministerial n. 839, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica composto pela Prova Brasil (Anresc) e SAEB (Aneb). Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/legislacao>>. Acesso em 21 de Nov. de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. INEP. **O que é o PISA**. 2011a. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em 20 de abr. de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. INEP. **Características do Saeb**. 2011b. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>>. Acesso em 05 de Nov. de 2016.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE**.

Financiamento/Fundeb. 2012. Disponível em:<

<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em 6 nov. de 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005. 86p, Série legislação, n. 125. 2014. Disponível em:<

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 23 de Nov. de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. INEP. **Nota Técnica IDEB**. 2015. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em 20 de jun. de 2016.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **OCDE**. 2016a. Disponível

em:<<http://www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financieiras-e-cooperacao-internacional/ocde>>. Acesso em 03 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Prova Brasil – Apresentação**. 2016b. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em 16 ago. 2016.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago, 2006.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, Reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, ano II, n. 3, p. 37-46, 2008.

CERDEIRA, D. G. da S.; ALMEIDA, A. B. de. Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 29 de set. a 2 out. 2013. Goiânia – GO. **Anais...** Disponível em:< http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3062_texto.pdf>. Acesso em 16 de set. de 2014.

CHESNAIS, François. Mundialização do Capital, regime de acumulação predominantemente financeira e programa de ruptura com o neocolonialismo. In: **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**. Rio de Janeiro, vol 1, n.º 1, p. 7-34, 1996. Disponível em:< <http://www.sep.org.br/revista/download?id=1>>. Acesso em 04 nov. 2016.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

FERNANDES, M. J. da S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 75-102. Dez. 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a05.pdf>>. Acesso em 20 de Nov. de 2016.

FERRAZ, C. L. Crise do fordismo, neoliberalismos e educação brasileira. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 87-102, 1999. Disponível em:< https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847838/mod_resource/content/1/Crise%20do%20fordismo%2C%20neoliberalismo%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira.pdf>. Acesso em 8 jun. 2016.

FERREIRA, D. L. 2011. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil – PA. Doutorado. UFP.

FOLHA DE SÃO PAULO (online). **Suspensão de bônus decepciona professores da rede estadual de São Paulo**. 29 de março de 2016. Disponível em:< <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1755019-suspensao-do-bonus-decepciona-professores-da-rede-estadual-de-sp.shtml>>. Acesso em 24 de Nov. de 2016.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

FREITAS, L. C. SP: SARESP sob suspeita. **Blog do Freitas**, 14/04/2016. Disponível em:< <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/14/sp-saresp-sob-suspeita/>>. Acesso em 04 de Dez. de 2016.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, p. 69-91, 1989.

FRIGOTTO, G. 2015. **A produtividade da escola improdutivo 30 anos depois**: regressão social e hegemonia às avessas. Revista Trabalho Necessário, ano 13, n. 20, p. 206-233. 2015. Disponível em:< http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf>. Acesso em: 31 de ago. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília. UNESCO, 2011. 300 p.

G1. **Governo de SP diz que bônus a professores será pago até sexta-feira**. São Paulo, 12 de abr. 2016a. Disponível em:< <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/governo-de-sp-diz-que-bonus-professores-sera-pago-ate-sexta-feira.html>>. Acesso em 24 de Nov. 2016.

G1. **92% dos professores preferem bônus a aumento, diz gestão Alckmin**. São Paulo, 31 de mar. 2016b. Disponível em:< <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/governo-de-sp-diz-que-bonus-professores-sera-pago-ate-sexta-feira.html>>. Acesso em 24 de Nov. 2016.

INTERNATIONAL MONETARY FUND, 2016. Disponível em:< <http://www.imf.org/external/about.htm>>. Acesso em 29 de set. de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) site. **Entenda as metas de qualidade**. 2011. Disponível em:< <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3202860>>. Acesso em 21 de Nov. de 2016.

JORGE, V. de A; ALBAGLI, S. Papel da informação na área da qualidade: do fordismo ao capitalismo cognitivo. **Transinformação**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 245-245. Dez. 2015. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000400011&lng=en&nrm=iso#nt07>. Acesso em 01 ago 2016.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, p. 13-30, 1998.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, nº 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos da metodologia científica. 5 ed. Editora Atlas, São Paulo, 2003.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 8 jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000002>.

MORAES, R. C. C. **As incomparáveis virtudes do mercado**. Políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. 2011. p. 1- 21. Disponível em:<https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2011/06/incomparaveis_virtudes.pdf>. Acesso em 8 jun de 2016.

MARONEZZI, L. F. Z; LARA, A. M. B. **A política educacional brasileira pós 1990**: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. Curitiba. P. 3280-3292. Out. 2009. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf>. Acesso em 05 Nov. de 2016.

MARTINS, C. E. Da globalização da economia à falência da democracia. *Economia e Sociedade*. Campinas n. 6, p.: 1-23, 1996. Disponível em:<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6dmZBFNtSscJ:www.eco.unica.br/docprod/downarq.php%3Fid%3D438%26tp%3Da+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 4 de Nov. 2016.

MAUÉS, O. C. A. Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da educação superior. **Políticas públicas educacionais**: O governo Lula em questão. Belém: Cejup, 2006.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. *A nova regulação? Educação*, v. 34, n.1, p.75-85, jan./abr. 2011.

PAULA, L. C.; MELLO, R. R. As políticas de formação contínua de professores no estado de São Paulo: debatendo perspectivas de transformação a partir da pedagogia progressista freireana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p, 63-88, jan./abr. 2016. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7123/4757>>. Acesso em 04 de dez. de 2016.

PNUD (site). 2016. Disponível em:<http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/operations/about_undp.html>. Acesso em 29 de set. 2016.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições. **ANPAE**. Porto Alegre, p. 1-16. 2007. Disponível em:<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf>. Acesso em 19 de Nov. de 2016.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010, Editora UFPR.

RAMOS, G. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **RBPAE**, v. 29, n. 3, p. 537-556, set/dez. 2013. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/47224>>. Acesso em 10 de set. 2016.

SALDAÑA, Paulo. Suspensão do bônus decepciona professores da rede estadual de SP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 de mar. 2016. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1755019-suspensao-do-bonus-decepciona-professores-da-rede-estadual-de-sp.shtml>>. Acesso em 24 de Nov. 2016.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (Orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-94.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157. Dez. 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400004&ln=en&nrm=iso>. Acesso em 14 set. de 2014.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal de São Carlos. **Cidade**. 2016. Disponível em:<<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/cidade/cidade-inicial.html>>. Acesso em 31 de out. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 27** de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. 1996a. Disponível em:<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=19/02/2015%2017:05:40>. Acesso em 16 de fev. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Geral Parlamentar. **Decreto nº 40.999** de 08 de julho de 1996. Institui o Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do servidor público civil, no Âmbito da Administração Direta e das Autarquias do Estado. 1996b. Disponível em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1996/decreto-40999-08.07.1996.html>>. Acesso em 05 de Nov. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Lei Complementar nº 891** de 28 de dezembro de 2000. Institui Bônus Mérito as classes de docentes do Quadro do Magistério, e dá outras providências. 2000. Disponível em:<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2000/lei.complementar-891-28.12.2000.html>>. Acesso em: 16 de fev. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 46.167** de 09 de outubro de 2001. Regulamenta o Bônus Mérito instituído às classes docentes do quadro do magistério, pela Lei Complementar nº 891, de dezembro de 2000. Disponível em:<<http://www.leisestaduais.com.br/sp/decreto-n-46167-2001-sao-paulo-regulamenta-o-bonus-merito-instituido-as-classes-de-docentes-do-quadro-do-magisterio-pela-lei-complementar-no-891-de-28-de-dezembro-de-2000>>. Acesso em 28 de outubro de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 74** de 06 de novembro de 2008a. Institui o Programa Qualidade na Escola e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em:<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=3/23/2009%202>. Acesso em 16 de fev. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Lei Complementar nº 1078** de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultado (BR), no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. 2008b. Disponível em:<<http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/164-lei-do-bonus-para-professores-em-sao-paulo-texto-completo-da-lei-complementar-107808.html>>. Acesso em 14 de set. de 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Notícias**. Servidor, entenda as metas do Idesp e consulte o índice de sua escola. Março. 2014. Disponível em:<<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/servidor-entenda-as-metas-do-idesp-e-consulte-o-indice-de-sua-escola>>. Acesso em 20 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de Qualidade da Escola. Nota técnica**. São Paulo, março de 2015. Disponível em:<<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2014.pdf>>. Acesso em 24 de abril de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de Qualidade da Escola. Nota técnica**. São Paulo, abril de 2016a. Disponível em:<<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2015.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) site. **SARESP**. 2016b. Disponível em:< <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 20 abril de 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) site. **Localize uma escola**. 2016c. Disponível em:< http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Relat_Escola.asp?ID_DIR=073&ID_MUN=637&ID_DIST=&NM_MUN=SAO%20CARLOS&NM_DIST=&CD_ADM=1&Nova=1>. Acesso em 31 de out. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) site. **Consulta aponta que 92% dos servidores preferem bônus da Educação**. São Paulo, 2016d. Disponível em:<<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/consulta-democratica-aponta-92-dos-servidores-preferem-bonus-da-educacao>>. Acesso em 24 de Nov. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) site. **Caderno do professor**. 2016e. Disponível em:< <http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor>>. Acesso em 21 de Nov. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) site. **Notícias**. 2016f. Disponível em:< <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/saopaulo-registra-o-melhor-desempenho-na-educacao-estadual-em-oito-anos>>. Acesso em 22 de Nov. de 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 45, Dez. 2010 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão dos professores. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em:<
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/217595X.2011v29n1p127/1941>. Acesso em 15 de set. de 2014.

SILVA, R. R. D.; CARVALHO, R. S.; SILVA, M. D. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016. Disponível em:<
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7080/4755>>. Acesso em: 04 de Dez. de 2016.

SOUSA, M. Z. L. 2008. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan/dez. Disponível em:<
<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral>>. Acesso em 27 de Nov. de 2016.

SOUZA, C.; CARVALHO, I. M. M. Reforma do Estado, Descentralização e Desigualdades. **Revista Lua Nova**, 48, 1999, p.187-212.

SOUZA, P. R. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Manual de Orientação**. 1998. 43p. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>>. Acesso em 5 de Nov. de 2016.

SOUZA, T. G.; LARA, A. M. B. Os fundamentos teórico-metodológicos das escolas neoliberais do século XX: Implicações nas políticas educacionais. ANPED SUL, IX, **Anais...** p. 01-16, 2012.

TENORIO, F. G. A unidade dos contrários: fordismo e pós-fordismo. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 1141-1172. Agosto, 2011. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de ago de 2016.

THE WORLD BANK, History, 2016. Disponível em:<
<http://www.worldbank.org/en/about/history>, Acesso em 03 de maio 2016.

TORRES, R. M. Melhorar as estratégias da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. Editora Cortez, 1996. p. 125-186.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. 2016. Disponível em:<
<http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>>. Acesso em 29 de set. 2016.

UNICEF. 2016. Disponível em:<
<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em 29 de set. 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) voluntário (a)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Políticas de Bonificação Salarial: desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente”. Estamos desenvolvendo a pesquisa que tem como objetivo central: analisar os desdobramentos das políticas de bonificação por resultados e desempenho do estado de São Paulo para o trabalho e desenvolvimento profissional de docentes da rede estadual de um município paulista. E ainda, como objetivo complementar, analisar a percepção dos docentes com relação aos desdobramentos das políticas de bonificação por resultados do estado de São Paulo em sua atuação e desenvolvimento profissional.

Você foi selecionado (a) por ser professor da rede estadual de ensino, estando assim submetido à referida política, de receber ou não a bonificação pelos resultados obtidos, e sua participação não é obrigatória. A sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista que será gravada pela pesquisadora; essa entrevista terá duração média de 35 minutos e será realizada no seu horário disponível.

Embasando-nos na Resolução CNS 466/12, entendemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos, algum desconforto ou, ainda, dano à saúde do sujeito participante da pesquisa. No desenvolvimento desta pesquisa estamos atentos à preservação da integridade moral, intelectual, acadêmica, cultural, física e psicológica do voluntário. Entendemos que **os riscos** desta pesquisa para sua pessoa podem se relacionar a algum desconforto ou constrangimento ao responder as questões da entrevista, caso não saiba as respostas ou não queira nos dar a informação solicitada. Caso ocorra **qualquer tipo de prejuízo ou desconforto**, asseguramos a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sansão ou dano de suas atividades. A sua participação é, portanto, voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela instituição, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou para recusar-se a participar.

Desde já esclarecemos que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Certificamos que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. Afirmamos também que a participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

Consideramos que esta pesquisa possibilitará o aprofundamento nas discussões do impasse que se apresenta entre a bonificação por resultados e desempenho *versus* desenvolvimento profissional e trabalho docente, na medida em que será realizada por meio de discussão teórica e pesquisa empírica, com professores de um município do interior do estado de São Paulo, dispostos a discutir, refletir e evidenciar os impactos da bonificação em seu trabalho cotidiano.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa podem oferecer **benefícios** aos participantes do estudo, na medida em que possibilita momentos de reflexão e subsídios teórico-metodológicos que contribuam para a fundamentação da organização profissional dos professores por melhores condições de trabalho e remuneração salarial isonômica. O estudo proposto se mostra importante, ainda, ao contribuir para as reflexões acerca dos impactos que a política de bonificação salarial do estado de São Paulo têm apresentado, reconfigurando o trabalho do professor e impactando seu desenvolvimento profissional.

Se você concorda em participar do estudo, por favor, leia atentamente as instruções deste Termo de Consentimento. Se em algum momento você necessitar de maiores esclarecimentos relacionados à pesquisa, se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato conosco nos endereços abaixo citados.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Ao final da pesquisa caso você queira ter conhecimento dos resultados finais do estudo encaminharemos nossos resultados via online para seu endereço de e-mail. Reafirmamos que seu nome não será divulgado e que o material que indique sua participação no estudo não será utilizado sem a sua permissão. Contando com a sua valiosa colaboração, agradecemos pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Realizada a entrevista, solicitamos que seja entregue este **“TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”**, devidamente assinado. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Cordialmente,

Luisa Foppa Bergo

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Telefone: (11)96339-3741

E-mail: lu.fbergo@gmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

Departamento de Educação – DEd/ Sala 05/ Tel: (16) 3351-8364

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

E-mail: cristinagfer@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Nome do (a) Entrevistado (a):

Assinatura do (a) Entrevistado (a):

Local: _____, _____ de _____ de 2016.

- Declaro que gostaria de receber os resultados finais deste estudo.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados gerais

Nome:

Sexo:

Idade:

Formação inicial e onde se formou (instituição pública ou privada):

Tempo de serviço:

Em qual (is) rede (s) atua (Escolas públicas estaduais, municipais e particulares):

Qual (is) segmento (os) de ensino (Fundamental I, II, Médio):

Carga horária:

Exerce outra atividade remunerada?

Entrevista

Qual a sua opinião sobre a política de bonificação por resultados do Estado de SP? Por quê?

Como você julga/avalia as metas propostas pela política de bonificação do estado de SP?

Você acha ruim ser avaliado?

Como você se sente em relação a essa política de bonificação?

Se sua escola atingiu a meta do IDESP e ganhou o bônus, como você analisa o resultado da escola?

Se sua escola NÃO atingiu a meta do IDESP e NÃO ganhou o bônus, como você analisa o resultado da escola?

Algum outro segmento de ensino da mesma escola ganhou o bônus?

Algum outro segmento de ensino da mesma escola não ganhou o bônus?

A partir da bonificação seu trabalho foi modificado? Em que medida? Como se sente em relação a isso?

A gestão da escola mudou de postura? Em que medida? Como se sente em relação a isso?

Você percebe o impacto da política de bonificação em seu trabalho (em sua maneira de dar aula)? Como? Em quais aspectos?

Você percebe o impacto dela no seu desenvolvimento profissional? Como? Em quais aspectos?

Como você se sente ao alcançar as metas? E em relação ao bônus?

Como você se sente em não ter alcançado as metas? E a falta do bônus?

Você observou alguma melhora de desempenho dos seus alunos a partir da sua nova postura em sala?

Você participa/participou de atividades acadêmicas (nos últimos dois anos) tais como palestras, organizações e participações em eventos, congressos, seminários?

Essas atividades foram procuradas por você mesmo ou foram incentivadas pela escola?

Você acredita que essas atividades de formação continuada servem/serviram ou contribuem/contribuíram para melhorar o desempenho de seus alunos?

Você acredita que essas atividades contribuem qualitativamente para a sua atuação e o seu próprio desenvolvimento como profissional da educação?

Caso não desenvolva atividades relacionadas à formação continuada – Como você avalia ou justifica a não continuação de sua formação profissional?

Quanto tempo se dedica (em média por semana) às atividades pedagógicas da escola (elaboração de aulas, correção, provas, projetos)?

Quanto tempo se dedica (em média por semana) a sua formação continuada ou a atividades de estudos para o seu desenvolvimento profissional?

Você sente seu trabalho valorizado? Você se sente valorizado ao trabalhar?

Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?