



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA

O BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO: A
REALIDADE EM ESCOLAS ESTADUAIS NA CIDADE DE GARANHUNS

MACEIÓ-AL

2023

VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA

**O BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO:
A REALIDADE EM ESCOLAS ESTADUAIS NA CIDADE DE GARANHUNS**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra, outorgado pela Universidade Federal de Alagoas - (UFAL).

Orientador: Prof. Dr. Givanildo da Silva.

MACEIÓ-AL

2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

F383b Ferreira, Viviane Maria da Silva.

O bônus de desempenho educacional do estado de Pernambuco : a realidade em escolas estaduais na cidade de Garanhuns / Viviane Maria da Silva Ferreira. – 2023.

138 f. : il.

Orientador: Givanildo da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 129-138.

1. Política educacional - Garanhuns (PE). 2. Bônus de Desempenho Educacional. 3. Política de responsabilização. 4. Trabalho docente. I. Título.

CDU: 37.014.5(813.4)

Pelo amor, carinho e afeto que meu filho, meus pais, meu irmão e meu esposo me deram, durante esta jornada, dedico esta dissertação a eles. Com muita gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por me proporcionar este objetivo alcançado e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho. Obrigada pela minha saúde e pela determinação para alcançar mais uma meta de vida.

Ao meu filho, Matheus, que, mesmo tão pequeno e sem compreender os momentos em que estive ausente por várias horas, por causa do desenvolvimento deste trabalho, ensinou-me a ser uma pessoa mais forte e melhor desde que chegou à minha vida. Obrigada por ser tão doce, amoroso e carinhoso, por todas as brincadeiras juntos que sempre me estimularam nos momentos difíceis. Obrigada por me ajudar a seguir em frente!

Aos meus pais, Ana Lúcia e Antônio, meu profundo apreço por todo apoio e ajuda que muito contribuíram para a realização deste trabalho. Agradeço por toda proteção, ensinamentos, valores, amor e dedicação durante toda a minha vida. Obrigada por estarem presentes sempre quando preciso.

Ao meu esposo e companheiro de todas as horas, Wagner, que sempre me apoiou e me incentivou em toda a minha vida acadêmica. Obrigada pela paciência e pela compreensão que teve em nesses últimos anos, por compreender todas as minhas dificuldades. Seu apoio foi valioso e definitivo em todos os momentos deste trabalho.

Ao meu irmão, Carlos, por sempre estar ao meu lado, apoiando-me ao longo da minha trajetória. Agradeço pela amizade, brincadeiras, proteção, cuidado e respeito desde quando éramos crianças. Obrigada por comemorar comigo cada objetivo alcançado e por ser tão especial na minha vida.

Às minhas amigas, Tamyres e Marianna, que participaram comigo da seleção do mestrado, incentivando-me a continuar mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada, antes de tudo, pela amizade, disponibilidade e entusiasmo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Givanildo da Silva, por sempre estar disponível para indicar a direção correta que este trabalho deveria tomar. Obrigada por ser atencioso e compreensivo, por entender minhas dificuldades e se disponibilizar a ajudar sempre que precisei. O meu sincero agradecimento pela orientação valiosa e por contribuir na realização de um sonho, o qual faz parte do meu projeto de vida.

Às professoras, Dra. Cibele Maria e Dra. Inalda Maria, que examinaram e qualificaram este trabalho, contribuindo de forma significativa na construção deste escrito. Obrigada pelos

direcionamentos no momento da qualificação e por terem sido tão atenciosas com a minha pesquisa de mestrado.

À UFAL, que me aceitou, mesmo sendo de outro estado, permitindo-me construir novas amizades, conhecimentos e saberes.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, permitiram-me alcançar este sonho e que torcem pelo meu sucesso acadêmico e profissional.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a Política de Bonificação Educacional do estado de Pernambuco, conhecida como Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e suas implicações no trabalho docente. O objetivo geral da pesquisa foi analisar os efeitos do Bônus de Desempenho Educacional no trabalho de professores da Rede Estadual de Ensino no estado de Pernambuco. Os objetivos específicos foram: (1) investigar a relação entre o Bônus de Desempenho Educacional e as condições de trabalho docente em escolas estaduais da Rede Pública de Ensino, da cidade de Garanhuns, no estado de Pernambuco; (2) compreender o atual contexto do Bônus de Desempenho Educacional, na cidade de Garanhuns, no estado de Pernambuco analisando leis, decretos e metas; (3) analisar a concepção de professores sobre os efeitos do Bônus de Desempenho Educacional na educação na cidade de Garanhuns, no estado de Pernambuco. A abordagem teórico-metodológica adotada para este estudo pautou-se na pesquisa qualitativa e, como técnica de pesquisa, foi utilizado o estudo de caso múltiplos. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, na cidade de Garanhuns, no estado de Pernambuco, sendo a primeira, uma escola que apresentou bons resultados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) nas últimas edições. A segunda foi uma escola que demonstrou o resultado oposto ao da primeira nos dois sistemas de avaliação. Os participantes da pesquisa foram 15 professores/as que trabalham nas escolas mencionadas. Os resultados da pesquisa evidenciaram que: 1) o Bônus de Desempenho Educacional é um instrumento do governo que estimula os profissionais da educação para responderem positivamente à política de bonificação, trazendo, para si, a responsabilidade por bons resultados educacionais; 2) o Bônus de Desempenho Educacional influencia diretamente na prática dos profissionais da educação; 3) as condições de trabalho dos professores enfrentam desafios que prejudicam o desenvolvimento da profissão; 4) a educação da Rede Estadual de Pernambuco segue um padrão mercadológico que busca melhorias nos indicadores educacionais associando a qualidade educacional; 5) a maioria dos professores participantes da pesquisa evidenciou que o resultado das avaliações externas representa a qualidade educacional vivenciada pela escola; 6) o ensino é reduzido a uma transmissão de conteúdos subordinados aos testes externos e o trabalho docente é desviado da sua função social, isto é, de preparar os estudantes para viverem em sociedade, para alinhá-los para sua vida profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Bônus de Desempenho Educacional. Política de responsabilização. Trabalho docente.

ABSTRACT

The present research has as its object of study the Educational Bonus Policy of the state of Pernambuco, known as Educational Performance Bonus (BDE) and its implications for teaching work. The general objective of the research was to analyze the effects of the Educational Performance Bonus on the work of teachers in the State Education Network in the state of Pernambuco. The specific objectives were: (1) to investigate the relationship between the Educational Performance Bonus and teaching working conditions in state schools in the Public Education Network, in the city of Garanhuns, in the state of Pernambuco; (2) understand the current context of the Educational Performance Bonus in the city of Garanhuns, in the state of Pernambuco analyzing laws, decrees and goals; (3) analyze teachers' views on the effects of the Educational Performance Bonus on education in the city of Garanhuns, in the state of Pernambuco. The theoretical-methodological approach adopted for this study was based on qualitative research and, as a research technique, the multiple case study was used. For data collection, semi-structured interviews were carried out. The research was carried out in two schools in the State Public Education Network in the city of Garanhuns in the state of Pernambuco, the first being a school that presented good results in the Basic Education Assessment System (SAEB) and in the Pernambuco Educational Assessment System (SAEPE) in the latest editions. The second was a school that presented the opposite result to the first in both evaluation systems. The research participants were 15 teachers who work in the schools mentioned. The research results showed that: 1) the educational Performance Bonus is a government instrument that encourages education professionals to respond positively to the bonus policy, taking responsibility for good educational results; 2) the Educational Performance Bonus directly influences the practice of education professionals; 3) teachers' working conditions face challenges that hinder the development of the profession; 4) education in the Pernambuco state network follows a market standard that seeks improvements in educational indicators associating educational quality; 5) the majority of teachers participating in the research showed that the results of external evaluations represent the educational quality experienced by the school; 6) teaching is reduced to the transmission of content subject to external tests and teaching work is diverted from its social function of preparing students to live in Society, to align them for their professional life.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sistemas criados em relação ao ano de implementação do IDEB.....	53
Gráfico 2 - Percepções dos participantes sobre o Bônus de Desempenho Educacional.....	103
Gráfico 3 - Desafios no trabalho docente.....	111
Gráfico 4 - A qualidade pedagógica e os resultados das avaliações externas.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Políticas de resultado do Estado brasileiro.....	51
Quadro 2 - Componentes Curriculares dos sistemas estaduais de ensino.....	55
Quadro 3 - Fórmula do cálculo do Bônus de Desempenho Educacional.....	93
Quadro 4 - Resultados das escolas pesquisadas no IDEPE 2022.....	99
Quadro 5 - Participantes da pesquisa da Escola 1.....	100
Quadro 6 - Participantes da pesquisa da Escola 2.....	101
Quadro 7 - Atribuições dos docentes para o sucesso dos resultados.....	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADEPE-MT	Sistema da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso
AIEMS	Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul
AVALIANDO IDEPB	Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Cursos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escolas de Referências de Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMGP-ME	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e Distrito Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment)
PPE	Projeto Principal de Educação
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAAE	Sistema de Avaliação das Atividades de Ensino
SABE	O Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAD	Secretaria de Administração
SADEAM	O Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SAERO	Sistema Permanente de Avaliação Educacional de Rondônia

SAESE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe
SAETO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SARE	Secretaria de Administração e Reforma do Estado
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAVEAL	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEAP	Sistema Estadual de Avaliação Participativa da Educação
SEE/PE	Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação de Aprendizagem Escolar
SAESE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SIMAIS	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SIPAEDF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SISPAEAP	O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTEPE	Sindicado dos Trabalhadores em Educação em Pernambuco
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns

UCE	Unidade de Coordenação Estadual
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Objetivos da pesquisa	19
1.2 Caminhos metodológicos da pesquisa	19
1.3 Organização do relatório de pesquisa	23
2. A REFORMA DO ESTADO E AS MUDANÇAS NAS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS	25
2.1 O contexto da Reforma do Estado Brasileiro	25
2.2 As políticas de resultado no contexto da educação pós-1990	35
2.3 As políticas de resultados dos Estados brasileiros pós-Reforma Educacional	46
3. A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	57
3.1 A cultura de bonificação da educação brasileira	57
3.2 Mudanças estruturais no trabalho docente a partir das políticas de resultados ..	68
3.3 As concepções de qualidade educacional na educação brasileira	76
4. O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO	83
4.1 A política de modernização do estado de Pernambuco	83
4.2 O Bônus de Desempenho Educacional	90
5. O BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL E O TRABALHO DOCENTE .	98
5.1 Lócus da pesquisa	98
5.2 A política de Bonificação de Desempenho Educacional na realidade de Garanhuns	102
5.3 As condições de trabalho docente e a sua relação com o Bônus de Desempenho Educacional	109
5.4 A concepção de professores sobre a qualidade da educação	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	141

1. INTRODUÇÃO

A minha trajetória, enquanto estudante e pesquisadora da rede pública de ensino da cidade de Garanhuns, reflete na motivação para realização desta pesquisa. Desde que iniciei meu curso em graduação em Pedagogia, na Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), em 2015, tive a oportunidade de ter contato com várias escolas e profissionais da rede pública de ensino. Durante o curso, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, ao mesmo tempo, vivenciei meu primeiro contato com a sala de aula na educação básica.

Diante dos estudos e das vivências, durante o curso e nas escolas públicas, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso intitulado “Motivação e autoestima profissional: uma análise feita com professores da educação básica da rede pública de Garanhuns”, pois nessa época, enquanto estagiária e bolsista de iniciação à docência, notava reclamações de professoras e professores acerca de situações que aconteciam no ambiente de trabalho. Tais assuntos giravam em torno de indisciplina, falta de materiais, várias atividades para “darem conta”, como planejamento, correção de atividades e provas, falta e perda de direitos, salas superlotadas etc. Esse mesmo estudo foi aprovado e publicado no ano de 2020 na Revista Educação e (Trans)formação.

No ano seguinte, após terminar minha graduação, iniciei um curso de pós-graduação “*lato sensu*” em Psicopedagogia, com o intuito de seguir a mesma linha de pesquisa do trabalho final da minha graduação. No entanto, a ideia era pesquisar sobre a motivação dos estudantes das escolas públicas, então, desenvolvi um artigo denominado “Motivação e aprendizagem no contexto escolar público”, o qual evidenciei que o interesse e o desempenho dos alunos são influenciados por motivos que vão além do trabalho desenvolvido por professores na sala de aula.

Nesse sentido, ainda determinada a seguir os estudos sobre condições de trabalho docente e sua relação com o desempenho dos estudantes, resolvi ampliar a visão que antes era voltada para o eixo municipal, partindo para o estadual, o qual está inserido um sistema educacional que inclui metas, monitoramentos, avaliações externas, *ranking* e políticas de resultados. Dessa forma, a qualidade de ensino ofertado nas escolas é aferida e, conseqüentemente, toda a comunidade escolar, inclusive o trabalho dos/as professores/as que atuam nas redes estaduais de educação, passa a ser monitorada por um sistema gerencialista, que é fruto da reforma educacional implantada no governo de Eduardo Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Durante as gestões de Eduardo Campos (2007-2014), foi implantado, em 2008, no campo educacional do estado, o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME), com intuito de elevar os índices da educação básica do estado. Levando em conta que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Pernambuco, em 2005, estava na última posição, no ano de 2008, o estado passa por mudanças na política educacional, buscando melhorias dos indicadores educacionais, por meio de uma gestão por resultados. Ainda nesse contexto gerencial, foi promovida uma bonificação por produtividade, a qual germina uma competitividade entre escolas e professores.

Trata-se do Bônus de Desempenho Educacional de estado de Pernambuco, mais conhecido como BDE, que foi inserido no estado, por meio do PMGP/ME, que é uma ação do convênio assinado em maio de 2007 entre o governador Eduardo Campos e o empresário Jorge Gerdeau, do Movimento Brasil Competitivo (MBC), com apoio técnico do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG).

Em 2021, fui aprovada para cursar o Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, tendo como foco as implicações do Bônus de Desempenho Educacional para o trabalho docente. Desse modo, surgiu o seguinte questionamento que me levou a iniciar esta pesquisa: quais efeitos o Bônus de Desempenho Educacional tem sobre o trabalho desenvolvido por docentes da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco na cidade de Garanhuns?

Portanto, esta pesquisa é fruto das indagações que surgiram em relação à implantação de uma Política de Bonificação, a partir do ano de 2008, nas escolas da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, na perspectiva de compreender suas implicações para o trabalho docente. De modo geral, para o desenvolvimento desta pesquisa, de cunho qualitativo, será realizado um estudo de caso, o qual tomará como participantes da pesquisa professores que atuam em duas escolas da Rede Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, localizadas na Gerência Regional de Educação de Garanhuns. Intitulado de “O Bônus de Desempenho Educacional do Estado de Pernambuco: a realidade presente na cidade de Garanhuns”, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFAL, no dia 22 de julho de 2022, tendo como número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 60062122.4.0000.5013. Os objetivos da pesquisa e os caminhos metodológicos, bem como o tipo de pesquisa, as técnicas de coleta de dados, a escolha dos sujeitos e dos locais serão tratados a seguir de forma pormenorizada.

1.1 Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar os efeitos do Bônus de Desempenho Educacional no trabalho de professores da Rede Estadual de Ensino no Estado de Pernambuco. Essa bonificação faz parte de um conjunto de modificações implantadas no estado de Pernambuco. O Bônus de Desempenho Educacional é uma gratificação direcionada a escolas e a profissionais que conseguem atingir as metas que são pré-estabelecidas pelo governo estadual.

Para atingir essa proposta principal, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) investigar a relação entre o Bônus de Desempenho Educacional e as condições de trabalho docente em escolas estaduais da Rede Pública de Ensino, da cidade de Garanhuns, no estado de Pernambuco; b) compreender o atual contexto do Bônus de Desempenho Educacional, na cidade de Garanhuns, no estado de Pernambuco analisando leis, decretos e metas e c) analisar a concepção de professores sobre os efeitos do Bônus de Desempenho Educacional na educação na cidade de Garanhuns, no estado de Pernambuco.

1.2 Caminhos metodológicos da pesquisa

Nesta seção, são apresentados os aspectos teóricos-metodológicos da presente pesquisa. Desse modo, iniciamos uma busca e uma análise de estudos acadêmicos que contribuíssem para a reflexão das políticas de resultados, no contexto da escola pública, para que, assim, fosse possível refletir a respeito da Política de Bonificação Educacional. Logo, é possível destacar os estudos de Afonso (2010), Ball (2002; 2005), Bonamino (2012, 2016), Brooke (2006, 2011, 2013, 2020), Freitas (2012, 2014), Hypólito (1997, 2010), Perboni (2016, 2017) e Ravitch (2011).

Na presente pesquisa, optamos pelo desenvolvimento de um estudo de caráter qualitativo, o qual Prodanov e Freitas (2013) enfatizam que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que interpreta os fenômenos e atribui significados durante o processo da pesquisa. Ao abordarem a metodologia da pesquisa qualitativa, os autores salientam que:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que os investigadores qualitativos adotam estratégias e procedimentos que os fazem considerar as experiências do ponto de vista do informante. Esse processo reflete um diálogo entre o investigador e os sujeitos da pesquisa, o qual não é tratado

de uma forma neutra. Segundo os autores, esse tipo de metodologia também é chamado de naturalista “[...], porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bodgan; Biklen, 1994, p. 17).

Nesse método de pesquisa, é necessário um cuidado na análise das percepções dos participantes de modo a interpretar e a compreender o que pensam os sujeitos. De acordo com Lüdke e André (1986), os pesquisadores são influenciados pelo contexto e, por isso, a justificativa do contato direto com a situação e onde os fenômenos ocorrem naturalmente. Sendo assim, todos os sujeitos, as falas e os gestos devem ser mencionados de forma contextualizada.

Diante disso, objetivando obter uma maior proximidade com o contexto que permeia o objeto de estudo da presente pesquisa, como forma de auxiliar no esclarecimento das possíveis dúvidas, utilizou-se o estudo de caso como técnica de pesquisa com o intuito de apresentar aspectos importantes da realidade docente perante as exigências das políticas de resultados do estado, como a bonificação.

Ao optarmos pela utilização desta abordagem, consideramos suas contribuições para a compreensão do fenômeno estudado em contexto real, assim como dos fatores que o influenciam e da utilização de ampla variedade de técnicas de coleta de dados que podem ser usadas. Essa estratégia de pesquisa, de acordo com Yin (2001), permite uma investigação preservando os aspectos holísticos e significativos dos eventos da vida real. Essa estratégia é sempre bem delimitada e tem seus contornos sempre bem definidos no desenrolar do estudo e, mesmo podendo ser similar a outros estudos, ele apresenta um interesse próprio e singular (Lüdke e André, 1986). Sendo assim, o interesse do pesquisador é que vai diferenciar o estudo, mesmo apresentando semelhanças com outros casos ou situações.

Outro ponto que precisa ser ressaltado nessa metodologia é a escolha de casos múltiplos e não de um único nesse estudo. Essa abordagem permite sistematizar as situações de análise, contribuindo para deliberação e triangulação do material coletado. A escolha de mais de um caso possibilita o diagnóstico de convergências e divergências, ampliando, dessa forma, a discussão sobre as implicações do Bônus de Desempenho Educacional na prática dos professores e no desempenho dos alunos. Segundo Yin (2001, p. 33):

a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Sendo assim, coletar e sistematizar os diferentes discursos facilitará na compreensão dos múltiplos fatores apontados pelos participantes desta pesquisa, ao mesmo tempo em que contribuirá com a discussão da presente pesquisa, de modo que promova uma maior reflexão sobre os aspectos apresentados no estudo.

Os campos da pesquisa foram duas escolas regulares da Rede Estadual de Ensino da cidade de Garanhuns. Os sujeitos participantes foram quinze professores que atuavam nas escolas selecionadas para realização deste estudo. A coleta de dados aconteceu no período de 2 de junho de 2023 a 16 de julho de 2023, contabilizando, desta forma, um período de um mês e 14 dias designados à busca de respostas dos participantes por meio de entrevistas semiestruturadas. As perguntas das entrevistas pretendiam averiguar as características pessoais e profissionais dos participantes, assim como suas percepções acerca do Bônus de Desempenho Educacional e seus efeitos na educação de Garanhuns. Durante o contato com os participantes, a pesquisadora se dispôs a esclarecer as possíveis dúvidas dos entrevistados referentes à presente pesquisa.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a entrevista é uma técnica de levantamento de dados realizada face a face, podendo ou não ser baseada em um roteiro de questões preestabelecidas. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, foi necessário ter um plano, pois, como pontua Moraes (2015, p. 32), “no momento em que ela esteja sendo realizada, as informações necessárias não deixem de ser colhidas”. Desse modo, o procedimento foi relevante para a presente pesquisa, pois possibilitou obter dados acerca das concepções dos participantes sobre o Bônus de Desempenho Educacional.

A entrevista é considerada por Lüdke e André (1986) um dos principais instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas de ciências sociais. Entendemos que esta técnica foi um mecanismo relevante para o desenvolvimento deste estudo, visto que facilita a interação no momento da entrevista, estabelecendo uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, na qual há uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde (Lüdke; André, 1986).

Ainda nesta pesquisa, foram analisados os seguintes documentos: Lei nº 13.486, de julho de 2008 e Lei nº 13.696 de dezembro de 2008 que instituíram o Bônus de Desempenho Educacional no âmbito do Estado de Pernambuco; Decreto 32.300 de 8 de setembro de 2008 que regulamenta a lei que institui o Bônus de Desempenho Educacional; Decreto nº 35.103 de 7 de junho de 2010 que dispõe o pagamento sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional; Lei nº 13.273, de 5 de julho de 2007, que estabelece normas voltadas para a Lei

de Responsabilidade Educacional do estado de Pernambuco; Decreto nº 29.289, de 7 de junho de 2006 que institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do estado de Pernambuco (PNAGE). Estes documentos regulamentam a Política de Bonificação Educacional no estado de Pernambuco, as normas de responsabilização e pagamento do bônus, de acordo com os preceitos defendidos, voltados para os servidores em exercício na Rede Estadual Pública de Ensino do estado.

De acordo com Gil (2002, p. 46), a análise dos documentos apresenta muitas vantagens para uma pesquisa. Ele aponta que

Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato.

A partir disso, para facilitar a busca dos resultados desta pesquisa, adotamos a Análise de Conteúdo como concepção metodológica para direcionar o alcance dos resultados em todo processo de investigação deste trabalho. Para Bardin (1977, p. 31), a Análise de Conteúdos “é um instrumento marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, as comunicações”. Desse modo, a Análise de Conteúdos, por meio de mensagem verbal, gestual, silenciosa figurativa, documental ou diretamente provocada, busca expressar significados e sentidos que apresentam relevância teórica (Franco, 2005).

A Política de Bonificação Educacional, vinculada à Política de Responsabilização, vem sendo implementada pelos governos estaduais para incentivar financeiramente os profissionais da educação a alcançarem as metas e os resultados pré-estabelecidos. Essa estratégia é um programa que reflete diretamente no trabalho docente, de modo que repercute na autonomia dos profissionais da educação, nas vivências do currículo e nas formas de avaliar (Andrade, 2008; Brooke, 2011, 2013; Brooke, Rezende, 2020; Cardoso, Melo, 2022; Hypólito, 2010; Libâneo, Freitas, 2018; Freitas, 2012, 2014; Shiroma, Evangelista, 2011).

Diante disso, consideramos pertinente ampliar as discussões acerca da Política de Bonificação e suas implicações no trabalho docente em escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, especificamente na cidade de Garanhuns, bem como os desafios enfrentados por estes profissionais da educação.

Nesse sentido, Libâneo e Freitas (2018, p. 65) ressaltam que “o porquê educar e o como educar e ensinar não são tarefas de economistas, mas de educadores, ainda que seja verdadeiro que uma boa formação cultural e científica concorre para o desenvolvimento econômico”. Diante disso, buscamos compreender a visão dos professores participantes desta pesquisa a respeito do Bônus de Desempenho Educacional, a partir de seus apontamentos, realizando uma análise cuidadosa que pode contribuir com novos olhares e reflexões acerca dessa política educacional.

1.3 Organização do relatório de pesquisa

O presente relatório de pesquisa está dividido em 5 seções, além das considerações finais. A primeira delas, a **Introdução**, teve como finalidade apresentar a trajetória acadêmica da pesquisadora, bem como seu encontro com o objeto de pesquisa – Bônus de Desempenho Educacional. A seção também apresentou a estrutura do trabalho, o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa, assim como também demonstrou os caminhos metodológicos que serviu de norte para a realização da pesquisa que, por sua vez, adotou uma abordagem qualitativa e explicou a escolha dos participantes da pesquisa, as técnicas de coleta e a análise de dados

A segunda está intitulada como **Reforma do Estado e as mudanças nas orientações educacionais** e apresenta uma contextualização da reforma administrativa do Estado que ocorreu no Brasil após a crise na década de 1980. Nesse sentido, com a implantação do modelo gerencialista, baseado na lógica mercadológica que, por sua vez, delineou mudanças estruturais no campo educacional. Entre elas, está a introdução de políticas de responsabilização conhecidas como *accountability*, que consistem em responsabilizar os profissionais de ensino pelos resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações em larga escala. Essa primeira parte da dissertação buscou demonstrar como as políticas públicas educacionais pós-reforma administrativa, na década de 1990, influenciaram o contexto da educação brasileira em questões curriculares, avaliativas e formativas. Centramos na abordagem da influência neoliberal na educação, a partir da lógica de mercado, que tende a culpabilizar os sujeitos por seus resultados.

A terceira seção tem como título **O Bônus de Desempenho Educacional e suas implicações para o trabalho docente**. Nela, discorremos sobre como a Política de Bonificação, inserida na educação, fortalece a responsabilização sob os profissionais da educação. Na sequência, discutimos como tais políticas vêm permeando a estrutura do trabalho docente nas escolas públicas. Por fim, trazemos as concepções de qualidade de educação da

realidade brasileira. A partir disso, buscamos estabelecer uma relação entre o currículo neoliberal, o controle dos profissionais e as concepções de qualidade de educação.

A quarta seção, nomeada de **O Programa de Modernização da Gestão Educacional em Pernambuco**, analisa o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP/ME) e como sua implantação vinculada ao setor privado discorreu sobre os documentos curriculares oficiais do estado e as políticas públicas educacionais. Ainda nesta seção, discutimos sobre a política de bonificação do estado de Pernambuco, conhecida como Bônus de Desempenho Educacional, que foi implantada com o intuito de estimular os profissionais da educação, premiando-os quando conseguem atingir os resultados pré-estabelecidos pelo governo. No entanto, a análise realizada nesse estudo vincula essa política a uma estratégia governamental de controlar o trabalho docente, descentralizando o Estado de suas responsabilidades fundamentais com a educação.

A quinta e última seção, intitulada **O Bônus de Desempenho Educacional e o Trabalho Docente**, apresenta os resultados da análise dos dados coletados junto aos professores participantes desta pesquisa por meio do referencial teórico desenvolvido anteriormente.

2. A REFORMA DO ESTADO E AS MUDANÇAS NAS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS

A Reforma Gerencial do Estado Brasileiro foi implementada em um contexto permeado por desafios de globalização da economia mundial, do aumento dos desenvolvimentos tecnológicos, das influências dos movimentos internacionais. Nessa perspectiva, da Nova Administração Pública e da Nova Gestão Pública emerge-se o gerencialismo no Brasil. Com essa reforma, o Estado deixa de ser o responsável direto pelos desenvolvimentos econômico e social para se fortalecer na função de promotor e regulador. Alguns serviços públicos foram delegados ao Terceiro Setor e à iniciativa privada, entre eles, saúde, educação e bem-estar social.

As ideias para ampliar a eficiência do Estado, para superar a crise apontada pelos governos liberais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), atualmente, ainda nos são impostas em campos político, econômico, social e educacional. Essas propostas políticas e ideológicas são apresentadas como soluções para a considerada incapacidade administrativa da década de 1980. Trata-se da Reforma do Estado da década de 1990, que é orientada pelas sugestões de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, que se mostra com a incapacidade de investimento e gestão do Estado. É por meio da reforma que este e outros órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), passam a aprofundar suas relações com o governo brasileiro, impactando expressivamente os rumos das políticas educacionais adotadas no país desde então, segundo pressupostos neoliberais. Isso posto, objetiva-se, nesta primeira seção, explorar como as propostas dessa reforma podem explicar as políticas públicas educacionais que “visam atender às exigências do setor produtivo, criando, nas escolas, uma cultura empresarial de competitividade, em que professores e gestores escolares são responsabilizados pelo fracasso dos alunos” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 216).

2.1 O contexto da Reforma do Estado Brasileiro

Para compreendermos a Reforma Gerencial do Estado brasileiro, em 1995, é necessário entendermos como estava o cenário internacional que acabou gerando a “Crise do Estado” no início da década de 1980 (Brasil, 1995). Após a Segunda Guerra Mundial, especificamente em 1973, com a crise do petróleo, o modelo burocrático de Estado, o qual representava o país, ficou abalado. Segundo Catalá (2011, p. 294), o modelo administrativo da época, conhecido como

burocrático, “fracassou, em primeiro lugar, porque se definia como uma operação basicamente técnica, politicamente neutra, indiferente ao sistema político em que devesse ser implementada”. Dessa forma, percebemos que a política, as instituições, as políticas públicas e o capital social não eram considerados relevantes para o desenvolvimento.

Com o crescimento do processo de globalização, o discurso que prevaleceu foi o de que o Estado teria problemas para realizar as suas funções básicas e intransferíveis, direcionando as suas ações para práticas que estivessem centradas no mercado, bem como alinhadas às perspectivas de atuação mínima. Segundo Costa (2010), esse modelo estatal globalizado gerou muitas demandas por parte da sociedade, o que levou ao crescimento desordenado do aparelho de Estado e, isso fez com que custos crescentes fossem impostos aos contribuintes, sem uma oferta de quantidade e qualidade dos serviços necessários. De acordo com Bresser-Pereira¹(1996, p. 9), a crise pode ser compreendida a partir de determinados aspectos

A causa fundamental da crise econômica foi a crise do Estado – uma crise que ainda não está plenamente superada, apesar de todas as reformas já realizadas. Crise que desencadeou em 1979, com o segundo choque do petróleo. Crise que se caracteriza pela perda da capacidade do Estado de coordenar o sistema econômico de forma complementar ao mercado. Crise que se define como fiscal, como uma crise de modo de intervenção do Estado, como uma crise de forma burocrática pela qual o Estado é administrado, e, em um primeiro momento, também como crise política.

No decorrer da crise econômica mundial da década de 1970, o Estado não conseguiu retomar os níveis de crescimento atingidos nas décadas anteriores, desencadeando uma grave crise fiscal, pois, com o crescimento de déficits, a maioria dos governos não tinha como financiá-los, o que agravou os problemas fiscais. Com as dificuldades em resolver os problemas, a ingovernabilidade também é considerada um dos fatores detonadores da crise do Estado. A globalização, como já posto, também contribuiu no enfraquecimento dos governos à medida que aumentava o poder das grandes multinacionais. Diante desse quadro, os antiburocratas apegavam-se, cada vez mais, à crença de que o setor privado detinha o modelo ideal de gestão. Com isso, Abrucio (2011, p. 178) discorre que “foi nesse contexto de escassez de recursos públicos, enfraquecimento do poder estatal e de avanço de uma ideologia privatizante que o modelo burocrático entrou em uma profunda crise”.

Diante dessa instabilidade política, econômica e organizacional, no âmbito federal da administração pública, que precedeu os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), surgiu um Estado com menos recursos e, conseqüentemente, com menos poder

¹ Luiz Carlos Bresser-Pereira foi ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foi responsável pela formulação e divulgação da ideologia política oficial do então atual governo de FHC.

de ação para as demandas sociais (Abrucio, 2011). As organizações das burocracias públicas foram diretamente afetadas, os governos tinham cada vez menos recursos e mais déficits. Essa situação produziu dois efeitos, os quais são apontados por Abrucio (2011, p. 176-177):

Primeiro, a redução dos gastos com pessoal, que era vista como uma saída necessária – os discursos das administrações de Thatcher e Reagan representaram o ponto máximo dessa tendência. Segundo, a necessidade de aumentar a eficiência governamental, o que, para boa parte dos reformadores da década de 80, implicava uma modificação profunda do modelo weberiano, classificado como lento e excessivamente apegado a normas.

Com os efeitos da globalização, os Estados necessitaram adaptar-se à nova realidade, tanto política quanto econômica internacional, passando a assumir um novo papel. Diante de um mundo mais global, o cenário mundial tornou-se mais competitivo, interdependente, dinâmico, complexo e diversificado e, surgindo as dificuldades para governar, aumentando as falhas de governabilidade. Também foi nesse período que perceberam a importância da política social e das políticas públicas, notaram que as instituições, o capital social e a cultura cívica eram determinantes do quadro de incentivos e restrições da eficiência organizacional, pública e privada (Catalá, 2011).

No Brasil, o cenário no qual o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) governava consistia em tentativas de controle da inflação, descontrole fiscal e déficits em conta corrente, que “conduziram o país a uma redução das taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e a elevados índices inflacionários” (Leite, 2019, p. 57). Foi, a partir dessa ineficiência generalizada do modelo burocrático da Gestão Pública, que o Plano Diretor da Reforma do Estado ressalva que:

A crise do Estado define-se então (1) como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, superação da administração pública burocrática (Brasil, 1995, p. 10).

A partir desse cenário, o qual se formou a crise do Estado, foram necessárias mudanças que resultaram na Reforma do Aparelho do Estado, com intuito de aumentar a governança, implantando novas políticas públicas. A ideia era “cobrar menos impostos e colocar mais dinheiro em circulação no mercado, garantindo novos investimentos e novos empregos” (Costa, 2010, p. 138). Desse modo, a necessidade de mudança de modelo do Estado surgiu com a intenção de superar a crise do paradigma e garantir “o atendimento eficaz das demandas dos cidadãos, combatendo a ineficiência e a inoperância da burocracia através da introdução de um novo modelo de Gestão Pública” (Leite, 2019, p. 58).

Mudar o Estado significa, antes de tudo, abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista, de um Estado que, por força de circunstâncias, concentra-se em larga medida na ação direta para a produção de bens e de serviços. Hoje, todos nós sabemos que a produção de bens e serviços pode e deve ser transferida à sociedade, à iniciativa privada, com grande eficiência e com menor custo para o consumidor (Cardoso, 2011, p. 15).

Fica explícita a visão de Fernando Henrique Cardoso em renunciar o modelo burocrático, abrindo o caminho para o novo paradigma administrativo. Segundo Leite (2019), essa visão colaborou com uma sustentação política e ideológica para os movimentos de Reforma do Aparelho do Estado, que foram iniciados em 1995, ao declarar obsoleta a Administração Pública Burocrática e proclamando uma superação com a Administração Gerencial. Nessa perspectiva, de acordo com Bresser-Pereira (2011, p. 23):

A reforma provavelmente significará reduzir o Estado, limitar suas funções como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador, mas implicará também ampliar suas funções no financiamento de atividades que envolvam externalidades ou direitos humanos básicos e na promoção da competitividade internacional das indústrias locais.

Para enfrentar a situação que se encontrava o Brasil, surgiu a necessidade de introduzir no país a construção de um novo modelo de Gestão capaz de superar o mau funcionamento da gestão burocrática, que prejudicava “o desempenho político, econômico, administrativo e institucional do Estado brasileiro” (Leite, 2019, p. 58). Dessa forma, a administração pública gerencial foi proposta para superar a crise do Estado, redefinindo suas funções, passando seus objetivos principais de proteger suas economias da competição internacional para exercer um novo papel de facilitador para tornar, internacionalmente, competitiva a economia nacional (Bresser-Pereira, 1996).

Antes da aprovação do Congresso Nacional, a ideia era persuadir a opinião pública. A mídia contribuiu muito nesse processo. Antes, os jornalistas, que estavam interessados em transmitir apenas os aspectos negativos da reforma, começaram a apresentar os aspectos também positivos. Segundo Bresser-Pereira (1999), foi necessário identificar os adversários e estabelecer alianças. A primeira aliança a acontecer foi com os representantes do velho patrimonialismo da direita. Acredita-se que o imediatismo que aconteceu essa união deu-se por conta de a direita sempre ser parte central da classe dirigente do país, por isso, é acostumada a procurar vantagens e privilégios (nepotismo, clientelismo) (Bresser-Pereira, 1999).

A busca de conciliação para acordos políticos com os patrimonialistas não foi positiva, pois estes defendiam interesses pessoais ou familiares, diferentes dos corporativistas que defendiam o interesse dos grupos. Desse modo, “os primeiros costumam organizar-se em grupos políticos locais os segundos, em sindicatos. Mas ambos procuram vantagens e

privilégios (*rent-seeking*): sua meta é capturar o patrimônio público, privatizar o Estado” (Bresser-Pereira, 1999, p. 17).

Os primeiros aliados da reforma foram os empresários (vivenciavam conflitos com a burocracia), mas foi um apoio insuficiente, pois contribuía pouco no plano político. Entretanto, após um mês de cargo, na condição de ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira conquistou dois aliados, os prefeitos e os governadores. Eles eram prejudicados pelos problemas administrativos e fiscais relacionados com o excesso de quadros e a impossibilidade de demitir alguns servidores públicos contratados que mal desempenhavam suas funções.

O apoio dos altos funcionários também foi crucial, já que estes foram encarregados de aplicar a reforma. Porém, não foi uma aliança imediata. Por ser crítica da burocracia, o ministro Bresser-Pereira precisou dar várias declarações, mostrando seu apoio e necessidade dos burocratas (servidores públicos) para gerenciar o país.

Após obter êxito da opinião pública e das elites políticas, estabelecer alianças com governadores, prefeitos e empresários, o desafio foi obter a aprovação da reforma no Congresso Nacional. Em agosto de 1995, o Congresso Nacional recebeu o Projeto de Emenda Constitucional nº 173, que versava sobre a Reforma estatal no Brasil, a qual foi inaugurada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso que instituiu, juntamente com a Constituição Federal de 1988, uma nova organização das políticas e do aparelho do Estado, tendo como intuito “constituir instituições que deem poder ao aparelho do Estado para fazer o que deve fazer e o impeçam de fazer o que não deve fazer” (Przerworski, 2011, p. 39).

Nesse sentido, o então ministro da Administração e Reforma do Estado Bresser-Pereira (2011) afirma que, para termos uma administração pública moderna e eficiente, é necessário flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos de modo a aproximar os mercados de trabalho público e privado. Isso fez com que a reação imediata fosse negativa por parte dos funcionários civis, dos intelectuais e da imprensa. Com o passar dos meses, a reforma foi ganhando apoio dos governadores, dos prefeitos, da imprensa e do público.

Entre as medidas que foram tomadas, estavam: promover a desregulação da economia, flexibilizar a legislação do trabalho, diminuir gastos públicos, privatizar empresas estatais e abrir o mercado aos investimentos transnacionais. Como marco institucional, estão a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado e a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. De acordo com Bresser-Pereira (1999, p. 14), o Plano Diretor “incluía um diagnóstico da situação do serviço público brasileiro, um quadro teórico para a reforma

gerencial e propostas específicas de reforma”. O documento, como um todo, que passou a ser central para a reforma, substanciava e completava a emenda constitucional.

Nessa perspectiva, o governo iniciou uma reconstrução administrativa no país com o objetivo de resolver as sequelas da crise econômica mundial. Segundo Pereira (1999, p. 7), a principal característica da reforma gerencial do Estado brasileiro “é a descentralização para estados e municípios de serviços sociais, foi a decisão de privatizar as empresas estatais que produzem bens e serviços para o mercado”. O intuito era encaminhar os aspectos do gerenciamento privado para o setor público, transformando a administração pública em um empreendimento político, ou seja, controlado politicamente na empresa privada.

Em 1997, quando finalmente ficou claro que a reforma da administração pública “reunira um consenso consideravelmente maior que a reforma da previdência” (Bresser-Pereira, 1999, p. 21-22), foram estabelecidas algumas normas. Entre elas, está a do controle de gestão, que definia os indicadores de desempenho a serem alcançados por cada organização depois de ganhar mais autonomia. A administração passaria a controlar os resultados, os quais eram decididos politicamente, incentivando a competição. Diante disso, Bresser-Pereira (1999, p. 8) afirma que “o aumento da autonomia e da responsabilização que os dirigentes estão assumindo no âmbito da reforma, o controle de qualidade na administração pública ganhou legitimidade e tornou-se a estratégia gerencial oficial para a implementação da reforma”.

A partir desses delineamentos, o campo educacional também precisou ser reformado para se adequar às novas exigências do Estado. Com a ideia de garantir a educação básica para toda a população, a política educacional começou a ser guiada por estratégias de modernização, principalmente no que diz respeito à gestão educacional que, nesse momento, passa a “ser evidenciada como uma estratégia de sustentação da reforma fundamental para o sucesso da aprendizagem e a melhoria da qualidade da educação” (Araújo; Castro, 2011, p. 83).

A respeito da reformulação educacional, Krawczyk (1999, p. 87) aborda que:

A posição hegemônica nessas reformas defende o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada, principalmente, na instituição escolar e sua autonomia. Nesse sentido, uma das principais políticas educacionais no Brasil é a descentralização educativa e a descentralização escolar. Esta última promove a autogestão institucional.

Incorporada à política gerencialista, a nova gestão da educação busca, por meio de indicadores de desempenho, constituir estratégias que garantam o sucesso escolar. Nesse viés, a autora supõe que as formas de descentralização nos serviços públicos contribuiriam para que fossem mais democráticos e, dessa forma, fortaleceriam a democracia e o bem-estar da população (Krawczyk, 1999).

Por estar diretamente associada à participação da economia globalizada de diferentes países, a educação ganha uma certa atenção e passa a ser uma inquietação no que diz respeito à qualidade de ensino e, de acordo com Krawczyk (1999, p. 115), passa a ser também um meio para alcançar “a competitividade da produção nacional do mercado mundial e o desenvolvimento de uma cidadania apta a operar no mundo globalizado”. Essa preocupação norteou orientações para um novo sistema de ensino que, conseqüentemente, contribuiu na organização escolar com foco na eficácia por intermédio da lógica de mercado.

Mediante isso, o Estado tem procurado criar meios para inovar as práticas escolares por meio de políticas educacionais voltadas à gestão, à descentralização, à profissionalização e ao desempenho dos educadores, compromisso financeiro da sociedade com a educação, capacidade e esforço científico-tecnológico e cooperação regional e internacional (Krawczyk, 1999). Dessa forma, o sistema público de ensino movimenta-se sob a pressão e a competição entre redes, instituições e trabalhadores.

A ideia de implementar um novo modelo de gestão escolar surge com a proposta de reorganizar o sistema de ensino público com o intuito de “dar autonomia às instituições escolares e responsabilizá-las pelos resultados educativos” (Krawczyk, 1999, p. 116). A autora ainda reforça que essa nova gestão da escola vai além da organização para alcançar determinados resultados, mas também para renovar mecanismos de controle que garantem níveis mais altos de governabilidade, quando aponta que:

Em outras palavras, estamos nos referindo às relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar e ao caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional. As expectativas oficiais em relação às mudanças da gestão do sistema e da instituição escolar, para o conjunto de estratégias de desenvolvimento e governabilidade social e educacional, evidenciam as relações contidas na gestão escolar (Krawczyk, 1999, p. 117).

A configuração desse novo modelo vai ter como base orientações homogeneizadoras de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por intermédio de encontros e reuniões que elaboraram documentos e diretrizes que visavam ao sucesso escolar por meio da gestão gerencial. Entre elas, estão a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Esta última resultou em uma declaração que mencionava

a necessidade da ampliação dos direitos à educação no âmbito mundial e o estabelecimento de metas decenais, visando à educação para todos e todas. Entre os seus objetivos, podemos evidenciar: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa – criança, jovem ou adulto; a ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem e ao

fortalecimento de alianças; o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio; a mobilização de atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; o fortalecimento da solidariedade internacional (Araújo; Castro, 2011, p. 96).

A partir desses pressupostos, novas diretrizes foram propostas para delinear a política educacional. Com as exigências postas pelas configurações políticas globais e, ainda, pelos organismos internacionais, para a criação de um Estado mínimo, as políticas sociais foram delegadas pelo terceiro setor e, no âmbito educacional, as políticas foram desenvolvidas com a lógica de mercado. Segundo Nascimento e Guimarães (2018), essas orientações abrangeram várias dimensões no sistema de ensino brasileiro, dentre elas na legislação, nos currículos escolares, no financiamento da educação, na avaliação, no planejamento e na gestão educacional.

Ademais, o Projeto Principal de Educação (PPE), que foi elaborado por meio de um conjunto de reuniões que antecederam as reformas de 1990, também contribuiu na construção de uma política educacional de longo prazo, na América Latina e no Caribe, surgindo com a ideia de “elaborar, acompanhar e avaliar as ações implantadas na região no campo educacional” (Araújo; Castro, 2011, p. 98).

Após 20 anos de atuação, o PPE foi finalizado e, no seu lugar, foi implantando o Projeto Regional de Educação para a América Latina (PRELAC-2002), o qual teve duração de 15 anos. Segundo Castro (2008, p. 399), as recomendações desse projeto propõem “estimular mudanças significativas nas políticas públicas para fazer efetiva a proposta de educação para todos e atender, assim, às demandas de desenvolvimento humano da região do século XXI”.

Nesse contexto, a gestão democrática foi instituída enquanto princípio de ensino nos municípios brasileiros pela Constituição Federal de 1988 e normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Oliveira; Fernandes, 2009). Sobre essa dimensão, Krawczyk (1999) informa que tais mudanças na legislação seguiam a tendência hegemônica mundial, evidenciando aspectos como descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas.

Por conseguinte, a gestão educacional inicia estratégias de empoderamento, responsabilização e descentralização (Araújo; Castro, 2011), as quais foram materializadas na forma de políticas públicas para o setor público. Esse novo modelo de gestão passa a distribuir tarefas e delegar poder de decisão em níveis inferiores da escala organizacional (Araújo; Castro, 2011). Com isso, os profissionais educacionais passam a ter “autonomia para planejar, acompanhar, controlar e avaliar, de forma direta, as ações deliberadas, tendo em vista atingir

os objetivos estabelecidos pelo coletivo” (Araújo; Castro, 2011, p. 92). Por esse motivo, passam a ser responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso de suas decisões no trabalho. Nesse sentido, a escola pública começa a ser moldada pela cultura empresarial, pois

ao invés de estimular a mobilização política na busca da redistribuição do poder, próprio da gestão democrática, é capaz de obstruir a participação ativa e efetiva de embates e conflitos, por uma legitimada, em que os atores sociais participam, apenas, como coadjuvantes do processo educativo (Araújo; Castro, 2011, p. 93).

O que há nessa lógica de empoderamento é uma tendência de retirar do Estado a responsabilidade de executar os serviços, transferindo-os para os profissionais educacionais. Assim, isso direciona-nos ao que comumente vem sendo chamado de políticas de *accountability* (responsabilização, prestação de contas e avaliação), que fazem parte da estratégia gerencial, as quais Araújo e Castro (2001) enfatizam ser uma responsabilidade objetiva de uma pessoa ou organização sobre outra pessoa, por alguma coisa ou algum tipo de desempenho. Os autores também destacam que

Essa estratégia visa a estabelecer uma nova cultura organizacional no interior das escolas, baseadas nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade, direcionada para a racionalização, eficiência e eficácia dos processos educativos. As diversas formas de *accountability* são medidas que surgem por meio de reformas nos sistemas de ensino para operacionalizar políticas administrativas de regulação dos sistemas escolares (Araújo; Castro, 2011, p. 2011).

Sendo assim, a concepção de responsabilização, além de desresponsabilizar o Estado, com parte de suas obrigações, aumenta o controle e a fiscalização dele sobre as instituições por meio das políticas públicas. Dessa forma, o empoderamento e a responsabilização tornam-se características que estão permeando a gestão escolar. Nessa perspectiva, é necessário que os gestores “assumam os rumos da democracia e ponham em prática os mecanismos democráticos que facilitem a construção da autonomia no interior da escola, porque a participação tutelada, sob a direção do Estado, não condiz com a democracia” (Araújo; Castro, 2011, p. 94).

Diante desse contexto, Nascimento e Guimarães (2018, p. 1060) acreditam que a perspectiva de mercado, na gestão pública, pode ser um problema na escola, quando explicam que:

Primeiramente, porque ela é uma instituição pública, e nesta perspectiva, um modelo de gestão atribuído às empresas capitalistas - que visam prioritariamente o lucro - não é compatível com a gestão de uma instituição pública. Em segundo lugar, porque tais pressupostos caminham na contramão do que é, de fato, uma “gestão democrática da escola”, premissa tão veementemente apregoada nos documentos oficiais governamentais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Plano Nacional de Educação (2001-2010 e 2011-2020), dentre outros.

A partir dessa reflexão, nota-se que a escola é organizada com base nos moldes do sistema capitalista e regulada por meio da legislação educacional. Logo, as instâncias educacionais, associadas às tendências de empoderamento e responsabilização, vêm adotando

uma postura de ranqueamento das escolas, mediante a avaliação de desempenho dos alunos, considerando os gestores como corresponsáveis pelo nível de desempenho das instituições (Parente, 2017).

Com essa descentralização do ensino público, surgiu o falso discurso de que essas ações iriam garantir a qualidade educacional e, por sua vez, os resultados imediatos surgem como uma forma de demonstrar que tais medidas são eficazes e geram resultados positivos no âmbito da educação.

Sob essa óptica, de acordo com a análise de Parente (2017), os documentos de orientação dos diretores das escolas brasileiras, os quais seguem uma tendência mundial, vão “estimulando que a escola introduza mecanismos de modernização baseados em políticas de racionalização da educação. É nesse contexto performático que ocorre a ampliação significativa das atribuições do diretor escolar” (Parente, 2017, p. 264), que é condicionado a contribuir com o alcance dos resultados de modo a valorizar disciplinas, métodos e habilidades cobradas nas avaliações externas.

Entretanto, é preciso pensar na gestão escolar além de sua responsabilidade com a posição no *ranking* da escola, pois corre-se “o risco de fragmentar um processo que é muito mais complexo” (Parente, 2017, p. 261). Isso posto, sabe-se que o diretor escolar assume um papel fundamental na instituição escolar, não só para atingir os objetivos e metas, mas para contribuir na proposta pedagógica da escola e articular, juntamente com a secretaria de educação, propostas que supram as reais necessidades da instituição de ensino. No entanto, Parente (2017) evidencia a falta de sintonia entre a gestão escolar e a secretaria de educação, a qual promove divergência na instituição e no sistema de ensino, dificultando não só o desenvolvimento de ações que poderiam favorecer também outras escolas, mas também impossibilitando o poder de decisão desse profissional.

Nesse contexto, visto que o Poder Público está diretamente ligado ao ofício do gestor escolar, acreditamos que os interesses políticos acabam definindo a gestão da escola, que muitas vezes acaba sendo manipulada para fortalecer o cumprimento de metas que nem sempre tem a ver com as reais necessidades das instituições e dos sujeitos que dela fazem parte. Isso contribui para o enfraquecimento e a desvalorização das escolas, dos profissionais educacionais e dos estudantes. É nesse sentido que Krawczyk (1999, p. 116) salienta que:

entramos num terreno pantanoso quando tentamos discutir a necessidade de a escola recuperar sua autoridade cultural, sem a qual não terá força suficiente para atender à exigência de contribuir para a formação dos agentes de uma economia marcada pela competitividade implacável e de uma sociedade civil comprometida com a gestão democrática de sua política.

Do ponto de vista econômico, científico, tecnológico e da diversidade cultural da sociedade brasileira em que vivemos, é preciso pensar e desenvolver novos processos e práticas que contribuam na adaptação das escolas à nova realidade. Essa configuração de escola contemporânea atribui ao gestor novas exigências que estão voltadas ao contexto em que a escola está inserida.

Além disso, é preciso ressaltar que os objetivos escolares, vinculados à produtividade empresarial, implicam em um processo educativo, em que todos os profissionais de ensino, inclusive os docentes, estão inseridos na lógica de produção e competição do mercado, que está implicado na proposta de uma política de resultados, o qual, por meio das avaliações externas, não só responsabiliza os profissionais como também os pune, quando não atingem os resultados esperados.

2.2 As políticas de resultado no contexto da educação pós-1990

A década de 1990 foi o marco para as mudanças no processo de condução e de organização para o Estado brasileiro, mediante as reformas administrativas, sob a égide neoliberal. A concepção de gestão gerencialista contribuiu para que políticos e líderes empresariais favorecessem para a implementação de políticas de responsabilização na educação. Esse modelo incentivou o uso de práticas do setor privado no público. Dessa forma, as escolas passaram a ser vistas como instituições que deveriam responder pelos resultados educacionais e, em algumas situações, pelo financiamento das atividades (Silva; Carvalho, 2021).

Instituições internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Europeia e Banco Mundial, contribuíram para as reformas, ancoradas em um discurso global, o qual visava qualificar melhor as pessoas para encararem um mundo mais competitivo.

Segundo Chirinéa e Brandão (2015), é nesse momento em que o Estado deixa de ser provedor para ser regulador, pois as recomendações dessas agências internacionais para a Educação, a Ciência e a Cultura passaram a adequar o sistema escolar brasileiro a um modelo economicista para atender às necessidades do mercado de trabalho.

A partir desse caráter ideológico e investimentos de organismos internacionais, a educação passou a ser um mecanismo para suprir os anseios do mercado capitalista, o qual Laval (2019, p. 110) dispõe que

O mercado da educação é resultado de uma indiferença às estratégias ou de uma inibição no agir, uma passividade que, na realidade, é consequência indireta da onda neoliberal que deslegitimou o voluntarismo do Estado e pôs em xeque todo o esforço para limitar o jogo dos interesses privados.

Nessa concepção de educação, o poder político empresarial vai interferir de forma direta no planejamento das políticas públicas educacionais. As escolas passam a ser vistas como empresas lucrativas e, por esse motivo, devem cumprir as exigências mercadológicas, seguindo o crescimento econômico. Sendo os representantes, em sua maioria, neoliberais, seus posicionamentos levam em conta a ideologia privatista como meio de resolver os problemas da educação.

Mesmo dando a impressão de ser impessoal e imparcial, os mercados são, de fato, altamente políticos e inerentemente instáveis (Apple, 2005). A sua eficiência é vista como um meio de melhorar o acesso à educação e à qualidade de ensino, ao mesmo tempo em que desobriga os Estados de se responsabilizarem com regulações burocráticas.

Com o intuito de tornar a educação mais produtiva, os reformadores passaram a conduzir as políticas públicas no campo educacional, a partir da lógica privatista, com intuito de conduzir habilidades, competências e padronizar saberes e práticas docentes para atender aos objetivos do mercado neoliberal.

Diante dessa reformulação da educação, os professores são instigados a ser competitivos no ambiente de trabalho. Para seguir a lógica mercadológica, necessitam ser produtivos e se atualizar por meio de programas e documentos que carregam um discurso com intencionalidade de padronização curricular, parecendo neutra a lógica mercadológica em suas orientações.

Outrossim, no modelo gerencial, as políticas curriculares almejam padronizar o comportamento dos sujeitos por meio de competências e habilidades que atendam a lógica de mercado. A partir disso, Apple (2005) afirma que o Estado procura manter o controle sobre o currículo, a avaliação da aprendizagem, a gestão escolar, os professores e os estudantes. Sendo assim, para que isso aconteça, é preciso investir em novas formas de vigilância, fiscalização e avaliação de desempenho.

Desse modo, as ações tomadas pelos sujeitos vão estar influenciadas pelo interesse do mercado. Em decorrência disso, as instituições são conduzidas pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional (Laval, 2019), a qual acreditamos ser necessária para tornar uma sociedade mais justa para aqueles que são desfavorecidos socialmente, visto que o desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes pode contribuir no reparo da desigualdade de aprendizagem que resulta na desigualdade social do país.

A despeito disso, o currículo vem ganhando centralidade, entre os acordos políticos e empresariais, por ser considerado um meio de auxiliar o controle de profissionais educacionais ao mesmo tempo em que desenvolve as competências e as habilidades almejadas para os estudantes com base na lógica do setor empresarial. Um exemplo disso é a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o espaço escolar público reproduzindo a organização da iniciativa privada, os trabalhadores passam a ser controlados e monitorados por desempenhos e indicadores de qualidade provenientes do setor privado e da qualidade total. Nesse contexto, entende-se o motivo da criação da BNCC como um mecanismo de padronizar e controlar o processo de ensino e aprendizado das instituições de ensino, já que, através de processos de avaliações nacionais, as diretrizes curriculares “não respondem às novas necessidades que a escola deve assumir face ao desenvolvimento econômico” (Freitas, 2014, p. 1094) pelo viés privatista.

Destarte, o discurso desse documento indica uma padronização de ações com o intuito de nortear o trabalho docente e o resultado dos estudantes nas avaliações em larga escala. Ademais, cabe salientar que a BNCC é utilizada como um instrumento de controle e regulação dos sujeitos escolares. A partir dela, os sujeitos são estimulados a ser “competitivos, produtivos, polivalentes, atualizados, em suma, flexíveis, para atender a nova lógica de produção capitalista” (Rocha, 2012, p. 57).

Com essa padronização de condutas, o trabalho docente é conduzido a partir do que apontam os documentos oficiais. A BNCC, por sua vez, é um exemplo de controle e regulação dos sujeitos escolares, porque valoriza habilidades e competências em detrimento de outras. A partir disso, os docentes são conduzidos a ser competitivos no ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que são pressionados a ser produtivos e a estar sempre se atualizando para seguirem a lógica neoliberal de mercado.

Sob esse contexto, mesmo parecendo ser neutras, as orientações neoliberais são impostas nesse documento e buscam controlar os saberes docentes, assim como suas práticas, tendo como argumento principal a melhoria da qualidade da educação para garantir a aceitação dos profissionais da educação de um modo geral. Assim, esse tipo de mecanismo de controle tem implicações para o trabalho docente, uma vez que esse ofício é tido como o principal responsável pelo sucesso/fracasso da implantação das políticas.

Ainda, é preciso destacar que existem controvérsias acerca da padronização curricular utilizada para designar a qualidade de educação nas escolas, pois cada uma tem suas especificidades, culturas e formas de organização (Silva; Carvalho, 2021). Desse modo, a

imposição da Base Nacional Comum Curricular, como currículo, traz algumas discussões para a cultura de avaliação em larga escala no Brasil, pois a ideia de um currículo igual para todos é, segundo Sena (2019, p. 20), uma proposta desrespeitosa e antidemocrática.

Um currículo igual para todos, passa por cima das diferenças regionais e culturais e torna o processo escolar restrito aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos. Um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado.

Levando em consideração a diversidade do povo brasileiro, o direito à educação, que está explícito na legislação, não é de fato atingido quando um currículo defende a homogeneização do conhecimento. Isso porque os direitos e as oportunidades iguais não garantem o reconhecimento da diversidade. Por esse motivo, Sena (2019, p. 25) defende que a BNCC não contribui com um projeto de nação que se coloca a favor da superação das desigualdades em todas as suas faces.

Seguindo esse raciocínio, Lopes (2018, p. 25) acrescenta que

A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico.

O currículo homogêneo garante a continuidade e o fortalecimento da política nacional de avaliação (Sena, 2019) e, em sintonia com essa padronização dos conteúdos, está a contratação de empresas de consultoria, com foco de atingir os índices do IDEB, através das avaliações em larga escala.

A partir disso, a BNCC, segundo Sena (2019), amplia as possibilidades de padronização e homogeneização, de forma que reforça os pacotes tecnológicos e os sistemas de ensino das editoras que adequam seus *kits* e vendem aos estados e aos municípios, com a promessa de melhorar a qualidade da educação e, conseqüentemente, o “desempenho dos estudantes em um conjunto de conteúdos e habilidades de duas ou três áreas do conhecimento, passíveis de serem aferidos nas provas e testes padronizados” (Sena, 2019, p. 22). Essa rede de empresas reforça a ideia de que o problema da educação é culpa de professores que não ensinam bem ou estão desmotivados. Diante desse contexto, é preciso

umentar o controle sobre os docentes; gerenciar as escolas com a mão dura do empresário que comanda seus empregados; estabelecer metas para gestores escolares e professores; investir em palestras e cursos motivacionais para que os professores se convençam de que, se as coisas não vão bem, é porque eles não têm foco, não confiam em si, não tem estratégias de automotivação, não investem o que poderiam investir na educação para dar certo (Sena, 2019, p. 24).

Decorrente disso, percebemos que a padronização curricular implica diretamente no trabalho docente, uma vez que, ao mesmo tempo que fiscaliza suas ações, por meio de uma

lógica mercadológica que aparece neutra nas orientações, impulsiona um ambiente competitivo, no qual, profissionais e estudantes são submetidos a comportamentos valorizados pela lógica neoliberal em detrimento da desvalorização de outros. Em face dessa conjuntura, docentes passam a ser induzidos a acreditar que suas atitudes são o caminho para melhorar a educação.

Esse paradigma da educação é denominado por Freitas (2014) de “neotecnicismo” e a estrutura em três grandes categorias, são elas: responsabilização, meritocracia e privatização. A primeira, segundo o autor, envolve avaliações padronizadas, *ranking* público das instituições, recompensas e sanções que compõem o caráter meritocrático do sistema. A segunda, que está na base na política liberal, reforça que o esforço pessoal é o que diferencia as pessoas, ou seja, o mérito de cada uma, sem levar em conta a diferença de condições de cada sujeito (Freitas, 2012). Essas duas categorias visam criar ambiência para ampliar a terceira categoria, que é a privatização do sistema público de educação (Freitas, 2012). Essa última categoria introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada, não estatal (Pedroso, 2008).

Nesse modelo neotecnicista, as diferenças sociais são direcionadas ao desempenho de cada aluno. As escolas precisam corrigir essas discrepâncias para que os estudantes possam obter bons desempenhos nos testes padronizados. Logo, a formação de professores é vista como um apoio das políticas educacionais, porquanto os profissionais da educação precisam explorar e se preparar ao máximo nas competências, responsabilizando-se por uma performance capaz de constituir a eficiência e a eficácia da escola, do rendimento do estudante e do gerenciamento da escola (Possá; Bragamonte; Montes, 2018).

Diante dessa culpabilização, ancora-se a intensificação do trabalho docente voltada para o alcance dos resultados, por meio das avaliações externas, como se o êxito ou o fracasso dos estudantes, nos exames nacionais, dependesse apenas do desempenho do professor. Dada essa centralidade na avaliação, é válido ressaltar que os instrumentos de avaliação, como testes padronizados, estimam o desempenho não apenas dos estudantes, mas também de escolas e profissionais de ensino. Para Schneider e Rostirola (2016), essas formas de avaliação favoreceram as implementações de mecanismos de um quase-mercado na educação.

Portanto, as políticas públicas educacionais são conduzidas a partir dos resultados desses mecanismos de avaliação. Foi a partir dessa lógica de mercado que o Estado passou a ser denominado por alguns autores (Schneider, Rostirola, 2013; Afonso, 2009; Ball, 2005) como Estado-avaliador. Isso porque a ênfase nos resultados passou a ganhar força nos setores de domínio público, inclusive na educação.

Com o surgimento do Estado-avaliador, o campo educacional passa a ser direcionado por políticas mercadológicas que estão centradas nos resultados dos processos pedagógicos e não no processo em si. Isso significa que o Estado deixou seu papel de provedor para ser de regulador, resultando em uma educação pública voltada para números e posições em *rankings*. A preocupação de tornar cidadãos críticos é deixada de lado, dando lugar para consumidores.

Com isso, os profissionais da educação são pressionados a conduzirem as aulas com foco nas avaliações externas, uma vez que são julgados a partir dos resultados dessas avaliações. Conseqüentemente, a tensão posta aos profissionais de ensino dificulta outras ações que deveriam estar em sala de aula, em relação aos estudantes e suas realidades.

Nesse contexto, o papel da avaliação passa a ser central na indução da padronização, já que favorece o controle sobre categorias, como cultura escolar e processo pedagógico, que, por sua vez, definem o dia a dia da escola (Freitas, 2014). Nessa lógica, é importante frisar que tais sistemas de avaliação e testagem adotados têm como intuito responsabilizar diretamente escolas e professores pelos resultados de seus estudantes. Portanto, muitos profissionais trabalham sob pressão para que o desempenho de seus alunos seja, de fato, alcançado.

A conduta adotada pelos governos tende a levar os profissionais a agirem de forma colaborativa e a se autorresponsabilizarem pelo sucesso ou pelo fracasso da educação. Em decorrência, escolas e trabalhadores passam a ser alvos de críticas e julgamentos, pelos baixos resultados dos estudantes, quando desvinculam os conteúdos e habilidades que devem ser ensinados, de acordo com a demandas provindas do setor empresarial mediante os princípios neoliberais e gerenciais.

A implantação de um sistema de avaliação de rendimento escolar que segue a ideologia neoliberal do Estado ao mesmo tempo que responsabiliza, controla os profissionais de ensino para que obtenham êxito no alcance das metas determinadas. Ravitch (2011) afirma que esse mecanismo de avaliação não foi bem-visto no Estados Unidos da América, por muitos pais e educadores, que fizeram campanhas contra os testes. Entretanto, ela discorda que o problema esteja ligado à testagem. Segundo a autora:

O problema era o uso equivocado da testagem para propósitos de grandes conseqüências, a crença de que os testes poderiam identificar com certeza quais estudantes deveriam ser retidos, quais professores e diretores deveriam ser demitidos ou recompensados, e quais escolas deveriam ser fechadas – e a ideia de que essas mudanças iriam inevitavelmente produzir uma melhor educação (Ravitch, 2011, p. 172).

O fato é que existe uma implicação do que é considerado um bom ensino, pois este é avaliado com base apenas no desempenho dos alunos em testes padronizados. Isso “demonstra um profundo equívoco quanto a complexidade do ato de ensinar” (Apple, 2005, p. 25). Além

disso, é preciso levar em conta que um estudante pode apresentar desempenhos diferentes, realizando o mesmo teste em momentos distintos, assim, podemos considerar que esses testes padronizados são instrumentos imprecisos. Isso porque diversos fatores afetam a vida do estudante, como algum momento difícil na sua vida particular, não estar se sentindo bem, não ter uma boa noite de sono, os testes por si mesmos serão diferentes um dos outros, mesmo sendo projetado para serem similares (Ravitch, 2011).

Com base nisso, Coleman (2008, p. 26) enfatiza que

O que eles avaliam são as habilidades que se encontram entre as mais importantes, em nossa sociedade, para se conseguir um bom emprego, progredir para um melhor e para uma participação plena em um mundo cada vez mais técnico. Conseqüentemente, os resultados do teste de um aluno ao terminar a educação básica fornecem uma boa medida da gama de oportunidades ao seu alcance – uma ampla gama de escolhas de empregos ou faculdades, se ele tem essas habilidades em nível mais alto; uma gama muito restrita, que inclui somente os empregos mais humildes, se tem essas habilidades em níveis mais baixos.

É provável que, ao finalizarem um determinado teste, os resultados serão diferentes. Essa variabilidade de desempenho não acontece apenas dentro das escolas, mas entre várias escolas. Para Coleman (2008), muitos fatores contribuem para essa diferença. Os resultados dos testes desconsideram muitos fatores que influenciam o desempenho dos alunos. Para ser mais preciso em relação ao desempenho dos estudantes, seria interessante “um conjunto com outras avaliações de performance estudantil, como notas, participação em aula, temas de casa e as recomendações dos professores”, como defende Ravitch (2011, p. 174).

Um fator importante, que não é levado em conta, é o nível socioeconômico dos estudantes, o qual está ligado a fatores educacionais, e implica no desempenho dos estudantes nos testes padronizados. Embora a figura do professor seja responsável por esses resultados, para garantir a qualidade educacional, é necessário pensar além da prática desses profissionais. Nesse contexto, Coleman confirma (2008, p. 29) que “é sabido que fatores socioeconômicos possuem uma grande relação com o desempenho acadêmico” e essa correlação, entre o nível de renda dos alunos e seu desempenho estudantil, ficou explícita durante a pandemia da COVID-19², momento em que os estudantes precisaram ficar em casa e assistir a suas aulas *on-line*, as quais foram impossíveis para alunos que não tinham acesso à internet, aparelhos de celulares, tablets ou computadores para estar presentes nos momentos das aulas.

² Com o surto da doença da COVID-19 em vários países e regiões do mundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 11 de março de 2020 uma pandemia da doença causada pelo vírus SARS-Cov-1 ou Novo Coronavírus, causando vários impactos sociais, econômicos e políticos. Impactou os sistemas de saúde, devido ao grande número de pessoas infectadas, que poderiam chegar a óbito. Várias medidas precisaram ser tomadas, entre elas, o isolamento social, uso de máscaras e álcool em gel em locais públicos e testagem de medicamentos e vacinas com urgência para refrear o número de casos de pessoas doentes e mortas.

Diante do quesito de desigualdade social, Jencks (2008) sinaliza que as escolas servem para legitimar a desigualdade e não a criar. Sobre isso, Iaies (2003, p. 20) provoca-nos quando aponta que

Nossos índices não consideram o aumento das taxas de escolarização, a capacidade do sistema para homogeneizar atores de uma sociedade cada dia mais segmentada, dar conta dos novos públicos que a escola tem sido capaz de abrigar, da capacidade de conter outras realidades sociais etc. E essas definições implicam uma tomada de postura ideológica, utilizar umas variáveis e abandonar outras.

Ignorar variáveis, como essa no processo educacional, acaba levando professores a punições injustas. No Brasil, sabe-se que uma das consequências é o não recebimento do bônus por mérito. Em outros países, como nos Estados Unidos, as punições são mais severas, como perda de emprego e fechamento de escolas (Ravitch, 2011). A pressão intensa que esses profissionais sofrem por conta da responsabilização os levam a manipular as notas de forma que nada têm a ver com a aprendizagem dos estudantes.

Quando o propósito do teste é a responsabilização, então professores e administradores entendem que existem consequências reais se os escores em suas salas de aula ou em sua escola não mudarem. Se os escores subirem, eles podem ganhar um belo bônus; se descerem, sua escola será estigmatizada, e eles podem perder seus empregos (Ravitch, 2011, p. 177).

Diante desse contexto de responsabilização baseada em testes, a mensuração da performance dos estudantes pode ser adulterada, profissionais tendem a ser coagidos a burlarem o sistema, pois, como explica Ravitch (2011), os profissionais podem impedir aqueles estudantes que são mais difíceis de aprender de realizarem os exames, sendo encorajados a ficar em casa, no dia do teste ou simplesmente suspendendo o aluno, justamente antes do dia da avaliação. Outro exemplo de Ravitch é que o Estado pode astutamente tornar o conteúdo da avaliação mais fácil, reduzir o ponto de corte nos testes estaduais e estimular uma preparação intensiva para os testes.

No entanto, a consequência é que cada uma dessas formas de manipulação não tem nada a ver com a aprendizagem, assim, o propósito da educação é corrompido. Isso pode ser explicado porque o fato dos sistemas educativos se esforçarem para melhorar os resultados das avaliações deixa de lado a melhora da qualidade e a equidade. Por esse motivo, Iaies (2003, p. 18) destaca que “os dispositivos e seus produtos têm tido maior impacto na construção do imaginário educativo da sociedade, que na transformação das estratégias educativas”.

Como o Estado deixa de ser provedor e passa a ser avaliador, a organização escolar tem “intensificado as ações para responder positivamente aos apelos do sistema educacional, em decorrências das avaliações” (Silva; Carvalho, 2021). Por esse motivo, as implicações desse sistema de avaliação são perceptíveis na medida em que as dimensões qualitativas das

avaliações são deixadas de lado, ao mesmo tempo em que preconiza as dimensões quantitativas. Sendo assim, Ravitch (2011, p. 186) defende que:

Um bom sistema de responsabilização deve incluir um julgamento profissional, não apenas um escore de um teste, e outras medidas de desempenho dos estudantes, como notas, avaliações dos professores, trabalhos dos estudantes, frequência e taxas de graduação.

Ainda com a forte demanda social por educação, muitas famílias buscam pelas melhores escolas para seus filhos, acreditando ser um investimento para alcançarem as melhores faculdades, carreiras, profissões etc. Nesse sentido, Laval (2019, p. 109) aponta que “toda sociedade é levada a essa busca pelo melhor estudo e pela melhor instituição, e a escola, mais que nunca, torna-se um grande terreno de competição”, o que é muito comum no setor mercadológico. Diante dessa circunstância, profissionais sofrem pressões do governo e da sociedade para atingir bons resultados nos índices educacionais.

Nessa perspectiva, Silva e Carvalho (2021, p. 407) entendem que “o papel que o Estado exerce sobre as políticas educacionais, observando essa constatação à responsabilização dos resultados para as escolas, consolidando, em algumas redes de ensino, premiação e/ou punição às escolas e seus profissionais”. Dessa forma, um ambiente competitivo é estimulado entre escolas e profissionais, como preconiza a lógica mercadológica.

Essa disputa contribui para a pressão e a cobrança sobre as escolas, de modo que os profissionais sofrem no ambiente de trabalho, aumentando sua responsabilização e levando os sujeitos escolares a “criar mecanismos concorrenciais interno de controle sobre as crianças, como, por exemplo, a divulgação dos alunos e professores que se saíram melhor nos exames externos” (Freitas, 2014, p. 1097). A partir disso, Apple (2005, p. 33) acredita que, “sob tais pressões, processos de trabalho estandardizados e competitivos começam a dominar as vidas dos trabalhadores recém-mercantilizados. Mas isso não é tudo. Boa parte do trabalho é deslocada para o consumidor”.

Diante dessa incumbência direcionada aos profissionais da educação, o foco das avaliações é mensurar o sucesso ou o fracasso dos professores e ainda suas competências no que diz respeito ao sucesso da aprendizagem dos estudantes (Possa; Bragamonte; Montes, 2018). Sendo assim, eles passam a ser regulados e responsabilizados individualmente pela posição dos índices que indicam a nota dos testes padronizados que “não avaliam inteligência nem atitude, nem mesmo caráter” (Coleman, 2008, p. 26).

Nesse paradigma educacional, as experiências e as vivências dos estudantes não são consideradas fatores que contribuem para o índice educacional, visto que as avaliações possuem foco, apenas, nas habilidades de leitura e cálculo, e, por isso, as escolas acabam dando menos

atenção “ao conhecimento cívico, às artes e a outras atividades enriquecedoras” (Ravitch, 2011, p. 184). Ainda, é válido ressaltar que os interesses dos estudantes são ignorados, enquanto os interesses dos adultos são promovidos e acabam recebendo crédito por melhorias que não existem (Ravitch, 2011), ou seja, não existe aprendizagem significativa para os estudantes, a qual “é mais duradoura, uma vez que, na memorização da aprendizagem mecânica, as informações não interagem com o conhecimento prévio e não se ancoram” (Brasil, 2018).

Assim, visto que as escolas contemporâneas estão cada vez mais sujeitas e desafiadas a enfrentar problemas da sociedade, a educação precisa cumprir sua responsabilidade social. Desse modo, os professores precisam preparar seus estudantes não apenas para obterem bons desempenhos em testes padronizados ou mercado de trabalho, mas é preciso também desenvolver práticas que contribuam para o exercício da cidadania e da formação de sujeitos responsáveis, críticos e ativos socialmente, almejando uma sociedade mais justa.

Diante da desigualdade social existente no sistema educativo, Lopes (2018) acredita que ela se deve às diferentes formas de investimento na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas vidas dos familiares e nas condições de estudos dos estudantes. Sendo assim, não se faz necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo (Lopes, 2018), pois é preciso um currículo que faça sentido para o contexto de vida dos sujeitos das escolas e que possa atender às necessidades que não são homogêneas.

Com base nessa perspectiva, acreditamos ser injusto um professor ser responsabilizado por o desempenho dos estudantes que carregam vivências variadas e vivenciam contextos de vida diferenciados, os quais implicam diretamente em seus esforços pessoais e desejo de aprender na sala de aula. Visto que tais conteúdos mal têm a ver com a realidade dos estudantes, conseqüentemente, estes não veem motivo para aprender algo que provavelmente não vão usar em suas vidas pessoais. Nesse sentido, Silva e Carvalho (2021) discorrem que as práticas educativas são orientadas por meio do ponto de vista das políticas educacionais e possibilitam paradigmas defendidos pelos diversos grupos políticos presentes na sociedade, mediante as ideologias políticas, culturais e econômicas estabelecidas pelo Estado.

A ideia desses exames não deveria ser de responsabilizar as escolas e os profissionais, mas de melhorar as condições de ensino que estão sendo ofertadas nas instituições. Uma educação de qualidade vai muito além de uma preparação para responder testes padronizados, já que “isso está muito longe de cobrir toda a gama de processos avaliativos da sala de aula” (Freitas, 2014, p. 1096), sendo preciso avaliar dimensões como o comportamento do aluno em sala de aula e seus valores e atitudes (Freitas, 2014).

Além disso, é preciso preocupar-se com as necessidades dos estudantes para que eles aproveitem a educação (Ravitch, 2010) ao mesmo tempo em que considerem que mais da metade das variáveis que afetam a aprendizagem dos alunos estão fora dos muros da escola. Desse modo, Freitas (2014) afirma que, quando as escolas agem sob motivação externa, sem a existência de ações na própria cultura escolar, que se apropriem de seus problemas, reflitam, recriem e participem dos processos de melhoria, bloqueiam e agravam as relações de ensino. O sistema de responsabilização acaba incentivando as instituições a desenvolver práticas de treino para os testes e que, infelizmente, interferem nas brechas de aprendizagem em relação às crianças que apresentam dificuldades.

As avaliações externas, portanto, têm consequências não controladas dentro das escolas e suas salas de aula e constituem parte de uma cadeia de ações que afeta a vida de professores, estudantes, diretores e pais de alunos. Neste processo rompem-se importantes pressupostos da relação e da confiança entre profissionais e entre estes e seus estudantes (Freitas, 2014, p. 1098).

Quando se decide que as habilidades básicas de ler e realizar operações matemáticas são os propósitos da escolarização, reduz-se “à face de décadas de lutas em defesa de políticas de conhecimentos oficial e em razão da inclusão de culturas, línguas, histórias, valores e *habitus* de um país feito de culturas do mundo todo” (Apple, 2005, p. 25).

Ainda, deixa-se de lado outras responsabilizações da escola, como a de moldar caráter e formar cidadãos para a cidadania e para a nossa democracia. Freitas (2014) ressalta que o direito à educação de qualidade, que deveria ser ampla e contextualizada, é reduzido a um direito de aprender o básico, que está diretamente ligado a um domínio adequado das disciplinas que fazem parte das avaliações - leitura, matemática e ciências – as quais, por sua vez, estão conectadas às necessidades do processo produtivo.

A partir dessa ideia, entende-se que, para ir além do básico, depende-se do esforço de cada um. Então com base nessa lógica, eles mantêm o processo de exclusão, o qual transfere a culpa para os estudantes e, como aponta Freitas (2014), “é como se garantir ao aluno o acesso básico redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência do seu empenho”. O teórico ainda comenta que é visível que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão dos componentes, não só em português e matemática, mas nas demais, pois intervém nos tempos em que os professores devem se dedicar a elas. Ainda, é preciso considerar que a pressão, que é estabelecida por meio das avaliações, também influencia o professor e a escola na forma como assumem o conteúdo e o método (Freitas, 2014).

Por isso, a motivação por trás da necessidade de padronizar e liberar mais acesso ao conhecimento não pode ser considerada a solução do problema, posto que o investimento dos empresários para o campo educacional tem como intuito também o controle político e ideológico da escola, elevando a fiscalização sob os profissionais, para atingir objetivos e metas, por meio das avaliações de larga escala, com base em métodos tecnicistas. Isso acaba “definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola” (Freitas, 2014, p. 1092), de modo a corromper os profissionais da educação que mobilizam forças conservadoras e de senso comum da sociedade em apoio às suas teses.

2.3 As políticas de resultados dos Estados brasileiros pós-Reforma Educacional

Diante das mudanças que ocorreram no Estado brasileiro, em meados da década de 1990, a partir do modelo político e econômico neoliberal implantado no país, princípios como eficiência e eficácia passaram a ser priorizados em todos os setores sociais, inclusive o educacional. Como vimos anteriormente, as políticas e programas educacionais desenvolvidos nesse período buscam atender os preceitos neoliberais na educação.

Ao deixar o papel de provedor para assumir o de regulador, o Estado passa a conduzir o processo educacional, mediante a aplicação dos princípios mercadológicos e dos testes padronizados que aferem a qualidade da educação no país.

Com base nisso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 estabelece, como incumbência do Estado, em relação à educação, o levantamento de estatísticas. Assim, cabe à União a tarefa de coletar, analisar e disseminar informações sobre a qualidade de ensino em escala nacional.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de: V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; 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; § 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessárias de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (Brasil, 1996, p.32).

A partir dessa premissa, também é determinado que:

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (Brasil, 2001, p. 35).

Com base nos pressupostos da ideologia neoliberal, os rumos da educação brasileira passaram a ser influenciados pela globalização e pelas ideologias do mercado. Portanto, com a

defesa de existir mais transparência sobre o processo de ensino, o Estado passou a controlar a educação, exigindo prestação de contas sobre os serviços ofertados e responsabilizando as instituições e seus profissionais pelos resultados educacionais, “induzindo, com isso, a entrada de ferramentas de *accountability* na educação” (Schneider; Rostirola, 2016, P. 117). A partir disso, as legislações nacionais passaram a dar espaço para essas ideias, com o discurso de melhorar a qualidade da educação, descentralizar a administração e proporcionar a autonomia das instituições de ensino.

Foi com base nesse pressuposto que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), sistematizou, em 1991, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com a finalidade de “ aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de 1º grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (Brasil, 1993, p. 51). Segundo Melo e Lima (2016), neste mesmo ano, foram promovidos, em Brasília, eventos com foco na qualidade da educação e com o intuito de institucionalizar as avaliações de larga escala, definindo, assim, pelo MEC, que elas deveriam ocorrer bianualmente.

Desse modo, iniciou-se a busca pela qualidade da educação brasileira, conforme o contexto da reforma educacional advinda da reforma do Estado. Diante disso, políticas e parâmetros de base comum foram desenvolvidos em todo território brasileiro, aferindo, por meio das avaliações em larga escala, a qualidade da educação pública nacional, a qual, por sua vez, está vinculada aos preceitos da quantidade. Nessa perspectiva, o mérito substituiu o contexto de vida dos estudantes, dando espaço para a competitividade no espaço escolar (Azevedo, 2007).

Entretanto, foi em 1995 que o SAEB foi institucionalizado pelo ministro da educação Murilo Hingel, através da Portaria 1.795/95. Desde então, o SAEB é realizado a cada dois anos e é considerado o melhor sistema para apresentar os melhores dados conduzidos pelo INEP/MEC, por meio de “uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana e rural de todos os estados brasileiros” (Bonamino, 2012, p. 376).

Configurado como um sistema que monitora a qualidade da educação básica em todo o território brasileiro, o SAEB elabora testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática, com base em matrizes de referências desenvolvidas “a partir de uma síntese do que é comum a diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais” (Bonamino, 2012, p. 377), com a ajuda de professores e especialistas nessas áreas.

Com isso, compreendemos que há uma valorização desses componentes curriculares em detrimento de outros que são previstos para a formação dos estudantes, visto que as instituições são conduzidas a prestigiarem determinados componentes curriculares em suas atividades escolares, reduzindo deliberadamente as demais disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Nesse sentido, Freitas (2012) salienta que o estreitamento curricular é uma das consequências das políticas implantadas a partir da reforma educacional.

Segundo Bonamino (2016), desde sua primeira criação, o SAEB incluiu, ao lado dos testes, ferramentas contextualizadas sobre dimensões internas ao sistema educacional, inspiradas nas referências da sociologia da educação e levantamentos norte-americanos e europeus. Foi por meio do SAEB que o INEP iniciou uma nova fase de coleta de dados fornecidos sobre a área educacional, especificamente sobre desempenho dos estudantes e informações sobre as escolas.

Os instrumentos contextuais do Saeb foram inicialmente construídos para levantar dados sobre as características das escolas, dos professores, dos diretores e das práticas pedagógicas e de gestão, concomitantemente à obtenção de medidas cognitivas dos alunos em áreas de conhecimento como língua portuguesa e matemática (Bonamino, 2016, p. 116).

De acordo com o autor, até o ano de 2003, o SAEB adotou uma abordagem sociológica no desempenho escolar que foi refletido nos questionários contextuais dos alunos, professores e gestores. Tais instrumentos permitiram evidenciar diversos aspectos importantes sobre as instituições. Nos ciclos posteriores, tais questionários não tiveram o mesmo desenvolvimento, dado que teve um abandono paulatino da perspectiva sociológica que pautava as experiências iniciais de avaliação em larga escala a favor de uma perspectiva cognitiva que evidencia o tratamento dispensado aos questionários contextuais e publicações do INEP sobre o SAEB (Bonamino, 2016).

Conquanto, as mudanças nos questionários vinculadas ao teste do SAEB, restringindo o número de itens destinados a levantar informações sobre os fatores sociais, tendem a desconsiderar os aspectos que explicam a diferença dos resultados entre as escolas. A partir do momento em que o governo prioriza os resultados cognitivos de modo quantitativo, ele menospreza referências que podem explicar os diferentes resultados entre as instituições.

Levando em conta a desigualdade existente em nosso país, não há como almejar que as diferentes realidades escolares possam apresentar uma qualidade homogênea. Logo, não é possível retratar a qualidade educacional apenas por meio de um teste padronizado, visto que tais exames generalizam conhecimentos e habilidades, desconsiderando a realidade vivenciada por todos os sujeitos da instituição, profissionais e estudantes. Desse modo, os testes

padronizados desvinculam dos sujeitos avaliados sua realidade histórica e cultural como se todos tivessem as mesmas oportunidades de adquirir os conhecimentos.

Acerca disso, o SAEB disponibiliza informações para formar, reformar e monitorar políticas públicas educacionais. Entretanto, desde sua criação, o sistema foi passando por mudanças ao longo dos anos, até chegar a sua versão atual alinhada à Base Nacional Comum Curricular, priorizando a implementação de matrizes para a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática, no 2º ano do Ensino Fundamental, e Ciências Humanas e da Natureza, no 9º ano do Ensino Fundamental.

Com a entrada dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e o discurso pela busca de desenvolvimento econômico e social, as avaliações nacionais passam a ser pautadas na busca da redução das desigualdades sociais (Rodrigues, 2013). Nesse sentido, o foco das políticas desenvolvidas durante essa gestão está voltado para mudar esse cenário brasileiro, como, por exemplo, a criação do Programa Bolsa Família.

No ano de 2007, algumas modificações foram realizadas na organização do país. Durante seu governo, Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com o ministro da educação Fernando Haddad, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que instituiu diversas mudanças em todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. Segundo Voss (2011, p. 47), também houve mudanças

nas políticas de financiamento da Educação, com a alteração de certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação; novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); instituem o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as e que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A partir do PDE, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o principal elemento justificador das reformas educacionais. Com a ideia melhorar a qualidade da educação básica e os resultados do IDEB, novos planos foram tratados para a gestão da Educação Básica, como o Compromisso Todos Pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR), marcos importantes na política educacional desse governo. O segundo foi instituído juntamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 2007, por meio do Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação com o objetivo de verificar a qualidade do ensino na educação básica, estabelecendo metas e ações para sua concretização.

Por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), o governo federal presta assistência técnica e apoio aos municípios. A partir desse instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. Tal indicador utilizou, na primeira medição, dados que foram levantados em 2005. A média

nacional do IDEB, em 2005, foi 3,8 (três e oito) nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções que indicavam um crescimento para 3,9 (três e nove) nesse período. Segundo o MEC, se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 (seis) em 2022, o que é considerado pelo Ministério como ter uma educação compatível com países de primeiro mundo antes do previsto. (Oliveira, 2009, p. 206).

No entanto, ainda há continuidades que persistiram durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, influenciadas pela decisão de manter “contratos com as agências de fomento” (Lopes, 2004, p. 115). Nessa lógica, é válido salientar a composição política do Movimento Todos Pela Educação, sendo, na sua maioria, empresas, instituições públicas e privadas, agentes sociais e intelectuais que não provêm do campo da Educação, mas ligados ao setor econômico, administrativo e de mercado que ocupam os cargos políticos. Por esse motivo, a ideia de controlar escolas, profissionais de ensino e estudantes prevaleceu com o intuito de “garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados” (Rodrigues, 2013), por meio das avaliações em larga escala.

Algumas críticas surgiram em relação à articulação do PDE com o Plano Nacional de Educação (PNE). Algumas das críticas dizem respeito “à falta de interlocução com as universidades, intelectuais, pesquisadores e profissionais da Educação, sindicatos e entidades representativas dos movimentos docentes e discentes para discussão e elaboração do PDE” (Voss, 2011, p. 49).

Além disso, é importante frisar que, inicialmente, o PAR foi criado para auxiliar os municípios com as notas mais baixas no IDEB e, mais tarde, foi ampliado para os demais municípios. As metas de cada escola são traçadas a partir das avaliações externas, como o SAEB, que indicam quantitativamente a qualidade da educação.

Além disso, baseado em parâmetros empresariais, o Programa Todos Pela Educação foi criado por empresários, pesquisadores, jornalistas e cidadãos. No entanto, apesar da participação social, esse movimento é comandado, predominantemente, pela classe empresarial. Esse movimento trata a formação de professores como uma ação primordial para a qualidade da educação ao mesmo tempo em que acredita que melhorar a carreira e o desenvolvimento profissional dos professores das redes de ensinos, por meio do aprimoramento dos concursos de ingressos, do estágio probatório, dos planos de carreira, da remuneração, da rotina de trabalho e da formação continuada, é uma forma de valorizar os docentes e melhorar a Educação do país (Todos Pela Educação³).

³ Educadores - Todos Pela Educação (todospelaeducacao.org.br) Acesso em: 19 de set de 2023.

Além do SAEB, outros sistemas também foram desenvolvidos para verificar a qualidade da educação no país nos demais níveis de ensino, entre eles podemos destacar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (ENADE) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O quadro abaixo expressa melhor as políticas desenvolvidas no Estado brasileiro para regulação do sistema educacional do país.

Quadro 1: Políticas de resultados do Estado brasileiro

Programa/Avaliação	Sigla	Público-alvo
Sistema de Avaliação da Educação Básica	SAEB	Estudantes de 5º ano e 9º ano
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM	Estudantes do Ensino Médio
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos	ENCCEJA	Estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	SINAES	Estudantes da Educação Superior
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes	ENADE	Estudantes da Educação Superior
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	IDEB	Estudantes da Educação Básica

Fonte: Elaborado pela organizadora (2023).

Paralelo a essas avaliações nacionais, estados e municípios, e até mesmo escolas da rede privada, sentiram a necessidade de ampliarem suas avaliações e, portanto, desenvolver seus próprios sistemas de avaliação de desempenho escolar. Após um mapeamento, foi identificado que dos 26 estados brasileiros, juntamente com o Distrito Federal, 25 estados possuem seus próprios sistemas de avaliação.

Em relação ao ano de institucionalização do SAEB, em 1995, apenas o estado do Ceará criou seu próprio sistema de avaliação, em 1992, conhecido como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Em 1996, um ano após a criação do SAEB, São Paulo foi o segundo estado a implementar seu sistema de avaliação conhecido por Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

No ano de 2000, mais três sistemas estaduais foram implantados. São eles, do estado de Pernambuco, denominado Sistema de Avaliação Estadual de Pernambuco (SAEPE), o de Minas

Gerais, conhecido por Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) e o do Espírito Santo, chamado de Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES).

Até o ano de 2010, mais cinco estados desenvolveram sistemas próprios de avaliação. O estado de Alagoas criou o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL), em 2001. Ainda neste ano, o estado do Mato Grosso do Sul desenvolveu a Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul (AIEMS). Em 2007, a Bahia implantou o Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE). No ano seguinte, em 2008, o estado do Amazonas e do Rio de Janeiro criaram o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro (SAERJ). No ano de 2009, o estado do Acre também instituiu seu sistema próprio de avaliação, conhecido por Sistema de Avaliação de Aprendizagem Escolar (SEAPE).

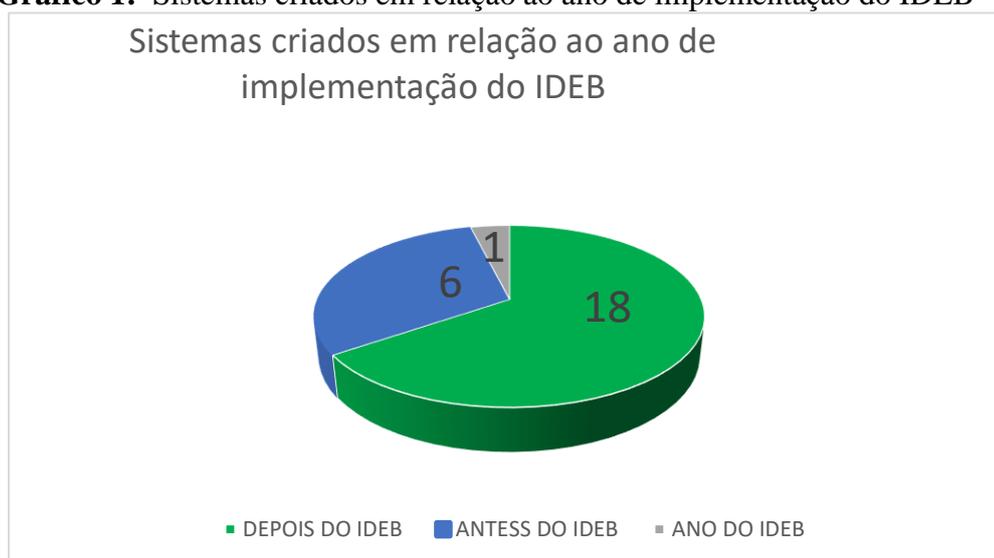
Após o ano de 2010, Piauí, Goiás, Rio Grande do Sul criaram, em 2011, respectivamente os sistemas estaduais de avaliação conhecidos como Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP/RS). No ano de 2012, foi a vez dos estados da Paraíba, do Paraná, de Rondônia e do Tocantins criarem seus sistemas, são eles, Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB), Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), Sistema Permanente de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO) e Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO).

Em 2013, o estado do Pará desenvolveu o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE). Em 2016, o Rio Grande do Norte e Roraima desenvolveram respectivamente o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS) e o Sistema de Avaliação das Atividades de Ensino (SAAE). No ano de 2019, os estados do Amapá, Maranhão e Sergipe criaram respectivamente o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SISPAEAP), Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (SAESE). No ano de 2020, o Distrito Federal também implementou seu sistema, conhecido como Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF). O estado do Mato Grosso também desenvolveu seu sistema próprio de avaliação, conhecido como Sistema de Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual do Mato Grosso (ADEPEMT), porém não foram encontrados dados a respeito de seu ano de origem.

O estado de Santa Catarina é o único estado que não possui seu sistema próprio de avaliação. Segundo Bertagna e Borghi (2018), o estado optou por não realizar seu sistema próprio de avaliação, acompanhando o desempenho dos alunos do estado a partir apenas das avaliações externas nacionais e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA).

Em relação ao ano de implementação do IDEB, 2007, o gráfico abaixo demonstra a quantidade sistemas de avaliação desenvolvidos, antes, depois e no mesmo ano do índice nacional.

Gráfico 1: Sistemas criados em relação ao ano de implementação do IDEB



Fonte: Elaborado pela organizadora (2023).

Como podemos perceber, 18 dos sistemas de avaliação foram implementados após o início do IDEB, entre eles estão, os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Sergipe, Tocantins e Distrito Federal. Em relação aos programas implementados antes do início do IDEB, o gráfico apresenta 6 dos estados brasileiros, como Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo. O estado da Bahia foi o único estado implantado no mesmo ano de implantação do IDEB, todos os estados brasileiros representados no gráfico.

A respeito da periodicidade da aplicação de provas dos sistemas de avaliação estaduais analisados, foi identificado que 18 sistemas aplicam as avaliações anualmente, como o SEAPE (AC), SAVEAL (AL), SAEPE (PE), SPAECE (CE), PAEBES (ES), SIMAVE-PROEB (MG), SAERS (RS), SAESE (SE), SAETO (TO), SADEAM (AM), SAEPI (PI), Avaliando IDEPB

(PB), SISPAE (PA), SAERJ (RJ), SAERO (RO), SIMAIS (RN), AVALIA-MT (MT) e AIEMS (MS).

Entre as avaliações realizadas bianualmente, encontram-se tais sistemas: SABE (BA), SAEP (PR), SISPAE (PA) e as avaliações dos anos de (2016-2018) do SAERS (RS). Diferentemente, da periodicidade dos sistemas já mencionados, existe o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar (SAERGINHO) que aplica suas avaliações de forma bimestral. Já em relação aos sistemas SISPAEAP (AM), SAEGO (GO), SEAMA (MA) e SIPAEDF (DF), nada foi encontrado em relação à periodicidade de aplicação das avaliações.

Outro aspecto que merece destaque é em relação aos componentes curriculares dos exames de proficiências que fazem parte dos sistemas de avaliações dos estados. Todos os sistemas optam por desenvolverem testes de proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, existem sistemas que definiram outros componentes para ampliarem o teste estadual, dessa forma, além das habilidades em leitura, escrita e cálculo, espera-se que os alunos apresentem um bom desempenho nas disciplinas de Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Redação.

Há sistemas que variam os componentes curriculares, conforme as turmas e os anos, como no caso de PAEBES, no estado do Espírito Santo. Nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, são avaliados os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, no 9º ano, são avaliados, alternadamente, além dessas disciplinas, componentes curriculares de História e Geografia (nos anos pares) e Ciências (nos anos ímpares). Na 3ª série do Ensino Médio, em todos os anos, são avaliados os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, e, alternadamente, em anos pares, História e Geografia e, em anos ímpares, Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia).

No caso do SEAP/RS, a aplicação de provas também é nas quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Porém, há uma variabilidade em relação a aplicação das provas. Nesse caso, as turmas de 1ª e 2ª séries realizam a prova estadual, tendo como conteúdo as quatro áreas do conhecimento. Já as turmas de 3ª série fazem a prova federal, do SAEB (Língua Portuguesa e Matemática), e uma prova complementar estadual, com os conteúdos das ciências humanas e da natureza (Rio Grande do Sul).

Quadro 2: Componentes Curriculares dos sistemas estaduais de ensino.

Proficiência	Sistema
Língua Portuguesa	SEAPE, SAVEAL, SISPAEAP, SADEAM, SABE, SPAECE, <i>PAEBES</i> , SAEGO, SEAMA, ADEPE-MT, SIMAVE, SISPAE, Avaliando IDEPB, SAEP, SAEPE, SAEPI, SAERJ, SIMAIS, SEAP/RS, SAERO, <i>SARESP</i> , SAESE, SAETO, SIPAEDF
Matemática	SEAPE, SAVEAL, SISPAEAP, SADEAM, SABE, SPAECE, <i>PAEBES</i> , SAEGO, SEAMA, ADEPE-MT, SIMAVE, SISPAE, Avaliando IDEPB, SAEP, SAEPE, SAEPI, SAERJ, SIMAIS, SEAP/RS, SAERO, <i>SARESP</i> , SAESE, SAETO, SIPAEDF
Geografia	<i>SABE</i> , <i>PAEBES</i> , SEAP/RS, <i>SARESP</i> , SAETO
História	<i>SABE</i> , <i>PAEBES</i> , SEAP/RS, <i>SARESP</i> , SAETO
Ciências	SADEAM, SABE, <i>PAEBES</i> , SEAP/RS, <i>SARESP</i> , SAETO
Redação	<i>SARESP</i>

Fonte: Elaborado pela organizadora (2023).

Esses sistemas oficiais aplicam testes e procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem e empregar critérios para determinar que escolas apresentam melhores desempenhos, os quais tem consequências para os membros da equipe escolar mesmo quando estas são simbólicas e até imprevisíveis (Brooke, 2006). Inúmeros fatores são desconsiderados por esses exames, ao mesmo tempo em que buscam padronizar saberes sem levar em conta questões socioeconômicas dos estudantes.

As avaliações realizadas, por meio desses sistemas de avaliação, são vistas como uma ferramenta que permite orientar as políticas públicas educacionais por estratégia dos resultados, quando são conduzidas de forma que possam indicar informações importantes sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (Freitas, 2012). No entanto, é preciso enfatizar que os resultados educacionais apontados, nos dados dessas avaliações sistêmicas, não deveriam representar a qualidade educacional do país. Pensadores brasileiros reconhecem que os levantamentos nacionais são limitados para análise do efeito das escolas e a eficácia escolar porque são dados transversais (Alves; Franco, 2008).

Para Hypólito (2010, p. 1344), “o que deve ser ressaltado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos sociais, com deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados

pelo mercado”. Nesse contexto, o Brasil passa a ser configurado como Estado-avaliador. Com a implementação dessas políticas, a educação passa a ser regulada e controlada com a ideia de que melhorias à educação serão promovidas. Tais efeitos reguladores são muito significativos para o trabalho docente, pois atingem os aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo de trabalho e da intensificação no trabalho, por conta da responsabilização atribuída a esses profissionais a respeito dos dados dos estudantes.

Ao longo da próxima seção, aprofundaremos a questão da responsabilização dos professores alinhadas à cultura da Política de Bonificação que vem crescendo no Estado brasileiro, buscando estabelecer uma relação entre essa política com o trabalho docente. A partir disso, será refletido a respeito das mudanças estruturais no currículo no que diz respeito à padronização e à qualidade de educação ofertada nas escolas públicas.

3. A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, é abordado acerca da cultura de bonificação adotada em alguns estados brasileiros. A intenção foi refletir sobre as mudanças estruturais no trabalho docente a partir das políticas de resultados que fazem parte dos vários sistemas de avaliação estadual. Para finalizar, trataremos sobre as concepções de qualidade educacional que permeiam o contexto educacional brasileiro que atingem os currículos após as reformas educacionais.

3.1 A cultura de bonificação da educação brasileira

Com as reformas que vêm acontecendo no sistema educacional brasileiro, desde a década de 1990, e com os inúmeros sistemas estaduais e municipais de avaliação que passaram a existir, a *accountability*, na educação brasileira, vem crescendo em todo o território nacional. Tais políticas educacionais foram desenvolvidas por burocratas que buscavam mudar a educação brasileira a partir dos princípios gerenciais com base no modelo empresarial. A partir disso, a cultura de avaliações em larga escala foi implementada no país como uma forma de responsabilizar os profissionais da educação, com a justificativa de garantir melhorias na qualidade de ensino ofertados nas escolas públicas, “de modo que o princípio da referida qualidade é aferido pelo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala” (Ferreira; Silva, 2023, p. 415).

Diante disso, estratégias foram desenvolvidas para garantir os bons resultados dos estudantes nas avaliações, proporcionando um discurso de qualidade educacional. Entre os meios procurados para viabilizar os melhores resultados, destacamos a criação dos sistemas próprios de avaliação e incentivos financeiros provisórios nos salários dos profissionais de ensino. Trata-se da Política de Bonificação Educacional para os trabalhadores da educação pública.

Vindo desde a divulgação dos resultados até as premiações, como o bônus salarial para os profissionais da educação, cada governo estabelece metas individuais que devem ser atingidas por todas as escolas e, mediante o desempenho alcançado dos estudantes nas avaliações externas e as metas atingidas, os trabalhadores educacionais recebem uma gratificação salarial, como uma tentativa de contentar estes profissionais com o falso discurso de valorização profissional.

Segundo Brooke (2008, p. 94), essa modalidade de intervenção aplicada à educação consiste na “tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores, sejam elas materiais sejam elas simbólicas, de acordo com o desempenho dos estudantes medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais”. Desse modo, a consequência simbólica estaria ligada à publicação dos resultados, os quais podem gerar conforto/desconfortos nos profissionais. A consequência material, por sua vez, refere-se ao recebimento ou não do bônus.

Ball (2002) destaca que a cultura de performatividade competitiva ligada a metas e incentivos exige dos profissionais de forma individual e coletiva o reconhecimento de suas responsabilidades em relação ao serviço que produzem. Assim, o trabalho de gestores, professores, coordenadores e técnicos educacionais envolve um comprometimento vinculado com o desempenho das escolas nos *rankings*, como uma forma de garantir a suposta valorização por meio da bonificação anual.

Adotada por estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Acre, Minas Gerais e Paraíba, a Política de Bonificação Educacional vem sendo inserida por alguns estados e municípios desde 2007, como uma forma de motivar os profissionais da educação para alcançarem as metas e os resultados desejados pré-estabelecidos pelos governos federal, estaduais e municipais. Além disso, aspectos como aprovação, presença e participação de estudantes também são considerados para o pagamento da bonificação, que pode ser de forma individual ou coletiva, a depender das orientações políticas de cada estados (Ferreira; Silva, 2023).

Seja na modalidade individual ou coletiva, a política de bônus vai favorecer apenas aos profissionais que conseguem alcançar os resultados estipulados. Segundo Brooke (2011, p. 184),

No caso dos incentivos individuais, o professor que não ganha o bônus tem condição de modificar seu comportamento com base no modelo oferecido por outros professores da mesma escola que receberam o incentivo. Nesse caso, há uma conexão possível entre o sistema de incentivos e a mudança pretendida na prática dos professores menos produtivos. No caso do incentivo de grupo, essa conexão não existe. O professor que pertence a uma escola que não recebe o bônus não tem em quem se modelar para produzir um comportamento ou prática docente diferente. Da mesma forma, a escola que ganha o bônus coletivo não recebe indicação das práticas consideradas bem-sucedidas e deve encarar o pagamento mais como uma gratuidade ou um 13º salário do que propriamente um incentivo para o aprimoramento do ensino da escola.

Dessa forma, o autor destaca que há vantagens e desvantagens em ambas as modalidades de pagamento. Em relação ao individual, o professor que não foi bonificado tem a chance de espelhar a prática do colega que ganhou o bônus. Em contrapartida, isso pode aumentar a

competitividade interna e reduzir a colaboração entre colegas da mesma escola. No caso do incentivo coletivo, não há preocupação em rivalidade entre profissionais, porém há o risco de confundir o bônus com um complemento salarial.

No entanto, é preciso enfatizar que o pagamento da bonificação não é sinônimo de valorização salarial, como vem tentando demonstrar alguns estados, cujas políticas de bonificação vinculam o bônus como um meio de prestigiar a profissão. A valorização profissional docente requer condições de trabalho adequadas, reconhecimento por piso salarial, qualificação profissional, entre outros aspectos que envolvem a dignidade profissional de professores.

Com base nisso, Oliveira (2013) lembra-nos que uma política de valorização profissional docente não é representada por uma política de bonificação, visto que esta última possui aspectos de uma política de responsabilização educacional e só serão bonificados os profissionais que tiveram êxito nos resultados do processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

Por esse motivo, há profissionais da educação que não aprovam essa política, como aqueles do estado de Goiás, que aparecem nos dados da pesquisa de Freitas, Libâneo e Silva (2018). Os profissionais entrevistados, na pesquisa indicada, evidenciam que o sistema de bonificação penaliza o professor de forma homogênea, independente do seu desempenho em sala de aula, uma vez que o trabalhador é penalizado mesmo que falte por motivos de saúde. Logo, para garantir o recebimento do bônus, o professor deve comparecer ao trabalho mesmo com enfermidades, colocando em risco a saúde não só dos profissionais como dos estudantes.

Nesse sentido, o sistema de bonificação é visto pelos entrevistados como um sistema injusto, que pune e retira a valorização pela titularidade dos profissionais, substituindo pelo pagamento do bônus. Dentro desse contexto, muitas instituições e profissionais demonstram preocupação com os resultados escolares, já que são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos estudantes.

Assim, tendem a buscar meios que favoreçam o alcance de metas, como demonstra a pesquisa de Medeiros (2014), quando analisou o incentivo monetário do estado do Rio de Janeiro. Ela identificou o quanto o bônus influenciou nas modificações das práticas dos gestores no município de Valença, gerando uma grande preocupação com o atingimento das metas. Com isso, pais, alunos e docentes foram conscientizados para a importância de alcançar os resultados, relacionando com uma melhoria da aprendizagem.

Com base nisso, percebemos que essa política vem promovendo uma concorrência entre redes, escolas, profissionais e estudantes, de modo que a finalidade entre instituições e sujeitos é alcançar os objetivos sem demonstrar preocupação com processos. A competição, para atingir os resultados das escolas públicas, vem expressando efeitos colaterais à educação por propiciar sentimentos de estresse, fadiga e desmotivação dos sujeitos, quando os envolvidos não conseguem os resultados estabelecidos.

Para evitar esse tipo de sofrimento, profissionais tendem a manipular os resultados, como demonstra o estudo de Cerdeira (2018), compreendendo que a tendência em responsabilizar os profissionais de ensino, pelo desempenho dos estudantes, nas avaliações externas, vem condicionando gestores e professores, por meio de incentivos financeiros, a burlar os resultados, de modo a excluir estudantes e estreitar o currículo.

Os resultados de tais pesquisas vêm demonstrando que os efeitos da política de bonificação para a educação vêm prejudicando o trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem, já que profissionais vêm perdendo a autonomia em sala de aula e são obrigados a seguir um currículo que prioriza habilidades de leitura, escrita e cálculo nas provas externas, forçando uma maior visibilidade para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Como consequência, existirá uma maior responsabilidade para os professores que ministram esses componentes em relação aos demais profissionais. Com isso, além de gerar um ambiente injusto, para alguns profissionais, esse tipo de política acarreta um estreitamento curricular, no qual Freitas (2012, p. 389) afirma que

Quando incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, professores tendem a ensinar os conteúdos abordados nos testes (...). Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora.

Com o estreitamento dos componentes no currículo escolar, muitos conhecimentos são restritos e habilidades ignoradas, impedindo que outros conhecimentos importantes para o desenvolvimento dos estudantes sejam contemplados. Acreditar que só o que é exigido nos testes é equivalente a uma boa educação corrompe o que, de fato, deveria ser valorizado nas escolas para garantir uma amplitude dos estudantes enquanto sujeitos sociais.

A Política de Bonificação, por estar vinculada à Política de Responsabilização, vem apresentando consequências à educação, especificamente para o trabalho docente, o currículo e a avaliação, pois maximiza as pressões e as cobranças direcionadas aos profissionais, ao mesmo tempo em que os tornam responsáveis por todo processo educacional, desconsiderando fatores extra e intraescolares que podem afetar o ensino e o aprendizado no ambiente escolar.

Com o intuito de elevar a educação brasileira nos índices educacionais, a Política de Bonificação consiste em um pagamento extra aos profissionais da educação que conseguem as metas e os resultados estipulados pelos governos, a partir de direcionamentos políticos. Segundo Brooke (2006, p. 380), ela apresenta quatro aspectos em particular, tais como:

O primeiro, diz respeito ao ingrediente autoridade, no qual tais autoridades tem a decisão de tornar público os níveis de desempenho das escolas; o segundo é o ingrediente informação que trata da utilização de testes padronizados para o recolhimento de informações acerca do desempenho dos alunos; o terceiro é o ingrediente padrões, no qual são estabelecidos critérios para definir as escolas que obtiveram bons resultados; e o quarto é o ingrediente consequências, configurando-se como critérios para a aplicação de incentivos ou sanções mediante os padrões estabelecidos.

Nessa perspectiva, percebemos a influência da lógica empresarial na Política de Bonificação, pois, além de buscar aumentar a produtividade de escolas e profissionais, por meio de incentivos e punições, ela almeja estabelecer padrões mínimos de qualidade de ensino a partir dos resultados das avaliações externas. É nesse sentido que Lima e Gandin (2012, p. 72) enfatizam que “o Estado passa a não ser mais fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas”.

Nessa perspectiva, os dados da pesquisa de Oliveira e Clementino (2020) mostram que os estados que implementaram sistemas de avaliação possuem uma visão restrita do processo educacional, posto que apresentam, como foco educacional, a aprendizagem por testes e avaliam os profissionais por meio do desempenho dos estudantes nas avaliações. Logo, deixam de lado especificidades e necessidades escolares para dar visibilidade a resultados com ênfase quantitativa e não qualitativa.

Avaliar a qualidade educacional, mediante os índices, desconsidera os processos e estimula a competitividade entre redes, escolas e sujeitos, além de aumentar a disputa por escolas e estudantes que facilitam o ganho da bonificação e a visão de que a escola e os profissionais fizeram um trabalho educacional de qualidade.

Setubal (2010) alerta que um dos problemas relacionados à competitividade nas escolas é a disputa dos profissionais em escolherem as escolas em que vão trabalhar. Destarte, as escolas que já possuem bons resultados, nos anos anteriores, serão alvos dos professores, como uma forma de aumentar as chances de receber prêmios ou bonificações. As escolas que costumam apresentar maiores dificuldades em atingir as metas costumam não ser a primeira escolha dos profissionais, pois entendem que há maiores riscos de continuar sem alcançar os resultados desejados pelo governo e, por sua vez, o reconhecimento profissional e a premiação.

Com base nisso, a Política de Bonificação tende a promover uma rivalidade entres os docentes, aumentar a desigualdade entre as escolas e redes, incentivar fraudes e excluir alunos

que possuem mais dificuldades em não obter um bom desempenho dos testes padronizados. Ferraz e Bruns (2010) demonstram que as escolas que se aproximam dos resultados têm maior incentivo para melhorar seus resultados nos anos seguintes em relação às escolas que estão longe de alcançar as metas. Ademais, notamos o apreço da competitividade no âmbito educacional, como uma estratégia de alcançar os números desejados, como acontece no setor mercadológico.

Menezes (2010, p. 05) destaca que:

Num primeiro momento, o objetivo é fragmentar e pulverizar a categoria docente atribuindo-lhe uma política salarial de “bônus” individuais (até hoje não existe sequer uma regra minimamente racional para se entender o misterioso processo de sua concessão!). A política de bônus serve apenas como um “cala boca” e fragmentador da mobilização dos docentes. Como sua concessão é aleatória, quem “ganha” o bônus acaba, por sua vez, sendo cooptado na ilusão de ampliação financeira em seus proventos.

A aplicação dessa política, nos estados brasileiros, vem maximizando a responsabilização dos profissionais pelo desempenho escolar de estudantes, de forma a produzirem melhorias nas práticas de ensino, ou seja, aumentando a produtividades de escolas e profissionais para garantir melhoras nos índices educacionais, de modo que todos passem a acreditar que o governo está garantindo benefícios na qualidade da educação. Sobre isso, Corvalán (2006, p. 15) relata que a defesa dessa política mostra que “desde o momento em que a educação é um assunto de interesse e importância pública, e dado que em grande parte é financiada com recursos públicos, as pessoas envolvidas devem prestar contas pelo seu desempenho”.

No entanto, é necessário refletir sobre o papel do Estado na garantia da qualidade da educação pública que precisa ir além da implementação de políticas de responsabilização que almejam resultados educacionais, mediante o trabalho de profissionais que são responsabilizados. Tais trabalhadores buscam assegurar os resultados, por meio de pressões e cobranças promovidas em um ambiente competitivo, os quais, por sua vez, permitem que trabalhadores escolares encararem o estresse da concorrência entre escolas e colegas de profissão.

Acreditamos, ademais, que, para ter sucesso educacional, é preciso seguir outra lógica para o trabalho docente. Condições de trabalho apropriadas, que facilitem o ofício desses profissionais para alcançar a qualidade na educação, ao contrário de uma bonificação que não valoriza o profissional e não auxilia na prática de profissionais de ensino.

Entendemos, ainda, que a bonificação é uma política de que repercute no trabalho docente e não garante uma qualidade educacional. As pesquisas (Cardoso, Melo, 2022; Costa,

2016; Oliveira, Carvalho, Tavares, 2020; Passone, 2014; Freitas, Libâneo, Silva, 2018) evidenciam que esse modelo de política de incentivo não contribui para a melhoria da educação e não condiz com a defesa de uma profissão docente que tenha como princípio a valorização profissional. Logo, esse incentivo, por si só, não vai garantir melhorias de ensino nas escolas públicas.

Brooke (2013, p.37) não descarta a relação entre desempenho docente e aprendizagem dos estudantes, quando reflete que

[...] existe uma relação entre desempenho dos profissionais da educação (principalmente os professores) e a aprendizagem dos alunos; uma forma de aumentar o desempenho desses profissionais é oferecer um bônus ou prêmio relacionado ao nível de aprendizagem dos alunos, funcionando como um incentivo ou como reconhecimento pelos bons resultados do exercício da docência.

Não há dúvida que existe uma ligação entre o trabalho desenvolvido por professores, nas escolas com a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, o incentivo salarial, visto pelos governos como uma forma de aumentar a produtividade dos professores, gera reações adversas quando consideramos o ambiente de competição em que esses profissionais são submetidos e a pressão por melhorar os resultados escolares nos indicadores educacionais.

A pesquisa de Passone (2014) apresenta que, diante de políticas de responsabilização e incentivos financeiros, a percepção dos profissionais da educação sobre sua própria identidade vem tornando-os alienados pelo fato de não conseguirem se reconhecer em seu ofício. Para ele, isso tende a produzir sentimentos de frustração, de culpa e incerteza.

Assim, acreditamos que essa remuneração não tenha forte impacto sobre a motivação dos profissionais de ensino, visto que há desafios que atrapalham essa tarefa, como é o caso da avaliação que, na perspectiva de Morduchowicz (2003, p. 23), é

Um dos obstáculos mais importantes a ser superado por esse tipo de remuneração é o da avaliação. Esta dificuldade, por sua vez, se origina no fato de que o trabalho realizado pelos docentes, além de ter múltiplos objetivos, é um serviço cujos resultados são intangíveis, difíceis de quantificar e medir.

Logo, entendemos que o trabalho docente deve ir além da prática de preparar os estudantes para garantir um bom desempenho nas avaliações externas, como vem acontecendo no âmbito da educação pública. Essa prática vem permitindo que profissionais sejam valorizados mediante o alcance de metas atingidas e, segundo Libâneo e Freitas (2018, p. 12), “desintelectualiza e desprofissionaliza os professores, e realça as regras de produtividade e da competição individual na escola pública”. Destarte, fica evidente que o trabalho dos profissionais da educação está logado a uma doutrina meritocrática, ou seja, o profissional vai ser merecedor do reconhecimento (bonificação), caso ele atinja os resultados esperados nas avaliações padronizadas (performatividade).

Diante disso, gestores, diretores, coordenadores, professores e secretários serão prestigiados se os estudantes obtiverem um bom desempenho nos exames externos, caso contrário, serão penalizados pelo seu fracasso. Todavia, precisamos enfatizar que o sucesso da educação não depende apenas do empenho dos profissionais no ambiente de trabalho. É preciso dar ênfase às condições de trabalho, à infraestrutura escolar, aos recursos didáticos e aos fatores socioeconômicos da vida dos estudantes. Por esse motivo, Lazear (2001) afirma que apenas aumentar o salário não é uma solução, sendo que aspectos como localidade da escola, quantidade de alunos provindos de famílias de baixa renda, entre outros, são relevantes no trabalho desses profissionais.

É necessário ressaltar que, diante dos baixos resultados, é preciso conhecer o ambiente de trabalho desses profissionais e identificar o que pode ser melhorado. Logo, é preciso compreender o contexto de vida dos estudantes, para que profissionais não sejam julgados, cobrados e comparados por suas capacidades e habilidades e, assim, possa se obter uma eficácia escolar que se refere à “capacidade das escolas produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas” (Brooke; Soares, 2008, p. 20).

Dessa forma, ao invés de eximir-se da responsabilidade, o Estado precisa pensar em estratégias para facilitar e estimular a produtividade dos profissionais como algo que melhore o ensino no país, visto que um professor motivado com sua profissão e ambiente de trabalho tende a ser mais criativo e produtivo, proporcionando um bom desempenho no processo de ensino e aprendizado de seus alunos. Sendo assim, como tentativa de apresentar maior sentido ao papel das escolas, é preciso compreender o contexto social e político que as permeia. De acordo com Furtado (2016, p. 45),

Uma inquietação fundamental pertinente ao pagamento de incentivos é de conhecer/verificar o impacto da introdução de uma política com base em determinados indicadores, por exemplo proficiência dos alunos em um conjunto específico de habilidades ou, ainda, no fluxo escolar.

Posto isso, compreendemos que a responsabilização atribuída às escolas e aos profissionais tende a gerar efeitos para os sujeitos escolares, tais como deficiências de cooperação, problemas com autoestima e falta de motivação de gestores, de professores e de estudantes. Isso porque, além da pressão sofrida para alcançar as metas estabelecidas, nenhum dos membros das escolas sente orgulho de estar em uma escola considerada mais fraca em termos de ensino e aprendizado do estado ou do município, levando a uma desmotivação de todos os sujeitos da comunidade escolar, de modo que prejudica todo o processo educacional.

Nessa lógica, notamos que a Política de Bonificação atua como um estímulo para que os profissionais atuem de modo positivo aos ditamos estabelecidos, de forma que possam sofrer

prejuízos financeiros, caso não consigam atender aos objetivos educacionais propostos. Desse modo, percebemos que essa política é uma estratégia do Estado Avaliador, com princípios e políticas gerencialistas, para manter os profissionais da educação favoráveis a proposta do modelo educacional que surgiu com a reforma de 1990, a qual descentralizou as principais responsabilidades dos setores públicos para a sociedade civil, centralizando nos profissionais a obrigação de assegurar uma educação que garanta os resultados esperados. Assim,

As estratégias para nova gestão pública inauguram através do empoderamento, da responsabilização e da descentralização, um (neo) taylorismo a partir do momento em que distribui tarefas e delega poder de decisão a em níveis inferiores da escala organizacional. No caso da escola, aos próprios agentes do processo de trabalho, e não somente aos supervisores do tempo e da produtividade, como acontecia no modelo de produção taylorista/fordista. Nessa acepção, as pessoas passam a ser responsáveis diretamente por suas decisões no interior da escola, pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso (Araújo; Castro, 2011, p. 92).

Com base nessa perspectiva, notamos a influência do modelo gerencial nas políticas educacionais, principalmente quando insere nos profissionais a responsabilidade pelos resultados escolares, mesmo quando há diversos fatores que interferem no alcance das metas. A Política de Bonificação surgiu para reforçar esse projeto de educação pautado na ideologia neoliberal com princípios mercadológicos, o qual relaciona qualidade com resultados quantificáveis. Logo, os sistemas de avaliações são necessários para a manutenção dessa política.

Cabe destacar, outrossim, que, diante de tal política, os profissionais de ensino passam a ter seu trabalho intensificado diante da alta demanda de atividades para atingir metas e bons resultados e, assim, ser bonificados. As bonificações são direcionadas apenas aos profissionais que preparam os estudantes para as avaliações externas e locais, revelando evoluções nos índices educacionais, por meio dos resultados nas políticas de avaliação. Sendo assim, enfatizamos que o ato de preparar está relacionado a seguir a cartilha cuja orientação neoliberal é referência para atingir os resultados desejados (Cabrito, 2009).

A partir disso, percebemos que o discurso da qualidade relacionada ao número de aprovações dos estudantes nas avaliações externas vem demonstrando que o processo escolar deve ser adaptado “aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores” (Azevedo, 2007, p. 11), em detrimento de uma educação que busque desenvolver integralmente os estudantes para uma sociedade justa.

Nesse sentido, a cultura da responsabilização dos profissionais da educação por bons resultados vem provocando efeitos indesejados à educação. Por estar ligada a uma concepção de sociedade, que busca inserir competitividade nos setores sociais, para alcançar seus objetivos diante do mundo globalizado, essa cultura prioriza orientações de modo padronizado para

escolas e profissionais desenvolverem um trabalho que segue uma perspectiva empresarial, com objetivos políticos e sociais semelhantes.

Desta forma, Freitas, Libâneo e Silva (2018, p. 127), a partir dos dados de sua pesquisa, concluíram que o modelo educacional baseado nas ideias gerencialistas

não contribui para o desenvolvimento humano integral nem mesmo para a inserção nas formas de trabalho no capitalismo contemporâneo. O que se constata é uma escola injusta com o aluno, com o professor, com a sociedade, levando a questionar: até onde esse modelo de política educacional pretende chegar a desconstrução da escola pública e do direito dos alunos pobres à aprendizagem e ao desenvolvimento? Até quando esse modelo de política educacional será aceito pelos professores, pelos pais, pelos próprios alunos, pelos intelectuais da educação, pelos diversos setores da sociedade compromissados com a defesa de uma sociedade mais justa?

O fator da desigualdade é um elemento presente nos estudos sobre políticas de responsabilização educacional, não apenas relacionado ao contexto sócio-histórico dos estudantes, mas também em relação aos diferentes tipos de escolas públicas estaduais presentes em todo território nacional. Costa (2016) observou que os perfis das escolas e as metas utilizadas eram os principais problemas da política de bonificação do estado do Amazonas. Ele evidencia que:

As escolas apresentavam condições desiguais por carregarem características específicas. Os diferentes perfis são caracterizados pela infraestrutura das escolas, as condições socioeconômicas dos estudantes e os recursos disponíveis, entre outros fatores. Dentro desse contexto, na Zona Norte de Manaus temos escolas de tempo integral e escolas convencionais, porém, há predominância de premiações às escolas integrais, principalmente por possuírem melhores instalações, infraestrutura e recursos disponíveis, além do aumento da carga horária (Costa, 2016, p. 154).

É possível constatar, ainda, que a discrepância entre escolas convencionais e integrais é um elemento que requer uma reflexão, principalmente no que diz respeito à infraestrutura escolar. Não é difícil prevê que a diferença entre os perfis dos estudantes de uma escola integral e uma de tempo regular vai acarretar resultados diferentes, visto que no primeiro modelo, os estudantes têm uma maior oportunidade de desenvolver as habilidades almejadas pelos professores para alcançar as metas estabelecidas pelas secretarias de ensino. Dissemelhante desse perfil de aluno, nas escolas convencionais, a questão da falta de infraestrutura e recursos disponíveis também pode dificultar o trabalho dos profissionais de ensino, o que, consequentemente, tende a prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.

A partir desses fatores, notamos que a Política de Bonificação favorece a desigualdade educacional, por estar vinculada às consequências da política de responsabilização que contribuem para o avanço da “privatização da educação pública por meio do avanço da meritocracia como um ideal filosófico e organizacional” (Brooke, Rezende, 2020, p. 1351).

É com base nisso que Shiroma e Evangelista (2011) acreditam que o projeto de educação de um país não deve ser limitado a perseguição de índices e metas, mas deixar claro a que tipo de sociedade esse projeto se vincula. Sendo assim, é preciso considerar novas formas de investimentos no sistema educacional para que sejam produzidas melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo essa filosofia e organização orientadas para o setor privado, podemos considerar que, para o sistema escolar público, esse modelo de educação seria inapropriado pelo fato de apresentar prejuízos para o meio educacional voltados tanto para o currículo quanto para o trabalho docente. Ainda, vimos, ao longo das discussões, que os incentivos salariais contribuem na desigualdade dentro do ambiente escolar quando substitui a igualdade de condições por padronização de saberes e conteúdo com o intuito de controlar práticas e resultados do âmbito educacional.

A filosofia e os métodos gerencialistas não significam que o único problema dos bônus salariais seja uma questão política. Há um conjunto de evidências de que a política está sujeita a outros problemas, tanto em relação aos resultados desejados pelos seus proponentes quanto no que tange aos efeitos colaterais indesejados que ela é capaz de provocar (Brooke, Rezende, 2020, p. 1352).

Percebe-se, com isso, que esse modelo de educação descaracteriza a legítima finalidade da educação, com objetivos distorcidos, pressionando, constringendo e responsabilizando professores. Dada a luta de combater a questão da desigualdade no país, presente em todos os setores sociais, inclusive na educação, quando são apresentados os resultados dos estudantes nas avaliações externas, é preciso repensar nas políticas que permeiam o meio educacional, como uma forma de combater a desigualdade e não a maximizar.

Diante disso, é necessário que os governos pensem em estratégias/políticas efetivas para incentivar e facilitar o ofício dos profissionais da educação para reparar questões educativas no país, marcadas pela desigualdade social, pois, segundo Freitas (2007, p. 971),

Embora o nível socioeconômico seja um nome elegante e dissimulador das situações de desigualdade social, ele é fundamental para entender o impacto dessa desigualdade social na educação. Nem todas as camadas sociais sofrem da mesma forma com as agruras da realidade escolar no país as camadas populares sofrem mais.

Com isso, refletimos que a Política de Bonificação, associada à responsabilização dos profissionais, não assegura a qualidade educacional para uma sociedade igualitária e humanizada, pois provoca um aumento das pressões sobre os profissionais. Logo, não se deve relacionar a bonificação a uma valorização profissional. Por fim, defendemos que a responsabilização não deve atingir apenas os profissionais da educação, mas principalmente o Estado, que, por sua vez, deve garantir melhores condições na infraestrutura das escolas,

melhores salários e planos de carreira aos professores, antes de concretizar uma cultura política de responsabilização educacional.

3.2 Mudanças estruturais no trabalho docente a partir das políticas de resultados

Com a ideia de que o setor educacional precisou se adequar às novas demandas que exigiam a sociedade, por meio da reforma gerencial, foi preciso atentar-se para a questão do papel central do professor na concepção e na concretização das reformas educacionais, renovando o diálogo entre os docentes e a sociedade (Scaff, 2000). Essa preocupação com o envolvimento desses trabalhadores está atrelada não apenas ao seu envolvimento com as reformas, mas com o seu nível de eficiência no que se refere à aprendizagem dos alunos.

Diante disso, destacamos que o trabalho docente vem ganhando novos significados sociais, visto que a escola passa a ser um setor que deve responder às novas exigências do sistema gerencialista. Nesse sentido, a educação passa a se comprometer com o projeto educativo baseado no modelo empresarial e, por sua vez, entra em contradição com a sua função social de formar sujeitos de modo integral para uma sociedade mais justa.

Dentro desse contexto, destacamos que a reforma educacional trouxe mudanças para o trabalho docente com a necessidade de adequar sua função aos moldes do novo modelo de gestão. Logo, o alcance dos resultados nas avaliações externas passa a ser um fator que precisa de destaque dentro dessa nova realidade educacional, visto que os profissionais passaram a ser avaliados por meio dos desempenhos dos estudantes nos exames nacionais e, com base nos resultados, estes profissionais passaram a ser julgados como eficientes ou não.

Nesse contexto, esses trabalhadores vêm sofrendo com a intensificação de seu trabalho, por meio de pressões e cobranças advindas das secretarias de ensino, para dar conta das novas exigências do sistema e como uma forma de garantir os novos objetivos educacionais. Com base nisso, Oliveira, et. al. (2012, p. 57) consideram que

Além dessas mudanças, outros desafios aparecem para os professores nesse cenário de reformas. As mudanças nos parâmetros de avaliação, sobretudo com a introdução dos ciclos na organização escolar, têm repercutido diretamente nas atitudes dos alunos. Os professores de ensino fundamental e médio têm se queixado de maiores problemas de indisciplina com os alunos, a partir dessa nova organização. Tudo isso vem a se somar às condições já extenuantes de trabalho em que o professor era submetido, extrapolando na maioria das vezes, ao que é prescrito como sua atividade. Isto ocorre porque a escola pública no Brasil constitui-se em uma política pública “eficiente”, no sentido da sua extensão, ou seja, ela chega até os pobres e, por isso mesmo, traz para os professores outras tarefas que vão além do que determina sua função: cuidar da higiene, da nutrição, da saúde, entre outras necessidades dos seus alunos.

Diversos desafios fazem parte do trabalho docente e não são considerados nas avaliações externas. Por esse motivo, é preciso entender que inúmeros fatores influenciam diretamente o ofício desses profissionais e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o Estado, ao eximir-se da responsabilidade pela qualidade educacional, passou a avaliar e monitorar os profissionais de ensino ao mesmo tempo em que não oferta os mecanismos que favoreçam o trabalho dos profissionais.

É com base nessa perspectiva que “o docente é visto como um insumo que deve ter seu desempenho avaliado no intuito de mensurar seu nível de eficiência na aprendizagem em relação aos demais insumos realizados na escola” (Scaff, 2000, p. 81). Além disso, o vertiginoso crescimento das avaliações em larga escala, que vem acontecendo no Brasil, há mais de uma década, tem voltado sua atenção para a qualidade da educação que está sendo ofertada nas escolas públicas e, diante disso, os professores são vistos como “agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma” (Oliveira, 2004, p. 1131).

Essa busca pela eficiência e pela eficácia na educação, interligados aos princípios de mercado, reforçam a exigência da prestação de contas em que a avaliação serve como um meio de acompanhar a responsabilização dos profissionais sob os resultados dos estudantes das escolas públicas. Soma-se o fato que as políticas de resultado impostas na educação impõem novas formas de controle que tendem a ressaltar a pressão sobre os profissionais de ensino.

O cômputo das avaliações vem direcionando o foco de políticas públicas e, conseqüentemente, o foco das escolas e práticas docentes para buscarem otimização dos resultados nos testes padronizados. É com base nelas que as práticas educativas estão sendo voltadas, pois, após o resultado ser divulgado e ser formado uma espécie de *ranking*, professores podem ser premiados ou punidos. Com base nisso, Ball (2005, p. 544) explica que

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.

Esse agrupamento dos profissionais de ensino desconsidera suas características estruturais e sociais que, ao invés de integrá-los, excluem aqueles que não atendem a normas da gestão da performance, ignorando fatores relacionados às condições sociais e culturais dos estudantes e de suas famílias, ao mesmo tempo em que deixa de lado questões relacionadas as diferenças estruturais das escolas. Mesmo assim, o que se busca no profissional é sua motivação e ambição para atingir metas, qualquer outra característica é considerada improdutiva será descartada.

Sobre isso, Normand (2018) reforça que a gestão da performance busca criar um profissional empreendedor que prova ser mais eficaz nos resultados dos seus alunos. Logo, os profissionais passam a ser julgados pelo seu esforço, como manda o modelo meritocrático e, desse modo, esses profissionais tendem a se conformar com as políticas reguladoras.

Por mais que compreendamos que o trabalho do professor consiste em ideias, valores e atitudes que, por meio das relações pedagógicas, forma sujeitos, os métodos e práticas voltados para desenvolver essas capacidades dos estudantes não são considerados produtivos. Essa concepção de qualidade de ensino destaca os resultados acima do desenvolvimento integral do estudante. Isso faz com que professores percam sua autonomia na definição de métodos e práticas na construção do currículo escolar e ainda sejam cobrados pelo alcance de metas estabelecidos por grupos políticos e econômicos que quase ou nada entendem de trabalho pedagógico.

No entanto, Hypólito (2020, p. 55) afirma que “dada a crise fiscal do Estado é de se esperar uma pressão sobre estes profissionais para que desenvolva processos de racionalização da administração e do trabalho executado dentro do próprio Estado”. Após a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o campo educacional brasileiro ficou demarcado pela presença de políticas de responsabilização, as quais possuem três variáveis articuladas: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização (Afonso, 2009).

A avaliação é um instrumento importante para o trabalho docente, porque é através dela que professores conseguem qualificar o nível de conhecimento adquirido por seus alunos. Contudo, as avaliações em larga escala vêm gerando “animosidades no campo das políticas públicas e na relação com os professores” (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 134). Isso porque o gerencialismo no campo educacional transforma professores e gestores em agentes responsáveis pela prestação de contas.

Além disso, podemos salientar que a intensificação de atividades vinculadas à lógica capitalista na gestão pública, promovidas por mesquinhas financeiras articuladas aos resultados das avaliações, como é o caso das bonificações e premiações educacionais, está ligada ao trabalho desses profissionais. Essas promoções, por meio das avaliações e trabalho docente, além de contribuir na responsabilização sofridas pelos docentes, estimulam um ambiente competitivo, em que os profissionais sempre permaneçam em uma constante busca por escolas e alunos que garantam o reconhecimento e a valorização profissional.

Apesar do envolvimento de toda a comunidade escolar, são os professores quem sofrem a maior parte das pressões e são responsabilizados pelos resultados alcançados pelos estudantes,

uma vez que são eles que garantem que as escolas estejam em uma boa posição no *ranking* e o recebimento de premiações, sejam elas individual ou coletiva. A pressão sofrida por esses profissionais pode ser tanto por parte de pais e comunidades, como por parte dos governos, pois a ideia de bonificar os docentes tem como intuito incentivá-los para que mudem suas práticas escolares, realizando e mostrando mais esforço e comprometimento com a melhoria do aprendizado dos alunos (Oshiro; Scorzafave, Dorigan, 2015).

Esses impactos sofridos pelos profissionais têm inviabilizado um ofício voltado para o desenvolvimento pleno dos estudantes para dar lugar a uma educação voltada para responder positivamente ao sistema que impõe políticas de resultados na educação pública, como uma forma de divulgar a oferta da qualidade educacional para a sociedade.

Seguindo a linha da psicologia behaviorista, esse tipo de política segue um ideal de educação utilitarista, a qual tem como foco a obtenção dos resultados mais rápidos. Nesse contexto, o que comumente vem acontecendo no setor público educacional são professores sendo condicionados por uma bonificação salarial para atingir as metas (bom desempenho dos estudantes em provas em larga escala) e pela pressão em seus locais de trabalho. Como explica Cunha (2008, p. 40), “o comportamentalismo fornece uma perspectiva de entendimento do ser humano que viabiliza modificar o comportamento numa direção previsível, viabilizando o controle das ações da pessoa e a obtenção segura dos resultados”.

Entretanto, é preciso ressaltar que, se por um lado o professor é incentivado financeiramente a conquistar bons resultados de seus alunos em testes padronizados; por outro lado, o educador pode deixar de lado outras funções que não são medidas nas provas, como a criatividade e habilidade não cognitivas (Oshiro; Scorzafave, Dorigan, 2015).

Com base na concepção comportamentalista, professores estão sendo moldados (pelo bônus e pela pressão) a garantirem que seus estudantes tenham uma boa performance nessas avaliações, independentemente de como está sendo alcançado. Essa visão simplista nos ajuda a entender que outros fatores são deixados de lado, quando diz respeito a uma educação de qualidade, pois, além de não apresentar como os resultados foram atingidos, Ravitch (2011) lembra que a pressão gerada pela responsabilização pode levar professores e gestores a burlarem o sistema de maneira que não têm a ver com a aprendizagem.

Por meio desse pressuposto, muitos professores são motivados a ser desonestos e fraudar os resultados, ou seja, como vimos na seção anterior, escolas e professores buscam caminhos que garantam seu reconhecimento como um bom profissional e, devido à pressão sofrida,

tendem a dedicar-se melhor a alguns estudantes em detrimento de outros. Esse fato é agravado dada a realidade de desigualdade social existente no nosso território.

Diante dessa realidade, a educação ofertada nas escolas públicas precisa ir muito além de uma preparação para um teste. Ela precisa ser vista como uma formação dos sujeitos para viverem em sociedade, para compreenderem o lugar onde vivem e saber lutar para conquistar melhorias. E para que essa educação seja de fato ofertada é preciso o apoio dos familiares e dos governos, além de condições favoráveis de trabalho e valorização por piso salarial, que vai além do pagamento de um bônus.

Não podemos deixar de mencionar, além disso, que, para que ocorra uma mudança significativa dessa realidade brasileira, a educação precisa passar por algumas transformações, de forma que possa contribuir no combate à desigualdade. Para isso, currículo, condições de trabalho e formação docente precisam ser revisitadas e adaptadas para contrariar a atual realidade.

Entendemos, ainda, que a prática do professor é influenciada por suas condições de trabalho. Assim, quando se trata de condições precárias, o ofício do professor tende a ser prejudicado, visto que a falta de recursos e materiais, superlotação de sala, condições físicas das escolas, somadas à dupla jornada de trabalho, salários baixos e problemas sociofamiliares dos alunos, o ritmo de trabalho desses profissionais tende a se tornar cansativo e repleto de desafios.

Não é novidade que existe uma precarização do trabalho docente nas redes de ensino, já que um dos objetivos da descentralização do governo pós-reforma é reduzir custos nos setores públicos. Logo, a redução de materiais didáticos, baixa infraestrutura e mão de obra barata fazem parte do contexto educacional. Shiroma e Evangelista (2011) enfatizam que há uma recomendação do Fundo das Nações Unidas para a Infância de se contratar professores “baratos”. Sobre esse quesito, elas defendem que:

O que está em jogo, pois, não é só a contratação de professores baratos ou aptos, mas a de professores adeptos. Contudo, a adoção dessa medida, somada a baixos salários, más condições de trabalho, falta de perspectiva de carreira e de reconhecimento social – isto é, desvalorização da carreira – concorre para a escassez de interessados no magistério (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 138).

Além disso, os desempenhos atingidos podem acarretar de um lado, a construção de uma cultura de instalação de orgulho e, por outro lado, a introduzir da competição entre grupos, criando sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja, pois eles têm uma dimensão emocional, assim como a racionalidade e objetividade (Ball, 2002).

Nesse sentido, acreditamos que a competitividade advinda do mercado não é apropriada para o setor educacional público pelo fato de gerar um ambiente nem um pouco saudável entre escolas e profissionais, principalmente por conta da desigualdade existentes entre estudantes, escolas e redes de ensino.

Com base nessa perspectiva, Oliveira (2005) salienta que os professores, muitas vezes, se veem constrangidos e se responsabilizam pelo êxito ou pelo insucesso dos programas de reforma, além de se vitimarem diante das condições precárias de trabalho. Diante dessa desvalorização, juntamente com a precarização do trabalho, a profissão está ficando cada vez menos atrativa para alguns docentes e, como consequência de um profissional desmotivado e com dificuldades e limitações, a qualidade de ensino pode ser prejudicada.

Esses sentimentos dos profissionais, advindos das más condições de trabalhos e do fracasso nos resultados, tendem a gerar uma improdutividade nas escolas, o que contraria o princípio da eficácia das políticas de resultados na gestão pública. Desse modo, a responsabilização pelos resultados pode beneficiar ou prejudicar o trabalho dos educadores públicos, ou seja, o professor que apresentar melhores resultados terá mais recursos, uma boa visibilidade do ponto de vista profissional, diferentemente daquele professor que não consegue obter os resultados desejados, pois, além de não conquistar o incentivo financeiro, a autoestima pode ser afetada, de forma que duvide de sua capacidade profissional. É diante dessa condição que “o professor torna-se vulnerável, seja pela avaliação nacional dos alunos, seja pela avaliação periódica de seu desempenho” (Shiroma; Evangeelista, 2011, p.142).

Essa cobrança, por parte do governo, em atingir as metas, favorece não apenas a pressão sob profissionais, mas também a competitividade entre eles, entre as escolas e entre os alunos, que, por sua vez, acabam comprometendo a desejada e propagada eficiência. Com base na realidade do estado de São Paulo, Brooke (2013) relembra a fala de Setubal (2010), quando ela explica como o incentivo monetário pode gerar uma concorrência entre as escolas e aumentar a desigualdade entre elas:

O raciocínio é claro: os professores concursados, em condições de escolher seu lugar de trabalho, procurarão as escolas com melhores resultados para aumentar suas chances de receberem o bônus. Essas escolas são as que têm alunos de nível cultural mais elevado. Em consequência, as que são de periferia, com clientela de alta vulnerabilidade, serão deixadas para os professores não concursados, de menor capacidade (Setubal, 2010, s/p).

Pelo que podemos perceber, com a concepção da autora, é que ela acredita que as políticas de incentivos deveriam encaminhar professores mais capacitados para as escolas com maiores problemas de qualidade de ensino para que, assim, possa contribuir na diminuição da

desigualdade, “ou seja, usar a meritocracia no contexto de uma política de equidade, a favor da periferia e não contra ela” (Brooke, 2013, p. 39). Com base nisso, surge o questionamento, se a ideia é elevar a qualidade de ensino das escolas públicas, por que não incentivar os profissionais a escolherem ou pedirem transferência para as escolas periféricas, para que todas as escolas possam conseguir atingir suas metas e todos receberem a bonificação? Seguindo essa linha de pensamento, Brooke (2013, p. 41) afirma que:

Os limites dessa inovação seriam dados pela capacidade da Secretaria de dar uma explicação compreensível para os critérios empregados, de estabelecer um nível de bonificação capaz de servir de incentivo e, mais difícil, de certificar que os professores que aceitam o incentivo sejam os que mais têm a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da periferia. Do ponto de vista dos alunos, os custos da movimentação em termos da rotatividade de professores seriam temporários, mas os ganhos, em termos de equidade, permanentes.

Diante disso, percebemos que é preciso repensar o modo como está sendo empregada a bonificação entre escolas e professores, de forma que a garantia de qualidade educacional almejada não só pelos órgãos governamentais, mas por toda sociedade possa ser de fato alcançada. O trabalho docente está além do diagnóstico, ainda mais quando, em pleno século XXI, vivenciamos transformações em todo o mundo e, o que compete ao professor é um trabalho multifuncional, criativo, com a capacidade de inovar e introduzir novas tecnologias. Oliveira (2005) evidencia que contraditoriamente, os professores estão envolvidos em uma ideologia que cultiva e valoriza a diferença, a transdisciplinaridade, o trabalho coletivo, o desenvolvimento de competências e habilidades, mas continuam a ser contratados para lecionar componentes específicos e remunerados por hora-aula de 50 minutos. Sem contar que:

Em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores veem-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros (Oliveira, 2005, p. 767).

Dessa forma, o professor assume variadas funções que, muitas vezes, estão além de sua formação e, assim, contribuindo não apenas para uma perda de identidade profissional, mas também uma perda de autonomia. Ball (2002) ressalva que os mecanismos da reforma também serviram para “reformatar” professores e para mudar o significado de ser professor, mudando não apenas o que eles fazem, mas também sua identidade social. Por esse motivo, “os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valor’ a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos” (Ball, 2002, p. 6).

Ainda, é preciso abordar que a pressão sofrida por profissionais pode acarretar problemas de saúde, psicológicos ou síndromes como a de *Burnout*⁴. Além da ansiedade Ball (2002, p. 12) ressalva um tipo de esquizofrenia, a qual é vivida por professores individualmente, “sendo o compromisso e a entrega, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sacrificados pela impressão e desempenho”.

Assim, um professor reformado é considerado alguém que responde às exigências externas e aos objetivos específicos (Ball, 2002). Logo, para conseguir o título de um bom professor, estes trabalhadores podem ser induzidos à desonestidade e à falsidade de dados dos testes ou simplesmente reservar todo seu esforço no trabalho à mera preparação dos estudantes para as avaliações, deixando de lado outras esferas importantes que devem ser trabalhadas na sala de aula, como o preparo para a cidadania, pois estão condicionados por prioridades do meio político (Ball, 2002).

Entendemos que o ato de ensinar do professor está profundamente ligado às novas formas de controle empresarial. O que está sendo ofertada é uma educação em prol das organizações capitalistas, sob formas de controles e diretrizes, que acabam intensificando o trabalho dos profissionais e comprometendo a construção da identidade do professor, a qual “supera o imaginário da sociedade que encara o trabalho dos professores como mero treino de alunos para provas e concursos” (Lemes; Melo; Borges, 2018, p. 218).

Sendo assim, o ato de premiar docentes não alega que o governo está garantindo que o ensino ofertado nas redes públicas seja de qualidade, mas atribuindo aos educadores a responsabilidade com o desempenho de seus alunos que vivem em contextos de vidas desiguais, possui interesses distintos e diferentes dificuldades de aprendizagem e, mesmo assim devem e são avaliadas de uma única forma. Além das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos profissionais no processo de organização escolar e dos problemas relacionados a estrutura das escolas, estes profissionais sofrem com as cobranças oriundas do sistema educacional sobre a melhoria da qualidade e dos anseios da comunidade local sobre as práticas educativas (Silva; Silva; Gomes, 2019), para que o governo possa apresentar socialmente que suas ações surtem efeitos positivos na educação pública.

⁴ Síndrome emocional, também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional, surge com sintomas de exaustão, estresse e esgotamento físico após o indivíduo passar por situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade, ou seja, excesso de trabalho vinculado à pressão.

3.3 As concepções de qualidade educacional na educação brasileira

O tema acerca da qualidade educacional vem ganhando visibilidade nas produções acadêmicas e no campo das políticas públicas. Por ser um assunto de perspectiva polissêmica, precisamos, de antemão, compreender o que se entende por educação (Dourado, Oliveira, Santos, 2007) e analisar sua qualidade por meio de elementos sociais, políticos e econômicos predominantes de uma determinada cultura que, por sua vez, atribuem ao meio educacional em um dado momento na sociedade.

Sob essa óptica, Fonseca (2009) relaciona esse conceito de qualidade com os projetos nacionais de desenvolvimento ligados às mudanças da economia mundial. Assim, levando em conta a reforma neoliberal da década de 1990, é possível dizer que esse termo vem sendo atribuído aos valores e aos determinados aspectos do processo educativo referente ao modelo de mercado instituído no sistema escolar.

A partir disso, compreendemos que não podemos discutir sobre qualidade da educação sem falar sobre o papel do Estado que, apesar de centralizar nos profissionais a principal responsabilidade pela qualidade educacional, deve garantir condições favoráveis de ensino, de aprendizagem e de possibilidades dos professores realizarem suas propostas baseadas na comunidade escolar (Silva, Silva, Gomes, 2019).

Com isso, podemos considerar que a qualidade educacional caminha entre o papel do Estado, a infraestrutura escolar, os fatores socioeconômicos dos estudantes, a formação de professores, a valorização salarial, o currículo e as demais dimensões que qualificam a educação. Logo, essa qualidade precisa democratizar condições igualitárias para todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, incluindo estudantes e profissionais, por meio de políticas, para que concretizem os objetivos educacionais.

A Constituição Federal de 1988 não deixa de lado o aspecto de qualidade na garantia do direito à educação em seu artigo 206. Ela estabelece que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade. Ademais, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também discorre que a educação será concretizada mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 1996).

A educação pública brasileira é caracterizada por um emaranhado de parâmetros comuns de qualidade que são estabelecidos em um cenário cuja desigualdade social se faz presente entre as redes regionais, estaduais, municipais e locais (Dourado; Oliveira, 2009), que

são reafirmadas por meio dos resultados das avaliações em larga escala. Sendo assim, faz-se necessária uma discussão sobre o atual padrão de qualidade ofertado no setor público educacional brasileiro.

Com a implementação dos sistemas de avaliações dos resultados das aprendizagens, que são medidos pelas provas em larga escala, a qualidade educacional passou ser definida pelos indicadores que apresentam o desempenho dos estudantes nas escolas públicas e, por meio da comparação, incentivam a competitividade entre escolas, profissionais e estudantes.

A partir da teoria da performatividade, Ball (2002, p. 4) explica que

Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/ avaliação.

Cabrito (2009), por sua vez, mostra que não faz sentido falar sobre qualidade se não possui um conjunto de ferramentas que possam medi-la, isso porque medir algo orienta o processo comparativo. No entanto, quando relacionamos esse ponto de vista ao campo educacional, a aferição mediante as avaliações em larga escala por si só, não consegue julgar o padrão de qualidade estabelecido. Isso porque a qualidade baseada no rendimento de escolas e profissionais apresenta-se como um problema quando consideramos que a divulgação dos resultados não reflete apenas a qualidade da escola e do trabalho pedagógico, mas também das condições socioeconômicas dos estudantes. Do mesmo modo que “restringe aprendizagens a terminalidades, sem considerar os processos” (Azevedo, 2014, p. 275), visto que sua finalidade é apenas o bom resultado nas avaliações externas, como uma forma de provar a garantia da qualidade de ensino ofertado nas escolas públicas.

Nessa visão de qualidade, posta pela reforma neoliberal na educação, o contexto de vida dos estudantes é substituído por mérito, criando uma visão de que os problemas sociais podem ser resolvidos por meio da educação, tornando pobres competitivos, competentes e meritocráticos (Azevedo, 2007). Nessa concepção, vence quem for mais competente e, assim, “a escola, por certo, continuará contribuindo para legitimar a situação social dos estudantes” (Azevedo, 2007, p. 9).

Esse discurso meritocrático, centrado na responsabilização docente, para melhorar o desempenho dos estudantes nos testes padronizados, sem considerar as diferenças sociais que eles vivenciam, favorece o mito da irresponsabilidade desses profissionais quando não alcançam os resultados.

Por isso, Silva (2008) ressalta que a imagem da educação escolar, associada exclusivamente ao desempenho demonstrado pelos estudantes, é de responsabilidade exclusiva da divulgação e da repercussão promovida pela imprensa que é, certamente, superficial e pouco precisa, uma vez que o nível de aprendizagem dos alunos está interligado às condições intra e extraescolares que podem favorecer ou prejudicar a proficiência dos estudantes.

Com esse entendimento, instituem-se avaliações que desconsideram os cenários educativos reais, desconectadas das peculiaridades e necessidades específicas vinculadas às diversidades locais e regionais. O conhecimento é reduzido à sua dimensão cognitiva, traduzido em acúmulos quantitativos, mensuráveis, como se fosse possível separá-lo das relações ricas e complexas entre educador/educando, desvinculá-lo do emaranhado que tece os laços da instituição escola com os valores éticos e culturais que compõem os contextos educativos. Nem mesmo a infância está livre das provas padronizadas, da régua da medição, da referência custo/benefício. Vale dizer, cada vez mais se diluem as fronteiras entre educação e mercado. Mesmo tratando-se de sistemas públicos, tudo indica que a regulação estatal canaliza-se para dar sentido à escola como uma instância do mercado (Azevedo, 2007, p. 10).

Sob esse viés, o desempenho escolar avaliado não é destituído de sua importância, “principalmente por se tratar de uma prática social de interesse público” (Silva, 2008, p. 30), porém é preciso refletir sobre os processos de ensino que deveriam considerar fatores relativos ao contexto de vida dos estudantes que são deixados de lado para dar espaço para treinos com foco no desempenho estudantil nas avaliações externas. Para isso, professores passam por formações para saberem conduzir as aulas de forma que capacitem os incapazes (Azevedo, 2007) e alcancem o reconhecimento de seus ofícios, por meio de premiações ou bonificações.

Em consonância com a avaliação da qualidade das escolas, Bruggen (2001) defende a seleção de um conjunto de indicadores que poderiam contribuir na medição da qualidade da educação e divide em três categorias, são elas: indicadores de investimentos, de desempenho dentro da realidade educativa e de sucesso/fracasso escolar. Sobre isso, Oliveira e Araújo (2005, p. 18) acrescentam que

Os indicadores de investimento são aqueles relacionados à remuneração docente, proporção de alunos por professor, custo-aluno etc. Os relativos ao desempenho na realidade educativa são aqueles que dizem respeito ao clima e à cultura organizacional da escola. E, enfim, os indicadores de sucesso/fracasso escolar estão associados ao desenvolvimento de competências e habilidades para determinado nível ou etapa de escolarização.

A partir disso, entendemos que os indicadores relacionados aos investimentos, aos fatores socioeconômicos dos estudantes e seus processos educativos podem contribuir com uma visão mais ampla daqueles da educação brasileira, porém de nada vale esses indicadores se permanecer a visão de uma educação preocupada com os resultados dos estudantes nos índices escolares, incentivando a comparação e a competição entre as escolas e os profissionais. Assim, os indicadores serão insuficientes para garantir a melhoria da qualidade de ensino. Ainda mais

quando existem questões de ordem econômica, estrutural e metodológica que dificultam a “análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm sobre a aprendizagem dos alunos” (Oliveira; Araújo, 2005, 18).

Sobre essas avaliações, parte-se do pressuposto de que elas não possuem neutralidade nos caminhos avaliados e que está intrinsecamente relacionado a uma dada concepção de qualidade da educação (Sousa, 2014) e dimensões intra e extraescolares que interagem na consecução de tais concepções (Dourado; Oliveira, 2009). Por isso, é preciso considerar tendências dominantes em seus delineamentos e de uso de seus resultados (Sousa, 2014).

Contudo, essa tendência colide com os princípios neoliberais que simpatizam com as políticas de *accountability* desenvolvidas para responsabilizar os sujeitos educacionais por seus desempenhos e, vem sendo defendidos nas últimas décadas por profissionais como, educadores, governadores, economistas e empresários que, segundo Azevedo (2007), vem sugerindo a incompetência dos educadores para produzir ideologias de análises, procedimentos e receitas tecnográficas à educação.

Oliveira e Araújo (2005, p. 6), complementam que

Isso favoreceu uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática.

Essa falha em relacionar a qualidade com a produtividade de escolas e profissionais vem sendo reforçada no atual Plano Nacional de Educação (2014/2024) quando evidencia os resultados das avaliações externas como dispositivo de qualidade, “não sinalizando outras questões que garantem o princípio da qualidade da educação (Silva; Silva; Gomes, 2019).

Nessa perspectiva, a preocupação é voltada para o desempenho aferido por meio de um teste, cujas proficiências são voltadas apenas para habilidades de leitura e cálculo, e as demais proficiências acabam não sendo trabalhadas com a mesma ênfase nas escolas, o que contribui para um estreitamento curricular.

Com base nisso, Gadotti (2010) alerta que um dos efeitos colaterais desse tipo de avaliação é o instrucionismo que vem sendo uma grande ameaça a qualidade da educação. Isso porque o professor fica condicionado a reproduzir o que está escrito no livro didático, não escolhe e não tem autonomia para pensar e desenvolver aulas que considerem pertinentes para seu público-alvo. Ele pontua que vivemos atualmente em um mundo globalizado e, por esse motivo, a sociedade exige um professor mais autônomo, mais autor e mais inovador. Ele salienta que

“Conhecer é construir categorias de pensamento”, dizia Piaget, “para compreender o mundo e poder transformá-lo”, completava Paulo Freire. Não é reproduzir informações. Conhecimento é informação com sentido. Qualidade em educação refere-se à construção de sentidos. Porque o conhecimento serve para nos conhecer melhor, conhecer nossas circunstâncias, para tomar decisões na vida, para adquirir as habilidades e competências do mundo do trabalho, para tomar parte da vida social, para compreender o passado, o futuro, para se comunicar, para continuar aprendendo... e não apenas para fazer vestibular (Gadotti, 2010, p. 25).

A partir desse posicionamento, entendemos que a qualidade não deve ser aferida apenas pela reprodução dos conteúdos pré-programados, mas pelo conhecimento adquirido de forma autônoma. Estamos vivenciando uma crise do ineditismo, a qual Gadotti (2010) afirma ser um ponto central da noção de qualidade, havendo uma repetição desnecessária no campo educacional. Para o autor, “é uma educação que é incapaz de ousar, de mudar, de se transformar e de sair de si mesma, de seus pedagogismos. Para ser inédita, a escola precisa ser transformadora; para ser transformadora, precisa começar por transformar-se a si mesma” (Gadotti, 2010, p. 26).

Nesse sentido, Aranda e Lima (2014, p. 310) mostram a necessidade em considerar

as dimensões intra e extraescolares, a socioeconômica e a cultural, bem como o custo aluno-qualidade, a qualidade social, a qualidade política, que compreendem fins, valores e ética, processos educativos (práticas curriculares, planejamento pedagógico, processo de participação, dinâmica da avaliação), financiamento público, estrutura e características de cada sistema ou instituição, livre organização sindical, formação inicial e continuada dos profissionais de educação, valorização e planos de carreira, satisfação e engajamento dos diferentes segmentos da educação.

Apesar das várias percepções que definem a qualidade da educação, é preciso falarmos sobre investimento e aplicação do dinheiro destinado ao campo educacional. Quando nos referimos à aplicabilidade, voltamos ao assunto das bonificações, que tem como propósito converter a valorização docente por um bônus destinados apenas aos profissionais que conseguem atingir as metas, enquanto os que não demonstram os resultados esperados sofrem as sanções.

A partir disso, Silva, Silva e Gomes (2019) acreditam que, sem os investimentos e a valorização docente, não é possível contribuir para a formação moral, ética e política dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Essa análise contribui para reconhecermos que os moldes das políticas educacionais baseadas no modelos de mercado não favorecem a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras, visto que elas apresentam questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação, como direitos que interferem no processo educacional (Dourado; Oliveira, 2009, p. 201).

Nessa direção, Dourado e Oliveira (2009, p. 202) acreditam que a educação brasileira apresenta um complexo desafio no que diz respeito à “efetivação de uma escola de qualidade”.

Para debater essa questão, é preciso considerar fatores que envolvem questões macroestruturais, como “concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202).

Nessa perspectiva, Gadotti (2010) concorda que é preciso estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, mensurando eficiência e eficácia dos sistemas educativos, porém é preciso considerar indicadores de qualidade extra e intraescolares, além de critérios subjetivos. Ainda é preciso ressaltar que não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola, pois como considera Beisigel (2006), dentro da escola não há nada a ser feito, é preciso “revolucionar” lá fora para se conseguir “revolucionar” para dentro da escola. Com isso, é preciso entender que, para uma escola ser de qualidade sociocultural, é necessário investir em transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer (Gadotti, 2010). Destarte, para adotar um padrão de qualidade é preciso definir:

Dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (Dourado; Oliveira, 2009, p. 207).

Diante disso, compreendemos que o conceito de qualidade, que vem se formando no âmbito educacional, está atrelado a métodos quantitativos de avaliação, o que, por sua vez, afirma a meritocracia como aptidão para a competitividade (Azevedo, 2007). O modelo organizacional do mercado é que está servindo de exemplo para a organização das escolas, o qual pode medir e controlar os resultados. A partir disso, surge a prática das avaliações externas, transformando sujeitos em objetos passivos, ignorando processos de trabalho e especificidades dos contextos desconhecidos (Azevedo, 2007).

Entretanto, Sousa (2014) enfatiza que o Sistema de Avaliação da Educação Básica não demonstra resultados positivos ao longo dos anos, pois, segundo seus estudos, as provas vêm alterando a organização do trabalho escolar. Em consonância, o modelo de Estado-avaliador está concretizado tanto na gestão escolar, como na carreira docente. Dessa forma, o Estado precisa proporcionar condições adequadas de ensino, de aprendizagem e de possibilidades que facilitem as condições do trabalho dos profissionais da educação para o exercício efetivo de um planejamento participativo fundamentado pelas necessidades da comunidade escolar (Silva; Silva; Gomes, 2019).

Segundo a perspectiva de Cabrito (2009, p. 185), “a verdade é que o êxito do professor depende não só dele, das capacidades que conseguem mobilizar (comunicação, criatividade, desafio, empatia etc.), mas também, e muito naturalmente, do contexto em que se insere”. Além

disso, a infraestrutura da escola também condiciona comportamento, motivações, expectativas e aprendizagens (Cabrito, 2009). Logo, um professor pode ter desempenhos diferentes em turmas diferentes, mesmo se dedicando da mesma forma em ambas as turmas.

Nessa lógica, pode-se refletir que a qualidade da educação perpassa pela estrutura das escolas, pela formação e valorização dos profissionais, pela realidade social e cultural dos estudantes, pela concepção de educação que se tem nas propostas pedagógicas e no papel do Estado nas condições de oferta da educação (Silva; Silva; Gomes, 2019, p. 801).

Sendo assim, a escola é vista como um espaço que vai produzir e disseminar, a partir de perspectivas do Estado, o conhecimento histórico da humanidade, sem retirar a importância dos diferentes espaços e atores formativos (a família, o movimento social, a igreja, a mídia etc.) (Dourado, Oliveira, 2009). É a partir de questões como essa que se acredita que falar sobre a qualidade educacional é complexo, pois há muitos fatores que condicionam o processo da aprendizagem.

A seguir, veremos como a reforma educacional aconteceu no estado de Pernambuco, a partir da instituição do Programa de Modernização da Gestão Educacional, que incentivou o desenvolvimento de políticas de resultados na educação pública, as quais tiveram grande influência do setor privado.

4. O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

O intuito desta seção é apresentar os rumos das políticas educacionais em Pernambuco como estratégia governamental de controle do currículo e do trabalho docente. Para isso, analisaremos a implantação do Programa de Modernização da Gestão Educacional (PMGE/ME), como um modelo de gestão por resultados, de modo que evidencia as “parcerias” com o setor privado que foram firmadas.

4.1 A política de modernização do estado de Pernambuco

Após a concretização da reforma do Estado brasileiro, em 1995, período em que a história política do Brasil se configura por uma fase de transição da crise do modelo nacional desenvolvimentista, para um modelo centrado de mercado (Nascimento; Guimarães, 2018), o Governo Federal lançou, em 2006, o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e Distrito Federal (PNAGE). O programa, que tem como financiadores a União, o Estado e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), objetivou, principalmente, “melhorar a efetividade e a transparência institucional das administrações públicas dos estados e do Distrito Federal a fim de alcançar uma maior eficiência do gasto público” (PNAGE⁵, 2006).

Com a finalidade de contribuir em melhorar a efetividade e a transparência institucional da administração, o programa está estruturado em sete componentes estratégicos da gestão. São eles:

(I) Fortalecimento da capacidade de planejamento e de gestão de políticas públicas; (II) Desenvolvimento de políticas e da capacidade de gestão de recursos humanos; (III) Modernização de estruturas organizacionais e de processos administrativos; (IV) Fortalecimento de mecanismos de transparência administrativa e de comunicação; (V) Modernização da gestão da informação e integração dos sistemas de tecnologia de informação; (VI) Desenvolvimento de uma cultura de promoção e implantação de mudança institucional; e (VII) Apoio à cooperação em gestão (PNAGE, 2006).

Corroborando com essa política, o estado de Pernambuco, por meio do decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006, regulamentou e instituiu o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE), coordenado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, com participação de todos os Estados da Federação e o

⁵ Disponível em: [Pnage — Ministério da Economia \(www.gov.br\)](http://Pnage—Ministério da Economia (www.gov.br)). Acesso em: 18 de março de 2023.

Distrito Federal. Tal programa preconiza uma modernização da gestão pública alinhada ao planejamento, ao orçamento, à gestão e ao controle.

As ações do programa são desenvolvidas pela Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e pela Secretaria de Administração (SAD). No entanto, os projetos do SEPLAG pretendiam modernizar estruturalmente a Secretaria, estruturar a Unidade de Coordenação Estadual do PNAGE-PE, modelar o funcionamento integrado do ciclo de planejamento e gestão para apoio às decisões de Governo e modelar a organização de funcionamento da SEPLAG, revisando e implantando as estruturas e os processos definidos e dimensionando os recursos humanos e físicos. Os projetos correspondentes da SAD buscavam modernizar a infraestrutura, adquirir equipamentos, definir o modelo de funcionamento e implantação do Expresso Servidor, implantar ouvidoria, capacitar e levantar o patrimônio do estado.

Com a finalidade de otimizar a gestão em busca de resultados, o programa objetiva trabalhar com metas pré-fixadas, para estabelecer um equilíbrio dentro do governo, melhorando os indicadores de qualidade da população como um todo (Pernambuco, 2006⁶). Para que o programa fosse executado, o estado de Pernambuco precisou assinar um acordo com a OSCIP, Federal Movimento Brasil Competitivo (MBC⁷), que tem como principal objetivo “promover o aumento da competitividade das organizações privadas e públicas, de maneira sustentável, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população” (Pernambuco, 2008, p. 5).

A ideia do acordo era reunir esforços e recursos para executar o Programa de Modernizando a Gestão Pública, de forma que atuasse em campos de despesas, receita, segurança, saúde e educação. Nesses três últimos campos, o foco era a busca de melhorias da satisfação da população e da aplicação de recursos. Na implementação do programa, foi instituída a Unidade de Coordenação Estadual (UCE), vinculada à Secretaria de Administração e Reforma do Estado (SARE) e, secundária à Secretaria Executiva de Modernização da Gestão e Governo Digital.

Seguindo os pressupostos da reforma e do programa de modernização, Pernambuco abrangeu várias dimensões no sistema estadual de ensino, financiadas pelo Banco Mundial (BIRD). No campo educacional, durante a gestão do governador Eduardo Campos, em 2008, o programa foi consolidado por meio do Programa de Modernização da Gestão – Metas para a Educação (PMGP-ME) - que estabeleceu metas para serem cumpridas pelos gestores de cada

⁶ Disponível em: [Governo do Estado de Pernambuco - PNAGE \(portais.pe.gov.br\)](http://governo.do.estado.de.pernambuco-pe.gov.br) Acesso em: 18 de março de 2023.

⁷ Tendo como presidente o empresário Jorge Gerdau, o Movimento Brasil competitivo, representado pelos setores público e privado foi criado com a missão de promover a competitividade no país e reformar o Estado brasileiro.

unidade escolar e pelas Gerências Regionais de Educação (GRE), que tiveram continuidade durante o segundo mandato do governador (2010-2014).

A partir dessas inovações, Mendes (2019) ressalva que as principais características da reforma em Pernambuco é a descentralização das políticas públicas, a redução de gastos públicos, o equilíbrio fiscal e a valorização dos resultados. Assim, com o intuito de promover melhorias nos serviços prestados à sociedade, como a educação, o governo estadual buscou promover uma modernização que projetava políticas de resultados e responsabilização, bem como no cenário econômico.

Inserido no contexto da reforma gerencial do Estado, o PMGP-ME é um programa de modernização que atribui o desempenho escolar dos estudantes ao modelo de gestão na educação. Desse modo, um novo paradigma foi inserido na gestão educacional, partindo de pressupostos gerencialistas e empresariais que têm como intuito de elevar os índices educacionais do estado, nivelando Pernambuco às demais unidades federativas, por meio da responsabilização, fiscalização e compensatória dos profissionais de ensino.

Com o modelo gerencialista atuando no estado de Pernambuco, Rocha (2017) aponta que o poder político empresarial atua diretamente na condução das políticas públicas no campo educacional. Tendo como foco a gestão por resultados, essa tendência busca implantar políticas e programas na educação que melhorem os resultados escolares nos índices educacionais.

Dentro desse contexto de reformas empreendidas pelo governador Eduardo Campos, em 2008, por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho, também foi instituído o Programa de Educação Integral, permitindo a criação de Escolas de Referências de Ensino Médio (EREM), como uma das estratégias para melhorar a qualidade e a eficiência do ensino público de Pernambuco.

A partir da implementação do PMGP/ME, mudanças foram feitas na legislação estadual, assim como nas políticas, nos programas, no financiamento, nos currículos escolares, na avaliação, na gestão educacional, no planejamento, na formações de docentes, de gestores e de técnicos como forma de garantir a oferta de uma educação básica e pública de qualidade, pautada em discurso de inclusão e cidadania por meio da gestão por resultados.

Segundo a plataforma da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE) o PMGP-ME:

É o programa que está focado na melhoria dos indicadores educacionais de Pernambuco, trabalhando a gestão por resultados. O objetivo é assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e

cidadania. Além de consolidar nas unidades de ensino a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão.⁸

A proposta do programa está focada no avanço dos indicadores educacionais do estado de Pernambuco, relacionando-se a uma gestão por resultados. Entretanto, existe uma divergência no que diz respeito aos princípios de inclusão e cidadania, visto que o foco por resultados, por meio dos testes em proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, incentiva escolas a darem maior atenção e valorização na carga horária desses componentes, fazendo com que as demais sejam menos valorizadas em relação ao currículo gerencial.

Assim, por meio da busca de resultados quantitativos, para propagar o discurso de qualidade, minimizam o currículo, de modo a privilegiar componentes curriculares em detrimento de outros que não são exigidos nas avaliações externas. Desse modo, escolas e profissionais tendem a transformar as aulas em preparações para esses testes padronizados, realizando, reforços, simulados e “aulões” como estratégias de preparar os estudantes para realização dessas provas.

Mendes (2019, p.129) evidencia que “a representação de qualidade, a partir da análise das políticas públicas curriculares, está muito próxima dos objetivos da avaliação, ora visando à produtividade do ensino, ora por uma educação que promova transformação social”. Com isso, entendemos que essa qualidade se baseia na eficácia e na eficiência que se espera dos profissionais para atingir os resultados esperados nos testes padronizados para garantir os padrões pré-definidos.

Para Castro (2008, p. 392), “a concepção de modernização da gestão de caráter gerencial vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar”. Como justificativa para as medidas, o governo de Pernambuco aponta que

O resultado do desempenho das escolas estaduais de Pernambuco no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2005 demonstra a baixa qualidade do ensino no Estado, sobretudo, a modalidade 5ª a 8ª série, que apontou a pior média do país (2,4). Diante desse quadro, o governo de Eduardo Campos está implantando o Programa de Modernização para a educação [...] (Pernambuco, 2008c, p.8).

A partir disso, o PMGP-PE, juntamente com a parceria do setor privado, passa a estabelecer metas educacionais tendo como foco a gestão por resultados (Rocha, 2012). A atuação do poder político empresarial passa a atuar nas políticas públicas educacionais. Essa tendência gerencialista da gestão educacional em Pernambuco “está ligada a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em

⁸Disponível em: [Untitled Document \(educacao.pe.gov.br\)](#). Acesso em: 18 de março de 2023

particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia” (Laval, 2019, p. 29).

A parceria com os setores internacionais de financiamento preza pelos melhores índices educacionais, dentre eles está o IDEB, por meio do SAEB. No que se trata do estado de Pernambuco, o governo desenvolveu o próprio índice educacional – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), e o próprio sistema de avaliação – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), que, juntamente com o IDEB e o SAEB, traduz o resultado da eficiência dos alunos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) é o indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano. O cálculo de IDEPE considera, a exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), dois critérios complementares: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do 3º ano do ensino médio nos exames do SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática Pernambuco, 2008⁹).

Com base no exposto, percebemos que o sistema de avaliação estadual de Pernambuco está padronizado ao sistema de avaliação nacional, no que diz respeito às áreas específicas de conhecimento nas avaliações. Freitas (2014, p. 1099) considera esse tipo de padronização como estreitamento curricular, pois impõe “restrições à amplitude do conteúdo de uma disciplina a ser ensinada pelo professor, incluída aí a interferência em seu ritmo de aprendizagem”.

Estabelecidos pela Lei nº 13.273, de 5 de julho de 2007, o sistema de avaliação educação do estado, juntamente com as metas para educação, constituem uma política que busca melhorar a qualidade social da educação pública, a qual requer o comprometimento de toda comunidade escolar, bem como gestores, professores, estudantes e seus familiares.

O trabalho baseado em metas e em resultados faz parte do Programa de Modernização da Gestão Pública adotado pelo Governo de Pernambuco. Na Educação, o objetivo é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), que impulsionará a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em virtude da similaridade na metodologia adotada (Pernambuco, 2007).¹⁰

A ênfase nos resultados demonstra a preocupação com os indicadores educacionais. Diante disso, a associação ao setor privado foi estabelecida para atingir a qualidade esperada por todos ao mesmo tempo em que o controla os resultados por meio dos sistemas de avaliação. De acordo com Araújo e Castro (2011), o foco de tal acordo é superar o antigo modelo de administração, incorporando um novo modelo definido pela eficiência, redução e controle dos gastos públicos, demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, adoção de modelos de

⁹ Disponível em: [Untitled Document \(educacao.pe.gov.br\)](#). Acesso em: 18 de março de 2023.

¹⁰ Disponível em: [Portal SIEPE \(educacao.pe.gov.br\)](#) Acesso em: 18 de março de 2023.

avaliação de desempenho, proposição de novas formas de controle do orçamento e dos serviços públicos e descentralização administrativa.

A aliança ao Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG) procurou atingir elevados índices da educação básica, com o objetivo de “consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão”¹¹. Logo, buscou desenvolver estratégias para atingir os resultados esperados. Dentre as estratégias, está a criação do programa de bonificação do estado, conhecido como Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que é uma política que pretende premiar os profissionais que conseguem atingir os resultados desejados pelo governo.

Para isso, cada instituição recebe metas que são definidas anualmente a partir da realidade de cada uma e explicitadas no “Termo de Compromisso que contempla vários indicadores considerados influentes no tocante a melhoria da qualidade de ensino (Rocha, 2012, p. 65). Esse termo é assinado pela Secretaria de Educação e a gestão de cada escola e, como forma de assegurar o cumprimento de termo e desenvolver ações de intervenção, o programa utiliza um sistema de monitoramento da escola que é realizado periodicamente.

A meta de cada escola é utilizada para o cálculo do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) instituído pelo governo estadual, como incentivo financeiro destinado aos profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas. O cumprimento das metas estabelecidas pela escola, a partir do PMGE/ME vai determinar os/as docentes e profissionais da educação considerados merecedores ou não da bonificação (Rocha, 2012, p.65).

Desse modo, as escolas recebem o desafio de atingir as metas pré-estabelecidas para melhorar os índices educacionais do estado. No entanto, mesmo definindo metas por escolas, “esse tipo de política tende a padronizar suas ações em relação às escolas, desconsiderando suas especificidades e o contexto ao qual estão inseridas” (Nóbrega, 2017, p. 64), pois a disponibilização de verbas e recursos para todas as instituições é realizada de forma igualitária ao mesmo tempo em que desconsideram fatores intra e extraescolares que afetam o trabalho dos profissionais da educação.

Como forma de monitorar o cumprimento do termo de compromisso, foi implantado o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). Tal sistema monitora as escolas estaduais e, segundo Nóbrega (2017), possibilita o acúmulo de tarefas ao mesmo tempo em que intensifica o trabalho, pelo fato de obrigar os docentes a fixarem informações no sistema como

¹¹ Disponível em: [Secretaria de Educação de Pernambuco \(educacao.pe.gov.br\)](http://Secretaria de Educação de Pernambuco (educacao.pe.gov.br)) Acesso em: 18 de março de 2023.

o registro, a consolidação, a medição e a análise das informações referentes à frequência dos alunos e dos professores; as aulas previstas e as efetivamente ministradas; o desenvolvimento do currículo; a causa das faltas e das ausências; e a idade e a série em que os alunos estão matriculados (Pernambuco, 2008a, p. 10).

Esse monitoramento sob docentes pelo PMGP-ME é uma demonstração do controle sobre o trabalho nesse tipo de gestão, com a premissa de elevar os resultados educacionais ao mesmo tempo em que promove uma política de responsabilização. De acordo com o documento:

O compromisso do Governo de Pernambuco com o desenvolvimento social equilibrado e a melhoria das condições do povo de Pernambuco resultou na implantação de um novo modelo de gestão pública baseado nos resultados. Para se adequar a esse novo modelo, a Secretaria de Educação, desde 2007, vem se organizando para além da sua estrutura organizacional, preocupando-se também com os processos e os resultados da escola, tomando como matriz a implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização na Educação (Pernambuco, 2012f, p. 6).

A partir do que está exposto no documento, percebemos marcas de preceitos gerencialistas na gestão pública em Pernambuco, como um meio de associar o desenvolvimento econômico do estado à melhoria das condições de vida da população. Com base em Schneider e Rostirola (2016, p. 117), “o Estado reforçou o seu poder de controle na educação, passando a defender a necessidade de maior transparência, introduzindo, responsabilização e prestação de contas pelos resultados educacionais, induzindo com isso, a entrada de ferramentas de *accountability* na educação”. A partir de pressupostos da gestão por resultados, o PMGP-ME foi implementado no estado de Pernambuco com foco nos resultados na área da educação, acreditando ser o meio mais eficaz para alcançar melhores indicadores sociais (Pernambuco, 2008, p. 71). Esse modelo de gestão, segundo Castro (2008, p. 391):

caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos.

Ao tratar a educação como um meio mais eficaz para alcançar indicadores sociais, o programa desenvolve um modelo educacional que se baseia primeiramente a uma razão econômica (Laval, 2019) em contrapartida, sinaliza o foco nos resultados como um meio para alcançar tais efeitos. Com isso, espera-se que os professores desenvolvam métodos mais eficazes com maior produtividade e menos recursos, pois, como está inserido no contexto da reforma gerencial do Estado, é uma política que atribui os baixos índices do desempenho das escolas ao modelo de gestão da educação. Desse modo, acreditam que um novo modelo de gestão na educação, pautado no gerencialismo e na responsabilização, com base nas orientações da gestão empresarial, passa a dar ênfase nos resultados educacionais (Rocha, 2012).

Diante disso, percebe-se que o PMGP/ME é uma política que afeta diretamente o currículo e o trabalho docente, uma vez que está incorporada à visão de organismos empresariais que ditam como deve ser realizado o ofício desses profissionais, por meio das políticas educacionais. Destarte, esse programa visa à melhoria dos resultados educacionais que são aferidos pelo IDEPE, por intermédio do SAEPE, que é tido como um instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes da rede pública estadual e municipal de ensino de forma bienal. O monitoramento realizado pelo PMGP/ME é uma forma de garantir que as metas estabelecidas sejam cumpridas pelos gestores escolares e pela Secretaria de Educação do Estado.

Com o modelo gerencialista estabelecido em Pernambuco, o estado implementa a gestão gerencial nas escolas e legitima políticas públicas no sistema de educação que demonstram uma preocupação com os resultados das avaliações em larga escala, o que, por sua vez, “são instrumentos utilizados pelos órgãos centrais de gestão educacional para mensurar a qualidade da escola e, conseqüentemente, o trabalho do diretor” (Parente, 2017, p. 273).

Ainda, podemos salientar que, com o PMGP-ME, os índices educacionais novamente comprovam mecanismos gerencialistas na educação pública pernambucana que influenciam diretamente o trabalho dos profissionais de ensino - gestores e professores - os quais buscam mecanismos para cumprir as metas e objetivos determinados pelas instâncias governamentais.

Com esse modelo de modernização, vinculado ao setor privado e instituído na gestão do sistema escolar de Pernambuco, a Secretaria Estadual de Educação direciona esforços para fortalecer a política de responsabilização, por meio do sistema de avaliação, monitoramento e bonificação (Rocha, 117). Para elevar os índices educacionais de Pernambuco, por meio das metas programadas pelo PMGP-ME, tais políticas tendem a estimular a competitividade entre instituições, profissionais e estudantes, descentralizando a responsabilidade do estado para centralizar nos trabalhadores escolares.

4.2 O Bônus de Desempenho Educacional

Quando o PMGP-ME foi implementado em Pernambuco como política governamental, foi lançado um conjunto de ações no campo da educação vinculadas a uma política de resultados e responsabilização educacional que objetivam melhorar os índices escolares. Para que essa política fosse concretizada, foram desenvolvidos os seguintes componentes: os objetivos educacionais e metas claras por escolas (IDEPE); o sistema próprio de avaliação (SAEPE); o

sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas (BDE) e o Sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados (Pernambuco, 2012b).

A partir desse contexto, com o novo modelo de gestão implantado em Pernambuco, o governo passou a monitorar a educação do estado. A partir das metas que são estabelecidas pelo IDEPE, e avaliadas pelo SAEPE, o governo instituiu a política de bonificação para os profissionais da educação, conhecida como Bônus de Desempenho Educacional. Essa política premia professores, gestores e demais profissionais da educação quando estes conseguem atingir bons resultados dos estudantes dos 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações externas. Em contrapartida, essa política sanciona aqueles que não atingem os resultados esperados. Diante disso, entendemos o Bônus de Desempenho Educacional como um mecanismo do governo utilizado para controlar o índice educacional de Pernambuco, de modo que responsabiliza os profissionais por meio da premiação.

Essa premiação por resultados se configura por meio da performatividade que, segundo Ball (2002, p. 4), “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições, como meios de controle, atrito e mudança”. Diante disso, os resultados dos estudantes no IDEPE, por meio do SAEPE, vão qualificar os profissionais em relação ao Bônus de Desempenho Educacional, o que se configura como uma desvalorização desses trabalhadores, pelo fato de ser destituídos de seus direitos de valorização pela carreira, por meio de cursos lato sensu e stricto sensu, para serem prestigiados, por meio de um bônus que só lhes são pagos, caso consigam cumprir as necessidades do governo, através de sua “produtividade”.

Instituído no estado de Pernambuco, por intermédio da Lei 13.486, de 01 de julho de 2008; da Lei 13.696, de 18 de dezembro de 2008, e regulamentado pelo Decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008, o Bônus de Desempenho Educacional é destinado aos servidores lotados e em exercício nas unidades escolares estaduais que conseguem atingir as metas pré-fixadas pelo governo, por meio da assinatura do Termo de Compromisso da Gestão Escolar entre a Secretaria de Educação e a equipe gestora de cada unidade escolar. De um lado, a secretaria fica responsável em garantir o bom funcionamento das escolas; do outro, as instituições são obrigadas a desenvolverem meios de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ambas buscam melhorar a qualidade de ensino nas escolas públicas estaduais na perspectiva do mercado/gerencial. A partir desse contrato, “o cumprimento das metas estabelecidas pela escola vai determinar os docentes e os profissionais da educação

considerados merecedores ou não da bonificação” (Rocha, 2017, p.117). Tal programa segue com os objetivos de:

I - promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem; II - subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem; III - fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual (Pernambuco, 2008).

A partir do exposto, entendemos que a visão da política é a de que, por meio da premiação para os profissionais, garante-se a qualidade educacional. Desse modo, o Bônus de Desempenho Educacional é utilizado como um mecanismo de controle, inserido na educação pública estadual de Pernambuco, que premia profissionais, incentivando a competição entre eles, para atingir os resultados desejados. Diante disso, Rocha (2012, p. 65) ressalva que esse contexto que envolve o Bônus de Desempenho Educacional “é uma forma tipicamente empresarial, inserida na educação pública, que passa a considerar o trabalho independentemente da heterogeneidade das escolas estaduais, baseadas em premiações e disputas como forma de alavancar os resultados esperados”.

A bonificação é usada de forma estratégica pelo governo para aumentar o desempenho dos profissionais relacionado ao nível de aprendizagem dos estudantes, servindo como incentivo financeiro ou reconhecimento pelos bons resultados nos índices educacionais. Apesar disso, esse tipo de remuneração é visto, por muitos estudiosos, como algo negativo à educação devido às suas origens neoliberais, associadas a conotações da meritocracia e competitividade. Chamando essas políticas de incentivo salarial, Brooke e Rezende (2020, p. 1344) enxergam essas políticas como “uma estratégia do empregador para aumentar a assiduidade e a produtividade dos professores do que uma tentativa de exigir padrões mínimos de qualidade”. Diante desse pensamento, os governos que adotam premiação estão mais preocupados com o número no *ranking* do que a qualidade de ensino que está sendo ofertada nas escolas.

Os professores não participam da organização do Bônus de Desempenho Educacional e não há documento ou estudo encontrado que comprove resistência desses profissionais em relação a isso. No entanto, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Pernambuco (SINTEPE) tece um conjunto de críticas sobre a bonificação, com o argumento de que o bônus “é um crime contra educação de qualidade social, contra os estudantes e contra os profissionais da educação” (Sintepe, 2018, s/p). O sindicato defende que o dinheiro utilizado para o pagamento do bônus deveria ser usado na forma de salário.

O Sintepe se posiciona contrário ao Bônus, defendendo que os recursos financeiros sejam utilizados para a melhoria do salário do professor, que é o pior do Brasil. Defendemos a utilização do dinheiro do Bônus, por dentro do Plano de Cargos e Carreira e na forma de

salário, repercutindo também na aposentadoria e não apenas uma gratificação paga anualmente e com critérios nunca esclarecidos (Sintepe, 2019, s/p).

Em consonância com esse pensamento, Brooke (2013) aponta que há uma desvalorização salarial no país e, diante disso, o bônus pode ser visto por muitos profissionais como um meio de melhorar sua renda. Nesse sentido, entendemos que o Bônus de Desempenho Educacional também pode ser considerado como uma ferramenta que tenta compensar a negatividade do impacto salarial que vem sofrendo a profissão docente por causa da ausência da valorização profissional por titularidade, que pode ser entendida como punição para a profissão.

Essa falta de reconhecimento social e econômico que a profissão vem sofrendo, segundo Libâneo (2008), está ligada às condições precárias da profissionalização, como salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira, que, por sua vez, são responsabilidades dos governos.

Diante disso, podemos ressaltar que, perante a precariedade da profissão e dos locais de trabalho, professores são condicionados a buscar meios de facilitar seu trabalho, como comprar materiais com dinheiro do próprio bolso para realizar suas atividades em sala. Essa situação vivenciada por professores torna-se mais preocupante quando eles trabalham em escolas periféricas, visto que a realidade dos estudantes acaba interferindo no processo de ensino e aprendizagem.

Com periodicidade anual, o Bônus de Desempenho Educacional é concedido de forma coletiva, ou seja, todos os profissionais em exercício nas escolas estaduais há mais de 6 meses podem receber o bônus. O pagamento da bonificação é proporcional ao cumprimento da meta e ao tempo de permanência do servidor na escola. Nesse contexto, a escola que atingir 50% (cinquenta por cento) das metas receberá metade do bônus, a partir disso, é considerado um intervalo de 10% (dez por cento) até chegar aos 100% (cem por cento) da meta. De acordo com o decreto nº 35.103, de 07 de junho de 2010, a fórmula do cálculo do Bônus de Desempenho Educacional se dá mediante:

Quadro 3: Fórmula do cálculo do Bônus de Desempenho Educacional

$$\text{BDE} = ((\text{VR} \times \text{P}/100)/12 \times \text{EE}) \times \text{F}$$

BDE = Bônus de Desempenho Educacional

VR = Valor de Referência

P = Proporção realizada da meta

EE = Tempo de efetivo exercício

F = Fator utilizado com o objetivo de distribuir o montante total.

Fonte: Pernambuco, Decreto Nº 33.711 de 2009.

Com base na fórmula, entendemos que existem fatores que permitem uma variação do valor recebido pelos profissionais, como o tempo de exercício e a conformidade da meta realizada. Diante disso, é preciso salientar que também há outros fatores que podem influenciar o pagamento do bônus, como a questão socioeconômica dos estudantes que, por sua vez, tende a afetar a vida dos estudantes dentro e fora dos muros da escola. Destarte, o desempenho dos estudantes pode ser prejudicado e, conseqüentemente, os profissionais penalizados. Desse modo, o Bônus de Desempenho Educacional é pago coletivamente e normalmente na semana do Dia do Professor (15 de outubro) apenas para os funcionários das escolas que atingem no mínimo 50% das metas e que estejam alocados há, pelo menos, 6 meses na instituição. Assim, apenas esses profissionais são considerados como os que farão jus ao recebimento da bonificação.

De acordo com Azevedo (2022), colunista do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Educação do site UOL, em 2022, 32 mil funcionários foram contemplados com o fórmula do cálculo do Bônus de Desempenho Educacional. No entanto, ela expõe diversas reclamações dos docentes em relação aos valores que receberam, mostrando que o bônus foi calculado incorretamente. Ainda, a colunista expõe que o governo investiu cerca de R\$130 milhões para os pagamentos dos profissionais, sendo o valor médio recebido por cada profissional em torno de R\$3,9 mil, com ênfase de que nem todos os profissionais da mesma escola e com o mesmo contrato receberam o mesmo valor.

Levando em conta que o valor do piso salarial, o valor do bônus pode ser visto por profissionais como uma melhoria salarial, que é a intenção do governo quando expõe que:

O BDE (Bônus de Desempenho Educacional) é um incentivo financeiro para os servidores das escolas que alcançaram a partir de 50% da meta estabelecida no Termo de Compromisso. O valor da bonificação varia de acordo com o percentual da meta atingido pela escola, levando em conta o salário base do servidor e o tempo de serviço na unidade (Pernambuco, 2008¹²).

Com base no documento, notamos a ênfase de que a política de bonificação está articulada ao PMGP-ME e, por sua vez, está calcada em uma ideologia meritocrática, na qual ganha mais quem se esforçar mais. Hypólito (2010, p. 1339) reforça que “tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito, e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais”. Com isso, são deixados de lado problemas relacionados à desigualdade social existente entre escolas e redes de ensino, que influenciam diretamente na vida escolar dos estudantes e no trabalho dos professores.

¹² Disponível em: [Untitled Document \(educacao.pe.gov.br\)](#) acesso em: 24 de março de 2023

Nesse contexto, o governo de Pernambuco defende que “o novo sistema também incentiva os profissionais que vivem o dia a dia da escola (diretor, professores, coordenadores e funcionários) para trabalhar de forma agregadora e com mais entusiasmo, uma vez que uma política de incentivo também foi pensada para esses trabalhadores (Pernambuco, 2008a, p. 05). Desse modo, o bônus educacional é visto pelo governo como um meio de motivar os profissionais a se esforçar para atingir os índices educacionais, centralizando nos educadores o papel de responsável pela qualidade da educação, ao mesmo tempo em que fornece condições mínimas, quando reduz o gasto público estatal sobre as políticas educacionais.

Outrossim, o governo ressalta que “as escolas que não atingirem as metas previstas no termo de Compromisso de Gestão Escolar receberão reforço técnico, pedagógico e estrutural, com o objetivo de se reenquadrar nos critérios do Bônus de Desempenho Educacional no ano letivo seguinte” (Pernambuco, 2008). Fica explícito que o governo tenta demonstrar preocupação com as escolas que não atingem os resultados, no entanto não se deve deixar de lado a responsabilização voltada para os profissionais por meio das políticas inseridas pelo governo na educação. A preocupação do governo não é voltada para os profissionais que não receberam a bonificação, mas com o fato das instituições não alcançarem as metas pré-estabelecidas, que é o verdadeiro objetivo do estado.

Nesse contexto, é válido lembrar que, por ser um contexto organizado nos moldes capitalistas, a educação é monitorada por meio de um sistema de avaliação que se configura como mecanismo de controle dos índices educacionais. Logo, por meio da responsabilização dos profissionais, fatores são desconsiderados, além da metodologia utilizada pelos professores em sala de aula e os processos de ensino e aprendizagem. Segundo o documento oficial do estado, são considerados alguns critérios que orientam a avaliação do desempenho, tais como:

I – o desempenho dos alunos em Leitura e Matemática aferidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE; II – o fluxo dos alunos nas diferentes séries registrado pela taxa de aprovação; III – a meta específica para cada unidade escolar, estabelecida em Termo de Compromisso de Gestão Escolar (Pernambuco, 2008).

Como podemos perceber, o IDEPE é composto pelo resultado do SAEPE juntamente com o fluxo escolar dos estudantes nas escolas. Segundo o documento, o resultado da avaliação em larga escala segue o mesmo padrão do SAEB, no que diz respeito ao exame de proficiências em Língua Portuguesa e Matemática. Com isso, é válido salientar que existe uma redução de habilidades aferidas pela SEE-PE, consideradas como “dados que subsidiam a tomada de decisões, com o objetivo de solucionar os problemas detectados além de permitir a realização

de intervenções para melhorar os resultados e verificar se as metas estabelecidas foram atingidas” (Pernambuco, 2008a, p. 11).

O Sintepe (2018) critica esse aspecto do sistema de avaliação, fazendo as seguintes questões - “A escola é só Português e Matemática? Para que outras disciplinas nas escolas se os objetivos a serem alcançados pelo prêmio só contemplam o desempenho dos estudantes em apenas duas disciplinas? É essa a educação que o Movimento Democrático e Popular defende?”.

A partir disso, Nóbrega (2016, p. 65) discorre que, “enquanto se luta por uma educação de qualidade, que promova uma formação ampliada do ser humano, o Estado se enquadra nos preceitos neoliberais de educação”. A educação vem sendo regulada por meio de testes padronizados em componentes específicos, sem contemplar fatores sociais fora dos muros da escola e nem as condições de trabalho docente que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Ravitch (2011) aponta que os testes padronizados são imprecisos e a maior parte dos políticos não percebe isso e, muito menos, o público geral. Existem fatores dentro e fora da escola que podem afetar o desempenho dos estudantes. Dentre os fatores internos, podemos citar a indisciplina, a falta de recursos e materiais didáticos, problema na infraestrutura escolar e a superlotação nas salas. Sobre os fatores externos que afetam a vida pessoal dos estudantes e a vida estudantil, estão a gravidez precoce, o uso de drogas e álcool, a violência doméstica, entre outros que comumente acontecem na vida de estudantes das escolas públicas, principalmente daquelas localizadas em bairros periféricos, que geralmente têm mais dificuldades de ter uma boa performance nas avaliações padronizadas.

Com ênfase e centralidade na economia, Hypólito (2010) evidencia que o neoliberalismo na educação não deve ser visto como uma política educacional de governo, mas como uma política de regulação do Estado. Além disso, por ser criado nos moldes neoliberais, o Bônus de Desempenho Educacional incentiva a competição entre escolas e profissionais, a qual Rocha (2017) salienta ser “uma forma tipicamente empresarial, inserida na educação pública que passa a considerar o resultado, independentemente da heterogeneidade das escolas estaduais, com base em premiações e disputas, como forma de alavancar os resultados esperados”.

De acordo com o PMGP-ME, “essas ações constituem uma via de mão dupla, onde o Estado fornece condições mínimas para viabilizar o processo ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo cobra resultados” (Pernambuco, 2008a, p. 5). Com isso, acreditamos que a implantação desse tipo de política tende a responsabilizar os docentes pela qualidade da educação e tende a

desconsiderar fatores intra e extraescolares que influenciam tanto o trabalho do professor quanto a aprendizagem e o interesse dos estudantes. Levando em conta que a educação é dever da família e do Estado (Brasil, 1996), torna-se injusta essa responsabilização sob gestores, professores e demais profissionais da educação.

Diante da discussão sobre o Bônus de Desempenho Educacional, entendemos que essa política de incentivo financeiro objetiva motivar os profissionais da educação a se responsabilizarem pela qualidade educacional, que é medida pelas avaliações em larga escala. Sendo assim, esses trabalhadores são levados a realizar suas práticas com base nas orientações curriculares oficiais, buscando os melhores resultados nos exames nacionais e estaduais. Desse modo, professores passam a desenvolver percepções acerca de seu papel na sociedade, visto que seu ofício está destinado a alcançar ou manter resultados e metas para garantirem o discurso de oferta da qualidade educacional nas escolas públicas. Diante disso, na próxima seção, apresentaremos a análise dos dados coletados, a partir das visões dos professores participantes desta pesquisa acerca dessa política educacional.

5. O BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL E O TRABALHO DOCENTE

A presente seção busca apresentar os dados analisados à luz do referencial teórico a que se refere este estudo, por meio das categorias elegidas para análise, tais como: política de bonificação, condições de trabalho docente, qualidade educacional. A pesquisa trata-se de um estudo de caso múltiplos com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista estruturada com professores de duas escolas da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Garanhuns, no estado de Pernambuco. Além de uma análise de documentos oficiais que instituíram o Bônus de Desempenho Educacional no estado, tais como Lei nº 13.696, de 18 de dezembro de 2008; Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008; Decreto nº 35.103, de 7 de junho de 2010, entre outros.

5.1 Lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino público da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, localizadas na Gerência Regional de Educação (GRE) do Agreste Meridional, no município de Garanhuns. Segundo os dados de Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) - 2022, essa cidade possui uma área 458.552km² e uma população estimada em 142.506 habitantes. Possui 17 escolas estaduais de ensino fundamental e médio, sendo 9 escolas regulares, 3 escolas de jornada integral, 1 escola de jornada semi-integral, 1 escola técnica, 1 escola de educação especial e 1 escola conveniada com a Universidade de Pernambuco (UPE). Todas as escolas estaduais são localizadas na zona urbana, com um total de alunos matriculados de 12.702, de acordo com o Censo Escolar (2021).

A partir disso, optamos por desenvolver a presente pesquisa em duas escolas regulares da Rede Estadual de Ensino. Como perfil da primeira escola, escolhemos uma que apresentou o maior desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica e no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, na cidade de Garanhuns, nas respectivas edições de 2021 e 2022 dos sistemas. Para a segunda escola, optamos pela que apresentou o menor resultado, também nas edições de 2021 e 2022, do SAEB e do SAEPE.

A primeira escola é considerada de médio porte, com 513 estudantes no total. Ela está localizada no centro do município, o que permite ser frequentada por estudantes de vários bairros da cidade. Funciona os três horários, ofertando as etapas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O indicador de

qualidade do IDEB, de 2021, da escola, nos Anos Finais, foi de 5,4 e, no Ensino Médio, foi de 4,5.

A segunda escola pesquisada é considerada de grande porte, somando um total de 1051 estudantes. A escola oferta o Ensino Fundamental e Médio nos três turnos, sendo a noite na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Ela está localizada em um bairro periférico, sendo frequentada por alunos próximos de sua localidade. Segundo o indicador de qualidade da escola no IDEB, de 2021, nos Anos Finais, foi de 4,9 e, no Ensino Médio, de 4,1.

De acordo com o resultado de desempenho e participação por escola, do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), na edição de 2022, as duas escolas atingiram os seguintes resultados.

Quadro 4: Resultados das escolas pesquisadas no IDEPE 2022

INSTITUIÇÃO	IDEPE 9º ANO EF	IDEPE 3º EM
ESCOLA 1	5,67	4,69
ESCOLA 2	4,41	3,73

Fonte: IDEPE (2023).

O tamanho e a localidade das escolas são dois fatores que nos chamam a atenção. De um lado, temos uma escola periférica e com uma grande quantidade de estudantes. Do outro, uma escola localizada em uma área central da cidade, ofertando serviço para um número menor de estudantes. Não é difícil imaginar que os resultados possam ser diferenciados, porquanto “é sabido que as escolas de periferia urbana ou de municípios menores ou mais afastados carregam consigo um acúmulo de problemas, envolvendo as condições do prédio escolar, instabilidade das condições de ensino, inconstância de professores, pobreza das famílias” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 71).

Desse modo, as dificuldades da vida escolar, presentes no dia a dia dos estudantes e no trabalho dos professores, tendem a prejudicar os processos de ensino e aprendizado, o que nos leva a crer que é injusto responsabilizar escolas, profissionais, estudantes e familiares pelos resultados e pelos desempenhos nas avaliações em larga escala. Sendo assim, acreditamos que um dos fatores que condicionou os resultados das duas escolas está relacionado às suas características diferenciadas.

O primeiro contato com as duas escolas aconteceu na última semana do mês de maio de 2023, no turno da tarde. Neste momento, foram feitos esclarecimentos sobre a presente pesquisa. Os participantes obedeceram aos dois critérios estabelecidos, são eles: ser professor que trabalha nas escolas pesquisadas e aceitar participar da pesquisa. Diante dessa definição, 15 (quinze) profissionais foram quantificados, sendo 7 (sete) da primeira escola e 8 (oito) da

segunda. Eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e envolveram-se voluntariamente nesta etapa da coleta de dados.

Após isso, a coleta de dados realizou-se mediante a técnica da entrevista semiestruturada com os participantes no período de 2 de junho de 2023 a 16 de junho de 2023. No momento da entrevista, foi possível buscar dados relacionados à opinião dos professores sobre a Política do Bônus de Desempenho Educacional. As perguntas da entrevista englobaram características profissionais dos participantes, bem como formação, tempo de serviço prestados à Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, etc. Foram abordadas, ainda, questões relativas à formação, ao ambiente de trabalho, experiência profissional e pontos de vista a respeito dos sistemas de avaliação, de índices educacionais e sobre o Bônus de Desempenho Educacional.

Como proposto no TCLE, a identidade dos participantes foi preservada, sendo eles identificados por uma Letra Maiúscula para a identificação de seus depoimentos. A identificação dos participantes de cada escola durante a análise se deu por meio das letras de A a G, com diferenciação apenas pelo número da escola. Exemplo: Professor A-Escola 1 ou Professor A-Escola 2.

Quadro 5: Participantes da pesquisa da Escola 1

Professor	Disciplina que leciona	Formação	Pós-graduação	Tempo de serviço na Rede estadual de ensino	Sexo
Professor A	História e Filosofia	História	Ensino de História	2 anos e meio	Feminino
Professor B	Língua Inglesa	Letras-Inglês	Fonética da Língua Inglesa	30 anos	Masculino
Professor C	Língua Portuguesa	Letras-português/inglês Psicologia	Mestre em letras	13 anos	Feminino
Professor D	Química e Biologia	Biologia	Ensino de Biologia e Ciências	27 anos	Feminino
Professor E	Geografia e Sociologia	Geografia	Ensino de Geografia	2 anos	Feminino
Professor F	Matemática, Natureza Revelada, Cidadania na Era Digital, Arte e Matemática	Ciências – Habilitação matemática	Ensino da Matemática	30 anos	Feminino

Professor G	Matemática	Matemática	Ensino da Matemática	15 anos	Masculino
-------------	------------	------------	----------------------	---------	-----------

Fonte: Elaborado pela organizadora (2023).

A escola 1 conta com um quantitativo de 27 professores nos três turnos. No primeiro contato, que aconteceu no horário da tarde, foi possível conversar com 13 professores. Deste total, apenas 7 professores aceitaram participar da pesquisa.

Quadro 6: Participantes da pesquisa da Escola 2

Professor	Área de atuação	Formação	Pós-graduação	Tempo de serviço na Rede estadual de ensino	Sexo
Professor A	Geografia	Geografia	Ensino de Geografia	13 anos	Feminino
Professor B	Biologia e Ciências	Ciências Biológicas	Programação do ensino de Biologia	4 anos	Masculino
Professor C	Matemática	Matemática	Docência em Matemática e Práticas Pedagógicas	20 anos	Feminino
Professor D	Português, Inglês e Artes	Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas	Letras e suas Literaturas e Educação Infantil	1 ano	Masculino
Professor E	Biologia	Ciências Biológicas	Ensino de Biologia	6 anos	Masculino
Professor F	Intérprete de Libras	Pedagogia Letras/Libras	Educação Inclusiva e Psicopedagogia em Educação Inclusiva	7 anos	Feminino
Professor G	Matemática	Matemática	Ensino da Matemática	25 anos	Feminino
Professor H	Português e Inglês	Letras	Letras	6 anos	Feminino

Fonte: Elaborado pela organizadora (2023).

A escola 2 conta com um total de 40 professores nos três turnos. Após a primeira visita, no horário da tarde, foi possível ter contato com 13 professores. Dentre eles, 8 se dispuseram a participar da pesquisa.

Diante disso, 15 profissionais, das escolas 1 e 2, no total, aceitaram participar da entrevista e apresentar suas visões acerca da Política de Bonificação do estado de Pernambuco, assim como seus efeitos na educação e condições de trabalho.

5.2 A política de Bonificação de Desempenho Educacional na realidade de Garanhuns

Ao realizarmos um debate teórico no campo das políticas educacionais brasileiras, identificamos a influência dos preceitos gerenciais nas suas orientações. Diante disso, destacamos que, a partir da década de 1990, o discurso educacional vem assumindo ações de descentralização, as quais regulam os profissionais com base no desempenho dos estudantes, demonstrando, cada vez mais, vestígios da lógica de mercado presente no modelo neoliberal.

Com base nos dados analisados na seção anterior, o estado de Pernambuco se encontra dentro desse contexto de reformas educacionais, por intermédio do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP/ME), implantado em 2007, durante o governo de Eduardo Campos e que permanece até o presente momento.

Alinhado aos princípios neoliberais, esse programa carrega um forte discurso de modernização, acompanhado de melhorias na educação. Nele, a escola é vista como uma empresa e que deve prover de práticas eficazes para atingir os resultados almejados, como no setor de mercado. Logo, os profissionais assumem o papel de responsáveis pelo cumprimento das metas estabelecidas pelo governo. Para Shiroma e Evangelista (2011, p. 135), “nos últimos tempos, a reificação da qualidade, tomada como valor absoluto nos debates sobre avaliação, parece ter se tornado a mola mestra a gerar animosidades no campo das políticas públicas e na relação com os professores”.

Para estimular esses profissionais a atingir os resultados desejados, o governo estadual implantou uma política de bonificação, conhecida como Bônus de Desempenho Educacional, que se configura como um incentivo financeiro a todos os trabalhadores da escola (Pernambuco, 2008a). A adoção dessa política vem propiciando uma competitividade entre escolas e profissionais como uma forma de assegurar a elevação de desempenho (performance) dos estudantes para que possam aparentar a eficiência da comunidade escolar e do governo.

Posto isso, os professores, no estado de Pernambuco, são vistos como agentes responsáveis pela atuação dos estudantes nas avaliações em larga escala. Conduzidos pela gestão, a partir das orientações estratégicas do PMGP/ME, esses profissionais devem garantir os melhores resultados nos índices educacionais, visando maximizar os resultados da rede estadual de ensino. Dentro desse contexto, os docentes são estimulados a ser concorrentes e a prestar contas (*accountability*) de suas ações no ambiente de trabalho e nos testes padronizados.

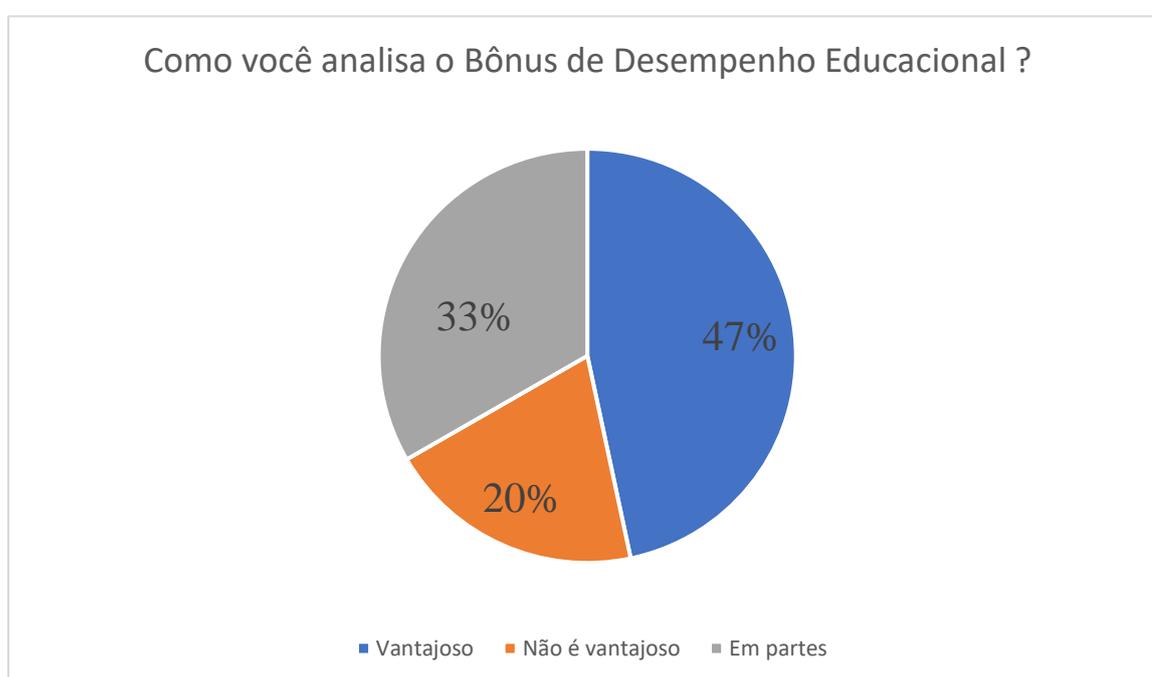
Dessa forma, os docentes da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco convivem com pressões e exigências advindas da Secretaria de Ensino para apresentar resultados favoráveis que possam ser convertidos em dados quantitativos. Sob esse viés, Ball (2002, p. 9) argumenta

que “o acto de ensinar e a subjectividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do *marketing* e da competição)”.

Dessarte, destacamos que o Bônus de Desempenho Educacional é um dos mecanismos que faz parte do PMGP/ME e está pautado na busca de superar os baixos índices da educação de Pernambuco. Por esse motivo, implantou políticas baseadas na produtividade e no desempenho docente com intuito de impulsionar os profissionais educacionais a incumbir-se da melhoria da qualidade da educação.

A partir disso, buscando atingir um dos objetivos específicos da pesquisa, procuramos analisar a percepção dos professores sobre o Bônus de Desempenho Educacional. Com base em posicionamentos, eles revelaram:

Gráfico 2: Percepções dos participantes sobre o Bônus de Desempenho Educacional



Fonte: Elaborado pela organizadora (2023).

O gráfico demonstra que 47% dos participantes acreditam que o Bônus de Desempenho Educacional é uma política que estimula o trabalho docente, enquanto 33% não concordam que o bônus é algo proveitoso para ofício dos professores. Apenas 20% dos entrevistados consideram, em partes, a vantagem do incentivo financeiro para seu trabalho. Ou seja, a maioria acredita que a política de bonificação é incentivadora para os profissionais de ensino desenvolverem suas atividades.

Entretanto, ao perceber no Bônus de Desempenho Educacional uma forma de estimular o trabalho docente, precisamos considerar que a valorização salarial não é uma realidade para todos os professores. Logo, o Bônus de Desempenho Educacional pode ser visto como um incentivo favorável para os docentes da rede pública para alcançar as metas. Na fala da Professora F–Escola 2, confirmamos essa concepção quando ela aponta que:

Então, quando se há a bonificação também num país capitalista, todo resultado, toda contribuição, todo bônus que vier fará a diferença também no final do mês porque o salário dos professores, ele aqui no Brasil comparado com os outros países... Muitos países aí pagam muito bem pro seus professores porque valorizam a profissão. Então professores aqui no Brasil recebem um valor abaixo do que ele merece receber, pelo tanto que ele trabalha, pelo tanto que ele estuda, tanto que ele faz pela educação que é uma das artérias de país é a educação, se não for a mais importante. Então a bonificação é importante também nessa questão para todas as áreas.

Diante da voz da professora, acreditamos que o Bônus de Desempenho Educacional é visto como uma forma de aumentar o salário, já que muitos docentes ainda não são valorizados em suas remunerações, como aponta a Professora F–Escola 1, quando confirma que é importante a bonificação, mas que gostaria “*de uma maior valorização salarial, pois muitos estados e municípios ficam protelando o pagamento do piso e não querem respeitar o plano de cargos e carreiras*”.

Diante dessa conjuntura, refletimos que a política de bonificação se apropria desse contexto salarial para pressionar os profissionais a atingir as metas. No entanto, problemas relacionados ao trabalho docente tendem a ser frequentes como

aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror) (Hypólito, 2010, p. 1341).

Isso posto, não é novidade que políticas de resultado reforçam a concorrência escolar e maximizam o aumento das cobranças sobre os profissionais da educação. Nesse aspecto, refletimos que o Bônus de Desempenho Educacional é um programa conivente aos princípios de mercado quando busca a eficácia das práticas escolares para atingir os resultados desejados pela Secretaria de Ensino, por meio do trabalho docente, sem considerar suas dificuldades para alcançar essas metas.

Por esse motivo, o Bônus de Desempenho Educacional não é visto por todos os profissionais como algo estimulante para o trabalho docente, já que sofrem com as cobranças impostas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, principalmente aqueles que lecionam os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, que são exigidos nos testes padronizados, dentre eles, o SAEPE.

Dentro desse âmbito, destacamos o depoimento da Professora H-Escola 2, que analisa o Bônus de Desempenho Educacional

[...] como um incentivo fraco, sabe. Fraco! Porque eu acredito que o melhor incentivo seria um salário justo pra professor pra que ele não pudesse, nem precisasse tá trabalhando em duas, três escolas pra conseguir viver mais ou menos. É bom receber o BDE? É! Mas a que preço? A que custo? A que pressão psicológica que um professor de português e matemática sofre, nos anos finais né, nonos anos e terceiros anos. É uma guerra, todo mundo quer correr, ninguém quer dar aulas nessas séries, nessas turmas, porque é muita cobrança, é muita cobrança e, no fim das contas, quem recebe o BDE? Todo mundo da escola né. O professor de geografia, de história, de inglês, de artes, mas não são cobrados, não são crucificados. Quanto os de português, de matemática. Então se fosse dar um brinde, o justo seria que se fosse só pra eles pra português e matemática dos anos finais né. E assim, e tem professor que preferia até perder esse BDE e não passar pela pressão que passa. Então assim, é um incentivo mínimo na minha visão, mínimo. Um salário digno e melhores condições né, de sala de aula pra que o professor pudesse trabalhar. Eu acho que aí sim a diferença poderia acontecer, mas imagina uma sala de aula né, com 54, 55, 57 alunos. Não existe né uma coisa dessa! Como é que a gente consegue ter um trabalho digno? Então, assim o BDE a meu ver não é lá essas coisas não, só serve pra aumentar a pressão em cima do professor de português e matemática dessas turmas, só!

O embate acerca da valorização docente encontra-se justamente em condições favoráveis de trabalho e reconhecimento salarial que, segundo o depoimento da docente, não são fatores que fazem parte da sua vivência de trabalho. Pelo contrário, o prestígio profissional vem sendo relacionado à bonificação, que é calculada mediante seu esforço em garantir os resultados e metas que, por sua vez, não dependem apenas do empenho dos docentes. Com base nisso, Libâneo e Freitas (2018, p. 49) discorrem que

Essas políticas atingem, também, os professores em suas condições de exercício profissional: pela precarização e intensificação do seu trabalho, pela pressão para acatarem conteúdos pré-definidos externamente, pela perda de autonomia e pela desvalorização do seu trabalho que fica reduzido ao treinamento dos alunos para os testes padronizados.

Dentro desse contexto, acreditamos que há uma impossibilidade da autonomia do trabalho docente, visto que o controle, por meio das orientações, advindas do modelo gerencialista, vem demonstrando implicações no trabalho desse profissional, de modo que sua prática, seu comportamento e suas emoções são afetados. Notamos, com a fala da Professora H-Escola 2, que, além dos estresses, sentimentos de injustiça são presentes na rotina dos profissionais de ensino, principalmente daqueles que lecionam os componentes curriculares exigidas nos testes padronizados.

Com isso, atentamos para mais um problema ocasionado por essas políticas, o estreitamento curricular, que, além de reduzir os componentes curriculares nas avaliações externas, tende a direcionar as maiores cobranças aos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

O Professor B-escola 2 confirma que

Quando há avaliações de SAEPE/SAEB há muito pressão, principalmente nos professores de português e matemática, nós das outras disciplinas a pressão é um pouco menor, mas eu vejo que professores de português e matemática são muito pressionados, faz muito simulado, é muita cobrança em cima deles, devido a esses resultados, mas no meu caso que é biologia ou ciências é mais tranquilo, pouco, não se cobra tanto não em relação com esses resultados.

Com base no depoimento, fica nítido que “pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame” (Freitas, 2014, p. 1100). Assim, acreditamos que esse seja mais um motivo para a maioria dos participantes enxergar o Bônus de Desempenho Educacional como uma política estimulante para o trabalho, pelo fato de grande maioria não receber as mesmas cobranças e pressões para atingir os resultados nas avaliações em larga escala.

Nesse contexto, a obsessão pelo alcance de metas das escolas faz com que professores sofram com a intensificação da rotina de trabalho para desenvolver práticas e métodos que garantam os resultados desejados pelo governo e, diante disso, a bonificação acaba não sendo vista como a melhor forma de incentivá-los em seu ofício.

Quando consideramos as condições de trabalho docente e as questões de valorização salarial, o Bônus de Desempenho Educacional não é o melhor caminho para tornar os profissionais mais estimulados no seu ambiente de trabalho. Sobre isso, a Professora C-Escola 1 afirma que o Bônus de Desempenho Educacional “*não enxerga o ser humano em seu processo, ela é uma política extremamente competitiva e sensacionalista*” e, ainda, acrescenta que “*a política que ele desempenha, não é uma política saudável pra educação, porque justamente não pensa na cronicidade desses problemas que a gente vivencia no cotidiano e na verdade, os problemas continuam lá como falei, eles perduram*”.

Com a influência do Bônus de Desempenho Educacional, o ritmo de trabalho é elevado e a competitividade ampliada, pois o afã não é apenas de atingir os indicadores de ensino, mas ganhar a bonificação. Assim, “o professor torna-se alguém empenhado no cumprimento das metas e, para isso, investe em si, em suas capacidades e busca empregar as estratégias mais adequadas, garantindo para si as condições necessárias para cumprir tal tarefa” (Possa, Bragamonte, Montes, 2018, p. 111).

Devido aos comportamentos condicionados pela prática de elevar as notas dos estudantes nas avaliações externas, muitos professores passam a acreditar que suas atitudes serão reconhecidas e valorizadas por meio da bonificação. Identificamos isso na voz do Professor G-Escola 1, o qual acredita que o Bônus de Desempenho Educacional é uma forma de valorizar profissionalmente os professores que alcançam as metas.

A questão do BDE, todos nós sabemos que ela é uma gratificação extra que o governo de uma esfera repassa. Eu acho que nada mais justo pelas metas de aprendizagem alcançadas pela escola. Isso aí é importante porque tem a questão da valorização, a valorização do professor, eu penso que um professor ele não deva ser valorizado apenas pela remuneração, não, ele não pode ser apenas somente com um salário digno, mas ouvindo suas opiniões, reconhecendo quando ele faz um bom trabalho, ou alcançar as metas estabelecidas pela escola, então eu acho que eu isso tem a ver com a questão do “de você valorizar”. O resultado a gente sabe, o resultado disso tudo, vai ser um educador mais preparado, motivado e que vai buscar meios de inovar e transmitir esse conhecimento da melhor forma possível. Então, assim no meu ponto de vista, nada mais é do que valorizar esse profissional que hoje a gente ver tanto descaso por parte dos governos que aí estão.

De fato, não devemos considerar que a valorização docente aconteça apenas com um salário digno. É preciso propiciar melhores condições de trabalho e reconhecer as dificuldades presentes nas escolas públicas, principalmente, quando se é almejado melhorias na educação. No entanto, não condizemos que o Bônus de Desempenho Educacional valoriza os profissionais de ensino, quando, na verdade, encontra-se vinculado a uma política de responsabilização docente, que tende a prestigiar apenas aqueles que conseguem atender aos critérios para o recebimento do bônus.

Oliveira (2013) ressalta que as condições de trabalho, as quais os profissionais da educação das diferentes redes de ensino no país, há décadas, vêm sofrendo, demonstram um processo de desvalorização. Ele destaca que os baixos salários, a falta de perspectiva na carreira, a carga de trabalho e problemas de infraestrutura afetam diretamente a prática docente e são fatores preocupantes evidenciados em pesquisas acadêmicas, sindicatos, imprensa e sociedade em geral (Oliveira, 2013).

O discurso do Professor E-Escola 2 contempla esse pensamento quando ele argumenta que “[...] de nada adianta o governo dar um BDE a um professor como um bônus de desenvolvimento e ele não pagar por exemplo o piso salarial. Isso não é valorização do professor, isso aí é mídia, é qualquer uma outra coisa”.

A manipulação do poder político na escola vem desvalorizando profissionais educacionais para fortalecer o cumprimento de metas que, corriqueiramente, estão fora das reais necessidades das instituições de ensino e dos sujeitos que a compõem. Seguindo essa lógica, Setubal (2010, s/p) acredita que

a ênfase nos baixos resultados educacionais medidos nas avaliações nacionais tem ocupado maior espaço na mídia, trazendo para o cerne da discussão a responsabilização da escola e dos professores pelos resultados da aprendizagem dos alunos e, como consequência, a implementação de políticas de incentivo e de premiação por resultados e pelo cumprimento de metas - a chamada meritocracia.

Com a transparência nas escolas, do índice de desigualdade social, presente em nosso país, um sistema de bonificação programado para beneficiar profissionais, a partir das metas

alcançadas, pode reforçar as diferenças entre elas e, com isso, os sujeitos escolares poderão ser premiados ou punidos de forma indevida, pois fatores são desconsiderados nos índices educacionais. Desse modo, acreditamos que bonificar não é valorizar, e sim favorecer a desigualdade.

Entusiasmar profissionais com um bônus anual está distante de valorizá-los e se, considerarmos que nem todos recebem o mesmo valor, essa política tende a aumentar o estresse devido à pressão emocional, ocasionada pela responsabilização. Diante disso, Ravitch (2011) ressalta a possibilidade de professores manipularem as notas dos estudantes para garantir o reconhecimento do governo e da sociedade. Por esse motivo, a Professora A-Escola 1 acredita em partes no sistema de bonificação de Pernambuco, pois, para ela, o bônus até serve como uma motivação para os profissionais de ensino, porém ela acredita que “há uma maquiagem nos números de aprovações de alunos”. Ela alega que os “alunos que por muitas vezes apresentam uma deficiência muito grande em sua aprendizagem, mas que acabam sendo aprovados para mostrar que a escola tem garantido uma aprendizagem eficiente” (Professora A-Escola 1).

Por meio de questões como essa, defendemos que a Política de Bonificação Educacional apresenta efeitos colaterais à educação, e não só ao trabalho docente. A reflexão da Professora A-Escola 1 é um exemplo dessas implicações do programa de bônus, destacando que docentes buscam caminhos para garantir o recebimento do Bônus de Desempenho Educacional sem se preocuparem, de fato, com a aprendizagem dos estudantes.

A Professora A-Escola 2 também demonstrou essa preocupação relacionada à gratificação mediante os resultados dos estudantes. Ela mencionou:

Vou ser sincera... pelo que tenho observado, o BDE ele faz com que os professores a maioria, queira sempre resultados positivos dos alunos e da escola. Muitas vezes eu vejo professores, não todos óbvio, mas alguns que pensam assim que o aluno tem que sempre ter notas positivas e que os alunos sempre tem que ter ...óbvio que isso varia de professor pra professor, não é no geral, mas eu já vejo professores dizer “eita, mas se as notas dos alunos caírem a gente não vai receber o bônus, então vamo, vamo aprovar, vamo, vamo ajeitar as notas desses alunos e quer, tipo, impor que todos os professores tem que ajeitar as notas pra que todos os alunos alcancem “resultados positivos”. Então assim, eu analiso que o BDE seria um incentivo aos professores pra trabalharem melhor, porém há profissionais de todos os tipos, em todas as áreas e lugares e alguns profissionais de fato veem isso apenas como uma vantagem, não pro processo de ensino e aprendizagem, mas de vamo dar notas positivas e resultados positivos pra poder receber o bônus que se a gente cair não recebe o bônus. Só ver a parte financeira mesmo.

Nota-se, a partir do depoimento da participante, que o incentivo financeiro condiciona profissionais não apenas a atingir as metas, mas também a manipular os resultados dos estudantes com o intuito de se beneficiar com o Bônus de Desempenho Educacional. A

inquietação é demonstrada com o alcance de metas e resultados, e não só por parte do governo e da secretaria, mas dos profissionais, como pensa a Professora F-Escola 2 que, apesar de pensar ser interessante o programa de bônus, ela confirma que ele “*é um olhar que ali existe profissionais que se empenham pra atingir as metas que são a eles colocadas*”.

No entanto, percebemos que não existe uma real preocupação com os processos de ensino e aprendizagem, visto que os profissionais, visando alcançar tais objetivos, buscam estratégias para garantir o reconhecimento de sua “eficácia” no serviço prestado à educação. Diante disso, Chirinéa e Brandão (2015, p. 477) enfatizam que

entende-se que escolas e sistemas de ensino, principalmente os municipais, sentindo a pressão para se enquadrar nas exigências impostas pelos testes ou, no limiar de uma saída “estratégica”, para burlar o IDEB, treinam os alunos para a realização das provas ou utilizam outros meios, mais criativos e menos ortodoxos, como, por exemplo, induzir os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem a faltar no dia da aplicação das avaliações ou reprová-los para que não cheguem aos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, no período de realização das provas.

O behaviorismo presente nesse campo tende a condicionar todos os envolvidos no processo educacional a atingir as metas como uma forma de demonstrar a qualidade educacional. No entanto, Silva e Carvalho (2021) salientam que “a realidade da escola pública é densa e perpassa pelas condições estruturais e dinâmicas que os seus participantes vivenciam, sinalizando a complexidade da atuação dos profissionais”.

Assim, acreditamos que o Bônus de Desempenho Educacional é uma ferramenta de governo que contribui para a exclusão educacional, por meio do seu vínculo com um programa de responsabilização profissional, o qual implica em cobranças pelos resultados desejados anualmente nas escolas públicas. De modo geral, prevemos a influência neoliberal presente no ambiente escolar como um meio de atender às metas estipuladas pelo sistema, ao mesmo tempo em que implica diretamente na visão de educação de professores sobre o papel social da escola pública.

5.3 As condições de trabalho docente e a sua relação com o Bônus de Desempenho Educacional

Diante das mudanças no campo educacional, decorrentes da reestruturação estatal pós-década de 1990, novas atribuições passaram a ser implementadas para que os profissionais da educação conseguissem exercer, com eficácia, suas funções, no ambiente escolar público, com o intuito de cumprir o alcance de metas pactuadas com o IDEB, como um dos ofícios imanentes à função. Desse modo, “a organização do trabalho escolar é um conceito econômico, haja vista

que se refere à divisão do trabalho na escola. Podemos considerá-la a forma como o trabalho dos professores e demais trabalhadores é organizado na instituição escolar visando atingir os objetivos da escola ou do sistema” (Oliveira, Gonçalves, Melo, Fardin, Mill, 2007, p. 53).

Como uma forma de regular e direcionar o trabalho docente, políticas públicas foram desenvolvidas, objetivando responsabilizar esses trabalhadores pelo alcance das metas escolares. Entre essas políticas, estão aquelas que incentivam financeiramente os professores, como o Bônus de Desempenho Educacional, introduzido no estado de Pernambuco, que busca remunerar os docentes, de acordo com o grau de sua produtividade relacionada aos resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala, como o SAEPE.

Segundo a perspectiva de Ball (2002), tais políticas advindas da reforma da educação não foram criadas apenas para mudar as estruturas das instituições, mas para condicionar os professores, assim como o significado de sua profissão. Neste âmbito, os docentes participantes desta pesquisa relataram como se configura o trabalho docente nos anos letivos em que ocorrem as avaliações do SAEPE e SAEB, assim como os desafios, condições de trabalho e cobranças advindas da SEE/PE para que as escolas consigam alcançar as metas estipuladas e como essas pressões estão interligadas às suas atribuições dentro do ambiente de trabalho.

É importante ressaltar que as metas são estabelecidas por meio do Termo de Compromisso, que é assinado pelos gestores e pela Secretaria no mês de janeiro. Assim, todos os profissionais que conseguirem atingir as metas propostas serão premiados com um 14º (décimo quarto) salário ao final de cada ano (Pernambuco, 2008c).

O modo como os participantes enxergam esse compromisso revela que a responsabilização tem sido vinculada ao cumprimento de metas e resultados nas avaliações externas. Logo, os docentes são vistos como responsáveis pela performance nos testes padronizados. Em entrevista, a Professora F-Escola 1 relatou como são as cobranças nos anos letivos em que acontecem as avaliações externas

[...] nos sentimos mais cobrados, há mais reuniões, recebemos mais documentos referentes às avaliações externas, são feitos diagnósticos dos descritores que ainda não foram atingidos, preenchemos planilhas para informamos quando vamos trabalhar esses assuntos, há exposição de gráficos para demonstração do rendimento escolar, questionamentos porque os estudantes tiraram notas baixas, porque aquele conteúdo não foi aprendido. Então são muitos questionamentos.

Além disso, a Professora F-Escola 2 reforça que

[...] há cobranças sim por parte da gestão que também é cobrada, porque ali vem a hierarquia e, um cobra o outro pra que o resultado seja alcançado positivamente. Então, há reuniões onde a gestão, a coordenação ela articula ali a melhor forma de organizar as provas, como vai ser, aí passa pra os professores e os professores ali eles se organizam, planejam o que vão fazer entre si e seguem ali a mesma língua, o que um for fazer tá ali todo mundo caminhando junto pra alcançar. Não pode um planejar de

uma forma e o outro não ter o conhecimento do que tá acontecendo, ali a casa ela caminha junto. Então há cobrança sim, com certeza.

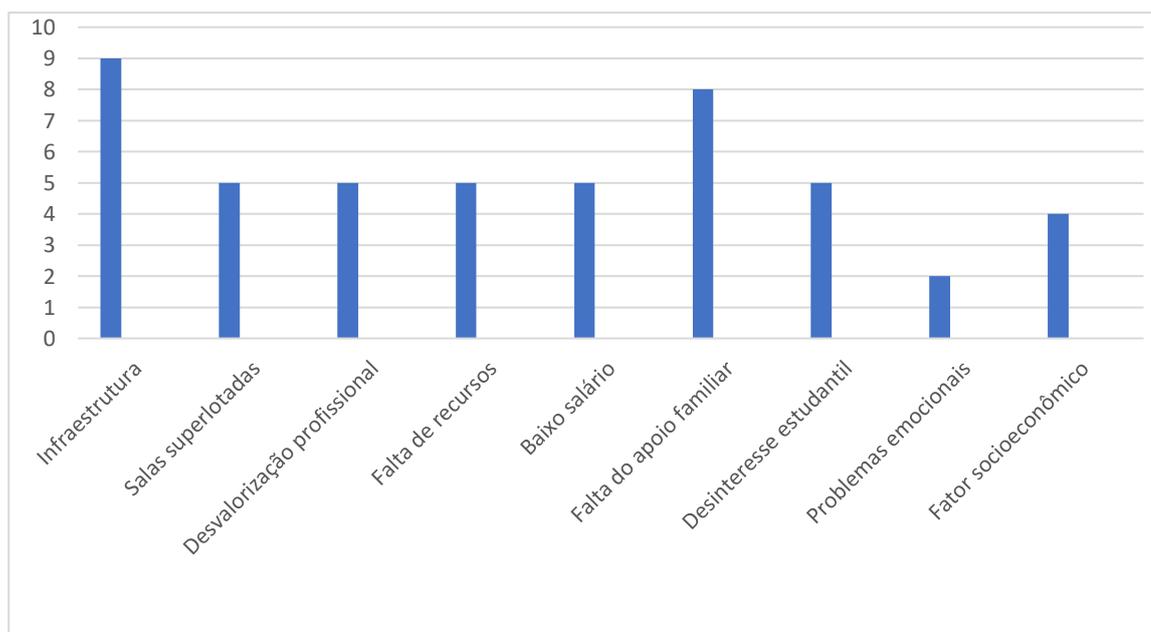
A forma como as cobranças aparecem, nos depoimentos das professoras, demonstra que são muitas as atividades que os docentes devem cumprir para que as metas sejam alcançadas. Logo, percebemos uma intensificação do trabalho relativo à responsabilização direcionada a esses profissionais, revelando os efeitos reguladores das políticas de resultados na educação. Nessa lógica, Libâneo e Freitas (2018) explicam que esse é o modo como essas políticas atingem o exercício profissional docente, precarizando e intensificando, por meio de pressões, para acatarem os conteúdos pré-definidos externamente.

Nesse contexto, há uma perda da autonomia desses profissionais, já que precisam lidar com as dificuldades dentro do ambiente escolar, ao mesmo tempo em que são obrigados a acatar as exigências advindas do controle de metas quantitativas, mediante bonificações e punições, que são vistos como uma estratégia de profissionalização do professor.

Desse modo, o trabalho docente é desdobrado, e os professores convivem com o excesso de questionamentos, os quais foram apontados na voz da Professora F-Escola 1. Ball (2005), a qual explica que essas dúvidas constantes a respeito das avaliações significam que as comparações e os requisitos sobre o desempenho dos estudantes são observados devido à necessidade do governo em regular os dados para garantir os resultados desejados. No entanto, para os profissionais, fica, cada vez mais, difícil lidar com as pressões e a quantidade de atividades relacionadas às atividades externas, visto que existem dificuldades presentes no ambiente de trabalho desses profissionais que dificultam o seu ofício e o alcance das metas.

Sobre isso, apresentamos um gráfico com os desafios destacados pelos professores e que interferem no desenvolvimento de suas atividades.

Gráfico 3: Desafios no trabalho docente



Fonte: Elaborado pela organizadora (2023).

Com base no gráfico, refletimos que a função do professor depara-se com desafios que se encontram dentro e fora da sala de aula. Estes, por sua vez, dificultam o seu trabalho e o alcance dos resultados esperados pelo governo e, mesmo diante de tantas dificuldades, esse profissional é considerado pelo governo e pela sociedade como o principal responsável pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

Em meio ao processo de organização escolar, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais são inúmeras, pois, além dos problemas estruturais presentes na escola, como estrutura e espaços escolares, superlotação das turmas, aprendizagem dos estudantes, há, ainda, as cobranças oriundas do sistema educacional sobre a melhoria da qualidade e dos anseios da comunidade local sobre as práticas educativas (Silva, Silva, Gomes, 2019).

Isso acontece porque “o Estado avaliador exime-se de seu papel, atribuindo a responsabilidade de suas funções para a comunidade escolar e local” (Silva, Carvalho, 2021, p. 400). Nesse cenário, é importante destacar que, na perspectiva de Freitas (2012), a distribuição dos resultados não é uma mera questão de competência do professor ou da escola. Com o aumento da pressão que esses profissionais vêm sofrendo, o autor salienta que o crescimento da desigualdade social e acadêmica, na sala de aula, podem ser agravados, prejudicando tanto os alunos de alto desempenho quanto os de baixo desempenho, pois, para ele, os professores sob pressão “tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro” (Freitas, 2012, p. 385).

Nessa perspectiva, o Professor E-Escola 2 defende que os incentivos financeiros vinculados aos resultados influenciam de forma negativa na educação, pois os professores são conduzidos a aprovar os estudantes devido à pressão sofrida, mesmo que não ocorra um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

A política adotada pelo estado de vincular alguns recursos financeiros para a educação, para a escola com base nos resultados da escola de alguma forma, eu vejo que interfere negativamente, por exemplo, quando o estado vincula recursos à aprovação, então a tendência é que haja uma pressão muito grande para que haja um número grande de aprovação e o resultado dessa pressão é que muitos alunos tendem a ser aprovados sem a devida qualidade, então isso interfere nos resultados, na qualidade do resultado final no sentido de que teremos quantidades de alunos aprovados, mas não qualidade, é por aí (Professor E-Escola 2).

Fica nítido, assim, com a visão do professor, que os índices educacionais demonstram a qualidade educacional em dados quantitativos, desconsiderando processos e fatores que interferem no desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala. Nesse contexto, o governo prioriza a quantidade, ao invés da qualidade educacional, depositando nos profissionais

a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso dos resultados, com isso, desresponsabilizando-se pela educação que está sendo ofertada nas escolas públicas.

Essa obrigação pelo alcance dos resultados fica transparente nos discursos dos professores quando revelam sentirem-se corresponsáveis pelo alcance de metas nas escolas estaduais. Em entrevista, as respostas dos participantes estiveram centradas no reconhecimento sobre a responsabilidade pelos resultados nas avaliações externas. Em grande maioria, as respostas revelaram *“Todos nós professores somos a parte principal no sucesso dessas avaliações. Pois estamos sempre com eles dando o nosso melhor, pra que o resultado deles seja positivo. E isso é bom pra nós, pra eles e pra escola”* (Professora C-Escola 2); *“De certa me sinto responsável quando não atingimos as metas. Ficamos analisando quais as estratégias e quais as metodologias poderão nos ajudar a alcançar nossos objetivos, mas tenho consciência que a responsabilidade envolve toda a comunidade escolar* (Professora F-Escola 1); *O profissional estar super ligados nelas e assim muito comprometido com as metas a serem atingidas nela, sem dúvidas. Todo profissional que está ligado à área avaliada, as áreas avaliadas estão comprometidíssimas com essas duas avaliações* (Professor B-Escola 1).

Ao considerarem que são responsáveis pelo alcance de metas, os profissionais levam-nos a entender que, se as metas não forem alcançadas, é porque o profissional não está tão envolvido com o compromisso de atingir os dados esperados. Desse modo, ao acreditarem na sua obrigação com os resultados, os docentes reforçam a lógica neoliberal, a qual atribui no trabalho educativo dos professores a função de preparação para o mercado de trabalho, destituindo-se da preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Com uma opinião totalmente contrária, a Professora C-Escola 1 não acredita que a educação deva ser relacionada a números e, por isso, não considera o alcance de metas como uma prioridade. Ela defende que esse campo precisa ser melhor analisado, assim como os fatores que o envolvem para que possa de fato gerar benefícios.

Eu acredito que assim, falar de metas com relação a números de educação nunca foi algo, vamos dizer assim, prioritário pra mim, eu não vejo a educação em termos de números. Eu vejo a educação como processo e um processo que precisa ser revisitado. Muitas vezes as metas, elas podem ser alcançadas, mas com... vamos dizer assim, não de forma tão precisa, porque é... eu acho que sou um pouco crítica com relação a essa questão dos números, porque muitas vezes o que tá por trás, o interesse que tá por trás, o interesse real da plena é... vamos dizer assim, da plena forma né, que tem que se dá o ensino e a aprendizagem, observando aí as dificuldades, mas também o ritmo e as singularidades das pessoas, então assim, essa questão de metas do SAEPE, SAEB, eu não analiso como uma meta, vamos dizer... que a gente tenha que atingir os 100%, que eu acho muito complicado isso, mas eu avalio a educação como um conjunto de fatores e se a gente alcança uma determinada meta é um conjunto também que tá trabalhando. Eu não me sinto só, assim, responsável, a única responsável ou que esse peso, vamos dizer assim, da responsabilidade esteja apenas sobre minhas costas. É todo um conjunto de fatores que somados, podem sim é, vamos

dizer, trazer benefícios pra educação e o alcance das metas é uma consequência. Mas eu não vejo a educação através de números não, eu vejo através de assim, uma revisitação daquilo que a gente tem enquanto sistema educacional ainda hoje (Professora C-Escola 1).

Nesse sentido, o depoimento da docente demonstra um reconhecimento de que a educação vem sendo tratada a partir de números nos índices educacionais. No entanto, com o modelo de educação “baseado nos resultados, na avaliação e na bonificação por desempenho, o controle sobre o currículo e o seu monitoramento passam a fazer parte do trabalho docente” (Rocha, 2012). A busca pelos melhores resultados das escolas faz com que os testes padronizados passem a ter maior relevância, pois é visto como uma ferramenta que possibilita acompanhamento do desempenho estudantil nas escolas públicas para conduzir procedimentos pedagógicos por meio das políticas públicas.

A partir da prestação de contas, os docentes estão sujeitos a julgamentos de diferentes formas por meio da comparação das metas. A percepção de ser constantemente avaliado tende a tornar-se profissionais inseguros e sempre em busca de melhor realizar sua prática. Assim, surge a competitividade entre escolas e profissionais, que buscam executar suas atividades com eficácia, para garantir o reconhecimento de seu trabalho e, no caso do estado de Pernambuco, também uma gratificação financeira.

Por ser um programa vinculado a uma política de responsabilização, o Bônus de Desempenho Educacional contribui na percepção dos profissionais acerca do próprio valor, implicando sentimento de orgulho, culpa, vergonha e inveja (Ball, 2005). A Professora H-Escola 2 revelou como foi sua experiência enquanto professora de Língua Portuguesa em turmas de nono e terceiros anos. Ela deixou transparecer que as exigências recaem principalmente para os professores de Língua Portuguesa e Matemática

há muita cobrança em cima desses profissionais, professor de português e matemática de nono ano e de terceiro ano, é muito cobrado. Por conta disso, eu resolvi deixar de lecionar em nonos e terceiros porque é uma pressão muito grande e, assim quando a meta não é atingida que inúmeros fatores contribuem pra que ela não seja atingida muitas vezes, aí quando vem o resultado depois aí a culpa é do professor. Então ninguém quer carregar esse peso nas costas porque a cobrança é muito grande.

Percebemos, a partir disso, que a pressão sofrida pela docente foi motivo para desistir de lecionar nas turmas que realizam as avaliações do SAEPE/SAEB. Essa desistência está relacionada aos inúmeros sentimentos que a performatividade pode causar nos profissionais de ensino. A crença da responsabilidade docente, nesse sentido, está profundamente intrínseca à consciência gerencialista e vem revelando que professores, pós-reforma, encontram-se em conflito com sua identidade profissional devido à obrigação com as metas. Assim, muitos

docentes se veem constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (Oliveira, 2004).

Diante desse cenário, os docentes se veem preocupados com suas performances e buscam estar preparados para não ser culpabilizados ou penalizados (não receber o valor integral do bônus). Essa situação vem demonstrando um caráter meritocrático na educação. Segundo Shiroma e Evangelista (2011), o efeito dessa ideologia de profissionalismo no magistério fomenta uma disputa entre os docentes e isso acaba comprometendo a desejada eficácia.

Nesse cenário, Libâneo e Freitas (2016, p. 12) enfatizam que “a lógica da meritocracia, sob o engodo da bonificação, desintelectualiza e desprofissionaliza os professores e realça as regras de produtividade e da competição individual na escola pública”. Desse modo, a educação pela busca de resultados nas escolas evidencia a meritocracia como valor social, na qual a competição é o caminho para obter os resultados desejados.

Ainda nesse contexto, a visão do Professor G-Escola 1 demonstra o acirramento causado pela competição entre escolas, quando afirma que “*é importante elevar porque como nós vivemos em um mundo de competição, ou seja, aquele que oferece mais tem uma visão mais privilegiada, vamos dizer assim, então é importante elevar a nota da escola nos índices sim*” (Professor G-Escola 1).

Percebemos, com isso, que docentes são estimulados a ser competitivos, buscando o alcance dos resultados das escolas que trabalham. Nesse contexto, Ball (2002) acredita que a reforma não mudou apenas a intencionalidade das atividades enquanto profissionais de ensino, mas modificou, também, a identidade social. Diante disso, a produtividade na educação é estabelecida como um negócio, no qual docentes e estudantes são avaliados por suas eficácias e de modo padronizado.

A partir disso, vai se formando uma competição entre escolas e profissionais para alcançar as melhores posições nos *rankings*. Assim, é comum que professores busquem estratégias para atingir os resultados, pois acreditam que é importante alcançar ou manter os resultados dos índices.

Por conseguinte, essa cultura implementada na educação, além de responsabilizar, serve para comparar profissionais e escolas por meio dos desempenhos atingidos. Ou seja, eles deixam de ser vistos como profissionais que buscam o desenvolvimento absoluto do estudante para ser agentes que tentam atender às exigências da lógica do mercado de trabalho.

Assim, induzidos na lógica da produtividade, escolas e professores tendem a desqualificar o papel pedagógico e acabam limitando suas capacidades criativas na sala de aula, visto que estão instigados a buscar os melhores resultados nos testes padronizados. Com base nisso, a responsabilização docente ignora processos e conhecimentos, dando espaço para saberes padronizados vinculados às avaliações externas.

A Professora A-Escola 2 considera que o incentivo da bonificação só serve para aprovar os alunos e não para melhorar a qualidade e, ainda, defende que seria favorável utilizar o dinheiro da bonificação para investir na infraestrutura e na formação de professores.

O benefício deveria ser esse que a escola deveria investir mais em estrutura, em capacitação, com formação, que os professores deveriam de fato pegar essa bonificação e investir em formação, em qualificação e pros estudantes isso melhoraria, mas de fato acaba que essa bonificação as vezes fica o incentivo mais pra aprovar os alunos do que de fato pra melhorar a qualidade (Professora A-Escola 2).

Isso posto, o que temos observado nas vozes dos participantes é o sentimento de obrigação para responder as exigências pedagógicas e administrativas. Para Ball (2002), o ato de ensinar e a subjetividade do professor estão profundamente alterados dentro dessa visão de educação e de controle empresarial. Assim, percebemos o quanto pode ser prejudicial a lógica empresarial para o trabalho de professores que tem suas atividades e práticas pré-moldadas na lógica capitalista, implicando processos de precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, identificamos um sistema de desvalorização e desqualificação vivenciados por professores. Tal processo retira desses profissionais a autonomia por meio de “restrições impostas pelas políticas educacionais e relações de poder presentes no cotidiano escolar” (Oliveira, Gonçalves, Melo, Fardin, Mill, 2007, p. 61), afetando diretamente a organização do trabalho dos profissionais docentes que são vistos como agentes responsáveis pelo desempenho de alunos, escolas e sistema.

5.4 A concepção de professores sobre a qualidade da educação

A qualidade da educação tem sido o foco de muitos estudos acadêmicos, principalmente aquela ofertada nas redes públicas de ensino. Desde a década de 1990, quando Fernando Henrique Cardoso implantou a reforma gerencial, as avaliações de desempenho foram apresentadas “como a chave para a busca da eficiência, da qualidade e das soluções dos problemas, incluindo a área social” (Azevedo, 2007, p. 8). Desse modo, no campo educacional, as políticas públicas vêm promovendo uma adaptação dos sujeitos escolares às novas exigências

ditadas pela economia global, possibilitando uma cultura de avaliação e responsabilização na educação pública.

Nesse contexto, o conceito de qualidade educacional passou a ser interpretado por métodos quantitativos de avaliação, com a intenção de mensurar, padronizar e comparar escolas e indivíduos em escalas competitivas (Azevedo, 2007). Logo, surge uma preocupação com o desempenho das escolas nas avaliações externas como SAEPE e SAEB, uma vez que os sujeitos são julgados e responsabilizados pelos índices educacionais como o IDEPE e IDEB.

No estado de Pernambuco,

O trabalho baseado em metas e em resultados faz parte do Programa de Modernização da Gestão Pública adotado nas áreas da Saúde, Educação, Segurança e Finanças do Estado de Pernambuco. Na Educação, o objetivo é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) (Pernambuco, 2008a).

O discurso gerencial é neutralizado à medida que o governo promove uma busca pela melhoria dos índices educacionais, mas não necessariamente da educação. Nesse sentido, Ravitch (2010, s/p) salienta “que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação”.

Assim, o índice educacional do estado de Pernambuco é um instrumento que monitora o sistema de ensino, SAEPE, apresentando os resultados de desempenho dos estudantes nas escolas públicas, como também o dos profissionais. Logo, o programa configura-se como um indicador de *accountability* no estado, pois “requer o comprometimento de todos: professores, gestores, alunos e suas famílias, unidos no esforço de cumprimento das metas estipuladas” (Pernambuco, 2008a), enquanto o estado exime-se desse compromisso.

Nessa conjuntura, consideramos que a qualidade educacional vai além do que indica os índices educacionais, visto que há elementos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem e que não são considerados nas avaliações externas, pois não são levadas em conta as dimensões extra e intraescolares, que contemplam “aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais da educação brasileira e aspectos dos modos de funcionamento curricular e pedagógico das escolas.” (Libâneo, Freitas, 2018, p. 157).

Por sua vez, a fala da Professora F-Escola 1 condiz com esse argumento, quando respondeu se acredita que os resultados das avaliações externas apresentavam a qualidade pedagógica dos trabalhos desenvolvidos nas escolas. Ela evidenciou

Acredito que o resultado das avaliações reflete um percentual da qualidade dos trabalhos pedagógicos, mas não representam 100%, fatores externos interferem no resultado das avaliações, por exemplo, o ano passado as chuvas impossibilitaram a presença de muitos estudantes no dia da avaliação. O professor tem uma turma com dificuldades de assimilação do conteúdo, o trabalho é realizado pelo educador, mas ele não consegue atingir o nível de conhecimento desejado né, atualmente,

percebemos muitos problemas emocionais nos estudantes e com certeza há uma interferência na aprendizagem desses referidos educandos.

Um outro exemplo é apresentado pela Professora F-Escola 2

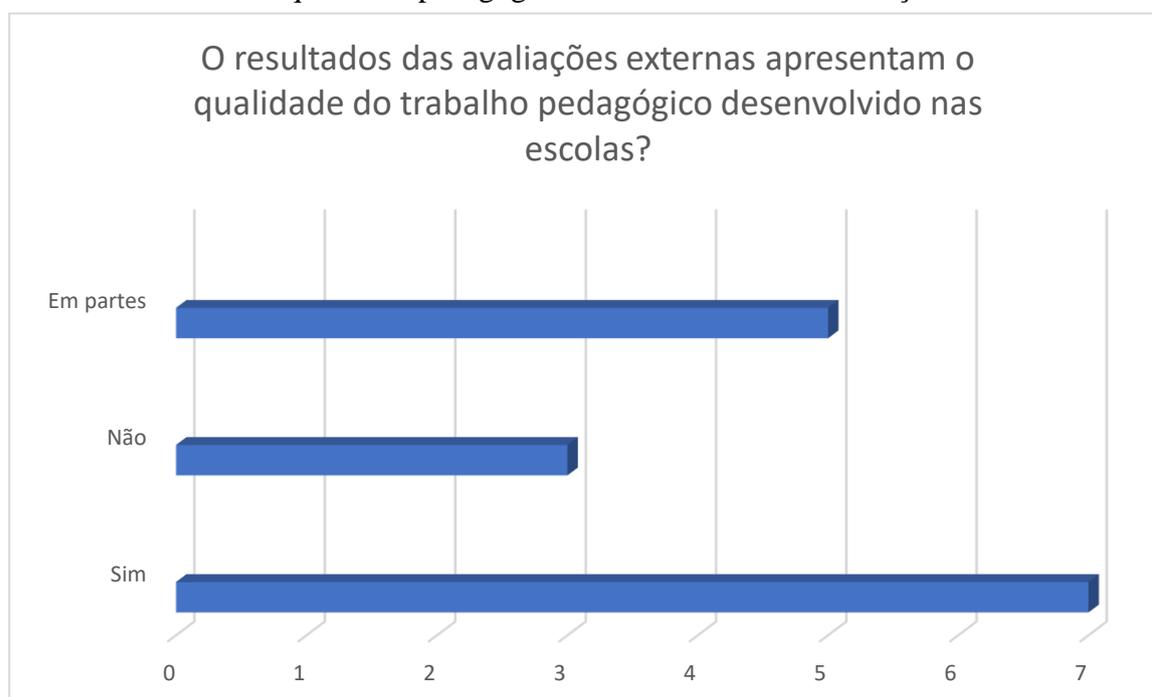
Não, eu não acredito que isso aconteça porque os estudantes quando vão fazer as provas, pelo menos a maioria que tá fazendo aquela prova com comprometimento, eles estão nervosos, muitas vezes erram questões que são fáceis. Então sabemos ali como é aquele estudante, sabemos da capacidade dele, o quanto ele se entrega ali em suas atividades, nas atividades propostas pelo professor e na hora dá um nervosismo, isso é natural, mas o resultado dessas avaliações externas, elas não apresentam o que realmente a gente ver assim nas salas de aula, no alunado, não acredito que esses resultados eles apresentem essa qualidade pedagógica que vemos nos estudantes.

A partir dos relatos expressos pelas docentes, percebemos que os resultados tendem a ser afetados por motivos não relativos ao trabalho docente. Então, por mais que professores sejam produtivos, como espera o estado, e realizem suas atividades voltadas para garantir o bom desempenho dos estudantes, existirão elementos que poderão implicar em uma nota baixa nas avaliações externas.

Nesse contexto, Ravitch (2011, p. 176) defende que “os resultados dos testes não refletem apenas o que acontece na escola, mas também as características dos testados, incluindo fatores tão alusivos como a motivação do estudante e o engajamento dos pais”. Logo, é válido ressaltar que os resultados não conseguem aferir a qualidade educacional, posto que os impactos dos inúmeros fatores que podem influenciar no desempenho dos estudantes não são considerados nos momentos da avaliação.

Mediante essa concepção, um gráfico foi construído para demonstrar o que pensam os participantes acerca dos resultados das avaliações externas refletirem a qualidade educacional dos trabalhos desenvolvidos nas escolas. De um modo geral, os docentes revelaram que:

Gráfico 4: A qualidade pedagógica e os resultados das avaliações externas.



Fonte: Elaborado pela organizadora (2023).

Os dados demonstram que, entre os 15 participantes entrevistados, 7 acreditam na qualidade pedagógica mediante os resultados das avaliações externas; 3 entrevistados discordam que os resultados não demonstram a qualidade e 5 docentes consideram, em partes, que a qualidade educacional é apresentada nos resultados das avaliações.

Assim, essas informações expressam uma internalização da responsabilidade, a partir do ponto de vista da maioria dos docentes em relação aos resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala. O que nos chama a atenção nessa perspectiva dos entrevistados é que, ao crer que a qualidade do seu trabalho pedagógico é diagnosticada pelas avaliações, eles deixam de lado os elementos que interferem no seu ofício dentro da sala de aula e, conseqüentemente, os resultados dos testes. Logo, assumem o compromisso em realizar inúmeras atividades com “atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices” (Freitas, 2014, p. 1093).

Isso é o que acontece quando o governo insere políticas de *accountability* na educação para controlar a qualidade educacional pública. As autoridades evitam o termo para expressar a crença de que os profissionais da educação devem cooperar em nível da escola para a melhoria de resultados coletivos (Brooke, Rezende, 2020).

Os profissionais, a partir disso, assumem a responsabilidade pelos resultados educativos e ficam sujeitos a ganhos salariais, disfarçados de valorização, ou punições. Chirinéa e Brandão (2015, p. 475) argumentam que “somente a responsabilização da escola pelo sucesso ou fracasso escolar, baseado no IDEB, sem levar em consideração outras variáveis que interferem no processo e que são relegadas ou negligenciadas pelo índice, pode comprometer o resultado”.

Dessa forma, para demonstrar um alto nível de qualidade, os profissionais são condicionados a desenvolver estratégias para alcançar os resultados nos índices educacionais. O quadro 6 apresenta a visão dos participantes acerca dos métodos que contribuem para o sucesso dos resultados nas avaliações externas na escola pública. Eles mencionaram:

Quadro 7: Atribuições dos docentes para o sucesso dos resultados

DOCENTE	O QUE ATRIBUI O SUCESSO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS
Professora A - Escola 1	<i>Fazer um trabalho que busque desenvolver as habilidades necessárias à avaliação durante o ano todo, não somente próximo à prova. E, também, a união de toda equipe da escola.</i>
Professor B – Escola 1	<i>O grupo docente é muito unido e, assim, muito competente, e nós estamos praticamente em atividade todo tempo de toda semana, a gente quando não está em sala de aula, tá com planejamento, tá em formação, então é uma coisa muito dinâmica e muito legal também, e isso faz com que os resultados e as práticas dessas avaliações externas sejam atingidos os objetivos pretendidos.</i>
Professora C – Escola 1	<i>Eu acredito que o sucesso das instituições tão muito ligadas às questões burocráticas do trabalho, ou seja, SIEP em dia, que a nossa caderneta eletrônica, alguns documentos da gestão em dia, as notas de avaliação internas da escola devem ser positivas, as avaliações externas que a gente mencionou acima também.</i>
Professora D – Escola 1	<i>Trabalhar sempre a interpretação de texto, seja em qual disciplina for, se eles não sabem ler e interpretar, eles vão ter dificuldade em todas as disciplinas, todos precisam ler realmente e interpretar cada enunciado das atividades através dos simulados eles fazem e a colaboração de todos os colegas para tentar fazer melhor.</i>
Professora E – Escola 1	<i>Sem dúvidas se atribui ao quantitativo de estudantes por salas, aulas de reforço relacionados a essas avaliações externas e também participação da família com suporte extrassala de aula.</i>
Professora F - Escola 1	<i>Atividades de nivelamento e reforço escolar, tarefas extras com ênfase nesses descritores, atividades lúdicas, gincanas, bingos e quebra-cabeças, envolvendo os conteúdos com a aprendizagem mais defasada... realização de aulões específicos para avaliações externas e verificando o cotidiano como está sendo o desempenho da turma e a sua motivação para fazer intervenções quando forem necessárias.</i>
Professor G – Escola 1	<i>Trabalhar bastante as questões similares as que vão cair no dia da prova como pegando provas anteriores, de sites, provas de ENEM, prova de vestibular, do próprio SAEPE e ir trabalhando. Eu acho que o sucesso é esse, é trabalhar as atividades, respondendo essas questões junto com os alunos, aproveitando o máximo de conhecimento que eles têm.</i>
Professora A – Escola 2	<i>Quando de fato os professores trabalham em conjunto, preparando pra essas provas, quando se prepara o tipo de questão, quando o aluno ele já conhece e é acostumado com esse tipo de avaliação, com a linguagem usada nas questões.</i>
Professor B – Escola 2	<i>Um dos fatores que fazem diferença é o aluno chegar com a competência que ele necessita em cada ano.</i>
Professora C – Escola 2	<i>É o SIEP feito no tempo que eles determinam, é a documentação da secretaria, são as avaliações, então são infinitas coisas que levam a essa nota.</i>
Professor D – Escola 2	<i>Os bons resultados não dependem de exclusivamente de um único fator - principalmente se esse bom resultado é esperado de escolas que se encontram e áreas periféricas da cidade - é necessário que se leve em consideração outros fatores como por exemplo: a própria estrutura familiar, a comunidade escolar, enfim.</i>
Professor E – Escola 2	<i>Trabalhar os descritores que são preconizados, descritores distratores que são preconizados nas provas de língua portuguesa e de matemática. “Acompanhar isso aí direitinho a aprendizagem desses distratores, esses</i>

	<i>descritores, tentar ofertar aos alunos todos os conteúdos pertinentes a esses descritores.</i>
Professora F - Escola 2	<i>Organizar bem com antecedência o que vai ser feito pro dia, acalmar também o estudante, explicar a importância dessas provas pra eles, que eles não façam de qualquer jeito, que eles prestem atenção, que eles deem o melhor deles pra que assim que os resultados sejam positivos.</i>
Professora G – Escola 2	<i>Método participativo.</i>
Professora H – Escola 2	<i>Eu acredito que treino, porque os alunos, eles sabem ler, eles têm preguiça de ler. Então quando vem uma prova dessa, vou falar por língua portuguesa, vem aqueles textos e, às vezes, o aluno tem preguiça de ler, então ele marca o X em qualquer resposta, porque ele não é assim, treinado a fazer aquele tipo de prova. Eu acredito que seja isso.</i>

Fonte: Elaborado pela organizadora (2023).

Sob essa óptica, a maioria dos participantes indica que o caminho para o sucesso das avaliações externas é o treino com ênfase nos descritores que são contemplados nos testes. Tais estratégias tendem a dar maior visibilidade para os assuntos e os componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) exigidos nos exames e, conseqüentemente, menosprezam habilidades, componentes e assuntos que não favoreçam o bom desempenho dos estudantes.

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (Freitas, 2012, p. 389).

Contudo, preparar os sujeitos para uma vida em comunidade, de modo a contribuir na sua formação crítica, ativa e reflexiva para uma sociedade mais justa é deixado de lado para dar ênfase a uma educação quantitativa, almejada pelo mercado de trabalho e restrita apenas à finalidade de alcançar resultados, conforme os preceitos neoliberais, os quais prezam princípios de produtividade, eficiência e qualidade (Silva; Silva; Gomes, 2019).

Nessa circunstância, o modelo mercadológico influencia o trabalho e a prática docente, estabelecendo métodos e ações que evitam que a função social da educação, pautada na emancipação e na transformação, seja, de fato, realizada. Desse modo, profissionais são levados a acreditar que o alcance dos resultados é o caminho para uma educação de qualidade. Logo, enfocam em atividades de treino para preparar os estudantes para uma boa performance nos testes padronizados e, assim, alcançar os resultados desejados.

Por outro lado, a qualidade educacional, nessa perspectiva, não contempla a realidade dos sujeitos escolares que compõem as escolas públicas e suas particularidades, bem como as dimensões socioeconômica e cultural. É uma educação que busca resultados quantitativos e não qualitativos, cuja função é padronizar, controlar e regular escolas e profissionais com o intuito

de preparar os estudantes para o mercado de trabalho e ter um bom desempenho nos testes estandardizados.

Diante disso, os desafios que levam a escola a não alcançar os resultados desejados passam despercebidos e são agravados por políticas de responsabilização com enfoque nos resultados quantitativos. Nesse sentido, Libâneo e Freitas (2008, p. 146) destacam que

Do mesmo modo, a cultura da premiação e do ranqueamento naturaliza a exclusão e a desigualdade nas escolas estaduais, isso porque os recursos financeiros que deveriam ser distribuídos de forma igualitária são transformados em prêmios e, portanto, as escolas que não atingirem as metas, em geral as que mais precisam de aportes de recursos, são punidas recebendo menos verbas do que as demais.

As cobranças e as pressões, para atingir os resultados, tendem a gerar impasses no trabalho docente, o qual, por sua vez, é condicionado a exercer uma prática mercantil e padronizada que vem sendo conduzida para garantir o alcance das metas. No entanto, esses fatores tendem a prejudicar o rendimento escolar em razão das desigualdades sociais.

Ademais, uma vez que o Estado deixa de ser provedor para ser avaliador, a competitividade passa a fazer parte do ambiente escolar e, conseqüentemente, as diferenças entre redes, escolas e sujeitos são aprofundadas. Enquanto isso, uns conseguem atingir as metas conforme esperado, outros apresentam mais dificuldades em alcançar os resultados desejados pelo governo. Com base nisso, destacamos trechos das vozes dos participantes acerca dos motivos que levam as escolas a alcançar notas diferentes nas avaliações externas. Eles apontaram:

As escolas que possuem uma pontuação altíssima porque já existe uma seleção prévia pra essas escolas do estado e existe mais questão de apoio de infraestrutura, então tudo isso contribui pra o maior sucesso de algumas em detrimento de outras (Professora C-Escola 1);

O fato que algumas escolas alcançam resultados diferentes, sem dúvidas se atribui ao quantitativo de estudantes por salas, aulas de reforço relacionados a essas avaliações externas e também participação da família com suporte extrassala de aula (Professora E-Escola 1);

Tem muito a ver do momento, do momento em que o estudante está sentindo ali o dia, se ela está num dia bom, se ele não está num dia bom, então tudo isso acaba de certa forma atrapalhando também (Professor G-Escola 1);

Em algumas instituições de ensino, como escolas técnicas e escolas de aplicação, há uma seleção para o ingresso do estudante, então os resultados geralmente são melhores (Professora F-Escola 1);

Eu não sei porque que alguns tiram nota tão baixas, talvez por não trabalharem com o método que não seja compatível com as provas externas enquanto as que teve e trabalham com simulados, com aulas que são idênticas as provas externas, então eles conseguem atingir uma nota maior por conta de já estarem familiarizados com o tipo de avaliação (Professora D-Escola 1);

Muitos fatores como o nível de aprendizagem dos alunos, o engajamento dos professores, desenvolvimento de estratégias para garantir maior engajamento dos alunos... (Professora A-Escola 1);

Então vai depender do nível que essas turmas chegam na escola e isso vai sim influenciar interferir e vai mais pra frente modificar o resultado daquela turma já se tratando de um sétimo ano que já venha mais maduro, esse sétimo ano vai se tornar um oitavo ano bom e assim vai crescendo juntamente com o ritmo da escola (Professora f-Escola 2);

Então você pega uma escola pública, uma ETE, uma escola de aplicação de tempo integral e você compara com uma escola pública de tempo de ensino regular, de periferia que matricula todo o aluno sem selecionar nenhum, obviamente os resultados serão diferentes (Professor E-Escola 2);

Eu acho que é a metodologia de cada escola, que a gente sabe que cada professor tem a sua metodologia, a escola tem a sua metodologia. Eu acho que isso influencia pra que uns tirem umas notas melhores e os outros tenham umas notas mais fracas (Professora C-Escola 2);

acredito que as escolas alcançam notas diferentes devido a esse preparo mesmo da escola voltados pra essas avaliações externas (Professora A-Escola 2);

A localização das escolas é uma delas. São muitos os fatores que contribuem para isso. Alunos que moram áreas periféricas são carentes de tantas coisas (Professor D-Escola 2);

Eu acho que é justamente essa prática, nas escolas que focam nessa prática, os alunos ele tem um resultado diferente (Professora H-Escola 2).

Diante do exposto, notamos que os participantes consideram, como um dos fatores que favorece a diferença dos resultados entre as escolas, a existência da seleção prévia de estudantes, realizada por algumas escolas, como escolas técnicas, escolas de aplicação e escolas de tempo integral, o que não acontece com escolas regulares. A diferença entre os perfis das escolas é um fator considerado na pesquisa de Costa (2016) como um dos principais problemas para os professores que almejavam receber a bonificação no estado do Amazonas. Devido aos perfis dos estudantes, e às melhores condições de infraestrutura e recursos, escolas em tempo integral, escolas técnicas ou de aplicação possuem maiores chances de alcançar os resultados e manter a qualidade do desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

As escolas de referências, em Pernambuco, foram implementadas durante a gestão de Eduardo Campos, em 2008, com intuito de melhorar a eficiência do ensino e da gestão pública. Com melhores infraestrutura e com estudantes selecionados, na visão do Professor E-Escola 2 essas escolas “*têm um público seletivo do ponto de vista de condição socioeconômica, então o aluno tem uma assistência melhor, no sentido de recursos tecnológicos e tem pais mais preparados pra também orientá-los, apoiá-los. Então isso tende a se refletir em resultado diferente*”.

Outro aspecto apontado pelos participantes refere-se ao método como os profissionais tratam os assuntos referentes as avaliações, ou seja, se trabalham os descritores. Eles acreditam que os estudantes têm mais chances de ter um bom desempenho, quando realizam atividades baseadas nas avaliações externas, caso contrário, os resultados não serão alcançados. Esse fator está relacionado diretamente às políticas educacionais de responsabilização, uma vez que condicionam os professores a desenvolver métodos de ensino que facilitem a boa performance dos estudantes nos testes estandardizados.

Assim como as práticas escolares, o currículo vem sendo prejudicado pela influência neoliberal com os princípios de mercado. Segundo Chirinéa e Brandão (2015), as avaliações externas mobilizam a lógica meritocrática e, uma das estratégias é ponderar os conteúdos dos testes como currículo oficial. Logo, os professores ensinam os conteúdos das avaliações como uma forma de treiná-los para o dia do exame.

A Professora H-Escola 2 ressalta como foi sua experiência lecionando nas turmas que realizam as provas. Ela explica que os assuntos das provas eram os mesmos do currículo e, por esse motivo, a docente acredita que focar na avaliação é o mesmo foco dos conteúdos trabalhados em sala.

[...]quando eu lecionava nos nonos anos, a gente também teve, nós tivemos muito apoio da coordenação na época pra que houvesse essa prática só que hoje o que percebo é assim, tem professor e tem coordenador que diz assim: você não pode focar só na prova, você tem que dar conteúdo também. Só que a meu ver, como eu já trabalhei nessas séries finais que fazem essa prova, é uma coisa só. Só que lá na prova, na prática, no treino pra prova você tá cobrando justamente o que você deu anteriormente, você tem que olhar a prova e ver o que cai na prova que quando você vai olhar no currículo bate com o que tá ali.

Com base no depoimento apresentado pela participante, o currículo escolar está estruturado de modo a conduzir os conhecimentos com base nos conteúdos que compõem as avaliações em larga escala. Essa relação entre os conteúdos escolares com os exames padronizados tem “influência da política neoliberal, consolidada pelos governos da década de 1990, situação que se perpetua até os dias atuais, devido às fragilidades políticas do país, tendo como discurso a melhoria da qualidade da educação” (Silva, Silva, Gomes, 2019, p. 804).

A educação no projeto neoliberal prioriza o funcionamento da escola com o objetivo de melhorar os índices educacionais. Desse modo, o ensino é reduzido a uma transmissão de conteúdos subordinados aos testes externos, e o trabalho docente é desviado da sua função social de preparar os estudantes para viver em sociedade para alinhá-los à sua vida profissional.

Nessa perspectiva, as camadas mais pobres e periféricas são desviadas de “conhecimento científico e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 14). A partir disso, entendemos que a qualidade de ensino estabelecidas pela reforma

vem promovendo uma exclusão dos sujeitos mais carentes, tanto na escola quanto na sociedade, ocasionando um aumento da desigualdade social.

Esta constatação revela o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas (Dourado; Oliveira, 2009, p. 204).

Diante disso, refletimos que uma educação de qualidade deve considerar fatores sociais, políticos e culturais para contribuir no desenvolvimento integral dos estudantes, como uma forma de superar as desigualdades socioeconômicas entre regiões, classes, raças, gêneros etc. Trata-se de uma educação voltada para uma sociedade justa e democrática que capacita os estudantes de forma integral e considere suas vivências, experiências e contextos de vida e, isso “significa que todos os alunos devem ter acesso à educação de alta qualidade, independentemente do local onde residam; de quem seus pais possam ser, ou que a escola que eles frequentaram” (Libâneo; Freitas, 2018, p.78).

Assim, consideramos que os índices educacionais, como IDEB e IDEPE, não conseguem demonstrar a realidade escolar, de modo que possam apresentar a realidade existente dentro das escolas. Considerando que as políticas e os programas advindos do modelo neoliberal almejam a qualidade pautada nos resultados quantitativos, a educação ofertada no setor público não apresenta indícios de uma real preocupação com a diminuição das desigualdades sociais. É necessário, então, desenvolver um trabalho que considere os diferentes fatores, intra e extraescolares, como condição basilar para qualificar a educação e, assim, iniciar um caminho para a construção de uma sociedade mais justa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Instituído em 2008, durante o governo de Eduardo Campos, a Política de Bonificação de Pernambuco foi implementada por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação, o qual, por sua vez, foi desenvolvido através do gerencialismo, que buscava elevar nos índices educacionais, no estado de Pernambuco. Nesse sentido, adotou, como estratégias, a criação do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco e da Política de Bonificação, conhecida como Bônus de Desempenho Educacional. Desse modo, por meio de uma abordagem qualitativa, a presente pesquisa procurou analisar os efeitos do Bônus de Desempenho Educacional na prática de professores da Rede Estadual de Ensino na cidade de Garanhuns.

Nesse contexto, o estudo buscou entender como esse programa vem intervindo na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, analisando a concepção dos educadores a respeito da qualidade educacional pública. Sendo assim, utilizou-se a entrevista semiestruturada, como instrumento de coleta de dados com os 15 docentes participantes de duas escolas estaduais. O método de coleta escolhido contribuiu na compreensão da percepção dos participantes a respeito do Bônus de Desempenho Educacional, assim como nas suas estratégias para atingir as metas pactuados com os órgãos governamentais, que cobram e pressionam escolas e profissionais, por meio das orientações e do monitoramento, para o alcance dos resultados.

Diante do exposto, frente à influência neoliberal na educação, a gestão por resultados, desde a década de 1990, vem orientando as escolas públicas, a alcançarem a qualidade educacional, por meio de resultados quantitativos que são aferidos através das avaliações em larga escala. Logo, o Bônus de Desempenho Educacional atua como um incentivo financeiro para que os profissionais da educação se sintam motivados para atuarem de modo eficiente e produtivo. Para tanto, intensificando o trabalho e a responsabilização docente, ao mesmo tempo em que o estado descentraliza sua responsabilidade com a qualidade educacional para assumir o papel de regulador e de avaliador.

Com a perspectiva de mercado enraizada na educação de Pernambuco, os docentes são condicionados a colaborar com o método empresarial, desenvolvendo práticas que favoreçam o bom desempenho dos estudantes nas avaliações e, portanto, garantam o alcance das metas pré-estabelecidas pela Secretaria de Educação e individualmente por cada escola. Ainda, podemos citar que a responsabilização, a bonificação e a meritocracia, no sistema educacional de Pernambuco, vêm contribuindo para uma maximização da competitividade entre escolas e

profissionais a fim de alcançar as melhores posições nos rankings e o recebimento da almejada bonificação.

Com base nisso, evidenciamos que a responsabilização direcionada aos docentes tende a incentivá-los e a manipular o sistema, visto que o reconhecimento, por ser um bom profissional, e o recebimento do bônus requerem que o professor alcance os resultados, sem se preocupar com os processos de ensino e as dificuldades existentes no ambiente escolar. Com isso, práticas de exclusão de estudantes, ou aprovação daqueles, mesmo sem ter atingido um bom desempenho, passam a ser usadas como forma de garantir um prestígio profissional, por meio da colocação da escola no *ranking* e do recebimento da bonificação.

Nessa perspectiva, a atual função do professor vem sendo desviada do papel de formar integralmente o estudante, por meio de uma formação crítica, ativa e reflexiva para uma sociedade mais igualitária. Isso pode ser entendido porque as práticas de treinamento passam a ganhar relevância para a educação quantitativa, que é ofertada no setor público. Outrossim, vinculado ao treinamento, está o estreitamento curricular, o qual leva as instituições a supervalorizar os componentes que fazem parte das avaliações externas (Língua Portuguesa e Matemática), em detrimento dos demais componentes do currículo escolar, que, por sua vez, podem contribuir para uma educação humanizada que auxilie os estudantes a se reconhecerem parte do contexto no qual estão inseridos e possam perceber formas de transformar suas realidades.

Diante disso, a educação vem restringindo sua finalidade ao alcance dos resultados, conforme os preceitos neoliberais, influenciando o trabalho e a prática docente, levando os profissionais a acreditarem que atingir os resultados é o caminho para o alcance da qualidade educacional. Assim, a formação escolar passa a ser reduzida a uma preparação para o mercado de trabalho, demonstrando que o objetivo do seu trabalho está na obrigação de auxiliar os estudantes a terem um bom desempenho nos testes standardizados.

Desse modo, constatamos que a Política de Bonificação, vinculada à responsabilização docente, interfere diretamente no trabalho dos professores da rede pública, visando alcançar os melhores resultados nos índices educacionais. Assim, por meio da justificativa de que a qualidade educacional será apresentada nos índices educacionais, o incentivo por bônus salarial contribui no comportamento dos profissionais relacionados ao alcance de metas e aos resultados quantitativos das avaliações em larga escala, de modo a acreditar que seu esforço vai garantir a devida qualidade nas escolas.

Tendo em vista que a educação no projeto neoliberal prioriza o funcionamento da escola, com o objetivo de melhorar os índices educacionais, o alcance das metas e dos resultados passa a fazer parte das atribuições e das funções dos docentes, que passam a trabalhar em prol desses objetivos para que, assim, não sejam julgados como um profissional descompromissado. Por esse motivo, busca seu reconhecimento no recebimento do Bônus de Desempenho Educacional.

Nesse percurso, os professores passam a adotar estratégias que garantam o alcance dos resultados, como o treinamento para as avaliações externas, com base nos descritores que orientam os profissionais a preparar os estudantes para ter um bom desempenho nos exames nacionais e estaduais. Esses mecanismos utilizados tendem a deixar de lado a função social da escola, porque desconsideram a complexidade do processo educacional. Assim, destacamos que a educação que segue os preceitos neoliberais trata os estudantes como mero clientes, de modo que se destacar nos testes padronizados é visto como uma preparação para o mercado de trabalho. O ato de formá-los integralmente para viver em sociedade é deixado de lado ao mesmo tempo que menospreza suas necessidades individuais e sociais.

A partir disso, apuramos que a maioria dos participantes acredita que os resultados das avaliações externas refletem a qualidade educacional dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, o que demonstra que muitos aspiram à lógica educacional do gerencialismo, enquanto a minoria discorda desse método e dos resultados relacionados à qualidade educacional. Com isso, acreditamos que, ao crer que a qualidade do seu trabalho pedagógico é diagnosticada pelas avaliações, eles desconsideram os elementos que interferem no seu ofício, dentro da sala de aula, e, conseqüentemente, os resultados dos testes. Levando em conta que a realidade vivenciada em cada escola, campo desta pesquisa – uma periférica e com um número maior de estudantes e outra não periférica e com um número menor de estudantes - percebemos que os resultados não conseguem aferir a qualidade educacional, pois os impactos dos inúmeros fatores que podem influenciar no desempenho dos estudantes não são considerados pelos sistemas de avaliação e pelos índices educacionais.

Como já posto, existem profissionais que discordam do modelo gerencialista, já que acreditam nos inúmeros fatores que influenciam o resultado das avaliações. Esses profissionais apresentam uma visão mais próxima da realidade escolar, de modo que entendem que os estudantes evidenciam vivências distintas, decorrentes da desigualdade social presente em nosso país.

Percebemos, portanto, que os docentes estão imersos nas atribuições que devem ser realizadas para responder do modo favorável ao sistema. Dessa forma, notamos que a influência

neoliberal, da reforma de 1990, na educação, relaciona qualidade educacional ao quantitativo de estudantes aprovados em avaliações externas, sem se preocupar com a real função social da escola. Nesse sentido, muitos profissionais internalizaram a responsabilidade em garantir essa qualidade e não refletem acerca de sua função e das interferências do modelo neoliberal na educação.

De modo geral, a partir da implementação do Bônus de Desempenho Educacional, os profissionais vêm sendo condicionados a colaborar com o sucesso da escola, considerando que a bonificação representa uma consequência tanto material quanto simbólica para os profissionais da educação mediante “seu esforço” no trabalho. Nesse contexto, os docentes satisfazem o atual paradigma da educação, porque assumem a responsabilização do desempenho estudantil nos testes estandardizados, acreditando que estão realizando um trabalho humanizado, preocupado com as necessidades dos estudantes.

Com base nos dados apresentados, almejamos que este trabalho possa contribuir com a compreensão da função social da escola e do trabalho docente, que é julgado pelos resultados de seus alunos, e com a qualidade de ensino e aprendizado, para que, assim, sirva como um apelo para rever meios que favoreçam as condições do trabalho docente. Nessa perspectiva, esperamos que o debate acerca da Política de Bonificação seja evidenciado, assim como os seus efeitos colaterais e prejudiciais, que são expressos por todos que fazem a educação pública brasileira. Com isso, ressaltamos a necessidade de refletir acerca dos resultados nos testes padronizados, bem como das suas divulgações nos índices educacionais, visto que os fatores que influenciam os resultados tendem a maximizar a exclusão de estudantes, aumentando a desigualdade escolar entre redes e escolas.

Ressaltamos, ademais, que, a partir dos depoimentos dos participantes, foi evidenciado que a prática educacional dos professores está diretamente ligada aos princípios da gestão gerencial, tais como eficiência, eficácia e produtividade. No entanto, acreditamos que a busca por mais discussões torna-se necessária para ampliar informações que possam contribuir na compreensão do comportamento passivo dos docentes, frente ao neoliberalismo educacional, que se faz presente nas escolas públicas, de modo que reflitam que são avaliados por suas eficácias e de modo padronizado, desconsiderando os desafios diários da escola, favorecendo a produtividade na educação, a qual é estabelecida como um negócio.

Diante disso, pretendemos contribuir com os resultados da pesquisa explanando questões que permeiam a Política de Bonificação Educacional, uma vez que favorece uma maior reflexão acerca do gerencialismo na educação pública. Assim, a partir do referencial

teórico e dos depoimentos dos estudantes, notamos o quanto pode ser prejudicial a lógica empresarial para o trabalho de professores que tem suas atividades e práticas pré-moldadas na lógica capitalista, implicando processos de precarização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Os avanços e dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da Administração Pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. **A Reforma do Estado e a Administração Pública Gerencial**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2011.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.
- AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia. IN: **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. BROOKE, N. SOARES, J. F. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ANDRADE, E. C. “*School Accountability*” no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista Economia Política**, v. 28, n. 3 (111), pp. 443-453, jul./set. 2008.
- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro, 2005.
- ARANDA, M. A. M.; LIMA, F. R. O Plano Nacional de Educação e a Busca pela Qualidade Socialmente Referenciada. **Educação e Políticas em Debate**, v. 3, 2014. p. 291-313.
- ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.
- AZEVEDO, J. C. **Educação pública: o desafio da qualidade**. Estudos avançados 21 (60), 2007.
- AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.
- AZEVEDO, M. **Professores de Pernambuco questionam valor do BDE, Bônus de Desempenho Educacional. Veja como recorrer**. Jornal do comércio. 2022. Disponível em: Professores de Pernambuco questionam valor do BDE, Bônus de Desempenho Educacional. Veja como recorrer (uol.com.br). Acesso em: 25 de março de 2023.
- BERTAGNA, R. H.; BORGHI, F. R. Sistemas de Avaliação dos Estados no Brasil: Avanços do Gerencialismo na Educação Básica. **Revista Teias**, v. 19. N. 54. Jul./set. 2018.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, 2002, pp. 3-23 Universidade do Minho Braga, Portugal

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cad. Pesqui.**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BONAMINO, A. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. K. Três gerações de avaliação 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.

BRASIL. **Plano decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília, MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, **LDB**. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal nº10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, 47(1) janeiro-abril, 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995**. Nº 4, out-dez, 1999.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, Peter. **A Reforma do Estado e a Administração Pública Gerencial**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Dados Qualitativos. In BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, v.36 n.128, 2006.

BROOKE, N. Responsabilização educacional No Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

BROOKE, N. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. In: FONTOURA, H. A. (Org.) **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-**

graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional. Coleção ANPED SUDESTE 2011, Livro 3.

BROOKE, N. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.

BROOKE, N.; REZENDE, W. Políticas de incentivos salariais para professores no Brasil: uma atualização. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1343-1370, jul. – dez. 2020.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRUGGEN, J. C. V. **Inspection of Schools as an Engine for Sustainable Change**. London: The Standing International Conference of Inspectors. 2001.

CABRITO, G. B. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CARDOSO, F. H. Reforma do Estado. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, Peter. **A Reforma do Estado e a Administração Pública Gerencial**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2011.

CARDOSO, P. F.; MELO, L. de F. A política de bonificação e responsabilização educacional no município de Rio Branco/Acre: Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 16, e83559. Janeiro de 2022.

CASTRO, A. M. D. A. Administração Gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBP AE** – v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CATALÁ, J. P. Governabilidade democrática na América latina no final do século XX. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **A Reforma do Estado e a Administração Pública Gerencial**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CERDEIRA, D. G. S. Fatores associados ao uso dos resultados das avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 2, p. 634, mai./ago. 2018.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**, Belo Horizonte, Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CORVALÁN, J. Accountability educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. In :CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R.W (Ed.) **Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Santiago: PREAL/CIDE, 2006.

COSTA, D. L. O. **Concepção dos professores sobre a política de bonificação do estado do Amazonas**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 164. 2016.

COSTA, F. L. **Reforma do Estado e Contexto Brasileiro**: crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CUNHA, M. V. **Psicologia da educação**. 4º ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERRAZ, C.; BRUNS, B. Incentivando a qualidade: avaliando os efeitos de um bônus por desempenho na educação. In: **WORKSHOP AVALIAÇÃO DE IMPACTO-SIEF**, 1., 26-30 de abril de 2010, Rio de Janeiro. Curso... Rio de Janeiro: Banco Mundial, 2010.

FERREIRA, V. M. S. F.; SILVA, G. A política de responsabilização educacional para os profissionais de ensino. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 9, n. 30, 2023.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: O acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, Especial - Out. 2007.

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

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a Reforma Educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, J. C. FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1ª ed. – 364 p. 2018.

FURTADO, C. S. V. **Bonificação Educacional em Pernambuco**. Juiz de Fora - 2016, 182p.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 1946- 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HYPOLITO, Á. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31. 113, p. 1337-1354, out-dez. 2010.

HYPÓLITO, Á. M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. SP: Papyrus, 1977. **Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico**. 2 ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

IAIES, G. Evaluar las evaluaciones. In: Unesco. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IPE; Unesco, 2003. p. 15-36.

JENCKS, C. Desigualdade no aproveitamento educacional. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, ano 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999. Disponível em: Acesso em: 04 de março de 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZEAR, E. P. **Paying teachers for performance: Incentives and Selection**. Stanford University, ago, 2001.

LEITE, L. Q. **História da Reforma Gerencial do Estado de 1995**. 2019 Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2019.

LEMES, N. C. D. S.; MELO, K. A. D. BORGES, B. Reformas, Trabalho e Identidades Docentes. **Revista Relações Sociais**. Vol. 01. N. 02. 2018.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Entendendo o Estado Gerencial e sua relação com a educação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1. Porto Alegre, 2008, p. 63-78.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 5. **Ed revista e ampliada**. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. – 364 p. 2018.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

MEDEIROS, D. B. **Os Efeitos da Política de Bonificação do Estado do Rio de Janeiro nas Ações Gestoras de Escolas Estaduais do Município de Valença**. Dissertação Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública CAEd/UFJF. Juiz De Fora, 2014.

MELO, E. P. C. B. N.; LIMA, P. G. O Estado brasileiro e as políticas de avaliação da educação. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. **Laplage em Revista**, v. 2, n. 2, 2016.

MENDES, J. C. B. **Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

MENEZES, W. F. O “**processo imbecilizador**”: proletarização e humilhação docente como instrumento de política neoliberal na educação básica em São Paulo. In: VII Seminário Do Trabalho, 2010. ANAIS. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2010.

MORDUCHOWICZ, A. **Carreira, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes**. PREAL - Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. 2003.

MORAES, M. L. B. **Metodologia de Pesquisa Técnica e Científica**. UFMT, Cuiabá, 2015.

NASCIMENTO, L. P; GUIMARÃES, V. N. Gestão escolar no Brasil: reflexões sob a ótica da reforma do estado e da modernização da gestão pública. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 36, n. 3, p. 1052-1071, Florianópolis - jul./set. 2018.

NÓBREGA, S. A. **Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

NORMAND, R. A modernização “eficaz” da profissão de professor confrontada às novas políticas de *accountability*. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, 2018, 27(53), 18-29.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização

docente: por onde passa a valorização? **Revista em questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, mai./ago. 2013.

OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, A. M. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da Região Nordeste. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 83, n. 1, pp. 143-162, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D. G.; FARDIN, V.; MILL, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 11, p. 51–65, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991>. Acesso em: 14 set. 2023.

OLIVEIRA, L. X.; CARVALHO, A. D. F.; TAVARES, A. M. B. N. Política de responsabilização escolar (accountability school) e formação de professor: cenários e atores na avaliação educacional brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2049-2065, out./dez. 2020.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, R. T. C; FERNANDES, M. D. E. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009, p.57-72.

OSHIRO, C. H.; SCORZAFAVE, L. G.; DORIGAN, T. A. Impacto sobre o Desempenho Escolar do Pagamento de Bônus aos Docentes do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 213/249. Abr.-Jun. 2015.

PARENTE, J. M. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259-280, maio./ago. 2017.

PASSONE, E. F. K. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cad. de Pesquisa**, v. 44, n. 152, p. 424-448, 2014.

PEDROSO, J. M. A consolidação do público não estatal nas políticas educacionais: um estudo a partir da transferência de fundos privados para as ONGs. **Revista do HISTDBR on line**, p. 175-199, 2008.

PERBONI, F. **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT. Presidente Prudente, SP. 2016.

PERBONI, F. **Tendências e convergências das políticas de bonificação vinculadas às avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação**. Disponível em http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38_anped_2017_GT05_1240.pdf. Acesso em: 29/01/2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco. **PNAGE-PE**. Disponível em: <http://www.portais.pe.gov.br/web/seplag/programas/pnage> Acesso em: 21 março de 2023.

PERNAMBUCO. **Política de Responsabilização Educacional**. [201-?]. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 20 de março de 2023.

PERNAMBUCO. **Organização administrativa do estado**. TCE-PE. Disponível em: Microsoft Word - Organiz Adm DIPE_1_08021510_3_v1[1].doc (tce.pe.gov.br), Acesso em: 23 de março de 2023.

PERNAMBUCO. SEE. **Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação**. Pernambuco, 2008a.

PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública**. Metas para a educação. 2008. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br. Acesso em: 21 março de 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008**. Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. 2008a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Lei nº 13.696, de 18 de dezembro de 2008-altera a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008**. 2008c.

PERNAMBUCO. (2008a). Nota Técnica. **A Avaliação das Escolas Estaduais e o Bônus do Desempenho – BDE**. http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota_tecnica_idepe.pdf

PERNAMBUCO. Secretaria de educação. **Decreto nº 35.103, de 7 de junho de 2010**. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional - BDE, e dá outras providências. 2010.

PERNAMBUCO. SEE. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – **Políticas de responsabilização educacional** /– Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012b.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a Excelência em Gestão Escolar: Curso de Aperfeiçoamento: Módulo XII – Políticas de Responsabilização Educacional**. Recife, 2012f, 52p.

POSSA, L. B.; BRAGAMNANTE, P. L. A.; MONTES, C. P. **As avaliações em larga escala como estratégias neoliberais: efeitos na política de formação de professores**. Políticas Educativas, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 101-116, 2018.

PNAGE. **Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal. 2015**. Disponível em: Governo do Estado de Pernambuco - PNAGE (portais.pe.gov.br). Acesso em: 18 de março de 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

PRZEWORSKI, A. Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva agente x principal. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. **A Reforma do Estado e a Administração Pública Gerencial**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RAVITCH, D. **Nota mais alta não é educação melhor**. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 2 ago. 2010c.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROCHA, P. R. L. **Currículo e controle do trabalho docente: o sistema de monitoramento de conteúdo de Pernambuco**. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2012.

ROCHA, P. R. L. **Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto PROGEPE: uma análise na ótica da governamentalidade**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2017.

RODRIGUÊS, C. M. L. O Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Nordeste: pretextos, proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p. 292-306, Mai./Ago. de 2013.

SCAFF, E. A. S. **Os Organismos Internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

SCHNEIDER, M. P. ROSTIROLA, C. R. Configurações do Estado-Avaliador e repercussões nas políticas educacionais brasileiras. In: **Estado, Políticas Públicas e Educação**. ALMEIDA, M. L. P. SCHNEIDER, M. P. VÁSQUEZ, J. M. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SENA, I. P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SETUBAL, M. A. **Meritocracia nos sistemas de educação**. O Estado de São Paulo, 18 de junho de 2010. Disponível em: Meritocracia nos sistemas de educação (undime.org.br). Acesso em: 18 de fevereiro de 2023.

SILVA, G. CARVALHO, D. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. **Educação em Foco**, ano 24, n. 44, set./dez. 2021 –p. 397-421.

SILVA, G. SILVA, A. V. GOMES, E. P. S. O discurso da qualidade na educação: a voz dos professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 799-815, set./dez. 2019.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120 f. 2008. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SINTEPE. **Algumas reflexões sobre o BDE**. 2018. Disponível em: Algumas reflexões sobre o BDE - SINTEPE DIGITAL. Acesso em: 25 de março de 2023.

SINTEPE. **BDE e municipalização**. 2019. Disponível em: BDE e municipalização - SINTEPE DIGITAL. Acesso em: 25 de março de 2023.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educadores**. Disponível em: [Educadores - Todos Pela Educação \(todospelaeducacao.org.br\)](http://Educadores - Todos Pela Educação (todospelaeducacao.org.br)). Acesso em: 19 set. 2023.

VOSS, D. M. S. O Plano de Desenvolvimento da Educação: contextos e discursos Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | **Pelotas** [38]: 43-67, janeiro/abril 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS**ANEXO A – Roteiro de entrevista**

1. Enquanto professor quais fatores você aponta que podem influenciar na qualidade do ensino ofertado nas escolas?
2. Você se sente corresponsável por alcançar as metas da avaliação do SAEPE e do SAEB?
3. Nos anos letivos e que há avaliações como SAEB E SAEPE há maiores cobranças para os professores na escola? Como isso acontece?
4. Pela sua experiência, quais métodos contribuem para o sucesso do resultado nas avaliações externas na escola pública?
5. Com base na sua experiência, a que se atribui o fato de algumas escolas alcançarem notas diferentes na avaliações externas?
6. Você acredita que os resultados das avaliações externas apresentam a qualidade pedagógica dos trabalhos desenvolvidos nas escolas?
7. Você concorda que os resultados das avaliações estão sendo utilizados de modo que possa diagnosticar os desafios do processo de ensino e aprendizado? Por quê?
8. Como você analisa o BDE?
9. O BDE é vantajoso para o processo de ensino e aprendizado?
10. Você acha importante o sistema de bonificação?
11. Na sua concepção, qual o benefício da bonificação para a escola, professores e estudantes?
12. Você acha que é importante elevar a nota da escola nos índices educacionais como IDEB ou IDEPE?

ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética da UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Bônus de Desempenho Educacional de Estado de Pernambuco: a realidade presente na cidade de Garanhuns

Pesquisador: VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60062122.4.0000.5013

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.540.139

Apresentação do Projeto:

"Esse projeto pretende desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo, pois é o método de investigação científica que tem como finalidade coletar dados de um determinado objeto de estudo a partir da realidade na qual está inserida para que se possa compreender, descrever e analisar o objeto da investigação. Além disso, será adotado o método indutivo, pois o trabalho partiu de um fenômeno comum entre nas redes públicas de ensino: professores receberam uma bonificação por desempenho de seus alunos nas provas. Diante disso, não há uma inquietação definida em justificar determinada hipótese antes de iniciar a pesquisa. O tipo de pesquisa que pretende ser realizado é a pesquisa de campo, pois será necessário ir até as instituições conhecer a realidade dos professores em seu ambiente de trabalho."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar os efeitos do Bônus de Desempenho Educacional na prática de professores da rede estadual de ensino na cidade de Garanhuns e os resultados dela no desempenho dos alunos.

Objetivo Secundário:

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, Mirso do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefons: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.540.136

- a) Investigar as condições de trabalho docente e a sua relação com o bônus entre as escolas estaduais da rede pública de ensino da cidade de Garanhuns;
- b) Verificar o atual contexto da política de bonificação na cidade de Garanhuns, analisando decretos e metas;
- c) Analisar a concepção de professores sobre a qualidade da educação mediante a influência do Bônus de Desempenho Educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos aos participantes da pesquisa são de ordem psíquica ou moral relacionados a situações de constrangimento, remorso ou lembranças de fatos ocorridos diante da abordagem das perguntas na entrevista. Em caso de algum problema dessa natureza detectado no momento da assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimentos dos objetivos do estudo, estes serão dispensados de participar da pesquisa. Se o sujeito que aceitar participar da pesquisa, se sentir desconfortável ou constrangido em algum momento da pesquisa, também poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento e, também, poderá retirar este seu consentimento, sem que isso traga qualquer penalidade ou prejuízo. Também existe o risco de contaminação por COVID-19, entretanto, para minimizar os riscos, serão tomadas as medidas indicadas pela OMS, bem como, manter o distanciamento, o uso de máscaras, limpeza e desinfecção dos ambientes e uso do álcool gel. Caso exista alguma contaminação por COVID-19 devido à alguma falta de cuidado durante sua participação nessa pesquisa, o pesquisador principal será responsável pela despesa decorrente ao seu tratamento. Em situações mais graves de risco de ordem moral ou psíquica, o sujeito poderá ser encaminhado para atendimento psicológico, o pesquisador principal desse estudo também será responsável por essas despesas. Sempre que desejado pelo participante, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Benefícios:

- a) impacto científico: A partir desse estudo pretende-se realizar um seminário intermunicipal para

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.073-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: S-540.139

socialização dos dados da pesquisa e participar da equipe executora em congressos e eventos científicos em âmbito nacional que tratem da temática do presente estudo.

b) impacto social: Com base nos dados desse estudo, será avaliado os impactos de um programa educacional voltado para estimular professores da rede pública, refletindo a estreita relação entre o estímulo do profissional de educação e o desempenho de alunos, para que assim, sirva como um forte apelo, para rever meios que favoreçam as condições do trabalho docente e a qualidade da educação pública."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"O presente projeto pretende desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo, pois é o método de investigação científica que tem como finalidade coletar dados de um determinado objeto de estudo a partir da realidade na qual está inserida para que se possa compreender, descrever e analisar o objeto da investigação. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogos entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Além disso, será adotado o método indutivo, pois o trabalho partiu de um fenômeno comum entre nas redes públicas de ensino: professores receberem uma bonificação por desempenho de seus alunos nas provas. Diante disso, não há uma inquietação definida em justificar determinada hipótese antes de iniciar a pesquisa. Segundo Xavier (2010, p.37) "o pesquisador inicia a pesquisa sem levar em conta qualquer hipótese ou teoria sobre o funcionamento e características de um determinado fenômeno natural ou humano". O tipo de

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, Miró do lado do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.073-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (32)3214-1041 E-mail: csp@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.540.136

pesquisa que pretende ser realizado é a pesquisa de campo em duas escolas estaduais da rede pública da cidade de Garanhuns-PE. Segundo Rodrigues (2006, p. 88) a pesquisa de campo "é realizada a partir de dados obtidos no local (campo) onde o fenômeno surgiu, e ocorre em situação natural, espontaneamente".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

Autoriz_Escola

Aut_Escola

Autori_Escola

CRONOGRAMA

FOLHA_DE_ROSTO

DECLARACAO_DE_DESTINACAO_DOS_DADOS_E_PUBLICIZACAO_DOS_RESULTADOS

Carta_Resposta

Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido

PROJETO_PESQUISA

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1973062

Recomendações:

Não há recomendações para este projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa fora submetida anteriormente, sob o PARECER CONSUBSTANCIADO Número: 5.515.501, e apresentou as seguintes pendências que foram respondidos e atendidas pela pesquisadora em carta resposta e adequação dos documentos, conforme segue:

Pendência 1- Numerar o TCLE com o seguinte formato: 1/3, 2/3, 3/3. Em carta resposta e no novo TCLE submetido, a numeração foi ajustada conforme solicitação.

Pendência 1- atendida

2- Não esclarecimento de como se dará a seleção dos participantes e como se dará o convite à

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, Mirante do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.073-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.540.136

participação. Solicita-se adequação.

A pesquisadora alterou a redação no corpo do documento "projeto", esclarecendo a questão com o seguinte texto: "Para os participantes da pesquisa serão selecionados aqueles que atuam nas duas escolas escolhidas para o campo da pesquisa que possuem no mínimo 10 anos de trajetória na rede estadual de ensino da cidade de Garanhuns, pois com esse tempo de atuação, acreditamos que estes professores estão mais aptos a responderem o questionário do que os profissionais com menos tempo ou iniciando suas trajetórias de trabalho".

Pendência 2- atendida.

Sendo assim, o projeto não apresenta óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S.^a deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.073-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 6.540.139

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1073062.pdf	09/07/2022 08:54:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA.pdf	09/07/2022 08:53:47	VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA	Aceito
TICLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido.pdf	09/07/2022 08:53:14	VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	09/07/2022 08:51:37	VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_DESTINACAO_D OS_DADOS_E_PUBLICIZACAO_DOS_RESULTADOS.pdf	27/06/2022 17:05:45	VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	25/06/2022 12:14:46	VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut_Escola.pdf	25/06/2022 12:11:08	VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autoriz_Escola.pdf	25/06/2022 12:10:33	VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autori_Escola.pdf	25/06/2022 12:10:25	VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/06/2022 12:10:01	VIVIANE MARIA DA SILVA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, Mirso do pédo do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.073-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (32)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.540.139

MACEIO, 22 de Julho de 2022

Assinado por:
Thaysa Barbosa Cavalcante Brandão
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, Mirso do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL.
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.073-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: csp@ufal.br