

PRINCIPAIS MODELOS DE REMUNERAÇÃO POR DESEMPENHO PARA PROFESSORES NO BRASIL

Nathalia Cassettari

Universidade de São Paulo – USP

nathalia.cassettari@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho pretende contribuir com o debate sobre a remuneração por desempenho para professores da educação básica, buscando apresentar as características comuns e o debate em torno dos principais modelos atualmente adotados por diferentes secretarias de educação brasileiras, quais sejam: o pagamento por mérito individual, a bonificação com base no resultado das escolas e o pagamento com base nos conhecimentos e habilidades dos professores. Cabe destacar que, apesar de não existirem consensos sobre os possíveis impactos desses programas, sendo possível encontrar tanto argumentos positivos quanto negativos à sua utilização, o número de iniciativas implementadas é cada vez maior.

Palavras-chave: Política Educacional; Professores; Remuneração

Introdução

O objetivo do trabalho é apresentar um panorama das iniciativas de remuneração por desempenho para professores em discussão ou implementação em diversos estados brasileiros. Para tanto, a primeira parte do texto traz informações sobre as origens e características gerais das iniciativas de pagamento por performance, ressaltando os argumentos apresentados tanto pelos apoiadores quanto pelos opositores de tais iniciativas. A segunda, apresenta os três principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil, quais sejam: o pagamento por mérito individual, a bonificação com base no resultado das escolas e o pagamento com base nos conhecimentos e habilidades dos professores. Nesta parte também serão

apresentados exemplos de políticas adotadas em diferentes secretarias de educação. Por fim serão traçadas algumas considerações finais.

Remuneração por Desempenho

As iniciativas que procuram vincular a remuneração dos trabalhadores a alguma medida do seu desempenho têm origem na iniciativa privada e são utilizadas “desde que os mesopotâmicos eram pagos por cestas de azeitonas colhidas” (WISCOMBE, 2002, p. 134). Tais iniciativas partem do princípio que a diferenciação salarial com base no tempo de serviço, na formação adquirida e nos cargos ocupados, não é suficiente para recompensar os esforços (individuais ou coletivos) que resultam em melhorias para o desempenho global das empresas, sendo necessários incentivos financeiros que motivem os profissionais a trabalhar mais e melhor.

Mesmo entre os teóricos do campo da administração de empresas o pagamento por performance causa polêmicas. Os defensores dessas propostas acreditam que esse modelo de remuneração pode colaborar para a atração e retenção dos melhores profissionais; motivar performances desejáveis; incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores; favorecer a consolidação de uma cultura empresarial baseada na inovação, na competência e na participação; reforçar e definir a estrutura e hierarquia da organização; e relacionar os custos com salários à produtividade da empresa.

Já os seus opositores destacam as possíveis consequências negativas da sua aplicação, como, por exemplo, o fato destes programas consumirem muito tempo e dinheiro das instituições e nem sempre alcançarem os resultados desejados, além de poderem trazer resultados inesperados, tais quais: a diminuição da colaboração entre os trabalhadores, o aumento da insatisfação com o trabalho, dentre outros. Além disso, existe um questionamento constante com relação a melhor maneira de avaliar o desempenho dos profissionais, uma vez que associar prêmios ou punições às avaliações pode estimular fraudes e outros comportamentos questionáveis, como o aumento da produtividade com prejuízos à qualidade.

Deste modo, é possível perceber que não existem consensos sobre a utilização da remuneração por desempenho na administração de empresas. Ainda assim, essas

propostas chegam ao setor público num contexto de busca por uma maior eficiência e qualidade dos serviços prestados.

Na educação, essas propostas ganham centralidade em um momento em que a melhoria da qualidade docente vem sendo apontada como o principal fator que levaria a melhoria da qualidade da educação como um todo. Assim, os defensores do pagamento por performance acreditam que, a fim de alcançar uma maior remuneração, os professores irão trabalhar mais e melhor, impactando o desempenho de suas escolas e sistemas educacionais.

Já os opositores dessas propostas destacam a dificuldade de se realizar uma avaliação justa do desempenho dos professores que “justifique” a diferenciação salarial, uma vez que se trata de um trabalho complexo que envolve relações que não podem ser facilmente medidas. Morduchowicz coloca este problema da seguinte maneira:

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. (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 23)

Mais um argumento contrário à implementação do pagamento por performance, refere-se aos possíveis resultados indesejados que ela pode causar, tais quais: a criação de uma rivalidade entre os professores; o aumento da desigualdade entre as escolas; o incentivo a fraudes; a exclusão de alunos que não apresentem bons desempenhos, dentre outros. Além disso, a própria ideia de premiar alguns professores por demonstrarem conhecimentos e habilidades que são próprios da profissão docente pode ser questionada. Adriana Bauer apresenta esta questão da seguinte maneira:

A ideia de proporcionar mais ganhos pecuniários, seja para escolas ou professores, por conta da realização de suas tarefas é, em si, discutível. Um médico deveria ganhar prêmios por salvar vidas ou essa seria uma tarefa inerente a sua profissão? Um hospital deveria proporcionar bons serviços apenas se fosse recompensado por tal? Um professor deveria se esforçar para ensinar apenas se recebesse mais dinheiro por isso? (BAUER, 2009, p.7)

Com isso, é possível evidenciar que, assim como na área da administração de empresas, na educação o tema também gera amplos debates, que vem crescendo nos últimos vinte anos com a implementação de diversos programas de pagamento por performance para professores e a realização de um grande número de pesquisas em todo o mundo.

Vale dizer que, apesar do grande número de pesquisas, uma série de razões torna muito difícil avaliar o impacto desses programas, principalmente pela curta duração de boa parte das iniciativas (devido a diferentes motivos, dentre eles: a descontinuidade das políticas educacionais, a limitação de recursos financeiros, a perda de apoio político, a resistência dos professores etc.). Além disso, esses programas são, na grande maioria das vezes, implantados em conjunto com outras políticas educacionais, o que dificulta a análise isolada da sua contribuição para com a melhoria da qualidade da educação.

É preciso ainda considerar que existem muitas diferenças entre os programas de pagamento por performance para professores. Harvey-Beavis (2003) sistematiza essas diferenças da seguinte maneira:

- Se o foco é colocado em performances individuais ou por escolas;
- Se existem punições aos piores professores;
- A duração do programa e o número de vezes que os professores podem ser premiados;
- Se os prêmios são destinados aos professores com melhor desempenho nas avaliações ou com melhor progresso entre as avaliações;
- Se o resultado da avaliação permite uma progressão na carreira;
- O que é avaliado e a maneira de avaliação (observações em sala de aula, portfólio, resultado dos estudantes etc.);
- Quem avalia (diretor, avaliador externo, auto-avaliação etc.);
- Se todos os professores podem ser recompensados ou se existe uma cota específica; e
- Se o pagamento por performance suplementa ou substitui a estrutura salarial existente.

Essas características podem ser combinadas de diferentes maneiras, sendo que a repercussão e as críticas apresentadas a cada programa variam muito, de acordo com os componentes escolhidos.

No Brasil é possível identificar três modelos de remuneração por desempenho por professores que tem sido privilegiados na formulação de políticas públicas, quais sejam: o pagamento por mérito individual (que remuneram os professores com melhor desempenho individual, sendo que a avaliação dos professores pode se dar de diversas maneiras); a bonificação com base no desempenho das escolas (que premiam todos os professores das escolas com melhores desempenhos absolutos ou melhores progresso em provas de rendimento dos alunos); e pagamento baseado nos conhecimentos e habilidade dos professores (que avaliam periodicamente os conhecimentos e habilidades dos professores, permitindo mudanças no seu nível salarial). A seguir, pretende-se apresentar as principais características de cada um destes modelos.

Pagamento por Mérito Individual

O pagamento por mérito individual é o modelo mais antigo de remuneração por desempenho para os trabalhadores das redes públicas de educação. Segundo Stronge, Gareis e Little (2006), programas com essas características chegaram aos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX.

A ideia central deste modelo é premiar (em geral com bônus em dinheiro) os professores que mais se destacarem em avaliações individuais e, assim, recompensá-los por seus esforços além de estimular o conjunto do corpo docente a melhorar o seu desempenho. As próprias avaliações são encaradas como instrumentos que podem ajudar os professores a compreenderem o que estão fazendo bem e no que podem melhorar por meio do *feedback* dos avaliadores.

Na grande maioria dos casos, as avaliações são realizadas pelos níveis administrativos imediatamente superiores aos professores (coordenadores, diretores e supervisores), mas, especialmente nos programas mais recentes, também são consideradas avaliações dos pares e autoavaliações.

A maneira como as avaliações são realizadas e os critérios por elas valorizados variam muito de acordo com as características de cada programa. No entanto, elas

podem incluir: observações da sala de aula, verificação do envolvimento em diferentes atividades da escola etc.

Avaliar individualmente os professores é por si só uma tarefa bastante difícil, uma vez que, conforme já dito anteriormente, se trata de um trabalho complexo, com múltiplos objetivos e cuja totalidade dos resultados pretendidos não pode ser facilmente mensurada.

Uma crítica recorrente aos programas de pagamento por mérito diz respeito ao fato deles, na grande maioria das vezes, serem baseados em critérios vagos e limitados ao julgamento pessoal dos avaliadores (STONGE, GAREIS & LITTLE, 2006). Por este motivo, o pagamento por mérito individual é atualmente o modelo mais criticado de remuneração por desempenho para professores. Vale notar que avaliações subjetivas podem causar distorções na distribuição dos bônus; assim, com frequência os professores premiados não são necessariamente os melhores professores, mas os que têm maiores concordâncias com seus supervisores, melhores relacionamento pessoais com seus pares, etc. Isto faz com que tais programas, na grande maioria das vezes, sejam vistos com preocupação e descrença pelos professores.

Além disso, sem uma definição clara do que se espera dos professores, ou melhor, do que é estabelecido como “mérito”, “o pagamento por mérito é prejudicado e torna-se, essencialmente, um elemento organizacional inútil” (ODDEN & KELLEY, 1996, p. 32).

O fato das avaliações e das premiações serem individuais pode ser, por um lado, entendido como um ponto positivo dos programas de pagamento por mérito – ao considerar as diferenças entre os professores de uma mesma escola e, assim, poder estabelecer metas individuais de acordo com as necessidades de cada um deles (STONGE, GAREIS & LITTLE, 2006). E, por outro lado, pode ser percebido como uma forma de minar a cooperação entre os professores e estimular a competição entre eles, principalmente quando a bonificação é limitada a um pequeno grupo de professores. Para Odden e Kelley (1996, p.32):

Estes programas vão na contramão da cultura de colegialidade e cooperação que é exercida nas escolas mais eficientes (Rosenholtz, 1989) e assim, é um elemento de remuneração que prejudica, ao invés de reforçar boas performances escolares.

Todas estas críticas comprometem a credibilidade destes programas e dificultam sua implementação. De acordo com Stonge, Gareis & Little

[...] a complexidade da docência, da avaliação de professores e da missão e práticas das escolas tem limitado a extensão na qual o pagamento por mérito individual – especialmente se chamados de pagamento por mérito e especialmente se eles carregam a responsabilização para os mais básicos aumentos salariais – pode ser efetivamente implementado (STONGE, GAREIS & LITTLE, 2006, p. 87)

No Brasil, muitos estados e municípios praticaram, e ainda praticam, alguma forma de pagamento por mérito individual, em especial quando há algum dinheiro que precisa ser alocado rapidamente na educação. Assim, quando os gestores percebem que a alocação mínima de recursos para a educação não foi cumprida, ou quando há alguma sobra de recurso (por exemplo do Fundeb), uma saída amplamente adotada é dividir o este dinheiro com os “melhores” professores, sendo que a definição desses melhores fica a cargo do julgamento pessoal de diretores e supervisores, ou a cargo de um único critério objetivo, em geral a assiduidade dos trabalhadores.

Deste modo, a maioria dos programas não é permanentes e o valor dos bônus não é alto, o que torna razoável presumir que eles tenham pouco ou nenhum impacto sobre a motivação ou o trabalho dos professores.

Esse foi o primeiro modelo de remuneração por desempenho para professores implementadas no Brasil e, apesar de ainda ser utilizado, tem perdido espaço para iniciativas mais elaboradas, em especial para a bonificação com base nos resultados das escolas, que será apresentada a seguir.

Bonificação com base nos resultados das escolas

Neste modelo, todos os professores (e em alguns casos também os funcionários e até mesmo os alunos) das escolas que alcançarem objetivos previamente estabelecidos devem ser premiados, sendo que sua principal meta é melhorar resultados obtidos nas avaliações externas.

Desta maneira, existe um entendimento de que os resultados alcançados pela escola são um produto do esforço de diferentes atores. Assim: “Prêmios baseados no

desempenho de grupos explicitamente reconhecem a natureza colaborativa da eficiência de qualquer escola ao premiar os professores de uma escola pelos seus esforços coletivos.” (Harris, 2007, p. 26).

Os prêmios podem ser concedidos para a compra de materiais e equipamentos escolares ou como um adicional no salário dos professores. Nas propostas em que os prêmios são destinados aos professores, trata-se sempre de um bônus ao final da avaliação e não de um acréscimo salarial permanente, fazendo com que os professores tenham que reconquistar os seus prêmios ao final de cada processo avaliativo.

Diferentes ideias podem subsidiar a distribuição dos bônus, entre elas: a de que todos os professores recebam a mesma quantia, independentemente do seu salário base (entendendo que a contribuição de todos é igual para a produção dos resultados); e a de que os professores recebam o bônus de acordo com uma porcentagem do seu salário base (entendendo que aqueles que recebem mais têm uma participação maior na produção dos resultados).

Cabe destacar que o financiamento destes programas deve ser grande o suficiente para premiar todas as escolas que alcançarem os resultados desejados. Para tanto, existem duas propostas mais aceitas: 1) estabelecer uma quantia predeterminada de recursos para o programa, sendo que o valor dos prêmios varia de acordo com o número de escolas premiadas; 2) estabelecer o valor dos prêmios e limitar o número de escolas premiadas a partir de um *ranking* decrescente. O financiamento ainda deve ser previsto por um longo período, para possibilitar que as escolas tenham tempo de tomar as medidas necessárias em vista de melhorar seus resultados.

Os programas com essas características em geral utilizam o resultado das escolas nos sistemas de avaliação de larga escala como principal critério para a distribuição dos bônus. Trata-se, portanto, de um critério objetivo, o que para alguns autores é considerado um argumento positivo em favor da utilização deste modelo de remuneração.

Entretanto, para alguns autores, a vinculação da remuneração dos professores com os resultados nos sistemas de avaliação em larga escala pode incentivar uma série de comportamentos questionáveis que não contribuem para a melhoria da qualidade da educação, dentre eles: a seleção e exclusão de alunos, a fraude, a concentração dos

melhores professores em algumas escolas, redução do currículo ao que é cobrado nas provas etc.

Mais uma crítica a estes programas refere-se à dificuldade de se estabelecer uma distribuição justa dos bônus, uma vez que esse tipo de remuneração não considera as diferenças entre os professores de uma mesma escola, o que favorece a existência de professores caronistas (*free riders*), ou seja, aqueles professores que recebem (ou não) a bonificação de acordo com o desempenho do coletivo da escola, sendo que esse desempenho não condiz com o seu trabalho individual. Em outras palavras, “Qualquer programa de incentivo (como os incorporados nos sistemas de responsabilização de muitos estados) que tenha como foco o desempenho entre escolas ignora a primeira fonte de variação na qualidade que ocorre dentro das escolas” (HANUSHEK, KAIN, O’BRIEN & RIVKIN, 2009, p. 19).

No Brasil, as primeiras iniciativas de bonificação bom base no desempenho das escolas simplesmente premiavam todos os professores das escolas com maiores desempenhos nas avaliações em larga escala ou com maiores evoluções entre suas aplicações. Como exemplo, destaca-se a aplicação do prêmio educacional “Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade” no Ceará a partir de 2002, que premiava os professores e funcionários das 50 melhores escolas do estado de acordo com uma avaliação de contemplava avaliação do desempenho dos alunos, avaliação do núcleo gestor e indicadores de aprovação e reprovação.

A partir de 2008, iniciativas passaram a premiar os professores de acordo com metas estabelecidas pelas Secretarias de Educação com base em indicadores similares ao Ideb – que combinam o desempenho dos alunos em avaliações em larga escala e indicadores do fluxo escolar. A Bonificação por Resultados, programa com essas características da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, recebeu grande repercussão na mídia e serviu de modelo para iniciativas similares em diferentes estados e municípios (destaca-se, como exemplo, iniciativas no estado do Espírito Santo e em Pernambuco) e até mesmo para um Projeto de Lei do Senado (PLS 319/08) de autoria do Senador Cristovam Buarque, que propõe a criação de um bônus, equivalente a um 14º salário, para todos os professores das escolas públicas que conseguirem elevar em pelo menos 50% a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou que conseguirem atingir a nota sete no mesmo índice.

Mais recentemente, a bonificação por resultados do estado de São Paulo e outras iniciativas similares passaram por reformulações, adotando indicadores e metas mais complexas que, além do desempenho dos alunos e do fluxo escolar, consideram o nível socioeconômico dos alunos, o nível de esforço das escolas, o percentual de presença dos alunos das avaliações, dentre outros. Tais reformulações, ainda muito recentes, dificultam a realização de pesquisas sobre o impacto desses programas.

A seguir serão apresentadas as características de mais um modelo de remuneração por desempenho que tem ganhado destaque no Brasil.

Pagamento baseado nos conhecimentos e habilidades dos professores

O pagamento baseado nos conhecimento e habilidades dos professores remunera a aquisição, comprovada de diferentes maneiras, de determinados conhecimentos e habilidades. Esse modelo, que também é chamado de pagamento por competências, pretende valorizar o desenvolvimento e a qualificação profissional dos professores.

De certa forma é possível dizer que as estruturas salariais tradicionais partiam do mesmo princípio ao remunerarem a experiência e a formação dos professores, uma vez que estes critérios podem ser considerados indicadores indiretos dos conhecimentos e habilidades dos professores. A diferença é que o pagamento por conhecimentos e habilidades introduz novos e mais diretos indicadores que possibilitam a vinculação do salário dos professores às competências consideradas necessárias para um bom exercício da profissão.

Os conhecimentos e habilidades a serem premiados podem ser definidos pelas próprias escolas ou externamente. Entretanto, segundo Odden e Kelley (1996), pelo menos uma das seguintes categorias está sempre presente: 1) instrução – que envolve conhecimentos e habilidades relacionados com os conteúdos ensinados, com o currículo, com a prática pedagógica, com como as crianças aprendem etc.; 2) atividade extraclasse – que envolve conhecimentos e habilidades relacionados com o conhecimento de outras disciplinas (que pode ajudar na interdisciplinariedade), com o acompanhamento de novos professores, com o aconselhamento de pais e alunos etc.; 3) liderança – que envolve conhecimentos e habilidades relacionados com a gestão democrática das escolas (elaboração de projetos político pedagógicos, planejamento e monitoramento dos gastos, execução da avaliação institucional etc.).

Os professores que comprovarem domínio ou crescimento nessas áreas têm, neste modelo de remuneração, a possibilidade de progredir na carreira ou de ganhar aumentos salariais permanentes em reconhecimento à sua *expertise*. Em alguns programas, a remuneração adicional é associada a novas responsabilidades que podem ser organizadas em diferentes níveis. Por exemplo, ao comprovarem a aquisição de novas competências, os professores podem ser cobrados para que participem mais ativamente da gestão da escola, acompanhem novos professores, dentre outras atividades.

Como alguns conhecimentos e habilidades são mais difíceis de serem adquiridos do que outros, o valor do aumento salarial também pode variar de acordo com as competências alcançadas, mesmo dentro de um mesmo programa. A definição exata dos valores depende de negociações com os professores. Entretanto, “esses prêmios devem ser suficientemente grandes de modo que façam valer o esforço despedido para a aquisição de habilidades específicas.” (Milanowski, 2002, p. 10).

Uma dificuldade que estes programas encontram é a definição de quais competências devem ser premiadas e, talvez ainda maior, a definição como elas serão verificadas.

Para amenizar esse problema alguns programas adotam sistemas de certificação de professores como o principal mecanismo de verificação da aquisição de determinados conhecimentos e habilidades. Dentre os diferentes modelos e programas de certificação, ganha destaque o criado pelo *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS). Segundo consta no site da instituição¹, o NBPTS oferece uma gama de 25 certificados para professores, abrangendo uma grande variedade de disciplinas e níveis de ensino. Para conseguir essa certificação, os professores devem participar de uma extensa avaliação cujos principais instrumentos são uma prova escrita e um portfólio (no portfólio devem constar vídeo de atividades realizadas, exemplos de atividades dos alunos comentadas pelo professor, documentação que comprove o envolvimento do professor em atividades extraclasse, dentre outros requisitos). Vale notar que os professores certificados pelo NBPTS têm aumentos salariais garantidos em diversos estados e centenas de distritos norte-americanos.

¹ Cf. <http://www.nbpts.org>

Apesar de reconhecerem a importância da certificação fornecida por instituições como a NBPTS, autores como Odden e Kelley (1996) defendem que cada distrito (ou ainda cada escola) defina quais competências e habilidades serão premiadas de acordo com as suas características e necessidades. Esses autores defendem que tanto os critérios valorizados, quanto a maneira como eles serão avaliados devem ser definidos por professores e administradores em amplas discussões. Além disso, defendem que os professores sejam reavaliados periodicamente e que, caso uma avaliação mostre que a competência de algum professor regrediu, ele seja colocado em uma espécie de período probatório até que adquira novamente tais competências.

Cabe destacar que, em alguns programas, a avaliação dos professores é reduzida a provas de conhecimentos gerais ou específicos sobre pedagogia. Neste caso, uma crítica recorrente refere-se ao fato de não ser possível estabelecer uma correlação direta entre os resultados nestas provas e a qualidade do trabalho dos professores em sala de aula, o que pode causar distorções na distribuição dos prêmios e sentimento de injustiça entre os professores. Além disso, em muitos casos esse tipo de prova apenas replica as avaliações realizadas para seleção e contratação de professores (no caso brasileiro, os concursos públicos de provas e títulos) e, portanto, avalia competências que os professores supostamente já demonstraram obter antes de serem contratados.

Em outros programas as avaliações tornam-se tão complexas que muitos dos professores acabam não entendendo quais competências devem adquirir para ganhar os prêmios. Nestas avaliações, o número de documentos e de outros requisitos pode ser tão grande que os professores acabam tendo que ocupar boa parte do seu tempo com isso, prejudicando o tempo para o planejamento, para o aconselhamento de alunos e para outras atividades necessárias para uma boa aula.

Para que estes programas efetivamente funcionem, Milanowski (2007) enfatiza que é preciso obter um consenso entre os professores de que os conhecimentos e habilidades exigidos são essenciais para a melhoria da qualidade da educação e de que as maneiras como eles serão avaliados são válidas e confiáveis. Assim: “Se os professores acreditarem que favoritismos ou mensurações errôneas determinam o resultado da sua avaliação, ao invés de seu verdadeiro nível de habilidade, eles estarão menos dispostos a expandirem seus esforços para adquirirem habilidades.” (Milanowski, 2007, p. 10). O autor também aponta a necessidade dos professores

contarem com cursos, seminários e treinamentos que possibilitem a aquisição das competências exigidas.

Apesar de alguns autores (como Odden & Kelley, 1996) acreditarem que os programas de pagamento por competência não estimulam a competição entre os professores, uma vez que a premiação é para todos aqueles que demonstrarem a aquisição de certos conhecimentos e habilidades, outros entendem que o fato dos professores serem avaliados individualmente pode incentivar a competição entre eles, além de provocar outros resultados questionáveis. De acordo com Helena de Freitas:

As críticas ao modelo de premiação por desempenho nos processos de avaliação de professores já vêm sendo enfatizadas por estudiosos da formação de professores, principalmente pelo caráter coletivo, solidário e partilhado de que se reveste o trabalho educativo e pedagógico de formação de nossa infância e juventude. Todo processo de avaliação/premiação das competências é sempre um processo de caráter exclusivamente individual e competitivo, e, por que não dizer, punitivo e intimidatório (Morduchowicz, 2002). (FREITAS, 2003, p. 1112)

Este modelo de remuneração por desempenho é o mais recente de todos os apresentados, sendo que a maioria dos programas existente ainda está nas suas primeiras fases de implementação e, portanto, ainda não há um histórico que possibilite a escolas e sistemas de ensino a identificação de experiências de maior sucesso. De qualquer maneira, o pagamento por competência e habilidades é considerado um dos modelos mais “populares” de remuneração. Segundo Stronge, Gareis e Little:

Modelos de pagamento por conhecimentos e habilidades estão entre os mais populares modelos de remuneração emergente, e muitos ou a maioria das programas de remuneração alternativas em vigência nos dias de hoje, incorporam alguns aspectos desta opção (2006, p. 82)

No Brasil poucas políticas podem ser inseridas neste modelo, merecendo destaque duas propostas diferentes. A primeira refere-se ao “Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores”, também conhecido como “Provão do Professor” aprovado pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque em 2003. O sistema pretendia avaliar “por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes

de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior” (BRASIL, 2003). Os aprovados no Exame deveriam receber uma Certificação Nacional de Proficiência Docente com validade de cinco anos e, com ela, uma Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada de até 20% do seu salário base. O projeto recebeu críticas de diversas entidades ligadas à educação e acabou sendo descartado antes mesmo de sua primeira aplicação.

A segunda refere-se as propostas de alguns estados e municípios brasileiros de introduzir aumentos salariais permanentes aos professores tendo como base provas de conhecimentos específicos e pedagógicos. Iniciativas com essas características podem ser encontradas, por exemplo, na Bahia (Lei 10.939/08 e Decreto 12.007/10) e em São Paulo (Lei Complementar 1097/09).

Considerações Finais

Com base na análise da bibliografia sobre a remuneração por desempenho, é possível concluir que não existem consensos sobre o tema. Alguns autores acreditam que tais propostas podem melhorar a qualidade da educação ao motivarem os professores a trabalhar mais e melhor e, ainda, ao aumentarem a capacidade dos sistemas educacionais de atrair, reter e formar bons professores. Outros acreditam que estas propostas podem trazer grandes prejuízos para os sistemas de ensino.

Mesmo dentre os favoráveis a estas propostas, não existem consensos sobre qual seria a melhor maneira de executá-las, sendo que existem três principais modelos sendo considerados pelos sistemas de educação brasileiros.

O primeiro, o pagamento por mérito individual, é o modelo mais criticado, por depender de avaliações subjetivas do desempenho dos professores e por incentivar a competição entre eles. Já a bonificação com base no resultado das escolas, apesar de receber diversas críticas ao relacionar diretamente o desempenho dos professores ao resultado dos alunos nos sistemas de avaliação, tem se expandido com bastante rapidez. Por fim, a bonificação com base nos conhecimentos e habilidades dos professores é o modelo mais recente e consiste em avaliações objetivas dos professores que podem ser das mais complexas (envolvendo múltiplos instrumentos) às mais simples (resumidas a

um único instrumento, como provas, em geral), sendo essas últimas as mais utilizadas no Brasil.

Somente compreendendo as características de tais modelos poderemos avaliar os seus impactos para o trabalho docente e para os sistemas educacionais brasileiros. Portanto, faz-se necessário o aumento do número de pesquisas sobre essas iniciativas no Brasil, que permitam uma análise crítica do seu real impacto.

Referencias Bibliográficas

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBER, M. & MOURSHED, M. **How the world's Best-performing school systems come out on top**. Mackinsey&Company, 2007.

BAUER, A. **Misuses of student results in assessment systems: educational evaluation as managerial tool**, 2009, mimeo.

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

CASSETARI, N. **Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo** (Dissertação de Mestrado). São Paulo; Universidade de São Paulo, 2010.

FERRADO, F., PFEFFER, J. & SUTTON, R. T. Economics Language and Assumptions: how theories can become self-fulfilling. **Academy of Management Review**. v. 30, n. 1, 2005

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. vol.24 no.85 Campinas Dec. 2003

GOLDHABER, D. **Teacher Pay Reform. The political implications of recent research**. Center for American Progress, 2006.

HANUSHEK, E.; KAIN, J. F.; O'BRIEN, D. M.; RIVKIN, S. G. The Market for Quality Teachers. **National Bureau of Economic Research Working Paper Series**; 2005.

HARRIS, D. **The Promises and Pitfalls of Alternative Teacher Compensation Approaches**. Education Policy Research Unit & Education and the Public Interest Center, 2007.

HARVEY-BEAVIS, O. **Performance-based rewards for teachers: a literature review.** OECD, 2003.

HEBERT, H.; KELLEY, C.; MILANOVKI, A.; ODDEN, A. **Enhancing Teacher Quality Through knowledge and Skill-Based pay.** CPRE Policy Briefs. 2001.

HEBERT, H.; KELLEY, C.; MILANOVKI, A.; ODDEN, A.. **The Motivational Effects of School Based Performance Awards.** CPRE Policy Briefs. 2000.

HOLLAND, R. **Merit Pay for Teachers: Can Common Sense Come to Public Education?** Lexinton Institute, 2005.

LAWLER, E. E. & JENKINGS, G. D. **Strategic Reward Systems.** Los Angeles: Center for Effective Organization, 1992

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

OCDE. **Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.** São Paulo: Moderna, 2005

ODDEN, A.; KELLEY, C. **Paying teacher for what they know and do: new and smarter compensation strategies to improve schools.** Thousand Oaks: Corwin Press, 1996

OLIVEIRA, R. P.. **Estado e Política Educacional no Brasil: Desafios do Século XXI** (Livre docência). São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2006.

OLIVEIRA, R. P. & ARAUJO, G. C.. Qualidade do ensino: uma nova dimensão na luta pelo direito a educação. **Revista Brasileira de Educação**, no.28 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2005

ROBBINS, S. T. **Administração: Mudanças e Perspectivas.** São Paulo: Saraiva, 2002.

SOUSA, S. M. Z. L. & OLIVEIRA, R. L. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, setembro 2003.

STRONGE, J.; GAREIS, C.; LITTLE, C. **Teacher Pay and Teacher Quality: Attracting, Developing, and Retaining the Best Teachers.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

VEGAS, E. V.; UMANSKY, I. **Improving teaching and learning through effective incentives: What can we learn from education reforms in Latin America?** The World Bank, 2005.

WISCOMBE, J. Remunerar por desempenho funciona?. **HSM Management**. Jan-Fev.
Ano 6, n.30, 2002.