

# AS IMPLICAÇÕES DO PAGAMENTO POR DESEMPENHO NO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PAULISTAS

**Andreza Barbosa**

FCLAR/UNESP

andrezaemarcos@terra.com.br

**Maria José da Silva Fernandes**

FC/UNESP

mjsfer@fc.unesp.br

**Resumo:** Este artigo apresenta uma análise bibliográfica sobre o pagamento por desempenho, representado na rede paulista pelo bônus mérito, e discute as implicações deste para o trabalho docente a partir de dados obtidos em uma investigação empírica realizada com professores. Os resultados revelam a influência dos elementos gerencialistas e performáticos no trabalho das escolas e dos professores e mostram que o pagamento por desempenho não tem contribuído para a melhoria das condições de trabalho e carreira dos professores e nem mesmo da qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** reformas educacionais; trabalho docente; pagamento por desempenho.

## O trabalho docente no contexto das reformas educacionais paulistas

Os anos finais do século XX e o início do século atual foram marcados por reformas educacionais norteadas por princípios gerencialistas e performáticos que introduziram amplas e profundas alterações na “*organização do trabalho escolar*” e na “*organização escolar*” (OLIVEIRA et al, 2002). No estado de São Paulo, as reformas educacionais se aprofundaram a partir do conjunto de medidas denominado “*Escola de Cara Nova*” que, a partir de 1995, desencadearam uma série de alterações no trabalho docente, envolvendo desde aspectos pedagógicos e administrativos até a gestão dos recursos financeiros.

As medidas que trouxeram implicações para as escolas e seus professores foram influenciadas por matrizes reformistas baseadas em direcionamentos dos organismos internacionais que, de diversas formas, favoreceram a aproximação e a ascendência das teorias administrativas e economicistas no trabalho pedagógico. Na introdução de mecanismos gerencialistas e performáticos ganharam destaque (como já havia ocorrido em momentos anteriores da administração escolar) alguns elementos advindos da organização empresarial, como foi o caso do pagamento por desempenho apontado tanto por documentos do Banco Mundial (WORLD BANK, 2001), quanto por economistas (HANUSHEK, 1995, 2002) como uma das formas possíveis de melhoria da qualidade do ensino e da remuneração dos professores.

No caso do estado de São Paulo, o pagamento por desempenho teve início há alguns anos no contexto da “*Escola de Cara Nova*” e foi ganhando novas formas e contornos em função dos diferentes momentos reformistas que marcaram a educação pública paulista e que sucederam esse momento inicial, tais como a “*Escola do Acolhimento*” e “*São Paulo faz escola*”. Expressões como bônus mérito, avaliação de desempenho, desempenho profissional e avaliação externa, passaram a fazer parte do cotidiano dos professores e a definir padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas. O pagamento por desempenho, representado inicialmente em São Paulo pelo *bônus mérito*, passou a pautar a definição dos currículos, a realização de projetos pedagógicos e até mesmo a própria formação continuada dos docentes. Desta forma, o “*Estado Avaliador*” (CORREIA, MATOS, 2001; SANTOS, 2004) ou “*Regulador*” (BARROSO, 2006) foi ocupando o espaço do “*Estado Educador*”, fortalecendo a responsabilização e o caráter julgador e competitivo entre as escolas e os professores (BALL, 2005; SHIROMA, SCHNEIDER, MAFRA JÚNIOR, 2010).

Tendo como foco de análise o pagamento do *bônus mérito* e suas implicações no trabalho docente, nos propomos a apresentar neste artigo parte de um estudo bibliográfico que teve o intuito de identificar como esta temática é abordada na literatura educacional e na economia (já que este campo do conhecimento vem apresentando forte influência na definição das políticas públicas para a educação). Além do estudo bibliográfico, introduzimos alguns dados extraídos de uma pesquisa empírica realizada com professores da rede estadual paulista. As entrevistas, cujos dados aqui apresentados representam uma pequena parcela do todo obtido, foram fundamentais para nos aproximar do “chão” da escola e para reconhecermos que as reformas educacionais ocorridas à revelia dos professores trouxeram muitas implicações para o trabalho docente, principalmente ao introduzir nas escolas mecanismos performáticos e gerencialistas baseados em formas de pagamento por desempenho.

### **Pagamento por desempenho: uma análise bibliográfica**

Tendo como corpus de análise estudos realizados por economistas e educadores, verificamos que um argumento bastante veiculado (principalmente na mídia) e de grande influência na definição das políticas públicas para a educação (notadamente no que se refere ao pagamento dos docentes) é que, ao invés de um aumento salarial geral para os professores, o melhor caminho para a melhoria da qualidade do ensino seria a criação de programas de pagamento por incentivo, ou ainda por desempenho. Esse tipo de pagamento constituiria, segundo esse argumento, uma forma de tornar a carreira docente mais competitiva e atraente,

já que, no caso do Brasil, pesquisas como as realizadas por Gatti e Barretto (2009) e Gatti et. al. (2010) têm demonstrado a baixa procura da carreira docente pelos jovens. Os programas de pagamento por desempenho, segundo alguns estudos como os que serão apresentados a seguir, poderiam levar os professores a dedicarem-se mais ao seu trabalho, esforçando-se para elevar o rendimento escolar de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino.

Em documento do Banco Mundial (WORLD BANK, 2001), ou em outras publicações desse organismo internacional (LIANG, 2003; UMANSKY, 2005), admite-se de certa forma a importância dos salários para a melhoria da atuação dos professores. Porém, defende-se que isso seja realizado por meio da criação de sistemas de incentivos nos moldes do pagamento por desempenho. Liang (2003), por exemplo, destaca que os incentivos financeiros são usados em vários lugares do mundo como forma de incentivar a melhoria do desempenho dos professores e, apesar de carecer de estudos mais detalhados para avaliar a validade dessas políticas, há, segundo a autora, evidências de sucesso nesse sentido.

Umansky (2005), porém, questiona o que considerou a questão mais fundamental a respeito do pagamento por desempenho: como e de que forma deve ser desenhada a estrutura de incentivos para que possa dar suporte à melhoria da atuação do professor e à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Segundo essa autora, há ainda muitas questões em aberto sobre o pagamento por desempenho e mesmo em meio às questões controversas, muitas redes de ensino estão apostando neste tipo de remuneração como forma de estímulo ao desempenho dos professores em contraposição aos modelos atuais de carreira docente que são apontadas como pouco estimuladores à entrada e permanência dos professores e pouco favoráveis à melhoria do ensino.

Morduchowicz (2003), por exemplo, apresenta algumas das críticas feitas às estruturas salariais atuais dos professores latino-americanos:

Algumas das mais relevantes se referem ao fato de que professores medíocres tenham a mesma remuneração que outros com melhor qualificação, preparação e compromisso com seus trabalhos; que professores com títulos vinculados à docência, de maior graduação que a do magistério, recebam o mesmo pagamento que aqueles que não prosseguem em estudos superiores; que professores com maior experiência não sejam aproveitados – nem remunerados por isto – em trabalhos mais desafiadores, difíceis de serem realizados com sucesso por professores menos preparados ou com menos tempo de serviço; que o regime de remuneração esteja desvinculado das atividades desenvolvidas nas escolas; e que a escala salarial vigente pague o mesmo por esforços e aptidões diferentes. (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 11-12).

Assim, aponta-se como saída para a educação, um sistema de remuneração que relacione a estrutura salarial com os resultados de aprendizagem dos alunos e que motive os pro os professores a incorporarem mais conhecimentos e aptidões relacionados ao ensino e incentivando o desenvolvimento profissional contínuo (MORDUCHOWICZ, 2003). Segundo o autor, o fato das pesquisas da área da economia afirmarem sistematicamente a não existência de relação entre salários dos professores e desempenho dos alunos, tem justificado o não investimento em melhorias salariais gerais para os professores, e dado brecha para a “[...] introdução de mecanismos de mercado que permitissem melhorar a produtividade do setor.” (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 9).

Muitos estudos de caráter economicista também têm abordado a remuneração dos professores, porém, quando consideram a possibilidade de melhorias salariais para impulsionar a melhoria da prática docente, o fazem por meio de propostas de pagamento por desempenho, usando o mesmo argumento defendido pelo Banco Mundial. Ou seja, os sistemas deveriam recompensar os melhores professores com incentivos salariais, assim como também deveriam punir os professores que fossem considerados menos capazes (HANUSHEK, 1995, 2002; VEGAS, UMANSKY, 2005; HANUSHEK, RIVKIN, 2007).

Hanushek (1995, 2002), autor que tem forte ascendência nas políticas relacionadas ao desempenho e salário dos professores, tem afirmado frequentemente em suas pesquisas a pertinência de se investir no pagamento por mérito para melhorar a atuação dos professores, já que o docente seria o fator que mais explicaria a excelência dos resultados educacionais. Dada a centralidade atribuída ao professor, seria necessário tomar medidas para reter os docentes mais brilhantes na escola e eliminar os mal preparados. Neste sentido, a melhor forma para se fazer isso seria oferecer incentivos financeiros e carreira atraente a quem merecesse. De acordo com esse autor, as escolas precisariam manter salários mensais diferenciados para os bons professores e demitir os incapazes, estabelecendo um ambiente tão competitivo quanto o de uma empresa, já que, segundo ele, um aumento geral de salários seria caro e ineficaz e de nada adiantaria para alterar a estrutura atual da educação.

Utilizando-se de dados das escolas públicas do Texas, Hanushek e Rivkin (2007) partem do pressuposto de que a qualidade do trabalho do professor deve ser medida pela contribuição desses para a aprendizagem dos alunos que, por sua vez, deve ser medida por meio de testes com vistas a fornecer incentivos aos melhores professores. Portanto, para melhorar a qualidade do ensino, os sistemas deveriam estabelecer uma relação mais estreita entre compensação e progressão na carreira. Isso seria, inclusive, a melhor forma de atrair e

reter os bons professores, questão essa que, segundo os autores, tem sido uma das mais importantes da política educacional atual.

Nesses estudos, a lógica do pagamento por desempenho tem sido amplamente difundida, porém, os pesquisadores tendem a admitir a dificuldade de se estabelecer uma estrutura meritocrática eficiente, dado o desafio de se avaliar o desempenho dos professores (HANUSHEK, 1995, 2002; HANUSHEK, RIVKIN, 2007). Assim, o principal obstáculo na implementação de sistemas de pagamento por desempenho seria encontrar uma forma adequada de se avaliar a qualidade do trabalho do professor que, na maioria das vezes, é feita por meio da avaliação do rendimento dos alunos.

Em pesquisa publicada em 1995, Hanushek aponta o pagamento por mérito como perspectiva de política que vise à melhoria da qualidade da educação, porém enfatiza a necessidade de se atrelar programas desse tipo a eficientes sistemas de avaliação. Posteriormente, Hanushek (2002) retoma a questão da importância da criação de programas de incentivos aos professores para melhorar a educação, mas afirma não saber qual seria a estrutura de incentivos adequada, pois, segundo o autor, há poucas experiências sobre isso no mundo, sendo necessário, portanto, experimentar e avaliar novas políticas voltadas para esse tipo de pagamento.

Na mesma direção, Morduchowicz (2003, p. 23) expressa a dificuldade de se avaliar o desempenho dos professores com vistas a criar sistemas de remuneração por incentivos, já que “o trabalho realizado pelos docentes, além de ter múltiplos objetivos, é um serviço cujos resultados são intangíveis, difíceis de quantificar e de medir”. Goldhaber (2008), com base em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, também destaca que muitas iniciativas de pagamento por desempenho não obtiveram sucesso devido à dificuldade de se identificar os professores que realmente mereceriam ser premiados por seu desempenho. Ainda Abreu (2008) se refere à dificuldade de se avaliar o desempenho dos professores, dada a natureza diferenciada do trabalho docente que não se assemelha à quantificação da produtividade do trabalho realizado numa linha de produção, sendo assim, uma limitação para a transposição desse modelo de pagamento empresarial para a dimensão da educação.

O pagamento a partir dos resultados dos alunos nas avaliações externas é, portanto, uma questão bastante controversa, principalmente porque o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo e sobre ele incidem inúmeros fatores. Assim, tomar o rendimento escolar como resultado somente do trabalho do professor seria adotar uma concepção reducionista do processo de ensino-aprendizagem que, por sua vez, não traduziria a realidade e suas múltiplas

facetas. Temos que reconhecer que as precárias condições de trabalho e carreira às quais os professores estão submetidos, notadamente na heterogênea realidade brasileira, afetam negativamente a prática docente não sendo consideradas nos processos de avaliação. Por outro lado, temos que concordar também que existem professores que não estão comprometidos com a qualidade do seu trabalho e que vem na docência apenas uma forma de obterem seus rendimentos sem se envolver de fato com o trabalho realizado. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2009 professores nessa situação poderiam ser identificados nas avaliações para, posteriormente, serem auxiliados a superar os problemas de sua prática.

Essa Resolução, ao estabelecer as diretrizes para a elaboração dos planos de carreira no Brasil, prevê que a avaliação do desempenho do professor seja apenas uma das formas de progressão na carreira e destaca a importância da utilização de critérios que não sejam somente quantitativos, mas também qualitativos e transparentes de forma que os resultados possam ser utilizados “[...] com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema” (CNE/CEB, 2009). Ainda segundo a Resolução em seu artigo 5º, inciso XVII, a avaliação do desempenho deveria ser considerada como produto não só da atuação do profissional do magistério como também do sistema de ensino, de forma a permitir o aprimoramento do processo educativo de maneira geral.

Em estudo realizado pelo CONSED (2005) sobre a carreira e remuneração do magistério público nos estados brasileiros constatou-se que a maioria dos planos da amostra analisada previa a avaliação de desempenho entre os fatores considerados para promoção na carreira. Entretanto, o estudo aponta que poucos estados implementaram o processo por falta de regulamentação legal.

Ao analisar o contexto inglês, Ball (2005), apontou que iniciativas como as do pagamento por desempenho são coerentes com a cultura da performatividade entendida como uma forma de estabelecer julgamentos ou comparações por meio de controle, atrito e mudança, bem como com o gerencialismo que é entendido como instrumento voltado para o estabelecimento da competitividade nas escolas. Para o autor, a performatividade e o gerencialismo afetam a prática do professor que passa a se sentir obrigado a corresponder a novos imperativos de competição e de cumprimento de metas, não sendo só responsável (como deve ser) com seu trabalho, mas responsabilizado pelo sucesso ou fracasso das escolas.

Para Shiroma, Schneider e Mafra Júnior (2010) as políticas de avaliação do desempenho docente fazem parte dos mecanismos de regulação pautados na meritocracia que levam à competição entre pares e à responsabilização pelos resultados, práticas que são típicas

do setor privado. Para os autores, essas medidas levam a gestação de um “professor de resultados”. Os sistemas de pagamento por desempenho poderiam ainda comprometer o trabalho coletivo nas escolas, à medida que incentivariam a competição e não a ajuda mútua. Para Cassettari (2008) essa forma de pagamento pode minar a cooperação e o trabalho em equipe.

Observação semelhante é feita por Setúbal (2010, p. 351) ao destacar que, no sistema educacional brasileiro, dotado de tantas desigualdades, “[...] em cujo âmbito os resultados, as causas e as consequências nem sempre são mensuráveis, o risco de um sistema de incentivos aumentar o hiato educacional é grande”. Essa autora ainda destaca que, embora seja importante responsabilizar os educadores pela aprendizagem dos alunos, é necessário levar em conta que a expansão do ensino fundamental trouxe novos desafios para a escola e para os professores:

A responsabilização dos educadores é necessária, mas não deve vir só, e sim acompanhada de uma pergunta mais ampla: nós, como sociedade, sabemos fazer escola de qualidade para as populações mais vulneráveis? A responsabilização pura e simples e os mecanismos de bonificação, por vezes, deixam a ideia de que os caminhos são conhecidos e bem acessíveis, bastando políticas gerais de distribuição de recursos e incentivos aos educadores – acompanhados de pressões sobre eles. É preciso ir além e pensar na reorganização das escolas para que possam atender aqueles que ela conseguiu matricular e aumentar a permanência. (SETÚBAL, 2010, p. 352).

Percebe-se, portanto, que na maioria das vezes, o sistema de pagamento por desempenho tem envolvido a ideia de que a melhoria do rendimento escolar dos alunos e também da educação dependem somente dos professores e de sua boa vontade. Por mais que saibamos que o professor é elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem e que por isso precisa assumir a docência com seriedade, responsabilidade e compromisso, não podemos afirmar que sozinho, contando com as atuais condições de trabalho, de salário e de infraestrutura das escolas ele possa dar conta de tamanha tarefa ou possa ser responsabilizado por problemas que fogem de seu domínio de atuação. Nesse sentido, o pagamento por desempenho precisa considerar outros elementos para de fato provocar mudanças positivas nas escolas. Assim, apresentamos a seguir considerações sobre o pagamento por desempenho no estado de São Paulo articulada com alguns resultados de uma pesquisa empírica que apontou as implicações do bônus no trabalho das escolas.

## **O pagamento por desempenho na rede estadual paulista e as implicações no trabalho docente: a visão dos professores**

De que forma o pagamento por desempenho tem afetado o trabalho nas escolas paulistas? Durante a realização de uma pesquisa empírica de base qualitativa que teve como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas com trinta professores de escolas estaduais paulistas considerados experientes e comprometidos com a aprendizagem dos alunos, identificamos a força do pagamento por desempenho no trabalho dos professores. Inicialmente esse não era o objetivo da pesquisa<sup>1</sup>, mas dada a forma como esse tema foi abordado pelos professores entrevistados, passamos a considerá-lo como uma questão central na organização da escola atual. Apesar de trabalharem em diferentes contextos, os entrevistados apontaram as implicações das reformas educacionais no trabalho docente, notadamente no que se referiu ao pagamento por desempenho representado pelo chamado *bônus mérito*, fato também apresentado posteriormente em pesquisas de Cassettari (2008) e Rodrigues (2010). O *bônus mérito*, criado pelo governo do estado por meio da Lei Complementar nº 909 de 2001, é um valor anualmente pago aos professores e demais profissionais das escolas.

O valor a ser pago pelo *bônus* se baseou inicialmente em critérios quantitativos que levavam em consideração a frequência dos professores às aulas, a relação da escola com a comunidade, a realização de projetos, o desempenho dos alunos nas avaliações externas e, também, as taxas de aprovação, evasão e repetência escolar (SÃO PAULO, 2001). Apesar de considerar, principalmente, elementos quantitativos relativos à escola como um todo, o *bônus* se constituía em um valor pago individualmente aos professores, o que provocava grandes discrepâncias entre os diferentes sujeitos de uma mesma rede de ensino e dentro de uma mesma escola. Ao serem submetidos à avaliações que não captam a complexidade da docência e à formas de pagamento individuais e desconectadas das condições concretas de trabalho, os professores passaram a se sentir culpados pelo fracasso das reformas, assumindo as falhas sistêmicas como sendo falhas pessoais.

Podemos identificar o *bônus* como um mecanismo da performatividade tão ao gosto das políticas de cunho neoliberal que tem dominado as reformas atuais. Ball (2004) afirma que a performatividade facilita “o papel de monitoramento do Estado, que governa à distância - governando sem governo”. Neste sentido, as escolas passaram a seguir regras visando atingir metas determinadas de maneira exógena, o que alterou profundamente a relação do professor com seu próprio trabalho: “os professores são representados e encorajados a

reflectir 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. 5-6).

Mais recentemente, em 2008, o governo paulista reformulou o bônus mérito por meio da Lei Complementar nº 1078. A partir deste momento, além dos critérios anteriormente adotados, também passaram a ser vinculados ao pagamento o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e as metas que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo estabelece para cada escola<sup>2</sup> (SÃO PAULO, 2008). Esses critérios são usados para pagamento do bônus pago uma vez por ano sem que sejam incorporados aos salários dos professores.

Dentro da mesma linha de ações, complementando a política de bonificação, em agosto de 2009, por meio do Projeto de Lei Complementar nº 29, o governo estadual alterou a carreira do magistério público paulista, instituindo um novo tipo de promoção baseado na certificação dos professores. De acordo com esse projeto de lei, os professores deveriam realizar periodicamente uma avaliação, respeitando os interstícios exigidos (o primeiro de 4 anos e os seguintes de 3 anos cada) com vistas a serem promovidos na carreira que passaria a ter cinco diferentes faixas salariais, com aumentos que começariam em 25% da primeira para a segunda faixa e que alcançariam 100% na última. No entanto, o projeto de lei ainda estabelece que até 20% dos professores seriam contemplados, ou seja, nem todos os aprovados na certificação seriam promovidos (SÃO PAULO, 2009). Com isso, criou-se o sistema de Valorização Pelo Mérito que atrela o pagamento do *bônus* às metas do IDESP e à certificação dos professores com vistas à promoção na carreira aprofundando as formas anteriores de pagamento por desempenho.

O *bônus mérito* tem, pelas características apresentadas, trazido sérias implicações para o trabalho das escolas e de seus professores. Mais de 60% dos professores que participaram da pesquisa empírica se referiram aos efeitos deste mecanismo no comportamento dos docentes e na organização do trabalho das escolas, apontando para o caráter controlador do mesmo. Segundo afirmou uma das professoras: “*é ele (o bônus) que dita as coisas agora dentro da escola*” (P 5), aproximando-se da interpretação de Freitas (2007) acerca das políticas de premiação que tem levado a uma preocupação exagerada com a adequação às exigências do sistema de ensino:

Outra particularidade nas políticas atuais é a iniciativa de estabelecer premiação dos professores pelo desempenho dos estudantes nas provas nacionais, que não é nova em nosso país, mas passa a ser validada pelas ações do PDE, como vem sendo anunciado pela Secretária de Educação do governo do estado de São Paulo, e, pela via da premiação, pretendem maior controle sobre os professores e sobre os processos de trabalho docente, visando sua adequação às exigências demandadas pelos descritores e matrizes de referência das provas e exames nacionais. (FREITAS, 2007, p. 1224).

Para Ball (2002), o pagamento por produtividade é um indicador claro das pressões neoliberais voltadas para a transformação das escolas em “empresas”, em locais que se organizam em função de cálculos, nos quais se estabelecem relações pragmáticas e de alto valor performático. Ao ser introduzida uma nova lógica de trabalho nas escolas, houve um deslocamento do compromisso coletivo dos responsáveis pela educação para o sucesso individual, já que dos docentes passou a ser solicitado empreendedorismo, criatividade, liderança, confiança e disposição para a realização satisfatória do trabalho docente.

A introdução do *bônus mérito* nas escolas ocorreu sem discussão prévia com os professores que passaram a conviver com uma forte pressão dos órgãos centrais e intermediários, tais como as Coordenadorias e as Diretorias Regionais de Ensino. Nas escolas, inseridas em uma sociedade capitalista em que as condições objetivas de sobrevivência são preocupações fulcrais, a pressão pelos resultados e, conseqüentemente, pelos valores financeiros a serem recebidos, transformaram tanto a organização do trabalho escolar como a organização escolar, como relata o professor a seguir:

*“este governo amarrou tudo, gestão, currículo, projetos, ele amarrou tudo com o raio do bônus, o professor está ligado ao bônus, por sua vez, o coordenador também está ligado ao bônus pela assiduidade do professor porque se o professor não é assíduo o coordenador também não recebe o bônus e o diretor também não. Então a pressão é muito grande e cai principalmente lá embaixo, em nós os professores, e não adianta dizer que as pessoas não estão preocupadas com o financeiro porque elas precisam de dinheiro para viver” (P 7).*

Outro entrevistado apontou a contradição presente no pagamento por desempenho já que, ao mesmo tempo em que dá “prêmios” aos considerados melhores, provoca a alienação e o desânimo dos professores perante a incapacidade de se sentirem sujeitos do próprio trabalho e de se mobilizarem coletivamente para exigir mudanças concretas nas escolas:

*“Se você pegar a política do bônus tudo conta, é a reprovação, as faltas, os projetos, então você tem aquela fala ‘você tem que dar um jeito’, tudo é você. O bônus amarrou o professor, destruiu a capacidade de mobilização, destruiu o professor como sujeito formador e está destruindo o professor como pessoa, como sujeito, porque cria uma alienação, uma dependência e ele não se reconhece mais como sujeito, ele perde o ânimo. Quando você não tem mais ânimo, você perde a esperança e você acaba ficando doente, trabalha só pelo dinheiro, só pelo salário, só pelo bônus” (P 20).*

As manifestações dos professores em relação ao bônus se aproximaram da interpretação de Ball (2004) sobre o papel desempenhado pela performatividade nas instituições. Afinal, a performatividade:

Permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetiva e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (accountability), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho”. (BALL, 2004, p. 1.116).

Shiroma e Campos (2006) também fazem referência ao caráter contraditório das políticas gerencialistas e performáticas que, ao mesmo tempo em que utilizam uma retórica voltada para as novas práticas de trabalho em equipe, para os resultados coletivos, estimulam a competição e a desigualdade entre os sujeitos escolares, instalando outras lógicas de atuação nas instituições, como as pautadas pela combinação ambígua entre cooperação e competição:

*Se asiste a la transferencia del control de la gestión hacia los propios trabajadores. Parecido a lo que ocurre en la gestión empresarial, el control sobre los pares cultiva sentimientos ambiguos en la medida en que los trabajadores se encuentran subordinados a relaciones contradictorias de cooperación-competición. La apropiación de los principios del gerencialismo por la gestión escolar orienta las nuevas prácticas pedagógicas y da énfasis al trabajo en equipo, al compromiso con el nuevo proyecto político-pedagógico, con el plan de desarrollo de la escuela, al establecimiento de metas para pura cuya consecución precisan unos de otros, al mismo tiempo que compiten unos contra otros. (SHIROMA; CAMPOS, 2006, p. 227)*

O fortalecimento das práticas individuais de trabalho, a responsabilização dos professores pelos resultados apresentados pelas escolas e a introdução de formas empresariais de controle e de gestão da qualidade nas escolas estão destruindo a capacidade de mobilização e de solidariedade baseadas em uma identidade profissional comum (BALL, 2002). Sem valorização dos espaços coletivos de decisões, as lutas pelos direitos conjuntos e pela democratização da escola pública correm o risco de serem reduzidas a práticas individuais apoiadas nos resultados considerados pelo *bônus*, fortalecendo-se uma relação competitiva nos espaços educativos. A escola, tristemente, tem passado a refletir a sociedade neoliberal em que os “melhores vencem”, conhecendo a introdução de avaliações objetivas para um trabalho não objetivo, como se manifestou uma professora entrevistada:

*“Eu fico muito angustiada com o bônus porque ele reflete as condições da sociedade neoliberal, uma sociedade extremamente individualista e aí pegou muito forte no individual do professor e quando ele pega o holerite da porcaria do bônus, ele fica ali se comparando, querendo saber quanto o outro recebeu, quantas faltas o outro deu. Se instala um clima policialesco na escola. O que muitos não percebem é que nós lidamos com o saber e isso não pode ser objetivado, então tudo isso me entristece” (P 7).*

Ainda que a princípio o critério de avaliação pareça ser coletivo, por meio da verificação do desempenho da escola, as condições de trabalho dos docentes dificultam a realização de um trabalho de fato coletivo, fazendo com que os professores busquem isoladamente formas de solucionar os problemas educacionais. Além disso, os valores recebidos por cada professor variam em função das faltas, licenças e afastamentos que esse professor teve e também de acordo com o número de aulas dadas, gerando assim uma diferenciação grande do valor recebido. Sobre isso, Rodrigues (2010) destaca que os professores passaram a acompanhar a trajetória uns dos outros ao longo do ano letivo, comparando, questionando e fiscalizando os diferentes valores de bônus recebidos entre eles.

A partir dos dados obtidos e resumidamente apresentados neste artigo não temos dúvidas em afirmar: o bônus se transformou em elemento central no interior das escolas e, de acordo com nossos entrevistados, passou a pautar o que deveria ou não ser feito pelos professores. A preocupação com os dados quantitativos encaminhados aos órgãos centrais e, posteriormente, incorporados aos valores financeiros recebidos anualmente pelos professores, tem se sobreposto ao papel clássico da escola em relação ao processo de ensinar e aprender, já que a performatividade “encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu

estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar” (BALL, 2004, p. 1117).

A escola pública paulista se transformou, utilizando as palavras de uma professora entrevistada, na “*escola do espetáculo*”. Nesta escola é importante apresentar indicadores quantitativamente positivos, mesmo que eles não correspondam à realidade. Para Ball (2005) as reformas e seus mecanismos levam os professores a abrir mão de suas crenças e compromissos autênticos a respeito do ato de ensinar para assumir um novo discurso e uma nova maneira de trabalhar. Assim, não há como negar: as reformas e, particularmente, a implantação do *bônus*, acarretaram alterações significativas no modo de ser professor. “Empresários” de si mesmos, os professores assumiram múltiplos papéis que acarretaram uma sobrecarga de tarefas a um trabalho já bastante difícil e exigente. Baseado em uma política de responsabilização individual, seguida por pagamento meritocrático, as escolas e seus professores assumiram, a despeito de suas conseqüências, a impossível missão salvífica da escola: “*Tudo vem para a escola, ela tem que resolver todos os problemas*”, afirmou uma das professoras.

Concluindo, defendemos que as políticas performáticas e gerencialistas baseadas no pagamento por desempenho e manifestadas pelo “*bônus mérito*” somente farão sentido se considerarmos a necessidade de mudanças nas condições concretas de trabalho dos professores. Caso contrário, serão apenas mecanismos condicionadores de novas práticas apoiadas na racionalidade econômica que, por tudo que temos visto, não têm conseguindo alterar os graves problemas educacionais enfrentados pelo sistema estadual de ensino. Alterou-se a subjetividade dos sujeitos e as relações com o trabalho, mas os resultados escolares continuam sendo baixos. Apesar do forte discurso de que são sujeitos de uma nova ordem educacional, os professores continuam sendo objetos das reformas a quem cabe a resolução de problemas de ordem estrutural. Assim, o *bônus* pode ser considerado mais uma armadilha das reformas educacionais do que efetivamente um mecanismo de desenvolvimento profissional coletivo e de melhoria concreta da qualidade do ensino.

---

<sup>1</sup> A pesquisa teve como objetivo a avaliação do trabalho dos professores coordenadores nas escolas públicas paulistas. Ao se referir ao trabalho desempenhado pelos PCs é que apareceu com grande incidência a questão do pagamento do *bônus*. É importante ainda fazer uma consideração sobre a pesquisa: os dados foram coletados antes da configuração atual do pagamento por desempenho que foi alterado por meio da Lei Complementar 29/2009.

<sup>2</sup> Todos os anos, com base nos resultados obtidos pelos alunos na prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e nos dados de fluxo das escolas (evasão, repetência, distorção idade-série), calculam-se o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) de cada escola.

---

<sup>3</sup> Utilizaremos o itálico ao apresentar os excertos das entrevistas. Foram preservadas integralmente as respostas dos sujeitos, mesmo quando elas destoavam da norma culta da Língua Portuguesa.

## Referências

ABREU, D. C. **Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério**. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1105-1126, Set/Dez 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, Set./Dez. 2005.

BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006, p. 41-70.

CASSETTARI, N. Pagamento por performance na Educação Básica. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2008.

CNE/CEB. Resolução nº 2 de 2009.

CONSED. **Estudo dos Planos de Carreira e Remuneração do magistério da Educação Básica dos Estados Brasileiros**. Brasília, 2005.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: ASA, 2001, p. 191-214.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out/2007,

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; et. al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**. n. 1, p. 139-209, mai/2010.

GOLDHABER, D. Teachers Matter, But Effective Teacher Quality Policies Are Elusive. In: LADD, H.; FISKE, E. (Ed.). **Handbook of Research in Education Finance and Policy**. New York: Routledge, 2008.

---

HANUSHEK, E. Teacher Quality. In: ISUMI, L. T.; EVERS, W. M. **Teacher Quality**. Stanford, CA: Hoover Press, 2002.

HANUSHEK, E. Interpreting recent research on schooling in developing countries. In: **The World Bank Research Observer**, vol. 10, nº 2, 1995, p. 227-246.

HANUSHEK, E.; RIVKIN, S. G. Pay, Working Conditions, and Teacher Quality. In: **The Future Of Children**. v. 17, n. 1, p. 69-86, 2007.

LIANG, X. **Remuneração dos professores em 12 países da América Latina**: como se compara a remuneração dos professores com a de outras profissões; o que determina, e quem são os professores? PREAL, 2003. Disponível em [www.preal.org](http://www.preal.org). Acesso em 26/12/2010.

MORDUCHOWICZ, A. **Carreiras, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes**. Nº 23. PREAL, 2003. Disponível em [www.preal.org](http://www.preal.org). Acesso em 24 de fevereiro de 2010.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. In: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 11, p. 51-65, 2002.

RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto “São Paulo Faz Escola” no trabalho de professores do Ciclo I do Ensino Fundamental**. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1145-1158, Set/Dez 2004.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 909 de 2001.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1078 de 2008.

SÃO PAULO. Projeto de Lei Complementar nº 29 de 2009.

SETÚBAL, M. A. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 221-237.

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C.; MAFRA JÚNIOR, A. C. “A cada um segundo seu desempenho”: tensões e contradições da política de avaliação docente. **Anais do VIII Seminário Internacional da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente** – Rede ESTRADO. Lima, Ago. 2010. CD-ROM.

---

UMANSKY, I. A literature review of teacher quality and incentives – theory and evidence. In: VEGAS, E. (Org.). **Incentives to improve teaching** – lessons from Latin America. Washington, World Bank, 2005. p. 21-61.

VEGAS, E.; UMANSKY, I. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos**. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?. Washington, Banco Mundial, 2005.

WORLD BANK. **Brazil Teachers Development and Incentives** – a strategic framework. Report n° 20408 BR. Washington: World Bank, 2001.