MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

IRENE NUNES LUSTOSA MENDES

BONIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE TERESINA (PI): UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DO MÉRITO

TERESINA
2024

IRENE NUNES LUSTOSA MENDES

BONIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE TERESINA (PI): UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DO MÉRITO

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

M538b Mendes, Irene Nunes Lustosa
Bonificação na educação municipal de Teresina (PI) : uma análise a partir do Programa de Valorização do Mérito / Irene Nunes Lustosa Mendes. – 2024.
217 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.
"Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales."

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Política de bonificação. I. Sales, Luís Carlos. II. Título.

CDD 370

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

TERESINA
2024

Docusign Envelope ID: 7C000AC3-C271-4249-A9E4-309293F3A5C6

IRENE NUNES LUSTOSA MENDES

BONIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE TERESINA (PI): UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DO MÉRITO

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEd) do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.
Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

Data da Defesa 28/06/2024

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Examinador Externo: Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Documento assinado digitalmente
gov.br WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA
Data: 12/08/2024 10:13:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Examinador Externo: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Examinadora Interna: Prof.ª Dr.ª Rosana Evangelista da Cruz
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Examinadora Interna: Prof.ª Dr.ª Luisa Xavier de Oliveira
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Dedico esta conquista ao meu pai e à minha mãe que, mesmo ser ter tido a oportunidade de frequentar a escola, não mediram esforços para que seus filhos tivessem esse direito garantido. A crença de vocês no poder da educação (pública) me trouxe até aqui. Só sou o que sou por causa de vocês. Para sempre, minha gratidão!

AGRADECIMENTOS

“Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”. Esse trecho da música Prelúdio, de Raul Seixas, diz muito sobre o sentimento que em mim habita ao encerrar tão importante etapa do meu processo formativo. Sozinha, eu não teria chegado até aqui. Muitos foram os que estiveram ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me, fazendo com que essa longa caminhada fosse possível. Longa, porque ela não se limitou aos quatro anos do Curso de Doutorado. Foi uma caminhada que começou, quando, aos cinco anos de idade, meus pais me conduziram até à escola; quando meu 2º grau acabou o sendo o Curso Normal; quando cursei Pedagogia; quando, aos 21 anos, ingressei no serviço público como professora da Educação Básica; quando fui diretora de escola; quando atuei na Semec; quando fui professora do Ensino Superior; quando fui aprovada no Mestrado e depois no Doutorado! Nenhum desses “começos” foi solitário e, por isso, quero deixar aqui registrados os meus mais profundos e sinceros agradecimentos a todos que caminharam comigo. De modo especial, quero agradecer:

A **Deus**, por todas as bençãos e por ter me concedido saúde física e mental para chegar até aqui.

A **minha família**: meu pai, minha mãe, irmãs, irmãos, sobrinhos, sobrinhas, cunhados, cunhadas, sogra e enteado. Cada um, ao seu modo, trouxe-me força e coragem para seguir.

Ao **meu querido Georges**, por todo o apoio, parceria, compreensão e motivação. Saber que eu podia contar com você, trouxe-me a tranquilidade e a paz que eu tanto precisava.

Ao **meu amado filho Gabriel**, que nasceu no meio disso tudo para mostrar que Deus sabe de todas as coisas e que tudo é no tempo dEle. Obrigada por ser o melhor de mim, filho!

À **UFPI**, a todos os **professores do PPGEd** e de modo especial, ao **prof. Luís Carlos**, pela confiança, pela paciência e pelos valiosos ensinamentos. Sua contribuição para o meu processo formativo, orientando-me no Mestrado e também no Doutorado, tem um valor inestimável. A você, professor, minha eterna gratidão.

A **SEMEC**, por todas as aprendizagens, trocas e oportunidades de crescimento profissional.

Ao **CMEI Santa Maria**, pelo acolhimento respeitoso e pela agradável convivência.

Aos **participantes da pesquisa**, que gentilmente cederam um pouco de seu precioso tempo e saber. Sem vocês, caros professores e diretores, este estudo não teria ganhado corpo. Espero ter conseguido dar voz às muitas questões por vocês colocadas.

Aos **amigos e amigas** que souberam compreender a necessidade do afastamento em alguns momentos, sem deixar que a amizade, o carinho e o afeto fossem abalados.

O pesquisador, ao escolher sua temática, deve considerar seu envolvimento com o que deseja investigar, sobretudo porque, durante a realização da pesquisa, o objeto selecionado passa a fazer parte da sua vida, independentemente de seu nível, tornando-se uma problemática que será vivenciada desde o levantamento das fontes e a coleta de dados até sua análise e apresentação dos resultados, constituindo-se, portanto, em um ato político (Gonçalves, 2005, p. 49)

MENDES, Irene Nunes Lustosa. BONIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE TERESINA (PI): uma análise a partir do Programa de Valorização do Mérito. Tese (Doutorado em Educação). 215f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

RESUMO

O presente estudo problematiza a utilização de políticas de bonificação no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina-Pi ao eleger como foco de análise o Programa de Valorização do Mérito, política implementada em 2013, por meio da qual foi estabelecido o pagamento de bônus em dinheiro para os profissionais do magistério, em função dos resultados do Ideb. Com uma abordagem quanti-qualitativa, o estudo, de caráter exploratório, foi conduzindo a partir da seguinte questão norteadora: Como professores e diretores avaliam a política de bonificação adotada nas escolas municipais de Teresina por meio do Programa de Valorização do Mérito? De modo geral, procurou-se analisar a avaliação que professores e diretores fazem da política de bonificação adotada nas escolas municipais por meio do Programa de Valorização do Mérito. Especificamente, buscou-se: a) caracterizar as políticas de bonificação implantadas na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina; b) conhecer a avaliação de professores e diretores sobre a política de bônus instituída por meio do Programa de Valorização do Mérito; c) verificar as repercussões do Programa de Valorização do Mérito na rotina da escola; d) identificar aproximações e distanciamentos entre o que propõe o Programa de Valorização do Mérito e o que é revelado pela avaliação dos participantes do estudo. Para tanto, procedeu-se com revisão bibliográfica que tomou por referência os estudos de: Peroni (2003), Brooke (2006, 2008, 2013), Barbosa (2008), Sousa e Oliveira (2010), Freitas (2012), Peluchem e Brandalise (2021), dentre outros. Para levantar os estudos já produzidos sobre políticas de bonificação na educação, realizou-se uma revisão de escopo, elaborada em conformidade com as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Review*s (PRISMA-ScR), utilizando o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES) para acessar as seguintes bases de dados: Scielo, Web of Science e ERIC. De forma complementar, também foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Na sequência, procedeu-se com uma pesquisa documental visando acessar e analisar os documentos oficiais que tratam sobre a política educacional da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, em especial aqueles relacionados às políticas de bonificação adotadas. Dando sequência ao estudo, realizou-se pesquisa de campo que contou com a participação de 116 professores e 49 diretores, todos pertencentes ao quadro efetivo da rede municipal de Teresina e com atuação no Ensino Fundamental. Para coleta dos dados, foram utilizados o questionário e a entrevista. Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados e analisados estatisticamente, já os dados obtidos por meio da entrevista foram submetidos à análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Em que pese as críticas evidenciadas nos estudos levantados, a análise empírica indicou que a maioria dos professores e diretores concorda com a política de bônus implementada na rede municipal de Teresina através do Programa de Valorização do Mérito, cujo desenho está associado aos resultados do Ideb. Alguns participantes, no entanto, avaliam que a bonificação adotada nas escolas municipais tem impactado no trabalho docente na medida em que há pressão por resultados e aumento da carga de trabalho dos professores de 5º e 9º ano nos anos de Prova Brasil, especialmente dos de Língua Portuguesa e Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Política de bonificação. Avaliação em larga escala. Ideb. Responsabilização.

MENDES, Irene Nunes Lustosa. BONUS IN TERESINA(PI) PUBLIC EDUCATION: an analysis based on the Merit Appreciation Program. Thesis (Doctorate in Education). 215f. Postgraduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2024.

ABSTRACT

The present work problematizes the use of bonus policies in the context of Teresina Public Educational Network by choosing as analysis focus the "Valorização do Mérito" program, a public policy implemented in 2013, which established the payment of cash bonuses to teaching professionals, according to results obtained on Ideb. The exploratory study of qualitative and quantitative approach, was conducted from the following guiding question: How teachers and principals assess the bonus policy adopted in Teresina public schools through the "Valorização do Mérito" program? In general, it was sought to analyze how teachers and principals assess the bonus policy adopted in municipal schools through the merit appreciation program. Specifically, it was sought: a) to characterize the bonus policies implemented in Teresina Public Educational Network; b) to understand the assessment of teachers and principals regarding the bonus policy established through the Merit Appreciation Program; c) to verify the repercussions of the Merit Appreciation Program on the school routine; d) to identify similarities and differences between what the Merit Appreciation Program proposes and what is revealed by the assessment of the study participants. For that, a bibliographical research was conducted guided by the studies of Peroni (2003), Brooke (2006, 2008, 2013), Barbosa (2008), Sousa and Oliveira (2010), Freitas (2012), Peluchem and Brandalise (2021), among others. To survey the studies already produced on bonus policies in education, a scoping review was carried out, prepared in accordance with the guidelines of the *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews* (PRISMA-ScR), using the Journal Portal of the Coordination of Higher Education Staff Improvement (CAPES) to access the following databases: Scielo, Web of Science and ERIC. Complementary, it also was performed a search in the Digital Library of Dissertations and Theses. Then, a documentary research was conducted aiming to access and analyze official documents that deal with educational policies in Teresina Public Educational Network, especially those related to the bonus policies adopted. In the sequence of the study, a field research with 116 teachers and 49 principals as participants was conducted, all of them with a permanent position in Teresina Public Network and working in Elementary School. A questionnaire and an interview were used to collect data. The data obtained through the questionnaire were tabulated and statistically analyzed, while the data obtained through the interview were subjected to content analysis, according to Bardin (2016). Despite the criticisms highlighted in the studies surveyed, the empirical analysis indicated that most teachers and principals agree with the bonus policy implemented in the municipal network of Teresina through the Merit Appreciation Program, which is attached to IDEB results. Some participants, however, believe that the bonus adopted in municipal schools has impacted teaching work to the extent that there is pressure for results and an increase in the workload of 5th and 9th grade teachers in the years of the Prova Brasil, especially for Portuguese Language and Mathematics.

KEYWORDS: Educational policy. Bonus policy. Large-scale assessment. IDEB. Accountability.

MENDES, Irene Nunes Lustosa. BONIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUNICIPAL DE TERESINA (PI): un análisis a partir del Programa de Valorización del Mérito. Tesis (Doctorado en Educación). 215f. Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2024.

RESUMEN

El presente estudio problematiza el uso de políticas de bonificación en el contexto de la Red Pública Municipal de Educación de Teresina-Pi al elegir como foco de análisis el Programa de Valorización del Mérito, una política implementada en 2013, mediante la cual se estableció el pago de bonos en dinero para los profesionales de la docencia, en función de los resultados del Ideb. Con un enfoque cuantitativo-cualitativo, el estudio, de carácter exploratorio, se desarrolló a partir de la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo evalúan los profesores y directores la política de bonificación adoptada en las escuelas municipales de Teresina a través del Programa de Valorización del Mérito? En general, se buscó analizar la evaluación que los profesores y directores hacen de la política de bonificación adoptada en las escuelas municipales a través del Programa de Valorización del Mérito. Específicamente, se buscó: a) caracterizar las políticas de bonificación implementadas en la Red Pública Municipal de Educación de Teresina; b) conocer la evaluación de profesores y directores sobre la política de bonificación instituida a través del Programa de Valorización del Mérito; c) verificar las repercusiones del Programa de Valorización del Mérito en la rutina escolar; d) identificar aproximaciones y distanciamientos entre lo que propone el Programa de Valorización del Mérito y lo que revela la evaluación de los participantes del estudio. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica que tomó como referencia los estudios de: Peroni (2003), Brooke (2006, 2008, 2013), Barbosa (2008), Sousa y Oliveira (2010), Freitas (2012), Peluchem y Brandalise (2021), entre otros. Para recopilar los estudios ya realizados sobre políticas de bonificación en la educación, se llevó a cabo una revisión de alcance, elaborada de acuerdo con las directrices del *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews* (PRISMA-ScR), utilizando el Portal de Periódicos de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) para acceder a las siguientes bases de datos: Scielo, Web of Science y ERIC. Complementariamente, también se realizó una búsqueda en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones. A continuación, se procedió con una investigación documental con el fin de acceder y analizar los documentos oficiales que tratan sobre la política educativa de la Red Pública Municipal de Educación de Teresina, en especial aquellos relacionados con las políticas de bonificación adoptadas. Continuando con el estudio, se realizó una investigación de campo que contó con la participación de 116 profesores y 49 directores, todos pertenecientes al cuadro efectivo de la red municipal de Teresina y con actuación en la Enseñanza Primaria. Para la recolección de datos, se utilizaron el cuestionario y la entrevista. Los datos obtenidos a través del cuestionario fueron tabulados y analizados estadísticamente, mientras que los datos obtenidos a través de la entrevista fueron sometidos a análisis de contenido, según Bardin (2016). A pesar de las críticas evidenciadas en los estudios levantados, el análisis empírico indicó que la mayoría de los profesores y directores están de acuerdo con la política de bonificación implementada en la red municipal de Teresina a través del Programa de Valorización del Mérito, cuyo diseño está asociado a los resultados del Ideb. Algunos participantes, sin embargo, evalúan que la bonificación adoptada en las escuelas municipales ha impactado en el trabajo docente en la medida en que hay presión por resultados y aumento de la carga de trabajo de los profesores de 5º y 9º grado en los años de la Prueba Brasil, especialmente de los de Lengua Portuguesa y Matemáticas.

PALABRAS CLAVE: Política educativa. Política de bonificación. Evaluación a gran escala. Ideb. Responsabilización.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Produções mapeadas nas bases de dados Scielo, Web of Science e ERIC	67
Quadro 2	Produções mapeadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	70
Quadro 3	Total de matrículas na Educação Básica, no munícipio de Teresina, em 2022	85
Quadro 4	Políticas de bonificação implantadas na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina	98
Quadro 5	Parâmetros para premiação no Programa de Valorização do Mérito	112
Quadro 6	Percentual do bônus com base no enquadramento das escolas	113
Quadro 7	Número de profissionais contemplados no PVM, edição de 2014	116
Quadro 8	Número de profissionais contemplados no Programa de Valorização do Mérito nas edições de 2014, 2016, 2018 e 2020	121
Quadro 9	Perfil dos professores participantes da pesquisa	130
Quadro 10	Programa de Valorização do Mérito x Ação Docente	142
Quadro 11	Sobre os professores entrevistados	148
Quadro 12	Eixos temáticos que representam a avaliação dos professores sobre o Programa Valorização do Mérito	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Premiação das Escolas de Ensino Fundamental no PVM, edição de 2014	114
Tabela 2	Premiação no PVM, por categoria e percentual do bônus, edição de 2014	115
Tabela 3	Premiação das escolas no PVM, edições de 2016, 2018 e 2020	119
Tabela 4	Número de escolas premiadas no PVM, por categoria e percentual do bônus, nas edições de 2016, 2018 e 2020	120
Tabela 5	Despesas com o pagamento do bônus do PVM, por edição	122
Tabela 6	Quantitativo de professores participantes X representação por escola e por zona	130
Tabela 7	Número de edições da Prova Brasil em que o professor esteve lotado em turmas de 5º ou 9º ano (período de 2015 a 2021)	131
Tabela 8	Quantitativo de diretores participantes X representação por zona	132
Tabela 9	Perfil dos diretores participantes	132
Tabela 10	Opinião de professores sobre o PVM X Tempo de atuação na rede municipal	136
Tabela 11	Opinião de diretores sobre o PVM X Tempo de atuação na rede municipal	137
Tabela 12	Opinião dos professores sobre PVM X Desempenho dos alunos	141
Tabela 13	Opinião dos diretores sobre PVM X Desempenho dos alunos	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual de escolas premiadas nas quatro edições do PVM, por segmento	119
Gráfico 2	Recebimento da bonificação referente ao Programa de Valorização do Mérito (pelos professores)	134
Gráfico 3	Recebimento da bonificação referente ao Programa de Valorização do Mérito (pelos diretores)	134
Gráfico 4	Opinião dos professores sobre o Programa de Valorização do Mérito	135
Gráfico 5	Opinião dos diretores sobre o Programa de Valorização do Mérito	135
Gráfico 6	Evolução do Ideb da rede municipal de Teresina - anos iniciais (2013-2021)	138
Gráfico 7	Evolução do Ideb da rede municipal de Teresina - anos finais (2013-2021)	139
Gráfico 8	Programa de Valorização do Mérito x Desempenho acadêmico dos alunos	140
Gráfico 9	Programa de Valorização do Mérito x Valorização Salarial	144
Gráfico 10	Programa de Valorização do Mérito x Vantagens para os profissionais do magistério	145
Gráfico 11	Médias de proficiência do Saeb - rede municipal de Teresina (anos iniciais**)**	161
Gráfico 12	Médias de proficiência do Saeb - rede municipal de Teresina (anos finais**)**	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Os três componentes da remuneração	58
Figura 2	Fluxograma da seleção dos estudos	66
Figura 3	Banner de convocação para Assembleia Geral Extraordinária	126

LISTA DE SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação e Políticas Educacionais
CPF	Cadastro de Pessoa Física
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Carlos Chagas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NUPPEGE	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRISMA-ScR	*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Review*s
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SINDSERM	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
UERJ	Universidade Estadual do Rio Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA 28
1.1 Caracterização da pesquisa..... 28
1.2 Caminho metodológico percorrido..... 30
1.3 O campo de investigação e os participantes da pesquisa..... 32
1.4 Os instrumentos e os procedimentos de coleta dos dados..... 35
1.5 A análise e a interpretação dos dados..... 40

2 BONIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 44
2.1 A adoção de políticas de bonificação na educação: uma breve contextualização..... 44
2.2 A bonificação e sua interface com a meritocracia..... 57

3 ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE ESCOPO..... 64
3.1 Metodologia utilizada na construção da Revisão de Escopo..... 64
3.2 Resultados do mapeamento em periódicos e em teses e dissertações..... 67
3.3 O mapeamento realizado e o objeto de estudo: discussões e contribuições..... 80

4 A BONIFICAÇÃO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: O CASO DE TERESINA-PI..... 83
4.1 O contexto de implementação das políticas de bonificação na educação municipal... 83
4.2 O percurso da bonificação na Rede Pública Municipal de Ensino..... 96
4.3 O Programa de Valorização do Mérito no âmbito das Escolas de Ens. Fundamental. 110

5 O PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DO MÉRITO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES E DIRETORES..... 128
5.1 Caracterização dos participantes..... 129
5.2 O PVM na avaliação dos professores e diretores: a análise quantitativa dos dados.... 133
5.3 Como os professores avaliam o PVM: conhecendo o conteúdo das entrevistas..... 146
5.3.1 Percepções sobre o PVM..... 151
5.3.2 O PVM e o desempenho dos alunos..... 157
5.3.3 O PVM e a prática pedagógica..... 166
5.3.4 A bonificação e a valorização docente..... 175
5.4 Aprimoramento da política de bonificação: sugestões dos professores e diretores.... 179

CONSIDERAÇÕES FINAIS 181

REFERÊNCIAS 185

APÊNDICES

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Antes de adentrar na discussão propriamente dita sobre a investigação realizada neste estudo, em que vivenciamos[1] o *fazer pesquisa* na área de política educacional, mediante a análise da utilização de política de bonificação[2] no contexto da Rede Pública Municipal de Teresina (Pi), a partir do Programa de Valorização do Mérito[3], julgamos pertinente mencionar alguns aspectos da nossa trajetória enquanto pesquisadora.

De início, convém destacar que o ensino, a pesquisa e a extensão, pilares que, conforme consta no artigo 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988), devem, de forma indissociável, alicerçar o ensino superior não foram devidamente vivenciados durante a graduação. Esta vivência não foi possível por duas razões que serão relatadas na sequência.

Primeiro porque a Instituição de Ensino Superior - IES a que estávamos vinculadas na graduação dispunha, à época (1999/2002), de um número limitado de projetos de pesquisa e extensão. Segundo porque, no segundo ano do curso de Pedagogia, obtivemos êxito no concurso público da Prefeitura Municipal de Teresina- Pi e começamos a exercer a docência na condição de professora dos anos iniciais, cuja titulação mínima era o magistério, em nível médio. Tal conquista, naquele momento, de certa forma, dificultou nosso envolvimento com pesquisas e atividades de extensão, importantes mecanismos que oportunizam aos discentes, futuros profissionais, uma visão mais crítica dos problemas da sociedade e das necessidades iminentes. É bem verdade que o adiantado ingresso no mercado de trabalho possibilitou inúmeras outras experiências que, seguramente, contribuíram para nossa formação enquanto estudante e profissional, bem como para a sistematização de inquietações que, mais tarde, transformar-se-iam em questões de pesquisa. Por outro lado, ainda que tenhamos, ao longo da graduação, procurado ir além da simples participação nas aulas, a rotina diária de trabalho no chão da escola não permitiu o envolvimento, por exemplo, em projetos de iniciação científica.

---

[1] Somente a Introdução deste trabalho será escrita na primeira pessoa do plural, uma vez que, nesta parte do texto, estão descritos aspectos referentes ao processo do "tornar-se pesquisadora" da autora.

[2] Ao longo deste estudo, utilizaremos o termo *política de bonificação* para nos referirmos às práticas adotadas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina com o objetivo de repassar bônus em dinheiro aos profissionais do magistério, em função do desempenho dos alunos, incluindo todas as políticas implementadas, independente da nomenclatura dada, seja ela Prêmio, Gratificação ou Programa. Neste caso, o termo *política de bonificação* será utilizado como sinônimo de *política de premiação por desempenho e política meritocrática.*

[3] Para fins deste estudo, a análise será restrita ao Programa de Valorização do Mérito no âmbito do Ensino Fundamental Regular da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina-Pi, instituído em 2013 com vigência, em seu formato original, até 2022. O programa de mesmo nome, implantando no âmbito da Educação Infantil, será apenas mencionado no estudo, assim como as demais políticas de bonificação implementadas na rede municipal.

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC que, para a maioria dos alunos, constitui-se como a única atividade acadêmica de iniciação e envolvimento no campo da pesquisa científica, no nosso caso, restringiu-se à elaboração de um relatório do estágio supervisionado obrigatório, fato que novamente inviabilizou nosso contato com o universo da pesquisa. No curso de Especialização em Supervisão Escolar, realizado na mesma IES, no período de 2005 a 2006, a experiência com a pesquisa foi timidamente iniciada, quando nos foi solicitado a produção de um artigo científico, no qual deveríamos associar aspectos da teoria às práticas vivenciadas na sala de aula.

Ressaltamos, no entanto, que, até então, não tínhamos pleno discernimento do quão complexo seria o *fazer pesquisa*. Foi bem mais adiante, em 2010 – quando os conhecimentos sobre o processo de pesquisa foram requeridos em razão da nossa participação na seleção de Mestrado – que o distanciamento circunstancial com a pesquisa científica se apresentou de forma mais latente e a elaboração de um simples projeto pareceu algo penoso e laborioso. A ocasião induziu um árduo processo de pesquisa e reflexão que culminou na sistematização de um projeto cuja pretensão era investigar a relação entre os resultados da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e as políticas educacionais que vinham sendo implementadas pelo município.

Com este projeto, obtivemos sucesso no certame; contudo, após a aprovação, houve mudança no objeto de estudo em razão do vínculo do nosso orientador com uma pesquisa nacional sobre remuneração docente. Ainda assim, continuamos vinculados ao campo da política educacional, condição que ficou mais demarcada com o ingresso, em 2011, no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação - NUPPEGE/UFPI, por meio do qual pudemos vivenciar experiências formativas muito significativas, dentre as quais: participação, no período de 2011 a 2014, como pesquisadora bolsista, na Pesquisa "Observatório da Remuneração Docente"[4], financiada pela CAPES, que envolvia pesquisadores de IES de doze estados brasileiros, incluindo o Piauí; professora do Curso de Especialização a Distância em Gestão da Educação Municipal, vinculado ao Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME); e participação no projeto de

[4] A pesquisa intitulada "Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas" foi realizada junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sendo desenvolvida em 12 estados (São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraíba, Piauí, Roraima, Pará, Minas Gerais e Rio Grande do Norte), envolvendo 09 Programas de Pós-Graduação em Educação (USP, UFPA, UFPI, UFPB, UFRN, UEMG, UFMG, UFPR, UNISUL), contando ainda com 04 (quatro) grupos colaboradores de pesquisa (USP-RP, UNIFESP, UFMT, UFRGS).

extensão “Fortalecimento dos Conselhos de Educação dos Municípios de Teresina-Pi e Floriano-Pi”. Atualmente, participamos do Projeto de Pesquisa intitulado “Observatório da política educacional piauiense: monitoramento da ação estatal e direito à educação”, que tem por objetivo analisar as políticas educacionais desenvolvidas no Piauí relacionadas ao direito à educação.

O vínculo com o núcleo de estudos e as aprendizagens e trocas viabilizadas trouxeram concretude para o processo formativo, impactando de forma marcante nossa trajetória enquanto pesquisadora, pois, como observa Krawczyk:

> O fortalecimento do debate entre os pesquisadores para discutir os resultados de suas pesquisas e um maior diálogo entre as produções com diferentes enfoques metodológicos ajudaram a criar um ambiente coletivo de produção científica e otimizar a área de política educacional (Krawczyk, 2012, p.10).

Como destacado no trecho acima, no nosso caso, o diálogo entre pesquisadores do mesmo campo permitiu tanto o aprimoramento dos processos de pesquisa quanto o fortalecimento do campo de conhecimento, prerrogativas fundantes para a produção do conhecimento científico.

Foi neste contexto que experimentamos o *fazer pesquisa* e, consequentemente, concebemos nossa primeira produção científica enquanto pesquisadora do campo de política educacional. Tal produção constituiu a dissertação de Mestrado intitulada “O Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais”.

Aquilo que parecia o fim de um processo exaustivo, marcado por dores e delícias, foi, na verdade, o despertar de uma trajetória formativa que se encontra em permanente edificação e que teve o curso de Doutorado como solo ideal para fertilizar os conhecimentos teórico-metodológicos necessários para constituir-nos como pesquisadora do campo da política educacional, caminho que escolhemos trilhar. Nesse contexto, elegemos como objeto de estudo as políticas de bonificação na educação. De acordo com Triviños (2001), a definição do objeto é a etapa na qual o pesquisador irá decidir e delimitar o que deseja estudar.

O interesse em realizar pesquisa na área de política educacional e, mais especificamente, sobre as políticas de bonificação implementadas no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina justifica-se, primeiro, pela importância que julgamos ter a discussão da temática; depois, por fatores relacionados à nossa proximidade com a educação pública

municipal e, por conseguinte, pelas inquietações que desabrocharam no curso das experiências vivenciadas na sala de aula, na gestão da escola e na gestão do sistema.

Como servidora pública vinculada à Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina na condição de professora há 24 anos, nossa trajetória profissional iniciou-se com a docência em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em turmas de Educação de Jovens e Adultos, em duas escolas situadas na periferia norte da cidade. Em seguida, deparamo-nos com novos desafios ao decidir participar do processo de eleição para o cargo de Diretora Escolar, função que desempenhamos por dois pleitos consecutivos (2003-2004 e 2005-2006). Na sequência, recebemos convite para atuar como técnica da Secretaria Municipal de Educação, onde exercemos funções variadas, dentre as quais: Superintendente Escolar, Gerente de Gestão Escolar, Gerente de Ensino Fundamental e Secretária Executiva de Ensino. Nesta última função, atuamos de maio de 2017 a dezembro de 2020, ocasião em que nossa lotação foi efetivada em uma das unidades de ensino que compõem a rede municipal e onde permanecemos atuando até o presente momento.

Importa frisar que, quando da aprovação no Mestrado, estávamos em gozo de licença capacitação e, portanto, não desempenhávamos função de gestão na Secretaria Municipal de Educação. Com o fim da licença, passamos a atuar como apoio pedagógico no Centro de Formação Prof. Odilon Nunes, condição que vigorou durante a maior parte do curso, tendo sido modificada no último semestre, quando fomos novamente convidadas a integrar a equipe de gestão da Secretaria. No caso do Doutorado, exceto no primeiro ano, nossa condição foi a profissional do magistério com lotação e atuação na escola.

Para além do espaço de atuação, se no ambiente escolar ou na sede da Secretaria, o conhecimento sobre a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e as diversas experiências vivenciadas ao longo de nossa trajetória profissional foram determinantes para o nosso processo formativo como profissional da educação e como pesquisadora. O interesse em realizar estudos sobre as políticas de bonificação foi eclodindo em meio a este percurso, pois, ao nosso ver, dentre as políticas educacionais desenhadas e implementadas no contexto da rede municipal de Teresina, nas últimas duas décadas, estas são as que mais apresentam divergências de opiniões.

Sabemos que a seleção do problema a ser investigado influencia todo o direcionamento da pesquisa. Por isso mesmo, há de se cuidar para que questões de natureza pessoal ou interesses outros não influenciem o processo de investigação. Embora a escolha do objeto de estudo possa refletir um interesse pessoal, o comportamento do pesquisador deve basear-se numa combinação entre envolvimento e distanciamento. Para o sociólogo alemão Norbert Elias, nas

ciências sociais, os pesquisadores encontram-se entrelaçados no processo de investigação. Sobre isso, argumenta:

> Não podem deixar - directamente ou através de um processo de identificação - de vivenciar a partir de dentro, como participantes directos; e quanto maiores forem as tensões ou as sobrecargas a que eles ou a que o grupo em que se inserem estão sujeitos, tanto mais difícil será consumar o acto de dissociação do seu papel de participantes directos – acto esse, que está na base de todas as iniciativas de caráter científico (Elias, 1997, p. 34).

Podemos dizer que é este processo de envolvimento e distanciamento que permite a "leitura" do objeto de estudo. Assim, entendemos que o pesquisador, de qualquer campo de investigação, deve ter uma atitude ética ao lidar com as fontes de informação, ao executar todas as etapas, métodos e técnicas da pesquisa e ao definir o referencial teórico que será utilizado. Igualmente devem ser garantidos os critérios de cientificidade na sistematização dos resultados, os quais devem coerentes, ou seja, não devem apresentar contradições ou conclusões imprecisas.

Gonçalves (2005, p. 49), autora citada na epígrafe deste trabalho, chama a atenção para a natureza da pesquisa científica ao afirmar que a escolha da temática de estudo acaba se constituindo em um ato político, uma vez que ao se "determinar o objeto de pesquisa, delimitar o tema e formular o problema, o pesquisador deverá ter em mente os benefícios diretos e indiretos de seu trabalho para a humanidade". Assim sendo, além de considerar o envolvimento do pesquisador com o que deseja investigar, já que o objeto de estudo passa a fazer parte da sua vida, deve-se levar em conta também a relevância social da pesquisa para a coletividade.

No caso das pesquisas que tratam sobre políticas educacionais, é inegável que elas se constituem como importantes referências para balizar os processos de transformação social, pautados na produção do conhecimento, uma vez que, conforme defende Ozga (2000 *apud* Schneider, 2014, p. 10), "as investigações em políticas públicas permitem não só desafiar concepções tomadas como certas ou dominantes, que estão na base das políticas, como também apresentar os efeitos das políticas no campo educacional".

Neste sentido, Schneider (2014, p.10) destaca que as pesquisas que investigam as políticas educacionais acabam por contribuir para "o desvelamento das injustiças e desigualdades produzidas, reproduzidas e mantidas por certas políticas". Sobre a natureza deste tipo de pesquisa, a autora enfatiza:

> [...] uma das especificidades da pesquisa em política educacional consiste em tomá-la em sua relação com o Estado e no papel por ele assumido quanto à educação, em diferentes contextos históricos. Porquanto resultam de processos complexos de negociação, compreendem diferentes níveis do processo educacional - desde governos, escolas, professores, até pais, alunos e comunidade em geral -, pesquisas em políticas educacionais associam a produção de dispositivos legais, mas também a produção de documentos e o trabalho do professor, relacionando-as com outras áreas de políticas sociais, tais como a familiar, a assistência social, a do trabalho, entre outras (Ozga, 2000). Logo, as políticas educacionais devem ser concebidas tanto como produto quanto como processo (Schneider, 2014, p. 10-11).

As questões levantadas pela autora foram devidamente observadas nos estudos que nos propusemos realizar até aqui, pois embora os objetos de pesquisa tenham sido definidos, a princípio, em função da nossa "proximidade" com o campo de investigação, estes não eram vazios de significado coletivo, uma vez que procuramos analisar políticas educacionais materializadas por meio de dispositivos legais e cujos desdobramentos alcançam um grande universo de sujeitos.

Sabemos o quanto é desafiador realizar pesquisa em política educacional, pois, como destaca Ball (2006), existe a possibilidade de que pesquisas sobre política educacional analisem a educação separada do campo mais amplo da política social. Isto, na visão do autor, limitaria estes estudos a um empirismo descritivo, uma vez que ao

> falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios (Ball, 2006, p. 23).

Concordando com Ball e entendendo que a política educacional não pode ser desconectada da agenda política com um todo, no Mestrado, concluído em 2013, optamos por realizar estudo sobre uma política educacional cujos efeitos alcançaram grupos de sujeitos variados, levantando elementos que ajudassem a compreender, de modo mais específico, como professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais avaliavam o Prêmio Professor Alfabetizador, política de bonificação que permaneceu vigente na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (Pi) no período de 2004 a 2011. A partir da realidade observada, procuramos encontrar possíveis respostas para as questões formuladas, buscando articulá-las de modo a desvendar a compreensão destes sujeitos sobre a política de remuneração meritocrática no contexto da educação municipal (Lustosa, 2013).

No nosso modo de considerar, tal estudo constitui-se, mesmo nos dias atuais, como uma importante referência para a área da gestão e das políticas educacionais, pois oportunizou a externalidade de vozes que, até então, estavam silenciadas no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. De modo específico, acreditamos que, em alguma medida, o estudo concluído em 2013 serviu de bússola para a gestão municipal que, naquele mesmo ano, decidiu pela reinserção da bonificação como política educacional, ao instituir o Programa de Valorização do Mérito, cujo desenho apresenta ponderações em relação a algumas críticas enumeradas no referido estudo, especialmente no tocante aos critérios de premiação e à quantidade de premiados.

Agora, no Doutorado, ao tempo em que damos continuidade à discussão iniciada na pesquisa anterior, nos propusemos aprofundar os estudos sobre a utilização da bonificação na educação municipal, tendo como foco de análise o Programa de Valorização do Mérito, uma política de natureza meritocrática que, diferentemente das políticas até então instituídas, não utiliza dados de avaliação própria como instrumento balizador para pagamento de incentivos financeiros. Nesse Programa, a gestão municipal optou por utilizar os resultados do Ideb, indicador de caráter público, como parâmetro para o repasse de bônus, em dinheiro, aos profissionais do magistério. Instituída pela Prefeitura Municipal de Teresina no âmbito do Ensino Fundamental, no final do ano de 2013, essa política de bônus mantém-se vigente até os dias atuais, mesmo tendo sofrido ajustes em 2022, após quase uma década de implementação no formato original.

Por tratar-se de um estudo que tem como objeto de investigação uma política educacional, ainda que não seja pretensão analisar seus efeitos e impactos, julgamos que seria necessário procurar compreender um pouco mais sobre as políticas públicas, suas origens e suas repercussões no contexto da escola. E assim, optamos por cursar, durante o processo de doutoramento, a disciplina Teoria Política, ministrada pela professora Guiomar de Oliveira Passos, vinculada ao Mestrado em Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí. As discussões oportunizadas por esta disciplina, somadas às problematizações feitas pelas disciplinas da grade curricular do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, através de textos clássicos e contemporâneos, foram fundamentais para compreensão do objeto ora investigado.

Ao elegermos o Programa de Valorização do Mérito - PVM como foco de investigação deste estudo, integramo-nos ao campo de pesquisas desenvolvidas na Linha de Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Ainda que a utilização de bonificação na educação seja objeto de críticas para a maioria dos estudiosos do campo, entendemos que a discussão é necessária, uma vez que tais práticas estão presentes em um número cada vez maior de redes de ensino, principalmente no momento atual, em que o país normatizou metodologias de cálculo para o repasse de recursos financeiros que dão ênfase aos resultados, a exemplo da complementação do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR)[5], atrelada ao cumprimento de condicionalidades como: melhoria da gestão escolar mediante adoção de parâmetros técnicos de mérito e desempenho para o provimento do cargo de gestor escolar; critérios e mérito à participação dos estudantes em exames nacionais do Saeb, à redução das desigualdades conforme nível socioeconômico, raça/cor e desempenho (Brasil, 2021). Considerando essa nova lógica de financiamento, as redes de ensino têm buscado alternativas para aprimorar os indicadores educacionais aferidos por meio de avaliações em larga escala (em âmbito nacional e local) e otimizar a performance das escolas. Em alguns casos, as políticas de bonificação têm sido adotadas como forma de garantir o envolvimento das equipes escolares no processo de evolução dos indicadores de atendimento e aprendizagem, uma vez que tais indicadores se constituem como critérios de distribuição dos recursos financeiros destinados às redes de ensino, com a prerrogativa de assegurar ainda mais equidade e qualidade à educação nacional.

A realização deste estudo, em que procuramos analisar a avaliação[6] de professores e diretores sobre a política de bonificação adotada nas escolas municipais por meio do Programa de Valorização do Mérito, cujo desenho vinculou o pagamento de bônus aos profissionais do magistério aos resultados do Ideb, indicador, de certo modo, consolidado no cenário educacional brasileiro, conforma-se na delimitação da discussão sobre política educacional e, mais especificamente, sobre políticas de bonificação por desempenho. A partir desse contexto, fomos em busca de elementos teóricos e empíricos com o intuito de encontrar respostas para o seguinte problema de pesquisa*: Como professores e diretores avaliam a política de bonificação adotada nas escolas municipais por meio do Programa de Valorização do Mérito?* Assim, trazemos como hipótese: *o desenho da bonificação estabelecida pelo Programa de Valorização do Mérito contribuiu para incorporação desta política no contexto da rede municipal e, consequentemente, para aceitação da mesma por parte dos professores e diretores.*

[5] Regulamentado pela Lei 14.113 de 2020, o novo Fundeb, consolidado como um instrumento permanente, continua a ser o principal instrumento de financiamento da Educação Básica Pública no Brasil. A complementação da União é composta por três modalidades: a complementação Valor Aluno Ano Final (VAAF); a complementação Valor Aluno Ano Total (VAAT); a complementação Valor Aluno Ano Resultado (VAAR).

[6] Neste estudo, os termos *percepção, concepção, visão e opinião* foram utilizados como sinônimos de *avaliação.*

Definidos o problema de pesquisa e a hipótese, algumas outras questões emergiram, tais como: *a) Qual o grau de conhecimento de professores e diretores em relação ao Programa de Valorização do Mérito?; b) Como professores e diretores avaliam o fato de a bonificação estabelecida pelo Programa ter sido atrelada aos resultados do Ideb?; c) Quais as repercussões do Programa de Valorização do Mérito na rotina da escola?; d) A bonificação estabelecida é vista por professores e diretores como elemento motivador de suas práticas?; e) Professores e diretores consideram a bonificação instituída pelo Programa de Valorização do Mérito como uma estratégia de valorização docente?*

Na tentativa de buscar elementos para responder às questões acima, partimos do seguinte objetivo geral: *analisar a avaliação que professores e diretores fazem da política de bonificação adotada nas escolas municipais por meio do Programa de Valorização do Mérito.* Especificamente, buscamos: *a) caracterizar as políticas de bonificação implantadas na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina; b) conhecer a avaliação de professores e diretores sobre a política de bônus instituída por meio do Programa de Valorização do Mérito; c) verificar as repercussões do Programa de Valorização do Mérito na rotina da escola; d) identificar aproximações e distanciamentos entre o que propõe o Programa de Valorização do Mérito e o que é revelado pela avaliação dos entrevistados.*

Para o desenvolvimento desta investigação, que se caracteriza como um estudo exploratório, uma vez que tem por objetivo "aumentar a compreensão de um fenômeno ainda pouco conhecido, (...) estudo preliminar, estudo prospectivo" (Appolinário, 2004, p. 87), optamos pela abordagem quanti-qualitativa por entendermos que esta combinação admite a reunião e a compreensão de dados relevantes sobre o objeto investigado. Compreendemos que "o uso de métodos quantitativos tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis", enquanto "as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos" (Minayo, 2010, p. 56-57).

Como já mencionado, o Programa de Valorização do Mérito é uma política de bonificação que foi implantada em 2013 e que permanece vigente no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Contudo, para fins deste estudo, optou-se por analisar o Programa em seu formato original, o que compreende o período de 2013 a 2022[7]. Para tanto,

[7] No final do ano de 2022, a Lei nº 5.835 de 19 de dezembro alterou o Programa de Valorização do Mérito, autorizando a conceção, em caráter excepcional, do pagamento do bônus para todos os profissionais do magistério, de forma isonômica, independentemente dos resultados dos alunos nas avaliações. Cumpre mencionar que esta era uma pauta do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina que, além de defender o pagamento

em um primeiro momento, procedemos com a revisão bibliográfica com o objetivo de contextualizar a adoção das políticas de bonificação na educação brasileira, ocasião em que foram consultados os estudos de Peroni (2003), Brooke (2006, 2008, 2013), Barbosa (2008), Sousa e Oliveira (2010), Freitas (2012), Peluchem e Brandalise (2021), Cardoso e Melo (2022), dentre outros. Também revisitamos nosso estudo anterior, realizado durante o Mestrado em Educação, no qual a discussão sobre a utilização de bonificação na rede municipal de Teresina teve papel central (Lustosa, 2013). Ainda nessa etapa da pesquisa, elaboramos a revisão de escopo em que, por meio de um método criterioso de busca, mapeamos os estudos que discutem a temática. Na sequência, procedemos com a pesquisa documental, momento em que procuramos acessar e analisar os documentos oficiais que tratam sobre a política educacional da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, com ênfase naqueles relacionados às políticas de bonificação adotadas, em especial nos dispositivos legais que normatizaram o Programa de Valorização do Mérito, o que permitiu compreender, de modo mais apurado, todo seu arcabouço. Considerando o propósito do estudo de analisar a utilização da bonificação nas escolas municipais a partir da ótica daqueles que são os sujeitos da política, no caso, professores e diretores[8], após o levantamento teórico e a definição do recorte da pesquisa, procedemos com a pesquisa de campo e procuramos "ouvir" esses sujeitos para saber o que eles tinham a dizer sobre as políticas que utilizam o desempenho dos alunos como critério para definir bônus para os profissionais do magistério, em especial sobre o Programa de Valorização do Mérito.

Uma vez definidos os participantes do estudo, foi decidido que estes deveriam ter o seguinte perfil: ser pertencentes ao quadro efetivo da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, com atuação no Ensino Fundamental, há, pelo menos, cinco anos. Foi definido ainda que, para participar do estudo, o professor precisaria ter atuado em turmas de 5º ou 9º ano e o diretor precisaria ter exercido a função por, pelo menos, um mandato. Nos dois casos, foi estabelecido que o tempo mínimo de atuação era referente ao período de vigência da política ora investigada. Para acessar as informações requeridas, optamos por utilizar o questionário e a entrevista, os quais foram cuidadosamente sistematizados, garantindo, desse modo, a adequação aos objetivos da pesquisa. Ressaltamos ainda que, ao definir professores e diretores como participantes deste estudo, estamos "dando voz" para aqueles sujeitos que, por estarem no chão da escola, de fato, vivem e sentem a materialização da política ora investigada.

---

isonômico do bônus, também cobrava que fosse pago o retroativo referente aos meses de outubro e novembro de 2022.

[8] A opção por este grupo de sujeitos está devidamente explicitada no capítulo que trata sobre os pressupostos teórico-metodológicos do estudo.

Os dados coletados junto aos participantes do estudo (116 professores e 49 diretores), por meio do questionário, foram submetidos à análise quantitativa. Visando a uma abordagem qualitativa dos dados obtidos através das entrevistas realizadas com parte dos sujeitos, recorremos à análise de conteúdo temática, técnica apropriada quando a pretensão é analisar as comunicações expressas nas falas dos sujeitos através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2016).

Construído ao longo do período destinado ao curso de Doutorado e com alterações sugeridas pela banca de Qualificação, este estudo encontra-se estruturado em sete partes. Inicialmente trazemos a **Introdução**, onde é feita uma explanação sobre o *fazer pesquisa* em política educacional e sobre os desafios do *tornar-se* pesquisadora, contextualizando a motivação para realizar o estudo e a relevância da temática para o debate na área. Também fizemos uma breve exposição do objeto investigado e de sua problemática, das questões de pesquisa, dos objetivos, dos participantes do estudo, do campo de pesquisa e dos instrumentais utilizados. No **Capítulo 1**, caracterizamos a pesquisa e apresentamos o caminho metodológico percorrido, detalhando os procedimentos realizados em cada uma das fases da pesquisa. O **Capítulo 2**, de cunho bibliográfico, traz uma breve contextualização sobre a bonificação no cenário educacional brasileiro, destacando sua relação com as avaliações em larga escala, com a qualidade do ensino e com a meritocracia. No **Capítulo 3**, apresentamos a revisão de escopo, elaborada em conformidade com as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Review*s (PRISMA-ScR), na qual utilizamos o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES) para acessar as seguintes as bases de dados: Scielo, Web of Science e ERIC. De forma complementar, também foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações Brasileiras, com a finalidade de identificar estudos que tinham as políticas de bonificação como questão central. A experiência de Teresina-Pi com a utilização de políticas de bonificação é descrita no **Capítulo 4**; neste, além de apresentar o percurso da bonificação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, apresentamos, minuciosamente, o Programa de Valorização do Mérito, abordando: finalidade, público-alvo; critérios de participação e percentuais de pagamento. São apresentados, também, os dados referentes a todas edições realizadas, incluindo o número de profissionais contemplados e os custos com o pagamento do bônus. No **Capítulo 5**, descrevemos a análise dos dados coletados junto aos professores (116) e aos diretores (49) vinculados à Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, conforme critérios especificados na metodologia que orienta este estudo. Para uma melhor sistematização das análises, este capítulo foi organizado em quatro seções: *Caracterização dos participantes; O PVM na*

avaliação dos professores e diretores: a análise quantitativa dos dados; Como os professores avaliam o PVM: conhecendo o conteúdo das entrevistas; e Aprimoramento da política de bonificação: sugestões dos professores e diretores. A última parte do estudo destinou-se às **Considerações Finais,** ocasião em que foram retomados os objetivos e a hipótese inicial do estudo e apresentadas possíveis inferências para os achados de pesquisa, considerando os dados coletados e o referencial teórico utilizado.

O trabalho que ora apresentamos encontra-se alicerçado no entendimento de que a missão do pesquisador é tornar inteligível, para si mesmo e para os outros, os resultados obtidos, sem que reflitam, pura e simplesmente, sua conveniência teórica ou metodológica, mas, sobretudo, as contribuições que estes achados trarão para o campo da investigação científica. Partindo dessa premissa, entendemos que este trabalho ganha mais relevância, pois ainda que já exista, em âmbito nacional, alguns estudos empíricos que buscam investigar de forma sistemática a implementação de políticas de bonificação, inexistem, até o momento, produções que analisem o Programa de Valorização do Mérito na perspectiva daqueles que são os sujeitos da política. Ou seja, além da análise teórica, fomos até o "campo" para ouvir aqueles que são os sujeitos da política. Aí reside o diferencial deste estudo.

Considerando que numa tese de doutoramento exige-se uma "contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado" e que esta "deve representar um progresso para a área científica em que se situa" (Severino, 1982, p. 153-154), acreditamos que o presente estudo inova na literatura ao analisar o Programa de Valorização do Mérito implementado na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, a partir da perspectiva daqueles que são os sujeitos dessa política de bonificação. Deste modo, dado o seu ineditismo, pode constituir-se como uma importante fonte de consulta e de pesquisa para todos aqueles que desejam conhecer, com mais profundidade, a utilização de políticas de bonificação na educação, em especial sobre a experiência do município de Teresina-Pi com este tipo de política, cujo desenho está pautado na meritocracia.

Consideramos que este é um estudo relevante, pois traz importantes considerações teóricas e empíricas sobre a implementação de uma política educacional local de grande alcance. Assim sendo, acreditamos que, ao passo em que se constitui como uma importante referência para a área da gestão e das políticas educacionais, contribui para a constituição e o fortalecimento das discussões da linha de pesquisa a qual está vinculado, o que, certamente, contribuirá para o enriquecimento do debate educacional.

Esperamos, ainda, que este estudo, somado a outros que também abordam a temática, possa servir, de algum modo, como balizador para o planejamento das políticas educacionais, em especial aquelas implementadas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Com certeza, há fragilidades em nosso estudo, contudo, há de se ressaltar que procuramos pautar o nosso trabalho de pesquisa, incluindo a escolha da temática, a execução de cada uma de suas etapas, bem como o desenvolvimento deste relatório de tese, no compromisso ético, tomando sempre por base os parâmetros científicos e buscando contribuir com a ciência e com o debate educacional. A discussão desta temática não se encerra nessas páginas, a partir daqui podem ser desencadeadas novas análises e estudos futuros.

Resta dizer que o esforço empreendido neste estudo evidenciou que o *fazer pesquisa,* mencionado nos parágrafos iniciais deste texto introdutório, é um processo complexo, permeado por um pensar reflexivo. É um processo que exige amadurecimento científico, algo que almejamos, enquanto pesquisadora, ainda que tenhamos consciência do quanto precisamos avançar. Tal processo exige um constante *fazer pesquisa*!

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Partindo da premissa de que “a proposta metodológica deve contemplar e detalhar todas as etapas de operacionalização da pesquisa” (Minayo, 2010, p. 188), neste capítulo estão devidamente explicitadas todas as informações referentes à caracterização da pesquisa, aos procedimentos técnicos utilizados, à descrição dos participantes da pesquisa, ao campo social no qual estão inseridos esses sujeitos e aos instrumentos utilizados para a coleta dos dados. São apresentadas, também, as técnicas adotadas para análise e interpretação dos dados.

1.1 Caracterização da pesquisa

Sabe-se que é o interesse e a curiosidade pelo saber que levam o homem a investigar a realidade, a buscar informações sobre um determinado fenômeno, processo ou problema. É isso que justifica a realização de uma pesquisa, definida por Minayo (2010, p.19) como “um processo de trabalho complexo que envolve teoria, método, operacionalização e criatividade”. Com essa compreensão, optou-se, neste estudo, cujo objeto se concentra na análise de uma política educacional, a partir da percepção dos sujeitos envolvidos, por realizar um estudo com delineamento exploratório, que combina abordagem quantitativa e qualitativa.

Tipicamente, os estudos exploratórios são realizados para buscar conhecimento a respeito de um assunto. “É uma verdadeira caça às informações que possam, eventualmente, trazer entendimento sobre um problema, para nelas balizar novos estudos e ajudar a formular novas hipóteses” (Vieira; Hossne, 2021, p. 163). Objetiva-se, neste tipo de estudo, “aumentar a compreensão de um fenômeno ainda pouco conhecido”, o que o caracteriza como um “estudo preliminar, estudo prospectivo” (Appolinário, 2004, p. 87). Em síntese, pode-se dizer que os estudos exploratórios possuem um papel crucial quando se busca compreender um tema com maior profundidade e explorar suas nuances e complexidades.

Considerando os objetivos definidos nesta investigação, o estudo exploratório foi o mais apropriado, pois não havia pretensão de fazer generalizações, mas sim, tentar levantar algumas questões relacionadas à utilização da política de bonificação no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, a partir dos apontamentos teóricos e empíricos que fundamentaram a análise.

A opção pela abordagem mista ancora-se no “entendimento de que nos fenômenos sociais há possibilidade de se analisarem regularidades, frequências, mas também relações,

histórias, representações, ponto de vista e lógica interna dos sujeitos em ação" (Minayo, 2010, p. 63). A autora, ao analisar as possibilidades de combinação de métodos quantitativos e qualitativos, chega a dizer que "ambos podem conduzir a resultados importantes sobre a realidade social, não havendo sentido de atribuir prioridade de um sobre o outro" (p. 57). E completa afirmando que "o uso de métodos quantitativos tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática" (p. 56). Por sua vez, "as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos" (p. 57).

Assim como Minayo (2010), Creswell (2010) defende que estas abordagens não devem ser vistas como opostas ou dicotômicas e sim como um contínuo. Neste sentido, destaca que uma abordagem que combina formas qualitativas e quantitativas "é bem mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que o da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada" (p. 27).

Como está posto, os dados quantitativos e os dados qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa. Para Creswel (2010, p. 26), a pesquisa quantitativa é um meio para examinar a relação entre variáveis que podem ser medidas por instrumentos, e cujos dados numéricos podem ser analisados estatisticamente. Sobre a pesquisa qualitativa, o citado autor afirma que ela "é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano". Se, por um lado, faz-se necessário recorrer aos recursos quantitativos para se estabelecer a frequência e a constância das ocorrências de um determinado fenômeno, por outro, compreende-se que as pessoas constroem sentidos no contato com a realidade nas diferentes dimensões humanas e sociais, justificando, assim, a necessidade de se buscar fundamentos para uma análise e interpretação que considere aquilo que as pessoas falam e fazem.

Em síntese, Minayo (2010) pontua que a experiência de trabalho com as abordagens quantitativas e qualitativas mostra que:

> (1) elas não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa; (2) uma investigação de cunho quantitativo pode ensejar questões passíveis de serem respondidas só por meio de estudos qualitativos, trazendo-lhe um acréscimo compreensivo e vice-versa; (3) que o arcabouço qualitativo é o que melhor se coaduna a estudos de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos; (4) que todo o conhecimento do social por método quantitativo ou qualitativo) sempre será um recorte, uma redução ou

> uma aproximação; (5) que em lugar de se oporem, os estudos quantitativos e qualitativos, quando feitos em conjunto, promovem uma mais elaborada e completa construção da realidade, ensejando o desenvolvimento de teorias e de novas técnicas cooperativas (Minayo, 2010, p. 76).

Considerando os objetivos apresentados na introdução deste trabalho e tomando por base os aspectos enumerados pela autora no excerto acima, entende-se que a abordagem mista trouxe sustentação à análise pretendida, uma vez que esse tipo de abordagem oferece uma melhor compreensão acerca do problema pesquisado.

Há que se ressaltar a importância de outras abordagens, contudo, considerando a especificidade deste estudo, acredita-se que a abordagem quanti-qualitativa contempla os diferentes processos necessários para se analisar a política de bonificação adotada nas escolas municipais de Teresina por meio do Programa de Valorização do Mérito, em vigência na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina há mais de uma década.

1.2 Caminho metodológico percorrido

Visando dar cumprimento aos objetivos estabelecidos neste estudo, foram adotados procedimentos técnicos articulados com a opção metodológica definida. Objetivando o aprofundamento das ideias sobre o objeto de estudo, em uma primeira fase, procedeu-se com a revisão bibliográfica, ocasião em que se fez uma análise de produções relacionadas à temática "Política de bônus na educação". Neste sentido, procurou-se fazer uma contextualização acerca da política de bonificação na educação brasileira, tendo como referência os estudos de Peroni (2003), Brooke (2006, 2008, 2013), Barbosa (2008), Sousa e Oliveira (2010), Freitas (2012), Peluchem e Brandalise (2021), Cardoso e Melo (2022), dentre outros.

Posteriormente, foi realizada a revisão de escopo[9], elaborada em conformidade com as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Review*s (PRISMA-ScR), na qual se utilizou o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES) para acessar as seguintes as bases de dados: Scielo, Web of Science e ERIC. De forma complementar, também foi realizada uma busca no banco de teses e dissertações brasileiras, com a finalidade de identificar estudos que tinham as políticas de bonificação como questão central. A opção pela revisão de escopo "justifica-se por possibilitar a identificação de diferentes evidências em um campo específico; identificar,

[9] A revisão de escopo será apresentada de forma detalhada no Capítulo 3.

analisar e priorizar lacunas de pesquisa, esclarecer conceitos e definições teóricas [...]" (Mattos *et al*, 2023, p. 3).

Na sequência, procedeu-se com a pesquisa documental cujo objetivo era o conhecimento da realidade pesquisada com base na análise dos documentos selecionados como aporte para o estudo. Sobre a definição do termo *documentos*, Lüdke e André (1986) dizem referir-se a quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação, como leis, regulamentos, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, livros, arquivos escolares, entre outros. Neste caso, a análise documental levou em consideração leis e decretos que tratam sobre a política educacional no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Os documentos foram obtidos, em grande parte, nos endereços eletrônicos do Diário Oficial do Município de Teresina - DOM e da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Também foram analisados documentos físicos, livros publicados, documentos eletrônicos e reportagens que abordavam sobre as políticas de bonificação implementadas na rede municipal da capital piauiense.

Nas etapas supracitadas, de cunho bibliográfico e documental, o esforço empreendido foi o de procurar suporte teórico que desse conta de situar o objeto, apontando diferentes perspectivas e estabelecendo conexões. Próprio do projeto de investigação, esse labor teórico foi imprescindível para que se tivesse uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos já produzidos em relação à utilização da bonificação no contexto educacional, permitindo, assim, "melhor ordenação e compreensão da realidade empírica" (Minayo, 2010, p. 183).

Uma vez realizada a construção do quadro teórico da pesquisa e com a delimitação do campo de investigação, dos participantes e dos instrumentos de coleta dos dados já definidos, procedeu-se com a "entrada exploratória no campo de investigação" (Minayo, 2010). Nesta fase da pesquisa, procurou-se buscar informações no ambiente natural em que o objeto de estudo estava inserido, ou seja, no campo, definido por Minayo como "o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação" (p. 201).

Santos (2006, p. 26-27) corrobora a definição apontada pela citada autora quando enfatiza que, na pesquisa de campo, os dados são recolhidos *in natura*, como percebidos pelo pesquisador, sendo o campo "o lugar natural onde acontecem os fatos/fenômenos/processos". De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 169), a pesquisa de campo é "utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar [...]". Esta definição pode, perfeitamente, ser aplicada ao contexto deste estudo, uma vez que a intenção que se postulou

foi a de ir ao campo para tentar encontrar elementos que ajudassem a responder à seguinte questão: como professores e diretores avaliam a política de bonificação adotada nas escolas municipais de Teresina por meio do Programa de Valorização do Mérito?

Sabe-se, contudo, que, para se construir conhecimento científico sólido, uma pesquisa de campo não pode se limitar meramente à definição de um problema e/ou à coleta de dados. Exige-se o cumprimento de outras etapas, igualmente importantes, para que seus objetivos sejam alcançados. Em outras palavras, exige-se uma metodologia de trabalho em que estejam descritos os caminhos que o pesquisador deverá seguir para esclarecer o problema de pesquisa.

É preciso lembrar, como destacam Moroz e Gianfaldoni, que

> [...] qualquer que seja o tipo de problema deve-se considerar, antecipadamente, um conjunto de circunstâncias; são estas considerações que constam no planejamento. É preciso prever, antes de partir para obtenção de dados, que aspectos se deseja colocar em discussão no trabalho; só assim haverá condições de obter as informações necessárias para discuti-los (Moroz; Gianfaldoni, 2006, p. 80-81).

Conforme está posto, cuidou-se para que todas as fases deste processo de investigação fossem devidamente planejadas, ou seja, assim como no prelúdio da pesquisa, momento em que se procedeu com a pesquisa bibliográfica e documental, a exploração do campo também foi conduzida com o devido rigor metodológico. Realizada a partir de referenciais teóricos e operacionais, esta fase da pesquisa permitiu uma maior aproximação com objeto de estudo. O detalhamento do campo de investigação, dos participantes da pesquisa, dos instrumentos e procedimentos de coleta e da análise de dados é apresentado nas seções a seguir.

1.3 O campo de investigação e os participantes da pesquisa

É no campo “onde ocorrem espontaneamente os fenômenos” (Andrade, 2010, p. 114). Em sendo assim, a escolha do campo de pesquisa e dos participantes do estudo é essencial para responder ao problema proposto. Diante disso e considerando o contexto em que está inserido e para o qual foi delineado o Programa de Valorização do Mérito, a escolha do campo de investigação não poderia ser outra que não a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, pois, como afirma Minayo (2010), este é “o recorte espacial” onde, em termos empíricos, se

encontra o objeto de investigação, ou seja, é o local onde os sujeitos envolvidos vivem e dão sentido aos seus atos[10].

Ao definir que o campo seria a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, tinha-se clareza de que, para fins deste estudo, seria necessária uma delimitação mais específica deste universo, uma vez que a citada rede de ensino é composta por 319 unidades de ensino[11] e que a política ora analisada está legalmente direcionada para o Ensino Fundamental. Neste sentido, o campo de investigação ficou restrito às 150 escolas do Ensino Fundamental (relação disponibilizada pela Semec - ANEXO A) e, mais especificamente, aos professores e diretores que nelas atuam. Tal definição deu-se em razão da necessidade de se buscar informações sobre uma política educacional que permeia o fazer cotidiano destas instituições de ensino, o que não tinha como ser feito sem "ouvir" aqueles que vivem e sentem seus efeitos, seja na condição de professor, seja na condição de diretor de escola. Importa enfatizar que a opção por investigar, em campo, a política de bonificação implementada por meio do Programa de Valorização do Mérito na perspectiva de professores e diretores fundamentou-se no entendimento de que esses profissionais ocupam um lugar privilegiado como sujeitos das políticas educacionais que são implementadas no contexto da escola.

Concordando com Andrade (2010, p. 130), que afirma ser "praticamente impossível estudar uma população inteira ou todo o universo dos elementos" e que por esta razão deve-se escolher "determinada quantidade dos elementos de uma classe para objeto de estudo", foi definido que os participantes desta pesquisa, os sujeitos investigados, seriam professores e diretores. Embora os professores e diretores não sejam os únicos envolvidos com a política investigada, os mesmos compõem uma amostra considerável da população-alvo, o que, segundo esta mesma autora, permite que sejam feitas análises aplicáveis a todo o universo. Sobre isso, convém registrar que ainda que legalmente outros profissionais[12] sejam contemplados com o bônus estabelecido por meio do Programa de Valorização do Mérito, estes dois segmentos de profissionais representam o maior número de premiados em todas as edições do referido programa[13].

---

[10] Por entender que, para se avaliar uma política, é necessário um tempo mínimo de vivência no contexto onde tal política está sendo materializada, na pesquisa empírica foi definido um tempo mínimo de 5 anos de atuação na Rede Pública de Ensino de Teresina como critério para participação na pesquisa.

[11] Informação retirada do site da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/rede-municipal-de-ensino/. Acesso em: 12 fev. 2024.

[12] Conforme está posto na Lei 4.499 de 20 de dezembro de 2013, o Programa de Valorização do Mérito contempla os seguintes profissionais do magistério: diretor, vice-diretor, diretor-adjunto, professores lotados em sala de aula e pedagogos.

[13] Estas informações serão detalhadas mais adiante.

Na definição da amostra dos professores e diretores que participariam do estudo, levou-se em consideração o vínculo e o tempo de atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, tendo sido definido como critério de participação que os mesmos fossem efetivos e tivessem há pelo menos cinco anos[14] atuando na referida rede. Desta forma, foi possível alcançar um grupo de profissionais com experiências e/ou vivências durante o período de vigência da política em seu formato original e, de modo mais específico, com atuação direta, nas escolas, nos anos subsequentes à criação do PVM, especialmente nos anos em que houve aplicação da Prova Brasil, cujos resultados compõem o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb[15], indicador utilizado como referência para pagamento do bônus previsto pelo Programa de Valorização do Mérito. No caso dos professores, definiu-se como critério de participação: ser servidor efetivo da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, há pelo menos cinco anos e ter atuado em turmas de 5º ou 9º ano, no período de vigência do Programa (2013 a 2021). Para os diretores, além do vínculo e do tempo mínimo de atuação, foi definido que poderiam participar da pesquisa aqueles profissionais que tivessem exercido a função por, pelo menos, um mandato[16] durante o período de vigência do PVM.

Gonçalves (2005, p. 118) assevera que a definição da população-alvo ou amostra tem influência direta sobre os resultados da pesquisa; sendo assim, "o pesquisador deve se preocupar com o tamanho e a qualidade da amostra sobre o qual o estudo será efetuado. Por se tratar de uma pesquisa que pretende analisar a bonificação na perspectiva destes sujeitos, o que torna imprescindível que se tenha conhecimento sobre sua finalidade, aplicação e repercussão, procurou-se alcançar uma amostra que fosse significativa e que permitisse "obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e exame de apenas uma parte, a amostra" (Lakatos; Marconi, 2010, p. 147).

Assim sendo, a composição do grupo de participantes deste estudo ficou delineada da seguinte forma: 116 professores e 49 diretores, todos eles lotados em escolas de Ensino Fundamental[17]. De acordo com informação repassada pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, em resposta à solicitação formulada pela pesquisadora, através do Processo nº

[14] Isso porque a lei que instituiu o Programa de Valorização do Mérito no âmbito das escolas de Ensino Fundamental foi publicada em dezembro de 2013, com efeitos legais para o ano letivo subsequente, portanto, 2014.
[15] A partir de 2005, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), cujo foco era a gestão das redes de ensino, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de caráter censitário e com foco nos resultados das escolas. Realizada sempre em anos ímpares, a Prova Brasil constitui-se como base para definição do Ideb.
[16] Na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, o mandato dos diretores escolares é de 3 anos (Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012. Disponível em: http://sindsermteresina.com.br/sindserm/wp-content/uploads/2019/08/ELEI%C3%87%C3%83O-DE-DIRETORES-VICES-OU-ADJUNTOS.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.
[17] A explicação sobre como se chegou a este quantitativo de participantes consta na próxima seção.

00044.020446/2022-62, a rede municipal conta com 1.784 professores e 150 diretores atuando no Ensino Fundamental. Com base neste universo, a amostra representada no presente estudo corresponde a 6,5% dos professores e 32,7% dos diretores.

Importa dizer que a definição da amostra foi ancorada também nos estudos de Sampieri *et al* (2006), que destacam a existência de três fatores que devem ser observados ao se determinar a amostra. Para os autores, é imprescindível que se observe: 1) a capacidade de operacionalizar a coleta e a análise de dados; 2) a compreensão do fenômeno; 3) a natureza do fenômeno investigado. Com relação ao primeiro fator, constatou-se que a realização da coleta dos dados, mediante aplicação de questionário, com 116 professores e com 49 diretores, foi possível de ser operacionalizada. Quanto ao segundo fator, destaca-se que, embora não seja pretensão deste estudo fazer generalizações, a amostra definida revelou aspectos importantes para compreensão da avaliação que estes profissionais fazem da política de bônus adotada pelo município de Teresina, o que permite concluir que a amostra foi suficiente para que as questões da investigação fossem respondidas. A despeito do terceiro fator, cumpre-se registrar que a amostra foi representativa, já que o objeto de estudo foi possível de ser observado a partir dos dados coletados junto aos participantes da pesquisa.

Ainda sobre os participantes, é oportuno salientar que todos eles foram informados dos propósitos da pesquisa, dos procedimentos a serem realizados e da possibilidade de esclarecimentos permanentes. Tais informações foram repassadas e negociadas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE (APÊNDICE A), documento no qual estão registradas as principais informações da pesquisa, bem como a concordância em relação à participação no estudo e a autorização para utilização das informações fornecidas para efeito de análise do objeto investigado.

1.4 Os instrumentos e os procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados é considerada uma etapa indispensável na pesquisa de campo, uma vez que o objetivo é conseguir informações acerca de um problema para o qual se procura uma resposta (Lakatos; Marconi, 2010). É nesta etapa da pesquisa de campo que se pode dar andamento aos procedimentos adotados em virtude dos objetivos estabelecidos, afinal, “coletar dados é juntar as informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos” (Santos, 2006, p. 90).

Partindo dessa compreensão e ciente de que os procedimentos de coleta de dados devem ser escolhidos segundo exigências próprias dos objetivos (Santos, 2006, p. 91), optou-se por

utilizar, nesta pesquisa, o questionário e a entrevista. Estes dois instrumentos têm em comum o fato de serem constituídos por uma lista de indagações que, uma vez respondidas, dão ao pesquisador as informações de que ele necessita para compreensão do fenômeno pesquisado.

Para Richardson (1999), o questionário tem como função a descrição das características e a medição de variáveis individuais ou grupais. Esta técnica de coleta de dados, segundo Lakatos e Marconi (2010), apresenta uma série de vantagens, dentre as quais: economia de tempo; alcance de um maior número de pessoas, ao mesmo tempo; obtenção de respostas rápidas e precisas; menor risco de distorção.

Ainda que o questionário, assim como toda técnica de coleta de dados, apresente desvantagens como, por exemplo, impossibilidade de ajudar o participante em questões mal compreendidas (Lakatos; Marconi, 2010), as vantagens enumeradas acima justificam sua utilização, especialmente quando se pretende obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente, como é o caso deste estudo, que contou com a participação de 116 professores e 49 diretores.

Sobre a entrevista, Richardson (1999) destaca que este instrumento permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre o pesquisador e os participantes do estudo, pensamento igualmente defendido por Lakatos e Marconi (2010, p. 178), que a definem como "um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional". Nesta mesma perspectiva, Gil (2007, p. 117), ao citar Selltiz *et al* (1967, p. 273), afirma que a entrevista, enquanto técnica de coleta de dados, "é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes". Ao discorrer sobre as vantagens da entrevista, Gil (2007, p. 118) afirma que ela "[...] oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas [...]; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas".

O questionário e a entrevista, enquanto técnicas de coleta de dados, permitem o acesso aos dados desejados de forma mais adequada, sendo bastantes eficazes quando a pretensão é observar percepções, sentimentos, crenças e motivações de uma ou mais pessoas (Dencker; Viá, 2001). No caso específico deste estudo cujo objetivo é analisar a avaliação que professores e diretores fazem de uma política educacional que está imbricada no contexto em que atuam, acredita-se que a utilização do questionário e da entrevista como instrumentos de coleta dos dados permitiria acessar as informações requeridas para a análise. Assim sendo, cuidou-se para

que os dois instrumentos fossem devidamente planejados, garantindo coerência entre as questões formuladas e os objetivos da pesquisa.

Acertados os instrumentos de coleta de dados que seriam utilizados no estudo, o passo seguinte foi a definição do formato que cada um deles teria. Definiu-se que o questionário seria composto somente por questões fechadas, já que este tipo de questão disponibiliza para o respondente um conjunto de alternativas de resposta dentre as quais ele deve escolher aquela que melhor representa seu ponto de vista (Gil, 2007, p.130). Foram, então, elaborados dois tipos de questionários, sendo: um questionário com 13 questões, voltado para os professores (APÊNDICE B); e um outro com 15 questões, direcionado aos diretores (APÊNDICE C). Nos dois casos, as perguntas iniciais abordavam aspectos relacionados ao perfil dos participantes, seguidas de questões mais gerais sobre o Programa de Valorização do Mérito.

Como se intencionava obter informações mais detalhadas sobre o objeto investigado, a fase seguinte da pesquisa previu a realização de entrevista com uma amostra do grupo de participantes do estudo, os quais seriam selecionados dentro do universo dos respondentes dos questionários, mediante sorteio através da lotação e do número do CPF (informações requeridas no questionário). Com a entrevista, esperava-se o aprofundamento da discussão, pois os participantes teriam maior liberdade para discorrer sobre cada uma das questões apresentadas, externando seus pontos de vista sem, contudo, afastar-se da discussão proposta, uma vez que a mesma seria guiada por um roteiro de perguntas cuja ordem e redação apresentavam-se de forma invariável para cada um dos dois segmentos de profissionais representadas no estudo (APÊNDICE D e APÊNDICE E). Importa registrar que, embora tenham sido previstos roteiros previamente elaborados, o modelo proposto pode ser classificado como entrevista semiestruturada, pois além das perguntas listadas no roteiro, outros questionamentos poderiam emergir no momento da coleta dos dados, tornando o diálogo mais natural e dinâmico, conforme enfatiza Triviños (2009):

> Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Triviños, 2009, p. 146).

Conforme está posto, neste tipo de entrevista o direcionamento é feito a partir de um roteiro definido, contudo, na medida em que se faz necessário, outros questionamentos podem ser formulados e organizados em função das respostas dos entrevistados.

Com os instrumentos de coleta de dados formatados, a autorização da Secretaria Municipal de Educação[18] em mãos (ANEXO B) e o projeto de pesquisa cadastrado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI, conforme Parecer Consubstanciado nº 5.397.399 de 09 de maio de 2022 (ANEXO C), mergulhou-se no campo em busca de elementos que pudessem subsidiar a análise e, em consonância com o planejamento realizado, o questionário foi o primeiro instrumento a ser aplicado. Para viabilizar esta etapa da pesquisa, optou-se por trabalhar com questionários on-line, em razão das circunstâncias que se apresentavam naquele momento, a saber: as aulas presenciais não haviam sido retomadas em 100% das escolas da Rede Municipal[19]; algumas escolas estavam com suas atividades paralisadas em razão da adesão do corpo docente ao movimento grevista[20]. Convém registrar que a experiência com as aulas remotas, adquirida durante o momento pandêmico, pode ter contribuído para que os participantes recebessem com bastante naturalidade a informação de que a participação na pesquisa seria feita de forma virtual.

Para se chegar até os professores, procurou-se fazer contato com os diretores de todas as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal (1º ao 9º ano), na segunda quinzena de maio de 2022, via aplicativo de mensagens instantâneas, informando sobre a pesquisa e solicitando apoio para que esta fosse divulgada junto aos professores cujo perfil se enquadrava nos critérios definidos[21]. Na mensagem enviada aos diretores foi disponibilizado o *link* para que os professores respondessem ao questionário, que ficou disponível por um período de aproximadamente 20 dias. Após este tempo, constatou-se que haviam 116 respostas. Ainda em junho, foi feito um novo contato com os diretores do Ensino Fundamental. Desta vez, para solicitar a participação daqueles diretores que estiveram no exercício da função por, pelo menos, três anos (um mandato), ao longo do período investigado. Na ocasião, foi compartilhado o *link*

[18] Foi solicitado formalmente a autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa de campo junto aos diretores e professores que atuam no Ensino Fundamental, mediante processo nº 00044.004017/2022-64, no qual foi anexado Ofício nº 04/2022/PPGEd/UFPI.

[19] A Secretaria Municipal de Educação de Teresina havia definido o dia 23 de maio de 2022 como data referência para o retorno das aulas 100% presenciais na Rede Municipal, deixando a cargo das Unidades de Ensino a elaboração do Plano de Atendimento com base em cada realidade, fato que flexibilizou tal retorno (Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/2022/05/05/unidades-de-ensino-da-rede-municipal-voltarao-a-funcionar-de-forma-100-presencial/).

[20] Esta greve foi considerada uma greve histórica, tendo em vista a duração e a expressiva adesão. Ao todo, foram 214 dias de paralisação das atividades escolares, de 07 de fevereiro a 08 de setembro de 2022. Umas das principais pautas de reivindicação era para que fosse garantido o reajuste linear de 33,23%, como determina a Lei Federal 11.738/2008 (Disponível em: http://sindsermthe.blogspot.com/2022/09/a-luta-continua-em-defesa-da-educacao.html). A pressão não foi suficiente para garantir o cumprimento da lei, uma vez que o reajuste concedido pela Prefeitura Municipal de Teresina foi de apenas 16% (Lei Complementar nº 5.703, de 24 de fevereiro de 2022).

[21] Em razão de não se dispor do contato telefônico dos professores, optou-se por fazer contato com os diretores e solicitar que eles compartilhassem as informações sobre a pesquisa com todos aqueles professores que atendessem aos critérios especificados na seção anterior.

que daria acesso ao questionário e, ao final de 20 dias, observou-se que um total de 49 diretores haviam colaborado com o estudo.

Em síntese: 116 professores e 49 diretores responderam ao questionário, conferindo, desse modo, participação na primeira etapa da coleta de dados. Com base nisso, pode-se dizer que houve uma boa receptividade à proposta de estudo apresentada, pois o número de participantes superou consideravelmente a expectativa inicial definida no Projeto de Pesquisa[22].

Visando à obtenção de respostas mais completas sobre a política educacional investigada, deu-se cumprimento à entrevista, segunda etapa da coleta de dados. Conforme mencionado anteriormente, a entrevista seria realizada com uma amostra dos professores e dos diretores que tivessem respondido ao questionário, primeira etapa da coleta de dados. Em razão da significativa adesão ao questionário, foi necessário redefinir a amostra de participantes que seriam entrevistados e o quantitativo que, inicialmente, estava previsto para ser de 10 professores e de 2 diretores, foi alterado para 20 e 10, respectivamente[23].

Para definir os professores que seriam entrevistados, primeiramente foi sistematizada uma planilha[24] com informações de todos aqueles que participaram da primeira etapa da coleta de dados (apenas lotação e CPF). Na sequência, foi realizado sorteio usando como referência a lotação do professor, portanto, o nome da escola. Nos casos em que, na mesma escola, mais de um professor havia respondido ao questionário, procedeu-se com um novo sorteio, desta vez usando o CPF, até alcançar um total de 20 professores, quantitativo de participantes, deste segmento, definido para a etapa da entrevista. O passo seguinte foi o contato com o diretor da escola, ocasião em que foi informado o procedimento realizado e foi solicitado o contato telefônico do professor cujo CPF havia sido sorteado. Após contactar todos os professores sorteados e detalhar como se daria esta etapa da pesquisa, explicitando, inclusive, os objetivos, os procedimentos que seriam adotados, os riscos e os benefícios, obteve-se 18 (dezoito) aceites[25]. A ordem de realização da entrevista foi definida a partir do contato e do aceite dos professores, sendo sempre acatado as preferências de turnos e horários de cada um dos participantes. Por razões já expostas anteriormente, as entrevistas com os professores também

[22] Conforme delineado no Projeto de Pesquisa, esperava-se a participação de, pelo menos, 50 (cinquenta) professores e 10 (dez) diretores.
[23] Também havia sido estabelecido no Projeto de Pesquisa que a entrevista envolveria uma amostra de 20% total de participantes da pesquisa, ou seja, 10 professores e 2 diretores. No entanto, devido a expressiva participação de professores e diretores no questionário, para tornar a pesquisa exequível optou-se por redefinir esta amostra, tendo sido estabelecido que seriam entrevistados 20 professores e 10 diretores.
[24] Visando garantir o anonimato dos participantes do estudo, a planilha não será anexada a este relatório de Tese.
[25] O contato e a entrevista com todos os professores foram realizados pela própria pesquisadora.

foram feitas de forma *on-line*, tendo sido acordado a utilização do Google Meet, uma plataforma de comunicação por vídeo desenvolvido pela Google.

Sorteio também foi o critério utilizado para definição do grupo de diretores que participariam da entrevista. Neste caso, sorteou-se 10 escolas, cujos diretores haviam participado da primeira etapa da pesquisa e, na sequência, foi feito contato com cada um deles, obtendo-se resposta favorável de todos. Aqui cabe uma ressalva: considerando que a pesquisadora responsável pelo estudo é vinculada à Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, informação mencionada na introdução deste trabalho, e que, por algum tempo, desempenhou funções executivas na Semec, fato que a aproximou dos diretores escolares, optou-se por designar uma pesquisadora auxiliar[26] para realizar a entrevista de forma presencial com este grupo de profissionais, na própria escola, em dia e hora previamente acertados.

Nos dois casos, o agendamento e a realização da entrevista aconteceram ao longo do mês de junho de 2022, conforme planejado, sem que fosse registrada qualquer intercorrência nesta etapa da pesquisa. Conforme estabelecido no TCLE, todas as entrevistas foram gravadas, sendo que entre os professores houve quem optasse por gravar imagem e áudio e quem optasse por gravar apenas o áudio. No caso dos diretores, a gravação das entrevistas ficou restrita apenas ao áudio. Em todos os casos, antes de iniciar a entrevista, foi assegurado, aos participantes, o anonimato, de modo a garantir-lhes uma situação confortável para que pudessem explicitar suas ideias, crenças e posicionamentos acerca do Programa de Valorização do Mérito.

Após a realização das entrevistas, o material gravado foi transcrito e armazenado em arquivos digitalizados e impressos. Em seguida, estudou-se cada entrevista procurando fazer uma análise preliminar das informações coletadas.

1.5 A análise e a interpretação dos dados

A análise e a interpretação dos dados, mesmo sendo processos conceitualmente distintos, estão intimamente relacionadas e, por esta razão, exigem atenção e cuidado por parte do pesquisador para que sejam atendidos os objetivos da pesquisa. Tais processos são assim definidos por Gil (2007):

> A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto na investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais

[26] Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, a pesquisadora, que não possui vínculo com a Secretaria, atuou de forma voluntária, recebendo apenas ajuda de custo para as despesas com deslocamento.

> amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 2007, p. 168).

A intenção, nesta etapa da pesquisa, conforme referido por Gil, é organizar os dados para buscar respostas que façam sentido, em diálogo com conhecimentos já produzidos. Isto posto, pode-se dizer que o desenvolvimento dos procedimentos de análise e interpretação dos dados demanda retomar os objetivos da pesquisa e revisitar o referencial teórico definido. Aqui, a clareza quanto aos objetivos do estudo é de fundamental importância para que a pesquisa seja exitosa, pois os dados produzidos podem ampliar a discussão para além dos fins propostos. Mais uma vez, destaca-se a necessidade de um olhar atento e criterioso do pesquisador ao descortinar os dados para evitar que aquilo que se pretendia inicialmente fique perdido em meio aos achados e as respostas almejadas pareçam incongruentes. Ademais, a postura ética e reflexiva, atitudes igualmente requeridas do pesquisador ao longo de todo o processo de pesquisa, tornam-se ainda mais imprescindíveis no momento da análise e da interpretação dos dados.

Sabendo que o estudo teria abordagem quanti-qualitativa, ao realizar a análise e a interpretação dos dados, foi necessária uma discussão dos dados em seus aspectos quantitativos e qualitativos como forma de aproveitar toda a riqueza científica do material coletado e, consequentemente, ampliar as possibilidades de análise e interpretação. A imbricação entre as técnicas quantitativas e qualitativas, de acordo com Zanette (2017, p. 160), encontra-se pacificada nas pesquisas da área de humanas, uma vez que "[...] o valor dos estudos não se mede pela dimensão de uma ou de outra abordagem, mas pela concepção que determina a orientação dos resultados e os vínculos estabelecidos com os sujeitos e os problemas investigados".

A **análise quantitativa**, técnica a qual foram submetidos os dados obtidos, por meio do questionário, foi fundamental para que se tivesse uma compreensão mais ampla do objeto investigado, tendo sido essencial para a análise que se pretendia fazer. Por outro lado, a **análise qualitativa**, técnica utilizada para interpretar o conteúdo da entrevista, enriqueceu as informações obtidas por meio do questionário, particularmente pela profundidade e detalhamento destas. Richardson (1999, p. 48) destaca que "as técnicas estatísticas podem contribuir para verificar informações e reinterpretar observações qualitativas, permitindo conclusões menos objetivas". Da mesma maneira, afirma que as técnicas qualitativas, quando incorporadas às quantitativas, permitem "verificar os resultados dos questionários e ampliar as relações descobertas".

De forma suscinta, pode-se dizer que o uso integrado do questionário e da entrevista possibilitou uma melhor compreensão do objeto investigado, visto que, para os objetivos definidos, essas técnicas se complementaram, propiciando, assim, a obtenção de informações mais completas daqueles sujeitos que são público alvo do Programa de Valorização do Mérito.

Após a análise dos dados quantificáveis, material obtido por meio dos questionários, o processo de análise e interpretação teve sequência com o estudo dos dados obtidos através das entrevistas realizadas. Neste caso, visando a uma abordagem qualitativa dos dados, recorreu-se **à análise de conteúdo**, técnica apropriada quando se pretende analisar as comunicações expressas nas falas dos sujeitos através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2016, p. 38). Concordando com a autora, Franco (2008) destaca que a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, cabendo ao pesquisador identificar, objetiva e estatisticamente, as características específicas desta, de modo a fazer inferências. Nesse sentido, acrescenta:

> [...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade (Franco, 2008, p. 31)

Partindo desta premissa, procurou-se inferir, a partir das falas dos entrevistados, conteúdos subjacentes ao que estava manifesto, em torno de eixos temáticos vinculados a um quadro teórico e metodológico que dessem a sustentação necessária a análise. A opção pela **análise de conteúdo temática** está respaldada nas possibilidades de investigação que esta técnica oportuniza, uma vez que comporta um feixe de relação. Fazer uma análise temática, conforme Bardin (2016, p. 135), "consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido". O tema, conceito central deste tipo de técnica, "é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendência, etc." (Bardin, 2016, p. 135). Sua apresentação gráfica pode ser feita "através de uma palavra, uma frase, um resumo" (Gomes, 2010, p. 92).

Para analisar os conteúdos produzidos na pesquisa de campo, utilizou-se como referência a trajetória da análise de conteúdo sugerida por Gomes (2010). Nesse sentido, procurou-se realizar as seguintes etapas: pré-análise (fase de organização da análise); exploração do material (fase em que codificou o material coletado) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (fase em que as informações obtidas foram confrontadas com

informações já existentes). Essas mesmas etapas são descritas por Bardin (2016) e interpretadas por Gil (2007).

Sobre a necessidade de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, cabe salientar que, na análise dos dados, ao se fazer uso das falas provenientes da entrevista, optou-se por denominar os participantes através de códigos, assegurando-lhes, desta forma, o devido anonimato, conforme consta no TCLE. Para tanto, utilizou-se como critério de denominação o segmento ao qual pertencem, seguido da numeração correspondente à ordem cronológica das entrevistas. Resta dizer que se reconhece a relevância de outros tipos de técnicas de análise de conteúdo, todavia a análise temática foi escolhida por ter sido a que melhor se adequou ao perfil desta pesquisa, sendo que, a partir dela, se elaborou eixos temáticos que foram discutidos e analisados, de acordo com os objetivos propostos e com o referencial teórico que norteou o presente texto.

Feitas essas considerações metodológicas, o capítulo seguinte, de cunho bibliográfico, traz uma breve contextualização sobre a adoção das políticas de bonificação no cenário educacional brasileiro, destacando sua relação com as avaliações em larga escala, com a qualidade do ensino e com a meritocracia.

2 BONIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O presente capítulo tem o propósito de apresentar uma breve contextualização sobre a adoção das políticas de bonificação no cenário educacional brasileiro, destacando sua relação com as avaliações em larga escala, com a questão da qualidade do ensino e com a ideia de meritocracia. Para viabilizar as discussões e as análises propostas neste capítulo, composto por duas sessões, procurou-se abordar os elementos teóricos que abrangem e permeiam o objeto de investigação, referenciados pela revisão bibliográfica que fundamentou o estudo.

2.1 A adoção de políticas de bonificação na educação: uma breve contextualização

Durante muito tempo, a educação brasileira foi marcada por desafios relacionados, principalmente, à democratização da escola. No entanto, na passagem dos anos de 1980 para 1990, a discussão sobre qualidade do ensino passou a ocupar espaço na agenda das reformas educacionais. Esta lógica estava respaldada no surgimento do modelo gerencial de administração pública, com vistas a tornar o Estado mais ágil e mais flexível, com foco no cidadão, na gestão por resultados, na valorização do servidor, na flexibilidade administrativa e no controle social. Peroni (2003), ao analisar o processo de redefinição das políticas educacionais nesse período, afirma:

> Nos anos de 1980, culminando com o período constituinte, as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Nos anos de 1990, ocorreu a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou- se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização dos serviços (Peroni, 2003, p. 73).

Conforme destacado pela autora, nesse período, alardeou-se a ideia de que a escola estaria contribuindo para os problemas socioeconômicos do país e, portanto, era preciso garantir maior eficiência e eficácia dos serviços educacionais. Com isso, acabou sendo construída “uma forte narrativa de que o campo educacional precisaria ser submetido a uma reforma para que pudesse se adequar às novas exigências do Estado” (Cardoso, 2019, p. 33). A educação básica passou a se inserir num conjunto mais complexo de inter-relações fruto de

um novo aparato legal, que tinha como pano de fundo o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica (Bonamino, 2002 *apud* Vicino, 2013). As reformas educacionais propostas naquele momento acompanhavam "as mudanças do Estado no âmbito da 'modernização' administrativa e da conjuntura político-econômica globalizada" (Passone, 2014, p. 428).

Sob o argumento de que a avaliação poderia "produzir" um ensino de melhor qualidade, a partir da década de 1990 o Brasil começou a incluir paulatinamente a avaliação nas políticas e práticas governamentais direcionadas à educação. Observa-se, então, "o investimento, por parte do governo federal - seguido por propostas de governos subnacionais - na avaliação dos sistemas educacionais, decorrente de movimentos internacionais aliados a interesses nacionais" (Vicino, 2013, p. 17). Há que se considerar que os sistemas de avaliação, por não se constituírem como "elementos isolados", emergem "sintomaticamente no momento em que se assistia a um questionamento do papel do Estado nas sociedades capitalistas" (Sousa; Oliveira, 2010, p. 796).

Contratado, à época, pelo governo brasileiro para apresentar proposições para a educação nacional, o Banco Mundial, em suas orientações, associou o pobre desempenho educacional do país a aspectos como: gerenciamento ineficiente no âmbito da escola e preparação e motivação inadequadas do pessoal do setor da educação (Peroni, 2003, p. 98). A influência das agências internacionais na política educacional brasileira, no Brasil, a partir de 1995, foi assim descrita: "nesse período, agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação" (Sousa; Oliveira, 2010, p. 795). De acordo com os autores, a partir de então, a avaliação de sistemas escolares, que já vinha sendo estimulada por agências internacionais,

> passou a ser recomendada e promovida pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros, como elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior (Sousa; Oliveira, 2010, p. 794).

Fica evidenciado, portanto, que a partir da década de 1990 houve uma intensificação da implementação de processos avaliativos, acompanhada da "visão de melhoria da qualidade do ensino e do papel do Estado na educação intrínseca à avaliação em larga escala" (Sousa; Oliveira, 2010, p. 794).

Desde então, foram desenvolvidas algumas propostas que associam os resultados das redes de ensino à melhoria da qualidade do ensino. Dentre essas propostas, estão os sistemas

de avaliação, criados para aferir os conhecimentos dos alunos através de testes padronizados, de larga escala. Como iniciativa internacional, tem-se o *Programme for International Student Assessment* (PISA), um programa internacional de avaliação de aprendizado e desempenho de estudantes que abrange Leitura, Matemática e Ciências, desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com avaliações realizadas a cada três anos.

Como iniciativa nacional, destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conjunto de avaliações externas composto por testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. Desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), o Saeb é apresentado como uma ferramenta de acompanhamento da qualidade que "oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências" (Brasil, 2023). Realizado desde a década de 1990, o sistema de avaliação brasileiro foi sedimentado a partir da premissa de que a avaliação educacional era imprescindível para levantar informações, além de acompanhar e redirecionar o processo de formulação e monitoramento das políticas educacionais.

Nesse mesmo período, observa-se, também, que "a valorização do magistério da educação básica passou a figurar em várias políticas públicas de iniciativa do governo federal, repercutindo na organização e remuneração do magistério público dos governos estaduais e municipais" (Verçosa; Bassi, 2018, p. 1). De acordo com Barbosa (2011, p. 38-39), as reformas educacionais implementadas na década de 1990, marcadas pela "importação de conceitos empresariais utilizados em diversos países do mundo", ocasionaram "mudanças não apenas no nível da escola, mas em todo o sistema educacional, trazendo mudanças profundas para o trabalho docente".

Sobre as implicações destas reformas para o trabalho docente, Barbosa (2011) dialoga com Shiroma (2004), que afirma tratar-se "de um processo de globalização das políticas educacionais" que trouxe consigo "expressões como responsabilização pelos resultados, prestação de contas, *accountability*, captação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade" (Shiroma, 2004, p.126 *apud* Barbosa, 2011, p. 39). Tais expressões guardam relação com os princípios disseminados pelo gerencialismo, difundido no campo educacional brasileiro no contexto das reformas neoliberais, o qual passou a orientar todo o processo de implementação das políticas públicas educacionais, cujo foco voltou-se para a melhoria da qualidade (Prado, 2011).

Ainda que a precarização do trabalho docente não seja o foco principal deste estudo, a discussão supracitada, trazida por Verçosa e Bassi (2018) e por Barbosa (2011), faz-se pertinente uma vez que estas reformas trouxeram novas demandas para o professor na medida em que colocaram em suas mãos toda a responsabilidade pelo sucesso escolar.

Na extensão da discussão sobre o contexto das reformas e de seus propósitos, Schneider *et al.* (2021) pontua que

> processos de *accountability* passaram a fazer parte de sistemas nacionais de avaliação educacional. Nesse âmbito, a utilização de certos dispositivos e modelos teria por finalidade garantir melhoria na qualidade educacional pelo monitoramento de resultados obtidos por estudantes e escolas em programas nacionais de avaliação de competências (Schneider *et al*, 2021, p. 8-9).

Conforme está posto, a *accountability,* comumente associada à área da administração, é inserida na área educacional brasileira a partir dos anos de 1990, no contexto do processo de redefinição do papel do Estado, como estratégia para garantir melhoria na qualidade do ensino. Originário dos Estados Unidos, onde se fazia presente desde os anos 1960, com amplitude em meados dos anos 1970, "o surgimento da terminologia correlaciona-se com os debates da administração pública frente à crise do sistema burocrático" (Peluchem; Brandalise, 2021, p. 184). Sua utilização no contexto educacional americano deu-se um pouco mais tarde, tendo como estímulo inicial a publicação, em 1983, do relatório *Uma nação em risco*, "que desenhou um quadro alarmante de perda de competitividade provocada por um declínio nos padrões educacionais" (Araújo; Leite; Andriola, 2019, p. 305). Posteriormente, os esforços dos estados pioneiros no estabelecimento de políticas de responsabilização foram reconhecidos pelo governo federal que, em 2001, as tornou obrigatórias com a promulgação da lei "Nenhuma criança deixada para trás"[27] pelo governo de George W. Bush[28]. De acordo com os autores, novas medidas de responsabilização foram sendo incorporadas à política educacional americana, ao longo das últimas décadas, dentre as quais "testes em larga escala, publicização dos resultados educacionais, comparação dos índices escolares e medidas de incentivo e sanções compensatórias mediante o alcance de metas delineadas" (p. 305).

Sem uma tradução exata para a língua portuguesa, no Brasil, *accountability* é considerado um conceito polissêmico (Afonso, 2009; Ximenes, 2012; Peluchem e Brandalise;

[27] *No Child Left Behind*, em inglês (Ravitch, 2011).
[28] Filho de George H. W. Bush (também político e ex-presidente dos EUA) e Bárbara Bush, George Walker Bush tornou-se o 43.º Presidente dos EUA a 20 de janeiro de 2001, permanecendo no comando do País até 2008, quando foi derrotado por Barack Obama. Disponível em: https://www.infopedia.pt/artigos/$george-w.-bush. Acesso em: 04 abr. 2024.

2021), o que talvez "aconteça em decorrência do espectro de significados existentes do termo em inglês (Peluchem; Brandalise, 2021, p. 184). Por aqui, o que se observa é que sua tradução é feita a partir de significados aproximados que, em sua maioria, remetem à ideia de prestação de contas e/ou responsabilização (Campos, 1990).

Nesta esteira, Cury (2011), Afonso (2009) e Schedler (1999), citados por Dantas (2021), assim compreendem o significado do termo:

> Por um lado, significa obrigação de um determinado sujeito "em satisfazer uma prestação (social) que lhe é positivamente atribuída" (CURY, 2011, p. 16) e, por outro, associa-se ora a "avaliação, a prestação de contas e a responsabilização" (AFONSO, 2009, p. 14), ora a "informação, justificação e punição" (SCHEDLER, 1999, p. 17) (Dantas, 2021, p. 18).

Para Peluchem e Brandalise (2021), a responsabilização sintetiza outras dimensões:

> Não apenas a que se refere à imputação de responsabilidades e à imposição de sanções negativas, mas também as que podem ser acrescentadas, por exemplo, a própria admissão autônoma de responsabilidades pelos atos praticados; a persuasão; o reconhecimento informal do mérito; a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas; ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização (Peluchem; Brandalise, 2021, p. 186).

Estas dimensões podem ser aplicadas ao contexto educacional, onde a responsabilização "significa, acima de tudo, a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos" (Araújo; Leite; Andriola, 2019, p. 305). Nessa perspectiva, os resultados da escola são utilizados como medida para se estabelecer recompensas ou sanções para os atores educacionais.

Com base nestas definições sobre o termo *accountability* e sua associação, no caso brasileiro, com a ideia de prestação de contas e/ou responsabilização, depreende-se que as reformas educacionais ocorridas no Brasil no período acima mencionado, por estarem imersas em um modelo de Estado capitalista, acabaram sedimentando as políticas de responsabilização. Tais políticas são definidas por Brooke (2008)

> como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais (Brooke, 2008, p. 94).

Com base nessa definição, fica evidente que, no contexto de emergência e influência dos pressupostos desse novo modelo de gestão, os significados de prestação de contas e responsabilização passaram a ser associados às políticas de avaliação dos sistemas educacionais e das unidades escolares (Peluchem; Brandalise, 2021). Na visão de Passone (2014), isso

> restringiu a emergência da avaliação na perspectiva do debate e da gestão democrática, materializando-a como mecanismo instituído em nome do regime federativo de colaboração, mas com forte viés de regulação do trabalho docente sob o modelo gerencial, que visa o aumento do desempenho dos alunos (Passone, 2014, p. 432).

Considerando que outros significados foram sendo associados às políticas de avaliação faz-se oportuno explicitar, ainda que de maneira abreviada, o percurso da avaliação em larga no Brasil. Para tanto, cabe resgatar o trabalho de Bonamino e Sousa (2012), que traz uma análise detalhada sobre as três gerações de avaliação da educação, a partir dos objetivos e desenhos usuais em iniciativas implementadas no Brasil.

De acordo com as autoras, as avaliações de primeira geração "são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação". No caso brasileiro, esta geração foi marcada pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que "configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros" (p. 376). Por enfatizar "a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade de educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo", as consequências dessas políticas de avaliação são apenas simbólicas e, por esta razão, "elas são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda" (p. 375).

Uma perspectiva mais explícita de prestação de contas só foi introduzida com a segunda geração das políticas brasileiras de avaliação, caracterizada pelo surgimento da Prova Brasil que, além de ser utilizada para fins de diagnóstico e planejamento, tinha o propósito de monitorar o desempenho individual de todas as escolas públicas de ensino fundamental. Ao endereçar os resultados diretamente para as escolas, a Prova Brasil "pressupõe a responsabilização com consequências simbólicas, isto é, acredita-se que o conhecimento dos resultados pelos pais e pela sociedade implica a mobilização das escolas no sentido da busca por melhores resultados" (Passone, 2014, p. 432). O coroamento dessas políticas ocorreu em 2005, quando o Ministério da Educação (MEC) implantou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), medida que "marcou a forma de fazer política educacional, gerando

uma mudança radical nos critérios a serem empregados na avaliação do trabalho escolar e dos responsáveis pelos sistemas de educação" (Araújo; Leite; Andriola, 2019, p. 310).

De acordo com Brooke e Rezende (2020, p. 1350), ao lançar o Ideb, "o presidente do INEP não tinha dúvidas quanto ao seu potencial como instrumento de *accountability*", uma vez que através desse indicador seria "possível expressar a qualidade da escola em uma escala de 1 a 10 e, pela primeira vez, estabelecer uma discussão nacional sobre a direção e velocidade da melhoria da educação".

Além da Prova Brasil e do Ideb, as iniciativas de governos estaduais, a exemplo de Minas Gerais, Ceará e Rio Grande do Sul, "caracterizadas por inovações que incorporam a divulgação de resultados de modo a permitir comparações não apenas entre redes, mas entre escolas" (Bonamino; Sousa, 2012, p. 380), integram a segunda geração de avaliação da educação brasileira.

Com o lançamento do Ideb, os programas de *accountability* ganharam mais centralidade, uma vez que diversas redes de ensino brasileiras, a exemplo da rede estadual de Tocantins e de Sergipe, passaram a utilizar os resultados da Prova Brasil e do Ideb como parâmetro para o acompanhamento do desempenho escolar e para o pagamento de incentivos salariais. Outros estados como São Paulo, Espírito Santo, Amazonas, Rio de Janeiro, Pernambuco e Paraíba, buscando maior controle sobre os resultados das escolas, optaram por criar seus próprios indicadores de qualidade (Brooke; Rezende, 2020).

Pode-se dizer, portanto, que, em sintonia com a lógica estabelecida pelo Ideb, estados e munícipios começaram a organizar seus sistemas de avaliação como mecanismo de gestão para redirecionamento das políticas educacionais, incorporando às suas práticas a cultura de avaliação e a gestão por resultados. Com isso, tem-se as avaliações de terceira geração, que estão associadas às chamadas *high stakes*, ou avaliações de responsabilização forte (Bonamino; Sousa, 2012). Reportando-se às autoras, Passone (2014) acrescenta que as avaliações de terceira geração

> [...] envolvem consequências institucionais cuja operacionalização implica a adoção de sanções positivas e/ou negativas, como é o caso das políticas de avaliação atreladas a mecanismos de incentivos monetários para os profissionais da educação, conforme os resultados obtidos pelos alunos e pelas escolas (Passone, 2014, p. 432).

Além de apresentar uma análise contextualizada sobre a política de avaliação no Brasil, o trabalho de Bonamino e Sousa (2012) aponta que a associação da avaliação às políticas de responsabilização forte das escolas pode, em alguma medida, provocar estreitamento do currículo. Por outro lado, as carências de aprendizagem dos alunos podem ser explicitadas

nestas avaliações, o que pode auxiliar no debate sobre aquilo que está sendo ensinado e aquilo que os alunos estão aprendendo.

O entendimento de que a avaliação precisa gerar consequências é o princípio basilar das políticas de responsabilização, implementadas no cenário educacional através da adoção de mecanismos de incentivos salariais que são, via de regra, estabelecidos através de políticas de bonificação. Sobre a associação dos resultados das avaliações e a adoção de políticas de bonificação docente, Sousa (2008, p. 82) acrescenta:

> Um dos elementos que tem impulsionado os gestores a incorporar em suas políticas educacionais alternativas de premiação docente e de outros profissionais - ou de escolas por mérito ou produtividade - é a constatação de que as escolas e, particularmente, seus profissionais, não tem se mobilizado para enfrentar os baixos índices de desempenho que muitos alunos vêm reiteradamente apresentando nos testes que integram as avaliações em larga escala (Sousa, 2008, p. 82)

Conforme está posto, ao adotarem alternativas de bonificação, os gestores pressupõem que a associação de consequências aos resultados pode mobilizar as escolas e seus profissionais a buscarem um melhor desempenho dos alunos nas provas. Citando o caso da Rede Estadual de São Paulo, Minhoto e Penna (2011) chamam a atenção para a associação entre o desempenho escolar e o pagamento de incentivos financeiros aos profissionais do magistério, sob o pretexto da necessidade de melhorar a qualidade educacional:

> Em resposta ao pífio resultado da rede escolar paulista, nos últimos anos, e à pressão da opinião pública, os atuais gestores da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) propuseram novas medidas baseadas em incentivos financeiros aos integrantes do Quadro do Magistério, com o objetivo de turbinar a qualidade da educação básica (Minhoto; Penna, 2011, p. 151).

Assim sendo, pode-se dizer que a política de responsabilização, introduzida no contexto de sistematização dos processos de avaliação em larga escala, difundiu uma forte pressão por resultados e uma associação destes à ideia de qualidade. Como consequência, as redes de ensino passaram a buscar alternativas para garantir melhores índices educacionais, o que acabou culminando, de alguma maneira, na implementação de políticas de bonificação, sobre as quais são feitas algumas considerações:

> Chamadas em outros países de pagamento por resultados, incentivos de desempenho ou remuneração variável, essas políticas abrangem o que aqui são chamados de sistemas de bonificação ou premiação, projetados para

> calcular e conceder um adicional, eventual, à remuneração dos profissionais da educação. No Brasil, essas políticas são de diferentes tipos, aplicadas com metodologias e periodicidades distintas e com níveis variados de abrangência e premiação, mas todas coincidem em propor uma remuneração variável adicional para os professores que, no seu cálculo, leva em consideração o nível de desempenho alcançado pelos alunos da escola em uma ou mais avaliações externas. Mesmo empregando metodologias diversas, as premissas dos diferentes sistemas de bonificação são essencialmente as mesmas: existe uma relação entre o 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 (Brooke, 2013, p. 38).

As considerações de Brooke (2013) evidenciam que, embora se utilize metodologias diferentes, as premissas das políticas de bonificação são basicamente as mesmas, sendo pautadas na relação entre o desempenho dos professores e a aprendizagem dos alunos e no repasse de bônus como estratégia para melhorar os indicadores de aprendizagem. Deduz-se, dessa maneira, que, por associar os resultados da aprendizagem a consequências para escolas e professores, essas políticas trazem em seu bojo a ideia de *accountability*, que, no caso brasileiro, remete à prestação de contas e/ou à responsabilização, como já explicitado.

Fortemente utilizada no exterior como uma ferramenta para a melhoria da qualidade da educação, a estratégia de pagamento de bônus aos professores, em função dos resultados dos alunos, como já anunciado, passou a ser adotada em algumas redes de ensino brasileiras[29], na primeira década dos anos 2000, como forma de procurar fazer com que os profissionais da educação trabalhassem mais e melhor usando os benefícios monetários adicionais aos salários como incentivo, condicionando-os a um aumento na produtividade, ou seja, aumento nas metas educacionais estabelecidas[30].

No caso de Teresina, a motivação para criação, em 2013, do Programa de Valorização do Mérito, política analisada neste estudo, foi semelhante à da Rede Estadual de São Paulo, mencionada por Minhoto e Penna (2011), uma vez que esta política fora instituída com a finalidade de "motivar os profissionais do magistério para a melhoria da prática docente, contribuir para a profissionalização do magistério, bem como para a elevação do desempenho acadêmico dos alunos" (Teresina, 2013). Apresentado pela gestão municipal e sua equipe

[29] Algumas experiências com políticas de bonificação em redes de ensino brasileiras foram listadas por Lustosa (2013), dentre as quais: Bonificação por Resultados (Rede Estadual de São Paulo - 2008), Acordo de Resultados e Prêmio por Produtividade (Rede Estadual de Minas Gerais - 2008), Bônus por Desempenho (Rede Estadual de Pernambuco - 2008).

[30] Na maioria dos casos, as políticas de bonificação foram implementadas sem a anuência dos profissionais do magistério e de seus sindicatos.

técnica como uma política educacional que, além de vislumbrar a melhoria da qualidade da educação municipal, traria benefícios diretos tanto para os profissionais do magistério quanto para os alunos, este Programa inovou ao utilizar como parâmetro os resultados do Ideb e ao propor o pagamento de bônus a todos os profissionais do magistério[31].

Importa mencionar que, mesmo adotada por alguns estados e municípios, as políticas de bonificação não desfrutam de consenso. As oposições encontram abrigo, principalmente, entre os professores, os sindicatos e os círculos acadêmicos. De acordo com Brooke e Rezende (2020), os argumentos contrários à adoção dessas políticas podem ser divididos em duas categorias. Na primeira, a rejeição aos incentivos, movida por razões doutrinárias, baseia-se em crenças a respeito das consequências da *accountability.* Nessa visão,

> O Brasil é apenas o mais recente a sucumbir às mudanças no papel do Estado, ao movimento no sentido da privatização da educação pública e à expansão da avaliação externa para melhor adaptar o sistema educacional às demandas da produção capitalista (FREITAS, 2012). Accountability, nessa perspectiva, é vista como parte da estratégia de fazer avançar a privatização da educação pública por meio do avanço da meritocracia como um ideal filosófico e organizacional (Brooke; Rezende, 2020, p. 1351).

Também movidos por razões doutrinárias, tem-se os argumentos que rejeitam a *accountability* em razão da sua vinculação ao modelo neoliberal de gestão educacional. Neste caso,

> o problema da accountability reside em suas origens autoritárias dentro do setor privado, que denotam uma filosofia competitiva orientada para o mercado, considerada inapropriada para o setor público e estranha aos ideais de um sistema educacional baseado em liberdades democráticas. As palavras-chave da crítica são neoliberalismo e gerencialismo, ambas usadas para descrever um método de controle escolar antidemocrático, baseado na produção de resultados acadêmicos, medidos por testes, que deixam de fora "a qualidade política" da educação em termos de ensino e exercício da cidadania (DEMO, 1998) e substituem preocupações por equidade e igualdade por aquelas relacionadas ao controle (GENTILI; SILVA, 1995). Nesses termos, a accountability distorce o verdadeiro propósito da educação, constrangendo professores e criando objetivos inadequados (Brooke; Rezende, 2020, p. 1351-1352).

[31] A inovação mencionada reside no fato de a gestão municipal ter optado por não utilizar resultados de avaliações próprias como critério para o pagamento do bônus estabelecido pelo Programa de Valorização do Mérito e sim os resultados do Ideb, cujo cálculo considera os resultados da Prova Brasil, uma avaliação de caráter 100% externo. Além disso, o Programa inova ao contemplar todos os profissionais do magistério e não somente aqueles vinculados aos anos escolares avaliados, situação comum em outras políticas de bonificação anteriormente implementadas na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Ainda de acordo com esses autores, para além das questões de natureza política, os incentivos salariais são permeados por outros problemas, categorizados por aqueles que os rejeitam como efeitos colaterais indesejados. Pertencentes à segunda categoria de argumentos contrários à utilização de políticas de bonificação, os efeitos colaterais que os incentivos salariais podem causar são: aumento da desigualdade escolar, estreitamento curricular e ineficácia da política de bônus em solo brasileiro (Brooke; Rezende, 2020). Referenciados pela literatura brasileira, os autores mencionam ainda outros possíveis efeitos colaterais da política de bonificação:

> [...] o aumento da competição indesejável entre professores e escolas (NOGUEIRA ET AL, 2013), a perda da autonomia do professor na definição dos objetivos curriculares, o indevido aumento na pressão sobre os professores (XIMENES, 2012) e a promoção da desonestidade e da fraude (MOVIMENTO, 2010, CNE, 2012) (Brooke; Rezende, 2020, p. 1361).

Como se pode notar, os argumentos contrários são pertinentes e, portanto, não devem ser desprezados. Por outro lado, existem argumentos que reforçam a associação de tais políticas à melhoria dos indicadores educacionais.

Nesse sentido, Pontual (2008), ao referir-se à remuneração por resultados como uma "política promissora", argumenta que através de um bônus pago aos professores em função do desempenho dos alunos, pode-se motivar o professor, fazendo com que ele aumente seu esforço dentro da sala de aula e, consequentemente, invista no seu desenvolvimento profissional.

Os defensores dos incentivos salariais argumentam que as avaliações externas auxiliam os sistemas de ensino no momento em que dispõem de uma medida quantificável e padronizada do desempenho dos alunos, a identificar os professores e as escolas cujo desempenho esteja em patamares satisfatórios. Permitem, assim, associar a remuneração do professor e/ou o aumento de repasses para as escolas em função do desempenho dos alunos. Além disso, advogam que os resultados dessas avaliações podem ajudar a redefinir a formação docente, na medida em que é possível identificar os professores cujos alunos recorrentemente apresentam desempenho não satisfatório. Neste sentido, Podgursky e Springer (2006), Umansky, (2005) e Gordon *et al* (2006) (*apud* Pontual, 2008), posicionam-se:

> Através de um bônus por desempenho para professores, espera-se alinhar os interesses do aluno aos dos professores e assim motivar o professor a aumentar seu esforço dentro de sala de aula, contribuir para a profissionalização do magistério, estimular professores a investirem no seu próprio desenvolvimento profissional, assim como atrair professores mais bem qualificados para a profissão. Ou seja, não só melhorar a produtividade de

> quem já está na profissão, mas aumentar a qualidade da força de trabalho docente como um todo, atraindo e retendo professores cujos alunos obtêm alto desempenho (Pontual, 2008, p. 5).

Professores motivados, professores dispostos a investir no próprio desenvolvimento profissional, professores cujos alunos têm desempenho de excelência: isso parece ser desejo de toda e qualquer rede de ensino. No entanto, não se pode condicionar tais atributos somente ao recebimento de um bônus, mesmo porque muitas outras questões devem ser consideradas na discussão sobre o trabalho docente. Uma delas tem a ver com a atratividade da carreira, pois estudos revelam que o que falta são melhores salários para atrair bons profissionais. Além disso, é comum encontrar professores ávidos por realizar um trabalho de melhor qualidade, mas faltam-lhes as condições necessárias para tal.

Evidencia-se, a partir dos argumentos apresentados, que, apesar de estarem presentes em muitas redes de ensino brasileiras, não há consenso entre os estudiosos sobre a efetividade e a eficácia das políticas de bonificação, caracterizadas pelo pagamento de incentivos salariais. A divergência de posicionamento é aceitável, já que "as políticas são constituídas em um campo que envolve diferentes contextos e atores, em constante disputas" (Sousa, 2018, p. 2). Por não serem estáticas, seus textos sofrem novas interpretações de acordo com os grupos de interesse. No contexto escolar, isso ocorre porque:

> As políticas geralmente não dizem o que fazer, elas criam as circunstâncias nas quais o leque de opções disponíveis para dizer são metas ou resultados restritos, em mudança ou específicos são definidos. No entanto, uma resposta deve ser armada, construída em contexto e contrabalançada com outras expectativas. Tudo isso envolve uma ação social criativa, não uma reação robótica (Ball, 2002a, p. 24 *apud* Sousa, 2018, p. 4).

Sousa (2018, p. 4), ancorado nas ideias de Ball (2002), afirma que existe um campo de atuação de diferentes atores envolvidos na política, sendo estes "capazes de fazer suas interpretações e traduções (aceitando, negando ou resistindo)" e, por isso mesmo, "não se pode dizer que todas as políticas são aplicadas da forma como foram pensadas por seus formuladores".

Analisando o Programa de Valorização do Mérito, foco deste estudo, observa-se que seu texto normativo traz elementos que revelam certo esforço de seus formuladores para que ele fosse devidamente compreendido, uma vez que explicita: finalidade, público-alvo, critérios para classificação das escolas, critérios para recebimento do bônus e percentuais a serem pagos. Ao que parece, o Programa foi planejado de modo a ajustar questões levantadas nos desenhos

das políticas de bonificação instituídas anteriormente na rede, quando se optou por utilizar um indicador já estabelecido nacionalmente, o Ideb, como parâmetro para classificação das escolas e, consequentemente, para premiação dos profissionais do magistério, ao invés de utilizar uma avaliação produzida e aplicada pela própria Secretaria Municipal de Educação.

Cabe ressaltar que, embora o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina - Sindserm, tenha se posicionado contrário à instituição do Programa de Valorização do Mérito, política que, naquele momento (dezembro de 2013), representava a reinserção da bonificação na rede municipal de Teresina, não se observou grandes oposições ao longo de sua implementação. Ao contrário, a maior parte das escolas e de seus profissionais parecem ter incorporado a lógica do PVM em suas rotinas e o "prêmio do Ideb", como era chamado por alguns, passou a ser visto como uma recompensa, quase que natural, pelo árduo trabalho realizado.

Considerando o contexto apresentado, ainda que de forma abreviada, pode-se dizer que a educação e as políticas educacionais estão intrinsicamente relacionadas com a concepção de Estado presente em um determinado período. No caso das políticas de bonificação, evidenciou-se que seu surgimento se deu em consequência da ênfase dada aos processos avaliativos implantados por ocasião Reforma de Estado, a qual foi submetido o país em 1990, sedimentada a partir de discursos que exaltavam a eficiência, a produtividade e a meritocracia como estratégias para viabilizar a melhoria da qualidade da educação. Da forma como foram introduzidos, os processos avaliativos representaram "a criação de mecanismos de responsabilização na gestão das escolas associados à premiação e/ou penalização por resultados" (Schneider *et al*, 2021, p. 9), o que pressupõe a "obtenção de mais informações sobre o desempenho das unidades escolares" (Nardi; Santos, 2021, p. 15).

Evidenciou-se também que, por estarem vinculadas aos resultados de avaliações que integram o sistema nacional (ou sistemas próprios das redes de ensino), as políticas de bonificação reforçam um caráter de responsabilidade dos profissionais do magistério, em especial, dos professores, pelo desempenho dos alunos. Dito de outro modo, os sistemas de avaliação serviram (e continuam servindo) de base para implementação de políticas de bonificação e estas, por sua vez, relacionam-se com a responsabilização.

A intensão aqui não é condenar as avaliações em larga escala, até mesmo porque elas integram o atual sistema nacional de avaliação que, para além de suas limitações, têm servido para apontar as fragilidades da educação nacional, mediante a divulgação dos resultados obtidos pelos estados, pelos municípios e pelas escolas. Importa, neste caso, analisar o uso que vem

sendo dado a estes resultados, especialmente no tocante às estratégias utilizadas pelas redes de ensino sob o argumento de melhoria da qualidade da educação.

Entendendo que, dada a sua natureza, as políticas de bonificação levam em consideração critérios meritocráticos, a discussão a ser aprofundada na próxima seção versa sobre a interface entre a bonificação e a meritocracia.

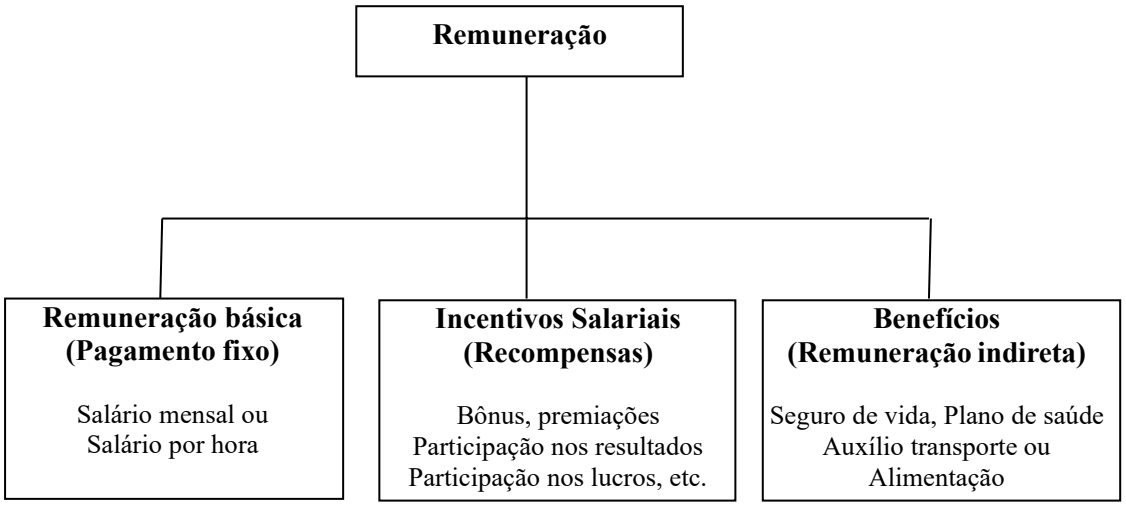
2.2 A bonificação e sua interface com a meritocracia

Antes de adentrar, de forma mais específica, na discussão sobre a interface da bonificação com a ideia de meritocracia, convém conceituar o termo *remuneração*, tendo em vista o fato de que a bonificação, enquanto incentivo salarial, constitui-se como um de seus componentes.

Para tanto, buscou-se suporte teórico em áreas como Administração e Economia, pois estas, embora no contexto da iniciativa privada, lidam habitualmente com os componentes da remuneração. Assim sendo, optou-se pelo conceito apresentado por Chiavenato (2004, p. 257), que define remuneração como a retribuição dada ao funcionário, de acordo com o trabalho, dedicação e esforço pessoal desenvolvido por ele, através de seus conhecimentos e habilidades.

De acordo com o autor, a **remuneração** é constituída de três componentes principais: a **remuneração básica**, que corresponde ao pagamento fixo que o funcionário recebe na forma de salário mensal ou por hora; **os incentivos salariais**, que são programas planejados pelas empresas para recompensar, através de bônus, os funcionários pelos resultados alcançados; e os **benefícios** concedidos aos funcionários, em forma de férias, seguro de vida, plano de saúde, auxílio-alimentação e transporte, etc. (Chiavenato, 2004, p. 257). Uma síntese dessa definição é apresentada na figura a seguir:

Figura 1 - Os três componentes da remuneração



Fonte: Chiavenato, 2004 (adaptado).

Com base na definição apresentada pelo autor, didaticamente sintetizada na Figura 1, pode-se dizer que a remuneração é composta por uma parte que é fixa (representada pelo salário[32]), uma parte variável (constituída pelos incentivos salariais ou recompensas) e uma outra parte que o autor denominou de remuneração indireta (composta pelos benefícios concedidos aos funcionários mediante auxílio-transporte, auxílio-alimentação e outros).

Tratando especificamente sobre os processos de recompensas criados para incentivar e motivar os funcionários para o alcance de objetivos coletivos e individuais, o citado autor considera que este componente da remuneração – no caso, variável – pode ser concebido a partir de duas abordagens: a tradicional e a moderna. Na abordagem tradicional, esta parte da remuneração obedece a padrões rígidos e imutáveis que consideram processos de avaliação de cargos que se aplicam a todos os funcionários, "com ênfase no passado do funcionário e em valores fixos e estáticos". Já na perspectiva organizacional moderna, a remuneração obedece a padrões mais flexíveis e baseia-se "nas metas e resultados a serem alcançados pelas pessoas, com ênfase no desempenho futuro e em valores variáveis e flexíveis" (Chiavenato, 2004, p. 252).

Mesmo apresentando divergências no que diz respeito aos aspectos que são considerados na definição desta parte da remuneração, constituída pelos incentivos salariais e pelas recompensas, é comum, nas duas abordagens, a ideia de que os funcionários devem ser motivados e de que a recompensa é um elemento fundamental para estimular o desempenho

[32] O termo *salário* é comumente utilizado no contexto da iniciativa privada para representar a parte fixa da remuneração. No serviço público, o termo equivalente é *vencimento*.

das pessoas. Conforme Telles e Assis (2009, p. 6), as recompensas podem ainda ser classificadas, de acordo com a natureza, em extrínsecas e intrínsecas. No primeiro caso, elas são concedidas pela empresa sob a forma de dinheiro, promoções e/ou privilégios, etc. Já as recompensas intrínsecas estão relacionadas à execução da tarefa e à sensação de poder ou satisfação pela sua conclusão.

Ainda que tenha sido utilizada no contexto educacional somente nas últimas décadas, a remuneração variável, caracterizada pelos incentivos e recompensas e cuja lógica está pautada na ideia de que os funcionários devem ganhar com base nos resultados alcançados, ganhou impulso a partir dos anos 1980, quando empresas americanas e europeias deixaram de lado a remuneração fixa, tendo em vista que esta se tornara "insuficiente para motivar e incentivar as pessoas a obter um comportamento proativo, empreendedor e eficaz na busca de metas e resultados excelentes" (Chiavenato, 2004, p. 290). Este tipo de remuneração também passou a ser adotada em algumas empresas brasileiras, sendo que, por aqui, os nomes e os formatos foram sendo definidos em função das necessidades locais. Mesmo se apresentando de forma variada (desempenho, mérito, participação nos lucros ou resultados, bônus, gratificação, prêmio, incentivo, comissão, etc.), a remuneração variável normalmente está atrelada ao desempenho do profissional, podendo variar, ao longo de um período, em função dos objetivos estabelecidos e dos resultados alcançados (Pontes, 2011).

Tomando por base as definições sistematizadas sobre o termo *remuneração* e considerando o percurso da bonificação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, é possível inferir que os três componentes citados por Chiavenato (2004) estão presentes na remuneração de determinados profissionais do magistério, uma vez que é constituída de uma parte fixa (vencimento), de uma parte variável (incentivos pagos na forma de gratificações, prêmios ou bônus) e de uma remuneração indireta (benefícios como auxílio-transporte, salário-família, dentre outros). Compondo a parte variável da remuneração, tem-se o Programa de Valorização do Mérito que, assim como as demais políticas de bonificação implementadas pela rede municipal de Teresina ao longo das últimas duas décadas, constitui-se como um incentivo salarial acrescido ao vencimento do profissional, em função dos resultados do desempenho dos alunos.

Isto posto, admite-se dizer que a bonificação da qual se trata neste estudo integra o grupo dos **"incentivos salariais"** ou **"recompensas"**, caracterizando-se, portanto, como **remuneração variável**. Este tipo de remuneração é definido por Dias *et al* (2008, p. 6) como "o conjunto de diferentes formas de recompensas oferecidas aos empregados, complementando a remuneração fixa e atrelando fatores como atitudes, desempenho e outros com o valor

percebido".

Uma vez compreendido que as políticas de bonificação se caracterizam como remuneração variável, já que são materializadas mediante o pagamento de recompensas financeiras aos profissionais do magistério (bônus, gratificação, prêmio, incentivo, etc.), condicionado aos resultados dos alunos em avaliações, é admissível dizer que tais políticas guardam estreita relação com a ideia de **meritocracia**. Para ratificar tal concatenação, faz-se necessário discorrer um pouco sobre o conceito de meritocracia.

Para entender o conceito de meritocracia, cabe antes explicar o sentido de mérito, palavra originária do latim *meritum* e que possui relação com a ideia de ganho, lucro. Possuir mérito é o equivalente a ser merecedor, ser digno de receber recompensa, premiação, elogio, apreço e estima (Walzer, 2003). A utilização deste termo também é feita para referenciar a ideia de talento, inteligência, esforço, criatividade, sendo, desta forma, concebido como oposição ao nepotismo e como uma forma de legitimação da sociedade democrática. Nesta perspectiva, os indivíduos assumem posições de destaque em função do mérito. "O argumento, então, centra-se, sobretudo, na ideia de justiça por este sistema não fazer referência a fatores biológicos, culturais, pessoais etc., mas da competência e destaque de cada um (Silva Júnior, 2019).

A palavra meritocracia é um neologismo composto por *meritum*, que significa "mérito" em latim, e *cracia*, derivado de *kratos*, em grego, que significa "governo" ou "poder". De acordo com Mendes (2024), a meritocracia, em sentido literal, significa "o governo do mérito" e remonta aos gregos antigos. Segundo Silva *et al* (2012),

> Confúcio e Han Fei são citados como pensadores que propuseram um sistema próximo ao meritocrático. Também são lembrados Gengis Khan e Napoleão Bonaparte, cada qual utilizou no exército e na vida política de seus Estados, elementos da meritocracia (Silva *et al,* 2012, p. 153).

Osso (2010) define meritocracia como uma forma de atuação baseada no mérito, em que as posições hierárquicas são conquistadas com base no merecimento e este, por sua vez, está relacionado à ideia de competência e com o alcance de metas. Duarte (2005, p. 365), em seu Dicionário da Administração, conceitua meritocracia como "a fórmula utilizada por organizações, como estímulo profissional, oferecendo recompensas aos seus integrantes que proporcionem melhorias importantes para elas ou para sua clientela".

Baseando-se em Duarte (2005) e Barbosa (2008), Silva *et al* (2012) define a meritocracia como "um aglomerado de valores, que estabelece que a regra para a ocupação de posições em uma organização deve ser derivada do mérito de cada um, ou seja, do merecimento

por seu desempenho individual". A definição de Mendes (2024) é de "um sistema social onde o sucesso e as recompensas são distribuídos com base nos méritos individuais, como conhecimento e esforço, por meio de processos seletivos que estimulam a competição".

Como se pode observar, muitas são as definições sobre o termo e, em todas elas, é evidenciada a ideia de merecimento, de fazer por merecer, da concessão de recompensas em função do desempenho e do alcance de resultados.

Uma outra definição é feita por Barbosa (2008), que considera a meritocracia um termo de complexa definição vocabular e conceitual. Segundo a autora, a meritocracia pode ser definida no nível ideológico como "um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais". A autora argumenta que a meritocracia pode ainda ser interpretada a partir de duas dimensões diferentes. Em uma delas,

> a meritocracia não atribui importância a variáveis sociais como origem, posição social, econômica e poder político no momento em que estamos pleiteando ou competindo por uma posição ou direito. [...] Todos veem nela um sistema sedutor, uma aristocracia de talentos que parece fazer uma distinção radical entre as sociedades baseadas no privilégio hereditário e as democracias atuais (Barbosa, 2008, p. 22).

Nesse modo de considerar, a autora enfatiza que a meritocracia é um consenso, pois rejeita todo tipo de privilégios. Sobre a outra dimensão da meritocracia, pontua: "mas quando, por outro lado, afirmamos que o critério básico de organização social deve ser o desempenho das pessoas, ou seja, o conjunto de talentos, habilidades e esforços de cada um, nesse momento, ela deixa de ser consensual" (Barbosa, 2008, p. 22).

Com base na definição da autora, verifica-se que o consenso que parece existir em relação à não aceitação de privilégios hereditários se desfaz quando se defende que o critério de organização social não deve levar em conta aspectos como posição social, econômica ou poder político, mas sim o desempenho das pessoas. Ainda de acordo com Barbosa (2008), a ausência de consenso não é decorrente da discordância da utilização do desempenho como critério fundamental, mas do fato de existir

> [...] múltiplas interpretações acerca de como avaliar o desempenho, do que realmente entra no seu cômputo, do que sejam talento e esforço, de quais as origens das desigualdades naturais, da relação entre responsabilidade individual e/ou social e desempenho, da existência de igualdade de oportunidades para todos, da possibilidade concreta de mensuração do desempenho individual, etc. (Barbosa, 2008).

Nota-se, pois, que a meritocracia, por pautar-se no mérito e apregoar o reconhecimento dos melhores, suscita paradoxos e dilemas, o que termina fazendo com que ela deixe de ser vista como uma forma de valorização das pessoas, independentemente de sua biografia social, e passe a ser vista como critério de exclusão. O que se observa é que, do ponto de vista conceitual, a meritocracia, no contexto da sociedade brasileira, "aparece diluída nas discussões sobre desempenho e sua avaliação, justiça social, reforma administrativa e do Estado, neoliberalismo, competência, produtividade, etc. nunca de forma clara e explícita" (Barbosa, 2008, p. 21).

Embora estivesse presente na primeira lei geral da educação, denominada Lei do império, quando se determinou que os presidentes das províncias estariam autorizados a conceder uma gratificação anual aos professores que, por mais de doze anos de exercício não interrompido, tivessem alcançado grande número e aproveitamento de seus discípulos, foi na passagem dos anos 1980 para os anos 1990, momento em que houve uma mudança no eixo da política educacional, que a meritocracia passou a ser utilizada como estratégia para alavancar a melhoria da qualidade da educação brasileira. Isto porque, com o processo de redefinição da política educacional, o eixo das discussões deixou de ser a democratização da escola e passou ser a qualidade, a produtividade, a eficácia e a eficiência das ações educativas.

Nessa direção, algumas redes brasileiras de ensino optaram por implantar políticas de remuneração variável, passando a incluir em seus orçamentos o pagamento de incentivos salariais (prêmios e bônus) aos profissionais do magistério em função do desempenho dos docentes, dos alunos e/ou das escolas. Estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Amazonas, Pernambuco e Ceará redefiniram os planos de cargos, carreiras e salários do magistério para que aspectos relativos à meritocracia fossem contemplados, sob a alegação de que o pagamento baseado no desempenho faz com que o professor se dedique mais às atividades docentes, além de incentivá-lo a uma busca constante por aperfeiçoamento profissional.

A interface da meritocracia com as políticas de bonificação é apontada por Freitas (2012) quando destaca que, nessas políticas, o que faz diferença entre as pessoas é o esforço de cada um e o que se discute é se a escola conseguiu ou não ensinar os alunos. Essa lógica, segundo o autor, "tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados" (Freitas, 2012, p. 383).

Outra rede de ensino que optou por utilizar a remuneração variável, caracterizada por incentivos salariais concedidos, em sua maioria, aos profissionais do magistério através de gratificações, bônus ou prêmios, foi a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, onde

todas políticas de bonificação implementadas ao longo de duas décadas, ainda que de maneira subjacente, tinham a meritocracia como pano de fundo. Independentemente do desenho, havia uma intenção clara da gestão municipal em estabelecer um vínculo direto entre a bonificação a ser paga para profissionais e o esforço empreendido por eles para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos.

Em se tratando do Programa de Valorização do Mérito, política foco deste estudo, além de enfatizada de maneira explícita em sua própria denominação, a ideia de meritocracia é evidenciada também em seu desenho quando se estabeleceu que o percentual do bônus a ser pago estaria diretamente relacionado ao esforço da escola (e de seus profissionais) em garantir sua classificação nas categorias com os maiores percentuais.

Em síntese, pode-se dizer que, de um modo geral, a remuneração variável, caracterizada pelos incentivos salariais repassados aos professores na forma de gratificações, bônus ou prêmios, guarda relação com a ideia de meritocracia, palavra permeada de paradoxos.

O capítulo seguinte traz a Revisão de Escopo acerca da temática *Políticas de bonificação na educação*.

3 ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE ESCOPO

Este capítulo destina-se à Revisão de Escopo acerca da temática *Políticas de bonificação na educação*. Tal revisão foi processada a partir do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do qual foi possível acessar as bases de dados que seriam utilizadas para compor o estudo, sendo que, no caso dos periódicos, a busca deu-se nas bases Scielo, Web of Science e ERIC. Para o mapeamento das teses e dissertações, utilizou-se como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

3.1 Metodologia utilizada na construção da Revisão de Escopo

Este estudo consiste em uma revisão de escopo cujo objetivo "é mapear, por meio de um método rigoroso e transparente, o estado da arte em uma área temática, pretendendo fornecer uma visão descritiva dos estudos" (Ferraz; Pereira e Pereira, 2019, p. 202). Por envolver um procedimento mais sistemático de busca, a revisão de escopo difere-se da revisão tradicional. Também se difere da revisão sistemática, uma vez que não objetiva avaliar a qualidade das evidências disponíveis, mas tão somente mapear os principais conceitos relacionados a uma determinada área de pesquisa.

Nesta perspectiva, esta revisão de escopo usou as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews* (PRISMA-ScR) para garantir uma abordagem abrangente dos tópicos relevantes na elaboração de revisões de escopo de alto impacto (Page *et al*., 2021; Tricco *et al*., 2018).

Com base nos objetivos deste estudo, a revisão foi sistematizada em etapas, sendo que, inicialmente, se definiu a questão de pesquisa e, com base nela, delineou-se a *estratégia de busca*. Na sequência, fez-se o *mapeamento dos estudos relevantes* aos propósitos da revisão. O passo seguinte foi a *seleção dos estudos* que iriam compor a revisão. Depois, seguiu-se com a *sumarização dos resultados*, ocasião em que se buscou agrupar os estudos considerando contexto e objetivos. Na apresentação dos *resultados*, última etapa da revisão, procurou-se identificar as contribuições dos achados para o estudo.

As buscas foram realizadas com a finalidade de responder à seguinte questão de pesquisa[33]: "Qual é o impacto dos programas de mérito, bônus de desempenho e gratificações

[33] Aqui não se trata da questão norteada do estudo e sim da questão que foi utilizada como referência para delimitação da busca nas bases de dados com vistas à elaboração da revisão de escopo.

sobre professores e escolas no Brasil?". A questão foi elaborada a partir da seguinte estratégia: População, Conceito e Contexto (PCC), representado neste estudo da seguinte forma: P - professores, C - programas de mérito, bônus de desempenho e gratificações, C - brasileiro.

Tomando por base a questão norteadora já mencionada, procurou-se identificar os principais termos do tema para constituir as palavras-chave ou descritores que seriam utilizadas na operacionalização da busca nas bases de dados. Os descritores foram combinados utilizando os operadores booleanos[34] "OR" para sinônimos e "AND" para as palavras ou termos da pesquisa. Desse modo, foi elaborada a combinação dos sinônimos para os seguintes descritores: ("Merit Programs" OR "Performance Bonus" OR "Bonus") AND ("education professionals" OR "school" OR "teachers" OR "Teacher") AND (Brazil OR Brasilian).

Definida a estratégia de busca, procedeu-se à coleta dos estudos que, neste caso, foi conduzida utilizando o Portal de Periódicos da CAPES[35], uma ferramenta que concede acesso a periódicos de diversas bases de dados para alunos, professores e pesquisadores de instituições públicas no Brasil. No contexto deste estudo, a pesquisa foi conduzida, especificamente, nas seguintes bases de dados: Scielo, Web of Science e ERIC[36]. De forma complementar, também foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com a finalidade de identificar estudos na literatura cinza.

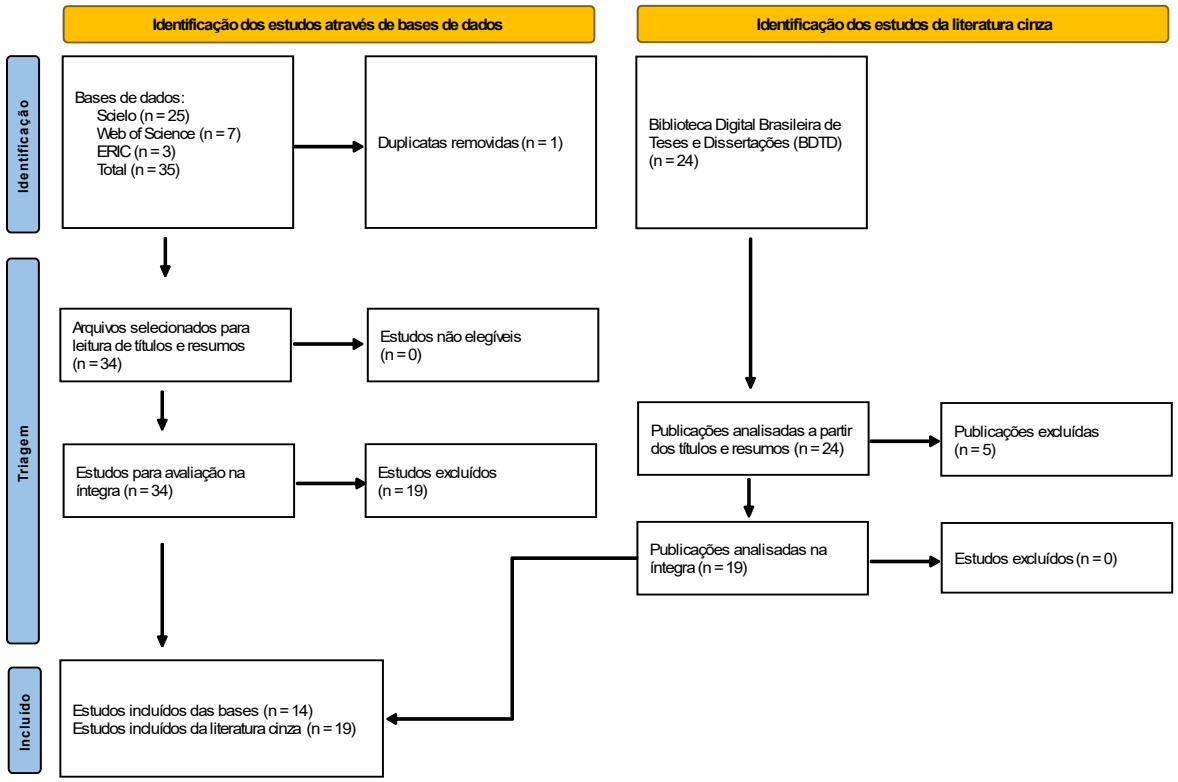
O levantamento nas bases de dados e no banco de teses e dissertações foi realizado no dia 12 de fevereiro de 2024. Em seguida, foram exportados os metadados das publicações para o gerenciador de referências Rayyan.ai[37], no qual os estudos rastreados foram analisados quanto aos critérios de elegibilidade pré-estabelecidos. Todas as produções selecionadas para análise atenderam ao seguinte critério de inclusão: estudos que continham dados relacionados a programas de mérito, bônus de desempenho ou gratificações para professores em escolas brasileiras. Os estudos que não envolviam estes profissionais ou que não apresentassem uma discussão sobre o contexto e conceito de interesse foram excluídos da revisão.

A Figura 2 apresenta o fluxograma do processo de seleção das publicações desta revisão, elaborado com base na recomendação Prisma:

---

[34] "Palavras utilizadas para definir como deve ser feita a combinação entre os termos ou as expressões de uma busca" (Gil, 2023, p. 51).
[35] Este recurso está acessível em https://www.periodicos.capes.gov.br/.
[36] A base Scielo foi utilizada para rastrear a literatura latina; Web of Science como base de maior expoência de revistas indexadas; e ERIC como principal base de estudos educacionais.
[37] Rayyan é um aplicativo da web financiado pela Qatar Foundation, uma organização sem fins lucrativos do Qatar, utilizado primariamente para auxílio em pesquisas do tipo revisão sistemática e metanálise.

Figura 2 - Fluxograma da seleção dos estudos



Fonte: PRISMA (adaptado).

Conforme evidenciado no fluxograma que apresenta a síntese da seleção dos estudos, a busca nas bases de dados identificou 35 estudos, sendo: 25 na base Scielo, 7 na base Web of Science e 3 na base ERIC. Considerando que um estudo apareceu de forma duplicada, os demais (34) foram selecionados para leitura dos títulos e dos resumos. Após leitura mais detalhada, 14 trabalhos confirmaram o alinhamento com os interesses da pesquisa, tendo sido, portanto, incluídos na revisão. A busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações identificou, em um primeiro momento, 24 estudos da literatura cinza[38]. Após a triagem, ocasião em que os estudos foram analisados a partir dos títulos e dos resumos, 19 deles foram selecionados para compor a revisão. Quando não foi possível identificar a relevância de um estudo a partir da leitura do resumo, procedeu-se com a leitura na íntegra para verificar se ele abordava adequadamente a questão de pesquisa. Os 33 estudos que permaneceram na seleção foram integralmente lidos.

[38] Informação produzida fora dos canais tradicionais de publicação. A literatura cinza ou cinzenta inclui: teses e dissertações, anais de conferências, boletins informativos, relatórios de pesquisa, relatórios técnicos dentre outros (Dudziak, 2021).

3.2 Resultados do mapeamento em periódicos e em teses e dissertações

Feita a escolha das produções adequadas para análise neste estudo, optou-se por apresentá-las em dois quadros distintos. Em um estão os resultados do mapeamento em periódicos, ou seja, nas bases de dados Scielo, Web of Science e ERIC; no outro, os resultados do mapeamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Após esta sistematização, suas características foram tabuladas e, em seguida, uma síntese qualitativa foi conduzida, agrupando os dados em categorias de discussão alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Para a apresentação dos resultados do mapeamento em periódicos, foram destacadas as seguintes informações: autoria, título, nome do periódico, ano de publicação e classificação do periódico no Qualis da Plataforma Sucupira durante o quadriênio 2017-2020. Tais informações constam no quadro a seguir:

Quadro 1 - Produções mapeadas nas bases de dados Scielo, Web of Science e ERIC

Autoria	Título	Periódico	Ano	Qualis
FERNANDES, Maria José da Silva.	As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores	Educação em Revista (UFMG)	2010	A1
SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de.	Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências	Cadernos de Pesquisa (Fundação C. Chagas)	2010	A1
DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio.	Vozes em embate na mídia de informação e produção da objetividade: polêmicas em torno da precarização do trabalho na escola	D.E.L.T.A (PUC-SP)	2011	A1
GARCÍA, Leidy Y; CERDA, Arcadio A.; DONOSO-DÍAZ, Sebastián.	Determinantes de la calidad docente: Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica	INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales (Univ. Nacional da Colômbia)	2011	A3
MINHOTO, Maria Angélica Pedra; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira.	Valorização do Magistério ou Darwinismo Profissional?	*Ensaio:* Avaliação e *Políticas* Públicas em Educação (CESGRANRI0)	2011	A1
FERRAZ, Claudio; BRUNS, Barbara.	Paying teachers to perform: the impact of bonus pay in Pernambuco, Brazil	*Sociedade de investigação em eficácia educacional*	2012	Não identificado

AUGUSTO, Maria Helena.	Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente	Educação e Sociedade (UNICAMP)	2013	A1
BARBOSA, Rubens de Camargo; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; JACOMINI, Márcia Aparecida.	Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica	Educação e Sociedade (UNICAMP)	2014	A1
BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de.	Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate	Educação e Pesquisa (USP)	2015	A1
OSHIRO Claúdia Hiromi; SCORZAFAVE, Luis Guilherme; DORIGAN, Tulio Anselmi.	Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do Estado de São Paulo	Revista Brasileira de Economia (FGV-RJ)	2015	A2
CARVALHO, Marília Pinto de.	As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo	Educar em Revista (UFPR)	2018	A1
ZATTI, Antonio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra.	Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil	Educação e Pesquisa (USP)	2019	A1
PERRELLA, Cileda Dos Santos Sant'anna; ALENCAR, Felipe.	Gestão para resultados e ações de controle na política educacional paulista	Educação em Revista (UFMG)	2022	A1
RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino; BARBOSA, Andreza.	Política de remuneração variável na rede estadual de ensino paulista: um balanço dos 20 anos do "bônus" do magistério	Revista Iberoamericana de Educación	2022	A1

Fonte: Elaboração própria, a partir da busca nas bases de dados Scielo, Web of Science e ERIC.

De modo geral, observou-se que a publicação da maioria dos estudos deu-se em periódicos com classificação Qualis "A1", o que demonstra a excelência da qualidade das produções. Ressalta-se, também, o fato de que a metade dos estudos mapeados diz respeito à produção de professores e estudantes vinculados a universidades públicas, revelando, assim, o compromisso dessas instituições com a divulgação dos resultados das pesquisas realizadas e, consequentemente, com o avanço da ciência.

Observou-se, ainda, que 11 estudos foram publicados em periódicos da área de educação, sendo eles: Augusto (2013); Barbosa, Minhoto e Jacomini (2014); Bauer, Alavarse e Oliveira (2015); Carvalho (2018); Fernandes (2010); Ferraz e Bruns (2012); Minhoto e Penna (2011); Perrela (2022); Rodrigues (2022); Sousa e Oliveira (2010); e Zatti (2019). As demais publicações foram na área de linguística e literatura (Deusdará; Rocha, 2011), na área de economia (Oshiro; Scorzafave; Dorigan, 2015) e na área de administração (García, Cerda e

Donoso-Díaz, 2011). Há de se enfatizar que a publicação de estudos sobre políticas de bonificação por desempenho no contexto educacional em periódicos das áreas de administração e de economia não surpreende, uma vez que esta prática é comumente adotada por empresas como forma de estimular seus colaboradores.

Examinando o texto de cada um dos estudos, a partir de uma estrutura de análise descritiva, buscou-se, na medida do possível, realizar o agrupamento dos estudos levando em consideração a temática abordada e objetivo da investigação. Assim sendo, observou-se que 6 dos estudos se propuseram a refletir sobre as implicações/consequências das políticas de bonificação para o trabalho docente, quais sejam: Augusto (2013); Carvalho (2018); Fernandes (2010); Minhoto e Penna (2011); Rodrigues (2022); e Perrela (2022). No primeiro estudo (Augusto, 2013), o foco da análise é o Prêmio de Produtividade, um bônus salarial anual pago aos professores da rede pública de Minas Gerais que obtêm os resultados definidos pelo sistema de ensino. Os demais estudos analisam a política de bonificação adotada na rede estadual de São Paulo.

Oshiro, Scorzafave e Dorigan (2015) também analisam o programa de bonificação do estado de São Paulo, mas, diferentemente dos estudos mencionados acima, o objetivo aqui é analisar o efeito da bonificação paga aos professores sobre o desempenho escolar dos alunos, utilizando os métodos *Propensity Score Matching* e Diferenças em Diferenças. Uma análise semelhante é proposta por Ferraz e Bruns (2012), no artigo intitulado "Paying teachers to perform: the impact of bonus pay in Pernambuco, Brazil", sendo que, nesse caso, como sinalizado no título, a discussão é sobre a experiência da rede estadual de Pernambuco.

Alinhado às discussões que tratam da remuneração docente da educação básica, o estudo de Barbosa, Minhoto e Jacomini (2014) toma por base a legislação normatizada entre 1951 e 2010 para analisar, numa perspectiva histórica, a carreira e a remuneração do magistério público municipal de São Paulo. Dentre outros aspectos, o estudo evidencia que a composição da remuneração apresentou acréscimos e variações em termos de adicionais, gratificações, abonos e prêmios, fato que coloca a rede municipal de São Paulo no rol das redes de ensino que passaram a adotar a política de bônus como estratégia de valorização salarial docente.

Numa perspectiva enunciativa, Deusdará e Rocha (2011) analisam modos de produção de sentidos sobre o trabalho dos profissionais de Educação do ensino médio na mídia impressa, tematizando o Programa de gratificação Nova Escola, política de bonificação implementada na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro desde 2000.

As avaliações em larga escala e a criação dos sistemas de avaliação são as questões centrais dos estudos de Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) e de Sousa e Oliveira (2010), cujas

reflexões propostas convergem com a questão norteadora definida para esta revisão de escopo, uma vez que, no Brasil, as políticas de bonificação, via de regra, estão associadas aos resultados de avaliações que integram os sistemas de avaliação (nacional ou próprios). Já García, Cerda e Donoso-Díaz (2011) analisam as características de um docente contemplado com o Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), política chilena que estabelece a premiação dos docentes com bônus adicionais ao seu salário regular.

No Quadro 2, apresenta-se o resultado do mapeamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, mediante sistematização das principais informações de cada um dos 19 estudos incluídos, quais sejam: autoria, tipo de trabalho (se dissertação ou tese), título, instituição a qual está vinculado o estudo e ano de conclusão.

Quadro 2 - Produções mapeadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Autoria	Tipo	Título	Instituição	Ano
ALCANTARA, Melina Sant'anna.	Dissertação	Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas	PUC-SP	2010
ROCHA JR. Orandes Carlos da.	Dissertação	Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo: a bonificação por resultado na opinião do professor	PUC-SP	2012
OSHIRO, Cláudia Hiromi.	Dissertação	Efeito do pagamento de bônus aos professores sobre a proficiência escola	USP	2012
VICINO, Maria Bruna.	Dissertação	Programa bonificação por resultados: opiniões de professores coordenadores da rede de ensino do Estado de São Paulo	UNICID (Univ. Cid. de São Paulo)	2013
NASCIMENTO, Lisa Camila do.	Dissertação	Qualidade total e política de bonificação: uma análise da política educacional implantada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) no município de Manaus	UFAM	2014
MEDEIROS, Denise Barra.	Dissertação	Os efeitos da política de bonificação do Estado do Rio de Janeiro nas ações gestoras de escolas estaduais do município de Valença	UFJF	2014
LIMA, Raif Marlice Silva de	Dissertação	Política de resultado e bonificação: um estudo de caso em três escolas da Coordenadoria Distrital 3 do estado do Amazonas	UFJF	2015
NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do.	Dissertação	A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no Estado de Pernambuco	UFPE	2015

NASCIMENTO, Diogo Silva do.	Dissertação	A política de bonificação e avaliação em larga escala: tensões e intenções implicadas no trabalho docente em escolas estaduais do Rio de Janeiro	UERJ	2015
COSTA, Darlem Lúcia de Oliveira.	Dissertação	Concepção dos professores sobre a política de bonificação do estado do Amazonas	UFJF	2016
BERGO, Luisa Foppa.	Dissertação	Política de bonificação salarial no estado de São Paulo: desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente	UFSCar	2016
CARVALHO Laiz Barbosa de.	Dissertação	O sistema de bonificação de São Paulo: uma análise do alcance e impacto do programa em seus cinco primeiros anos	USP	2017
BRAIDI, Débora Maria Pinto.	Dissertação	A política de bônus como regulação do trabalho dos profissionais da educação da rede pública de ensino acriana	UFAC	2018
SANTOS, Laurecy Dias dos.	Tese	A política de bonificação/premiação e a gestão escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba	UFPE	2019
CARDOSO, Paôla Fortunato.	Dissertação	A política de bonificação e responsabilização educacional no município de Rio Branco/Acre: um estudo do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem - PEQ	UFAC	2019
SOUZA, Suelen Batista de.	Dissertação	Formulação da bonificação por resultados paulista: análise de arena e redes políticas	UNICAMP	2019
OLIVEIRA, Maycon Roger de.	Dissertação	A política de avaliação no sistema municipal de ensino de Indaiatuba e suas implicações no trabalho dos professores: controle e responsabilização	UNICAMP	2020
ALCÂNTARA, Michelle Morgana Gomes Fonseca.	Dissertação	O desenho das políticas de bonificação do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (2001 a 2019)	UFPI	2022
PEREIRA Mariane Gomes.	Tese	As políticas de bonificação em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: a carreira docente e a contradição com as recomendações do Banco Mundial	UFU	2022

Fonte: Elaboração própria, a partir de mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Com base nas informações constantes no Quadro 2, observa-se que os estudos, em sua maioria, constituem-se como dissertações, sendo, portanto, frutos de pesquisas realizadas em nível de Mestrado. Apenas 2 estudos tratam-se de teses. Nota-se também que, dos estudos mapeados, somente 3 estão vinculados a instituições privadas, o que representa 16% do universo. Os demais (84%) encontram-se vinculados a programas de pós-graduação stricto

sensu, ofertados por universidades públicas situadas nas seguintes regiões do país: Norte, Nordeste e Sudeste.

Sobre a representatividade geográfica dos estudos, observou-se que um total de 13 estudos são vinculados a instituições localizadas na região Sudeste, mais especificamente nos estados de São Paulo - PUC (2), USP (2), UNICID (1), UFSCar (1) e UNICAMP (2); Rio de Janeiro - UERJ (1); e Minas Gerais - UFJF (3) e UFU (1). Também foram identificados estudos vinculados à UFAC (2) e à UFAM (1), ambas situadas na região Norte, e à UFPE (2) e à UFPI (1), localizadas na região Nordeste (3). Não foram identificados estudos que se relacionam com a discussão proposta nas demais regiões do país.

Faz-se necessário pontuar que os 3 estudos vinculados à UFJF tratam-se de pesquisas realizadas em âmbito de Mestrado Profissional, modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, cujo trabalho final do curso prever a elaboração de um plano intervenção voltado para problemas reais da área de atuação do profissional-aluno[39].

Visando à sumarização dos elementos essenciais, realizou-se uma análise qualitativa do conteúdo de todas as produções listadas no Quadro 2, o que possibilitou a definição de categorias que foram utilizadas para agrupá-los. Tal agrupamento ficou assim delineado: estudos que versam sobre o contexto de formulação/implementação da bonificação nas redes de ensino; estudos que analisam a política de bonificação e sua interface com a qualidade do ensino; estudos que analisam as implicações da política de bonificação na gestão da escola; estudos que analisam as implicações da política de bonificação no trabalho docente; estudos que analisam o efeito do pagamento de bônus aos professores no desempenho dos alunos e da escola; e estudos que analisam a política de bonificação a partir da concepção de professores.

Compondo o grupo dos estudos que abordam o contexto de formulação/implementação da política de bonificação nas redes de ensino, tem-se o estudo intitulado "O desenho das políticas de bonificação do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (2001 a 2019)" e o estudo "Formulação da bonificação por resultados paulista: análise de arena e redes políticas", cujos autores são, respectivamente, Alcântara (2022) e Souza (2019).

Em seu estudo, de abordagem qualitativa, Michelle Alcântara (2022) analisou o desenho de algumas das políticas de bonificação implementadas no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina-Pi. A conclusão foi a de que a rede municipal, ao longo de mais de 20 anos, implantou várias versões de políticas de bonificação por desempenho e que, apesar das críticas, os gestores mantiveram tais políticas procurando aperfeiçoá-las para minimizar os

[39] Disponível em: https://www2.ufjf.br/ppgedumat/o-curso/identificacao-do-programa/mestrado-profissional/. Acesso em: 15 mai. 2024.

pontos negativos identificados nas primeiras versões. Já Souza (2019) analisou o trâmite, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, da Lei Complementar nº 1078/08 que instituiu a Bonificação por Resultados, para compreender o efeito da arena política tanto para a constituição da proposta quanto para o texto final aprovado. Utilizando a etnografia de redes e a pesquisa documental como metodologia, o estudo evidenciou que as articulações políticas são formas de poder essenciais na aprovação ou não de determinado Projeto de Lei.

Discussão semelhante foi feita por Melina Alcantara (2010) no estudo intitulado "Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas" e por L. Nascimento (2014) em sua dissertação, denominada "Qualidade total e política de bonificação: uma análise da política educacional implantada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) no município de Manaus". Diferentemente dos dois primeiros estudos, Alcantara (2010) e L. Nascimento (2014), além de analisarem as políticas de bonificação adotadas no estado de São Paulo e no município de Manaus, respectivamente, buscaram analisar o contexto no qual essas políticas foram inseridas, caracterizando-as como parte da atual política educacional implementada pelo Estado neoliberal. Nesse sentido, Alcantara (2010) analisou as políticas implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, entre 1996 e 2009, que viabilizaram a concessão de bônus e a implantação de indicadores de qualidade e investigou possível relação entre os atos da Secretaria de Educação e as estratégias neoliberais para os países em desenvolvimento. Utilizando a análise do discurso como técnica de análise e interpretação dos dados, a investigação tomou por base os seguintes conceitos: as estratégias neoliberais para a educação; os mecanismos de controle do trabalho docente; a intensificação de uma política de resultados; a qualidade total e as avaliações oficiais. O estudo evidenciou, dentre outros aspectos, que o discurso meritocrático de valorização do magistério paulista adotado pelo poder público é excludente e desconsidera fatores que são determinantes para o sucesso ou fracasso pedagógico, evidenciando, assim, a existência de relação entre as ações da Secretaria de Educação e as estratégias neoliberais, principalmente pelas recomendações do Banco Mundial para a educação.

Visando compreender a raiz da bonificação e refletir sobre o Movimento da Qualidade Total, L. Nascimento (2014) procurou analisar a concepção teórica que norteia a política de bonificação implantada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), no município de Manaus, compreendendo o processo de implantação dessa política. Fundamentada na abordagem qualitativa, com sustentação no materialismo histórico-dialético, a investigação partiu da concepção de que o passado pode contribuir para compreender as

políticas educacionais propostas atualmente pelo Estado. Como aspectos conclusivos, a autora aponta que a política de bonificação não promove qualidade na educação pública, cabendo ao Estado assumir essa responsabilidade.

Santos (2019), Lima (2015) e Medeiros (2014), em seus estudos intitulados, respectivamente, "A política de bonificação/premiação e a gestão escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba", "Política de resultado e bonificação: um estudo de caso em três escolas da Coordenadoria Distrital 3 do estado do Amazonas" e "Os efeitos da política de bonificação do estado do Rio de Janeiro nas ações gestoras de escolas estaduais do município de Valença", analisaram as implicações da política de bonificação na gestão da escola, conforme síntese apresentada a seguir.

No estudo de Santos (2019), fruto de sua pesquisa de Doutorado, o foco de investigação foi a política educacional e as estratégias de bonificação/premiação do trabalho docente implantadas pelos governos de Pernambuco e da Paraíba e suas repercussões no trabalho do gestor escolar. Para sistematização teórico-metodológica da pesquisa, a autora optou pela abordagem qualitativa, apoiada na Análise de Discurso Teoricamente Orientada - ADTO como técnica de análise dos dados, utilizando como campo de investigação 3 escolas da rede pública estadual de Pernambuco e 03 escolas da rede pública estadual da Paraíba. Os resultados revelaram que os discursos dos sujeitos investigados reproduzem o poder hegemônico e que, por serem consumidos e gerados em suas ações, vão se constituindo numa prática contraditória que interfere diretamente na função do gestor escolar.

Utilizando a abordagem qualitativa, Lima (2015) optou por analisar as práticas de gestão desenvolvidas por três escolas da rede estadual de ensino frente aos resultados obtidos no Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) no período 2009-2014, a partir do seguinte perfil: escola I, que continuamente recebe as premiações; escola II, que recebeu a premiação e deixou de receber; e escola III, que nunca recebeu a premiação oferecida pela secretaria de educação. Para sistematização da investigação, além da pesquisa documental, fundamental para compreensão das informações relacionadas à política de avaliação da rede investigada, a autora buscou fundamentação nos estudos de importantes teóricos que abordam a temática, dentre os quais: Brooke (2006), Bonamino (2012) e Ravich (2013). Realizou ainda entrevista com três gestores (um de cada escola) e uma supervisora escolar vinculada à Coordenadoria Distrital. A pesquisa apontou que os resultados alcançados pelas escolas no SADEAM influenciam no trabalho dos gestores escolares, na medida em que estes trabalham para elevar os índices e conseguir a bonificação escolar.

Partindo da premissa de que o gestor escolar é o agente principal na execução das políticas educacionais, Medeiros (2014), em sua pesquisa de Mestrado, procurou analisar os efeitos da política de bonificação, instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a partir do ano de 2011, nas ações deste profissional. Com base nas análises realizadas, a autora concluiu que ocorreram mudanças nas práticas dos gestores escolares desde a implantação da política de bonificação.

Dentre os estudos listados no Quadro 2, observou-se que seis deles analisam as políticas de bonificação a partir de uma mesma perspectiva. Ainda que tenham definidos objetos e campos distintos, Diogo Nascimento (2015), Bergo (2016), Braidi (2018), Cardoso (2019), Oliveira (2020) e Pereira (2020) propuseram-se investigar as implicações da política de bonificação no trabalho docente. Tais estudos, em sua maioria frutos de pesquisa de Mestrado, evidenciam a temática de forma explícita em seus títulos, conforme segue:

Em sua dissertação intitulada "A política de bonificação e avaliação em larga escala: tensões e intenções implicadas no trabalho docente em escolas estaduais do Rio de Janeiro", Diogo Nascimento (2015) procurou analisar as relações estabelecidas no contexto escolar pela política de bonificação com o objetivo de entender a influência dessa política na qualidade educacional e na atuação docente. Assim sendo, a pesquisa buscou compreender de que forma as políticas de bonificação, articuladas com as avaliações externas, afetam o trabalho docente em duas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Fundamentado nas ideias de Stephen Ball e Freitas sobre gerenciamento e performatividade, o estudo traz uma discussão sobre importância de se entender as micropolíticas existentes na escola, ou seja, o processo pelo qual as ações provindas das políticas educacionais são efetivadas dentro da escola.

Com o objetivo de estudar a relação e os desdobramentos da política de bonificação salarial para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente no estado de São Paulo, Bergo (2016) realizou a seguinte investigação "Política de bonificação salarial no estado de São Paulo: desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente". A pesquisa, de caráter qualitativo e dialético, utilizou como procedimentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico e documental, bem como a realização de entrevistas com professores da educação básica de um município do interior do estado de São Paulo. Com o intuito de ampliar a compreensão sobre os desdobramentos percebidos pelos docentes em seu trabalho e em seu desenvolvimento profissional a partir da relação entre metas educacionais e bônus salarial, o referido estudo fundamentou-se no materialismo histórico-dialético. De forma geral, a análise revelou o descontentamento dos professores em relação à forma como a política de bonificação é desenvolvida, pois como a prioridade é o alcance das metas pré-estabelecidas, novos papéis

passam a ser requeridos dos professores, causando-lhes a sensação de desvalorização do próprio exercício da profissão e de perda de autonomia. O estudo apontou ainda que a política de bonificação também impacta negativamente no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que a formação continuada é direcionada à implementação do currículo e não às demandas destes profissionais.

As dissertações "A política de bônus como regulação do trabalho dos profissionais da educação da rede pública de ensino acriana", de Braidi (2018), e "A política de bonificação e responsabilização educacional no município de Rio Branco/Acre: um estudo do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ", de Cardoso (2019), seguiram basicamente o mesmo percurso metodológico para analisar os desdobramentos da política de bônus no contexto escolar, sendo que a primeira analisa a rede estadual do Acre e a segunda, a rede municipal de Rio Branco. Com uma abordagem qualitativa, a análise, nos dois estudos, parte de um viés amplo, de âmbito internacional e nacional, para entender o contexto local no qual a política foi pensada e vem sendo materializada. Fundamentados na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e na pesquisa empírica, mesmo explorando campos de investigação distintos, os estudos revelaram que tanto a política de bônus adotada no contexto da rede estadual, por meio do Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional, quanto a adotada na rede municipal de Rio Branco, através do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem, constituem-se como uma forma de regulação do trabalho docente, pois além de sobrecarregar o docente com a responsabilidade pelo alcance de metas, regula o exercício da profissão, retirando a sua autonomia.

Os achados de Oliveira (2020) foram semelhantes aos de Braidi (2018) e de Cardoso (2019), dado que em sua pesquisa intitulada "A política de avaliação no sistema municipal de ensino de Indaiatuba e suas implicações no trabalho dos professores: controle e responsabilização", o autor observou que com criação e a implementação da legislação municipal que vinculou a avaliação da qualidade educacional a uma política de bonificação por desempenho estabeleceu-se um mecanismo de controle pedagógico, exercendo influência sobre a realização do trabalho dos professores. O estudo, que teve como objetivo verificar o desenvolvimento da política educacional da rede de ensino de Indaiatuba, município do interior de São Paulo, e as implicações em relação ao controle e à responsabilização docente, revelou que Indaiatuba seguiu a política de avaliação externa brasileira, fruto das reformas neoliberais que ganharam mais força a partir do início dos anos 1990.

Pereira (2020), em sua tese intitulada "As políticas de bonificação em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: a carreira docente e a contradição com as recomendações do Banco

Mundial", realizou uma investigação mais aprofundada para tentar responder à seguinte questão de pesquisa: as políticas de bonificação adotadas por MG, PE e SP, enquanto recomendação do Banco Mundial, ocasionaram quais desdobramentos no trabalho docente? Com base no levantamento bibliográfico realizado, foi possível apreender, dentre outros aspectos, que a formação docente tem sido impactada pelo neoliberalismo, uma vez que tanto a formação inicial quanto a continuada, principalmente quando promovidas pela iniciativa privada, possuem enfoque utilitarista e visam apenas à certificação. De acordo com a autora, a análise de documentos do Banco Mundial possibilitou identificar que, na visão desse organismo internacional, o trabalho docente deve atender às demandas impostas pelo capitalismo. Evidenciou-se também que o Banco Mundial defende a avaliação de desempenho e as políticas de bonificação, o que, na visão da autora, ocasiona responsabilização individual e regulação do trabalho docente. As informações obtidas na análise dos documentos do Banco Mundial voltados à docência foram cruzadas com as informações constantes no Plano Nacional de Educação 2014-2024, nos planos estaduais de educação e nos Planos de Cargos e Carreiras (PCCs) de MG, PE e SP e a conclusão foi de que as propostas apresentam divergências no tocante à valorização do trabalho docente. Quantos aos desdobramentos das políticas de bonificação, o estudo revelou que os programas implementados nesses três estados geraram a responsabilização docente, a partir da meritocracia.

Dos estudos analisados, quatro abordaram as políticas de bonificação a partir da perspectiva dos professores, agrupamento que inclui: Rocha Jr. (2012), Vicino (2013), K. Nascimento (2015) e Costa (2016). Todos esses estudos partem da premissa de que é importante conhecer e tentar compreender o olhar daqueles profissionais que são sujeitos das políticas de bonificação, uma vez que estão diretamente envolvidos com as premiações.

Rocha Jr. (2012), em sua dissertação denominada "Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo: a bonificação por resultado na opinião do professor" procurou ouvir os professores para saber o que eles pensam sobre a Bonificação por Resultados, na tentativa de identificar causas de sucesso e insucessos no cumprimento das metas estabelecidas e os reflexos destes resultados na prática docente. A pesquisa, que utilizou questionário e entrevistas, identificou descontentamento dos professores pela cobrança relacionada ao alcance das metas estabelecidas pelo programa, evidenciando, assim, o insucesso da política de bonificação e suas intencionalidades, especialmente no tocante às condições de trabalho e à valorização salarial.

Tal como Rocha Jr. (2012), Vicino (2013) elegeu a Bonificação por Resultados, política de bonificação adotada na rede estadual de São Paulo, como objeto de investigação de seu estudo cujo título é "Programa Bonificação por Resultados: opiniões de Professores

Coordenadores da rede de ensino do Estado de São Paulo". A autora tratou de investigar as implicações desta política no trabalho escolar e no exercício da função de coordenação pedagógica. O estudo, do tipo exploratório, teve como objeto de análise as opiniões de 67 Professores Coordenadores sobre a bonificação por resultados, coletadas por meio de questionário. Foram evidenciadas as seguintes implicações do programa de Bonificação por Resultados: responsabilização das escolas pelos resultados obtidos nas provas externas; planejamento das atividades do Professor Coordenador atrelado aos resultados das avaliações; estreitamento do currículo, uma vez que o trabalho escolar tem sido pautado pelas matrizes de referência e conteúdos avaliados nas provas externas; ausência de contribuição do programa para melhoria do ensino e da aprendizagem, dentre outras.

A dissertação intitulada "A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco", de K. Nascimento (2015), procurou analisar a concepção dos professores sobre a política de bônus por desempenho educacional constituinte do Programa de Modernização da Gestão Pública adotado nas escolas estaduais de Pernambuco. Com abordagem qualitativa, a pesquisa partiu do pressuposto de que a aplicação do pagamento do bônus por mérito aos professores tende a regular e responsabilizar o docente, não se caracterizando, portanto, como uma alternativa para melhorar a educação. O trabalho desenvolveu-se em três etapas integradas, sendo: fase exploratória, em que se procedeu à construção do marco teórico; fase de levantamento de dados sobre o sistema educacional de Pernambuco; e fase de delimitação do campo empírico. Os resultados deste estudo, que teve como sujeitos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, revelaram divergências e convergências de opiniões sobre a política de pagamento do bônus por mérito. Analisando as concepções dos professores à luz daquilo que é preconizado nos documentos oficiais, a autora constatou que a política de bonificação não trouxe melhoria na qualidade do ensino, tampouco trouxe perspectivas de valorização salarial para estes profissionais.

Costa (2016) pesquisou a bonificação por resultado estabelecida através do Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas dos Profissionais da Educação implementado pela Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino do estado de Amazonas. Nesse estudo, cujo título é "Concepção dos professores sobre a política de bonificação do estado do Amazonas", a autora tomou por base a política de incentivo monetário que oferece o pagamento do prêmio de 14º (décimo quarto), 15º (décimo quinto) e 16º (décimo sexto) salários aos docentes e analisou-a como uma política de estímulo que paga por mérito, tendo como referência o contexto da política e a opinião dos professores. Além da análise documental, Costa (2016) optou pela utilização de questionário, que foi aplicado junto a um total de 146 professores de cinco escolas

da Zona Norte de Manaus. Os resultados do estudo, de abordagem qualitativa, indicaram que essas escolas estão em condições desiguais no tocante aos seguintes quesitos: carga horária, recursos didáticos, estrutura física, instalações, iluminação, climatização, merenda escolar e a própria bonificação. Segundo os professores, isso acaba por afetar o rendimento escolar e, consequentemente, o recebimento do bônus.

No último grupo, foram reunidos os estudos que analisaram o efeito do pagamento de bônus aos professores no desempenho dos alunos e da escola e não no trabalho docente, como a maioria dos estudos mapeados se propôs a analisar. São eles: "Efeito do pagamento de bônus aos professores sobre a proficiência escola", de Oshiro (2012), e "O sistema de bonificação de São Paulo: uma análise do alcance e impacto do programa em seus cinco primeiros anos", de Carvalho (2017). Os dois estudos, fruto de pesquisa de Mestrado, foram desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Economia - Área: Economia Aplicada - da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, respectivamente.

Utilizando os métodos *Propensity Score Matching* e Diferenças em Diferenças, Oshiro (2012) buscou investigar o efeito do programa de bonificação de professores do estado de São Paulo, a partir de 2008, sobre o desempenho escolar dos alunos. Para a análise de desempenho, feita com base nas notas da Prova Brasil, a autora procurou identificar um grupo que recebeu a bonificação (tratamento) com características que fossem próximas ao grupo que não recebeu o bônus (controle), o que resultou na seguinte composição: o grupo tratamento foi formado por escolas estaduais paulistas e o grupo controle abrangeu escolas de estados que não contavam com bonificação e escolas das redes municipais de São Paulo sem bônus. A comparação, neste caso, possibilitou avaliar se o programa de bonificação estaria gerando incentivos capazes de alterar a prática docente de forma a aumentar a proficiência dos alunos nos testes aplicados. A investigação apontou indícios de impacto positivo apenas na quarta série (quinto ano), sendo que nas notas de Matemática a diferença foi de, aproximadamente, 6,4 e em Língua Portuguesa, cerca de 3,7. Nas considerações finais do estudo, a autora enumerou algumas hipóteses para explicar a diferença de notas entre as disciplinas e os dois ciclos do ensino fundamental, quais sejam: talvez o esforço do professor seja mais efetivo para o ensino da Matemática; o desempenho na Matemática pode ter sido potencializado pela melhoria na Leitura; o déficit de aprendizado dos alunos vai acumulando ao longo dos anos, ou seja, é provável que o déficit da quarta série seja menor que o da oitava série, quando os assuntos vão ficando mais complexos.

Assim como Oshiro (2012), Carvalho (2017) também elegeu o programa de bonificação da rede estadual de São Paulo como objeto de investigação. Neste caso, o objetivo foi analisar

o padrão de recebimento do bônus entre as escolas durante os cinco primeiros anos de vigência do programa (2009-2013) e verificar se o incentivo financeiro conseguiu impactar na melhoria do desempenho da escola. Considerando que, pelo desenho do programa, a probabilidade de a escola ganhar o bônus pode ser mais alta ou mais baixa, a depender de suas particularidades, a análise realizada procurou mensurar o quanto do desempenho efetivo da escola advinha de suas características socioeconômicas e o quanto era resultante da política de incentivo. Com base na análise, a autora concluiu que a política não incentiva as escolas com baixo desempenho ou desempenho intermediário a alcançarem as metas estabelecidas pela secretaria de educação. Por outro lado, foi evidenciado que as escolas com alto desempenho e que realizam pouco ou nenhum esforço receberam a bonificação na maioria dos anos investigados.

3.3 O mapeamento realizado e o objeto de estudo: discussões e contribuições

O inventário produzido por meio do mapeamento das produções relacionadas ao objeto de estudo permitiu concluir que a bonificação na educação é uma temática que possui relativa exploração. Observou-se ainda que 33% dos estudos (entre artigos, dissertações e teses) foram publicados entre 2010 e 2013. Os demais (67%) foram publicados entre 2014 e 2022.

Tomando por base o recorte temporal dos estudos mapeados, deduz-se que a sistematização e a realização de pesquisas que versam sobre a implementação de políticas de bonificação no contexto escolar podem ser reflexo da intensificação desse tipo de política, no contexto brasileiro, após a criação do Ideb, em 2007. Segundo Carvalho (2017), estados como Amazonas, Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo e Roraima passaram a implementar políticas de bonificação como forma de incentivar os professores a se esforçarem mais em sala de aula, visando ao cumprimento das metas pré-estabelecidas por cada governo, a partir das metas do Ideb. Há de se ressaltar que a partir de 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)[40], as políticas de bonificação ocuparam um espaço ainda maior na agenda educacional do país, visto que uma das estratégias definidas para o alcance das médias nacionais do Ideb foi "estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar" (Brasil, 2014, meta 7, estratégia 7.36). Essa medida tanto validou as iniciativas daquelas redes de ensino que já haviam optado por instituir bônus ou premiações para suas equipes, como encorajou

[40] Aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005. Acesso em: 01 mai. 2024.

outras tantas que já simpatizavam com a bonificação e não a adotavam pela falta de suporte legal.

O rol das produções mapeadas, nesta revisão, evidenciou que os programas de bônus para professores integram a política educacional dos seguintes estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Amazonas e Acre. Capitais como São Paulo, Rio Branco e Teresina também optaram pela bonificação com estratégia para alcançar melhores índices educacionais. Na maioria dos estudos, os autores se propuseram a investigar o contexto de elaboração, de implementação e os desdobramentos das políticas de bonificação nas citadas redes de ensino.

De maneira geral, os estudos apontam que as políticas de bonificação passaram a ser implementadas no contexto educacional brasileiro após as reformas dos anos de 1990, momento em que houve uma intensificação da implementação de processos avaliativos, acompanhada da necessidade urgente de melhoria da qualidade do ensino e de uma redefinição do papel do Estado na educação. Este cenário dará origem a políticas educacionais caracterizadas, entre outras questões, pela associação do pagamento de bônus e incentivos aos profissionais do magistério em função resultados alcançados por suas escolas nos índices oriundos de processos de avaliações externas.

Na maioria dos estudos, verificou-se uma associação das políticas de bonificação com termos como: estratégias neoliberais; reforma de Estado; gerencialismo; gestão por resultados; qualidade total; estreitamento do currículo, mecanismos de controle; regulação do trabalho docente; e responsabilização. Tal associação é igualmente defendida por Freitas (2012) e Sousa (2008), autores citados no segundo capítulo deste estudo, em que se procurou apresentar uma breve contextualização sobre a adoção das políticas de bonificação no cenário educacional brasileiro, destacando sua relação com as avaliações em larga escala, com a qualidade do ensino e com a ideia de meritocracia.

Tal como Rocha Jr. (2012), Vicino (2013), K. Nascimento (2015) e Costa (2016) se propuseram a analisar concepção de determinados grupos de profissionais sobre a bonificação utilizada nas redes de ensino as quais estão vinculados, o presente estudo propôs-se a analisar a avaliação que professores e diretores fazem da bonificação adotada nas escolas municipais de Teresina-Pi por meio do Programa de Valorização do Mérito, política que vinculou o pagamento de um bônus mensal aos profissionais da magistério com base nos resultados das escolas (e dos alunos) no Ideb. Ainda que a abordagem deste estudo se aproxime mais da investigação feita pelos citados autores, cumpre enfatizar que todos os estudos mapeados se constituíram como importantes fontes de pesquisa, uma vez que discutem as políticas de bonificação e seus

desdobramentos no contexto escolar, apontando implicações para o trabalho docente, para a gestão escolar e para o desempenho dos alunos.

Os estudos mapeados nesta revisão revelaram um arcabouço de novos conhecimentos por meio das concepções de diversos autores que foram importantes para as reflexões sobre a temática pesquisada, especialmente aquelas processadas a partir dos achados revelados na pesquisa empírica.

Mesmo analisando as políticas de bonificação a partir de diferentes perspectivas, observou-se que os estudos são convergentes, principalmente quando os argumentos versam sobre os desafios enfrentados pelas redes de ensino para garantir um ensino de melhor qualidade e a sobre a necessidade de valorização docente. Outro ponto comum nos estudos mapeados é que, por se tratar de uma política relativamente recente, todos eles evidenciam a necessidade de novos estudos, uma vez que a bonificação está sendo implementada em número cada vez maior de redes de ensino, fato que torna a discussão necessária.

Há que se registrar que existem outros estudos que abordam questões referentes as ações desenvolvidas pelas redes de ensino visando o atingimento de metas e que atrelam o pagamento de bonificações e prêmios aos professores em função do desempenho dos alunos em avaliações. Contudo, para tornar esta revisão exequível e garantir que o mapeamento fosse condizente com os objetivos deste estudo, elaborou-se a combinação dos sinônimos para os seguintes descritores: (“Merit Programs” OR “Performance Bonus” OR “Bonus”) AND (“education professionals” OR “school” OR “teachers” OR “Teacher”) AND (Brazil OR Brasilian).

Ao optar por essa estratégia de busca, pesquisas que não atendiam a esses critérios não foram incluídas, podendo ter ficado de fora desta revisão estudos que, embora abordem a bonificação, possuem os seguintes termos em seus títulos: remuneração por desempenho, remuneração variável, remuneração meritocrática, políticas de responsabilização ou *accountability.* Ressalta-se, contundo, que a discussão desses termos não foi ignorada, estando devidamente pontuada nas demais seções deste relatório de tese.

Por fim, faz-se necessário destacar que, embora os estudos incluídos não tenham sido avaliados quanto ao rigor científico, pois, como já foi dito, este tipo de revisão não exige uma avaliação crítica da metodologia utilizada, a elaboração da Revisão de Escopo foi de extrema importância para conhecer o que já foi produzido sobre a temática, identificar as principais questões apontadas pelos pesquisadores, suas hipóteses e achados. Além disso, o mapeamento realizado também contribuiu para uma melhor estruturação deste estudo.

4 A BONIFICAÇÃO COMO POLÍTCA EDUCACIONAL: O CASO DE TERESINA-PI

Nas últimas décadas, tem-se observado uma relevância cada vez mais expressiva dos sistemas de avaliação no processo de implementação da política educacional. Isso porque muitas redes de ensino, valendo-se dos dados produzidos a partir das avaliações, passaram a adotar estratégias que associam o pagamento de bônus para professores aos resultados dos alunos, como forma de garantir a melhoria da qualidade do ensino. Esse é o caso da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (Pi), que teve sua primeira experiência com políticas de bonificação ainda no início dos anos 2000, mediante a criação de uma gratificação por desempenho direcionada às escolas do Ensino Fundamental e, consequentemente, aos profissionais que atuavam nesta etapa da Educação Básica. A utilização de políticas desta natureza não ficou restrita a essa gratificação, uma vez que outras propostas foram implementadas na sequência e todas elas, de alguma maneira, pautaram-se na meritocracia, no cumprimento de metas e, por conseguinte, na responsabilização escolar.

Em vista disso, este capítulo versará sobre a experiência do município de Teresina com políticas de bonificação no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino. Nesse sentido, será apresentado o contexto de implementação da bonificação da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, destacando sua relação com a avaliação em larga escala. Também será delineado o percurso da bonificação na rede municipal, enumerando todas as políticas implementadas no período de 2002 a 2022 e suas principais características.

De forma mais específica, será apresentado o Programa de Valorização do Mérito no âmbito do Ensino Fundamental, política que serviu de base para estruturação do presente estudo, cujo objetivo principal é analisar a avaliação que professores e diretores fazem da política de bonificação adotada nas escolas municipais de Teresina. Na apresentação deste Programa, procurou-se abordar todos os aspectos que constituem o seu desenho, quais sejam: finalidade, público-alvo, critérios de participação e percentuais de pagamento. Além disso, foram sistematizados os dados referentes às edições realizadas, incluindo o número de profissionais contemplados e os custos com o pagamento da bonificação.

4.1 O contexto de implementação das políticas de bonificação na educação municipal

Antes de adentrar na discussão propriamente dita sobre o contexto de implementação das políticas de bonificação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, faz-se necessário uma breve caracterização sobre o município de Teresina.

Com sua construção iniciada ainda por volta de 1850, a cidade de Teresina "teve oficialmente sua instalação em 16 de agosto de 1852, quando José Antônio Saraiva formalizou sua institucionalização na condição de capital da Província" (Silva, 2017, p. 17). Considerada a primeira capital planejada do país, Teresina, estrategicamente construída entre os rios Poti e Parnaíba, teve seu planejamento urbanístico previamente idealizado para que fosse a sede do governo, a capital do estado do Piauí. Atualmente, a cidade possui uma população estimada de 868.523 habitantes[41] que, em sua maioria, residem na zona urbana (94,3%)[42]. Localizada a 343km da costa, Teresina é a única capital do nordeste brasileiro que não tem praia.

O pesquisador Maurício Érnica, da Universidade Estadual de Campinas (SP), no estudo intitulado "Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina", publicado em 2013, fez um breve panorama do município:

> Teresina não é uma das metrópoles nacionais, mas integra o grupo das capitais regionais (IBGE, 2007b). Ou seja, trata-se de um município de porte médio grande cuja área de influência se estende em âmbito regional, afirmando-se como referência e destino para um grande número de municípios por causa de seus setores privado e público. Em 2007, possuía por volta de 780 mil habitantes e em sua área de influência direta, que inclui o município maranhense de Timon, habitavam aproximadamente 1,1 milhão de pessoas (IBGE, 2007a) (Érnica, 2013, p. 528).

O autor acrescenta ainda que "a composição social de Teresina é fortemente marcada por uma grande desigualdade social, superior à média nacional", sendo "caracterizada por uma gradação relativamente baixa nos níveis de estratificação social, se comparada, por exemplo, a São Paulo" (Érnica, 2013, p. 528).

Apesar do perfil social apresentado pelo autor, Teresina, nos últimos anos, tem despontando no cenário nacional como referência em educação. Esse protagonismo deve-se ao excelente desempenho de escolas privadas, como o Instituto Dom Barreto, no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e em outros exames classificatórios, como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e o Instituto Militar de Engenharia e (IME)[43]. Há de se ressaltar também

[41] Tribunal de Contas da União (TCU), 2022.
[42] Censo Demográfico, 2010.
[43] Matéria veiculada em portal local dia 24 de outubro de 2023. Disponível em: https://www.gp1.com.br/piaui/noticia/2023/10/24/como-teresina-se-tornou-referencia-em-educacao-no-brasil-558266.html

que o município de Teresina, e mais especificamente as escolas municipais, tem conseguido alcançar bons resultados no Índice de Desenvolvimento Básico da Educação (Ideb), indicador nacional criado pelo Ministério da Educação para monitorar a evolução da educação brasileira.

Segundo dados extraídos do Censo Escolar[44], o município de Teresina contava, em 2022[45], com 634 unidades de ensino, sendo: 321 escolas municipais, 168 escolas privadas, 141 escolas estaduais e 4 federais. Juntas, estas unidades de ensino garantiram atendimento para um total de 191.982 alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), como consta no detalhamento apresentado no quadro abaixo.

Quadro 3 - Total de matrículas na Educação Básica, no munícipio de Teresina, em 2022

Etapa de Ensino	Rede de Ensino			
	Privada	Municipal	Estadual	Federal
Creche	3.667	7.160	0	0
Pré-escola	5.754	16.725	0	0
Ens. Fund. (Anos Iniciais)	18.162	40.121	1.210	0
Ens. Fund. (Anos Finais)	13.712	26.493	8.258	0
Ensino Médio	9.005	0	24.280	1.921
Ed. de Jovens e Adultos	103	1.117	14.264	30
Total	50.403	91.616	48.012	1.951

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do Censo Escolar 2022.

Conforme evidenciado no Quadro 3, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina contava, em 2022, com maior número de unidades de ensino e, consequentemente, com maior número de matrículas, chegando a atender quase a metade do total geral de alunos matriculados na Educação Básica do município. Em números absolutos, a citada rede de ensino atendeu 91.616 alunos, o que representava 48% do atendimento total de alunos matriculados nas etapas descritas no quadro acima. A rede privada atendeu 50.403 alunos, o equivalente a 26% do total de alunos matriculados na capital piauiense. Na rede estadual, o percentual de atendimento, neste mesmo ano, ficou em 25% (48.012 alunos) e na rede federal em 1% (1.951 alunos).

A prevalência da rede municipal em relação ao atendimento de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em Teresina, já havia sido observada por Passos (2017),

[44] Consulta realizada em 30 de janeiro de 2023.
[45] Até o fechamento deste texto, os dados do censo de 2023 não estavam disponíveis para consulta.

quando, ao analisar os dados referentes ao ano de 2013, constatou que a referida rede detinha mais da metade das matrículas existentes no município, superando as redes estadual e particular juntas. A performance da rede municipal de Teresina em relação ao atendimento da educação básica também foi evidenciada por Sales e Santos (2020), em estudo que analisou o perfil de atendimento educacional das capitais nordestinas. Conforme apontam os autores, Teresina e João Pessoa foram as capitais com maior percentual de matrícula na rede municipal na educação básica, em 2013. Ao ranquear os dados das capitais nordestinas relacionados ao atendimento da educação infantil, em âmbito municipal[46], os autores constataram o seguinte:

> Nesse ranking, Teresina (70,4%) e Aracaju (43,6%) são as capitais que mais realizam atendimento público municipal na educação infantil. Por outro lado, Recife (28,8%) e São Luís (30,8%) foram as capitais que menos realizaram esse tipo de atendimento, em 2013 (Sales; Santos, 2020, p. 194).

Este cenário sinaliza a efetivação do processo de municipalização do atendimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental[47], por meio do qual as gestões municipais, assumindo sua responsabilidade legal, foram, gradativamente, abarcando o maior quantitativo de alunos matriculados nestas duas etapas da Educação Básica.

Ainda sobre o atendimento especificado no Quadro 3, chama a atenção o fato de a rede privada atender praticamente o mesmo percentual de alunos atendidos na rede estadual, realidade que não é exclusiva do município de Teresina. Segundo Santos (2022), este cenário é fruto de uma lógica mercantil sedimentada nos preceitos neoliberais, no qual

> [...] a educação deixa de ser um direito regulado pelo Estado e passa a ser uma mercadoria em que os pais e mães, como clientes, escolherão as melhores escolas a partir do seu poder aquisitivo; de modo que, para aqueles/as socialmente excluídos/as das condições materiais, restaria a escola pública, cada vez mais sucateada (Santos, 2022, p. 920).

Érnica (2013), ao investigar o caso de Teresina em face da questão educacional, guiado pelo objetivo de analisar as formas como as desigualdades educacionais se reproduzem nas

[46] Neste caso, "foi considerado apenas o percentual de atendimento das redes municipais e privadas, uma vez que as redes estaduais e federais praticamente não realizam esse tipo de atendimento" (Sales e Santos, 2020, p. 194).
[47] Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, tenha definido que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental seriam atribuição prioritária dos municípios, foi só a partir da implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que o processo de municipalização das matrículas foi intensificado na maioria das capitais brasileiras.

principais cidades brasileiras, identificou a existência do que denominou de um "quase mercado educacional". Segundo o pesquisador,

> A oferta educacional em Teresina é bastante desigual e está estruturada em um quase mercado educacional que possui mecanismos de distribuição e seleção dos grupos sociais nas escolas das diferentes redes de ensino e, sobretudo, que dispõe de mecanismos que distribuem desigualmente a qualidade da oferta educacional ao longo das redes, dos segmentos escolares e do território (Érnica, 2013, p. 530)

Para descrever esse "quase mercado", foram identificados e apontados mecanismos que, segundo o autor, contribuem para a produção de desigualdades escolares em Teresina, dentre os quais: a separação entre as redes privada e pública e a oferta educacional das redes municipal e estadual de Ensino Fundamental. No primeiro caso, as considerações do pesquisador são as seguintes:

> As escolas locais de prestígio, situadas no topo do quase mercado, realizam um forte sistema de seleção de alunos, baseado em critérios econômicos (pelo pagamento de mensalidade) e acadêmicos (pelas baixas taxas de reprovação). [...] A concentração de esforços educacionais em uma pequena parcela de estudantes fortemente selecionados traz resultados expressivos na formação de uma elite acadêmica local (Érnica, 2013, p. 530).

Ainda sobre a separação entre as redes privada e pública, Érnica (2013) pontua:

> Esse mercado educacional privado, grande e seletivo, atrai os alunos com maiores recursos culturais e os faz concorrer pelo ingresso e pela progressão nas escolas mais seletivas. Isso traz como consequência a "descapitalização" da rede pública de ensino, pois as matrículas públicas são formadas, em sua quase totalidade, por alunos egressos dos cerca de 85% da população local habitante em regiões com a mais alta vulnerabilidade social (IVS-T 3 e 4), uma população com baixa diferenciação social, formada majoritariamente por alunos de famílias com mais baixos recursos culturais letrados e escolares (Érnica, 2013, p. 531).

A análise da oferta educacional das redes municipal e estadual de Ensino Fundamental, segundo mecanismo utilizado por Érnica (2013) para descrever o "quase mercado" existente em Teresina, apontou que, mesmo as duas redes possuindo alunos com perfil sociocultural muito semelhante, "há uma grande diferença na qualidade geral da oferta educacional estadual e municipal". Tomando por base os dois componentes do Ideb (a taxa de aprovação e a nota média na Prova Brasil), o estudo apontou que "os resultados da rede municipal são, globalmente, mais altos que os da rede estadual" (Érnica, 2013, p. 533).

Considerando que este estudo tem como foco de análise uma política educacional direcionada para o contexto das escolas municipais, optou-se por trazer, na sequência, alguns dados para compor a caracterização da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Tais dados foram retirados do site do QEdu[48], uma plataforma que reúne os principais dados educacionais do país, compilados a partir dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No tocante à infraestrutura, levantou-se dados de 2022, referentes às seguintes categorias: acessibilidade, dependências, serviços e tecnologia. A rede municipal, que neste ano contava com 321 unidades de ensino, apresentava o seguinte cenário: 59% das escolas com acessibilidade; 7% com laboratório de informática; 2% com laboratório de ciências; 32% com sala de leitura; 41% com quadra de esportes; 69% com sala de professor; 22% com sala de Atendimento Educacional Especializado; 90% com água tratada (rede pública); e 85% com acesso à internet.

Do ponto de vista do rendimento dos alunos, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina encerrou o ano de 2022 com uma aprovação no Ensino Fundamental de 98,5% nos anos iniciais e de 94,9% nos anos finais e com uma taxa de abandono de 0,3%, nos dois segmentos. A distorção idade-série ficou em 4,1% e 12,6%, nos anos iniciais e finais, respectivamente.

O Ideb de 2021, divulgado em 2022, foi 6,3 nos anos iniciais e 5,6 nos anos finais, ficando, portanto, abaixo da meta estabelecida pelo Ministério da Educação para o município, que era de 6,4 e 5,9, respectivamente. Registre-se aqui que, apesar de não ter alcançado a meta nesta edição do Ideb, observa-se uma melhora no indicador ao longo dos anos[49], exceto em 2013, quando também houve queda nos resultados de ambos os segmentos. Em 2019, a rede municipal chegou a alcançar nota 7,4 nos anos iniciais e 6,3 nos anos finais, fato que lhe conferiu, pela segunda vez consecutiva, o primeiro lugar dentre todas as redes municipais das capitais do Brasil. Em 2021, mesmo apresentando notas menores, a referida rede manteve-se com o melhor resultado do país, se comparada às redes municipais das demais capitais.

Ainda que não seja pretensão deste estudo aprofundar a discussão em relação ao conjunto de dados apresentados acima[50], eles constituem-se como uma importante bússola para orientar o caminho que ainda precisa ser trilhado pela Rede Pública Municipal de Ensino de

[48] Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/2211001-teresina/censo-escolar. Acesso em: 25 jan. 2024.
[49] A série histórica do Ideb da rede municipal de Teresina será apresentada mais adiante.
[50] Dos dados apresentados, somente os dados do Ideb serão retomados ao longo do estudo, já que este indicador é utilizado como parâmetro para o repasse da bonificação instituída pelo Programa de Valorização do Mérito.

Teresina no sentido de garantir as condições necessárias para o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A garantia de tais condições não é fruto do acaso. Daí a importância de se ter uma política educacional bem definida, pautada em dados concretos e direcionada para a resolução dos problemas existentes, a curto, médio e longo prazo.

Feita essa breve caracterização do município de Teresina e, mais especificamente, da Rede Pública Municipal de Ensino, faz-se necessário entender o caminho por ela percorrido até chegar ao contexto de utilização da avaliação externa e, posteriormente, da sistematização de uma política de avaliação que, dentre outros desdobramentos, acabou culminando na implantação da política de bonificação para os profissionais do magistério, com base no desempenho acadêmico dos alunos.

No início dos anos de 1990, momento em que o Brasil vivenciava o cenário das reformas educacionais, a Secretaria Municipal de Educação iniciou o processo de avaliação das escolas que integravam a Rede Pública Municipal de Ensino. Importa mencionar que este não foi um processo que aconteceu de forma aleatória e isolada. Ao contrário, a preocupação com avaliação surgiu, nas redes de ensino, como consequência das ações firmadas, à época, entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. Segundo Cardoso (2019), a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Estado Brasileiro, influenciado por organismos multilaterais como o Banco Mundial, começa a adotar um discurso de que a escola teria que passar por uma redefinição de seu papel para atender às demandas do mercado. Para efetivar as estratégias propostas pelo Banco Mundial, o Brasil implanta, dentro da sua lei educacional, aspectos relacionados, por exemplo, à descentralização do ensino e à adoção de mecanismos de avaliação, conforme consta no art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que trata das incumbências da União em relação à organização da educação nacional.

> [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996).

Ao passo em que o Banco Mundial estabelece estratégias para melhoria na educação, o Brasil adota “uma série de políticas educacionais, dentre elas as políticas de avaliações em larga escala, mediante os testes padronizados” (Cardoso, 2019, p. 14). Com a institucionalização dos

processos avaliativos, não demorou para que fossem elaborados mecanismos de responsabilização das escolas e de suas equipes pelo desempenho dos alunos.

Foi nesse contexto que a avaliação em larga escala foi introduzida na agenda da educação municipal de Teresina, provocando mudanças não só nos processos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, mas na rotina das escolas como um todo, pois, além de orientar a tomada de decisões, os dados gerados pela avaliação passaram a ser utilizados como ferramenta de gestão.

Sobre o processo de implementação da política de avaliação na rede municipal de Teresina, Alcântara (2022) destaca:

> A política de avaliação da Semec teve seu início na década de 1990, a partir da participação da Rede em um projeto intermunicipal de iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com aporte financeiro do MEC/FNDE (Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)" (Alcântara, 2022, p. 13).

Como parte da nova estratégia educacional do país, esse projeto, cujo "objetivo maior era encontrar alternativas para se chegar a uma escola de qualidade" (Rodrigues, 2017, p. 92), incluiu o munícipio de Teresina que, em 1995, teve sua primeira experiência com monitoramento e avaliação externa. Ainda de acordo com a autora, no caso da rede municipal de Teresina, o alcance desta avaliação "foi apenas o de constatação da realidade e o de instigar gestores da educação e a comunidade escolar para o debate sobre a qualidade do ensino" (Rodrigues, 2017, p. 92-93).

A utilização da avaliação como estratégia para garantir a qualidade do ensino é questionada por Sousa e Oliveira (2010, p. 799), que alertam para as limitações de se utilizar resultados de processos avaliativos, dadas as "dificuldades de definir a qualidade de ensino de forma operacional, inclusive por conta de seus condicionantes sociais e históricos". Apesar disso, tais práticas foram se proliferando nas redes de ensino. Sobre isso, pontuam:

> Embora se reconheçam tais limitações, o dimensionamento da qualidade de ensino tem sido apresentado como carro-chefe de várias iniciativas de avaliação de sistema que se apoiam sobremaneira no desempenho dos alunos, quer censitariamente, quer por procedimentos de amostragem da população referida (Sousa; Oliveira, 2010, p. 799).

Nesta esteira, a Semec, em 1996, com os resultados da avaliação realizada no ano anterior e, provavelmente, movida pelo já citado propósito de instigar e provocar o debate sobre a qualidade do ensino que vinha sendo ofertado, decidiu divulgar, em jornal de grande

circulação local, os resultados das escolas municipais. Segundo Rodrigues, esta medida provocou

> [...] uma forte reação das escolas, organizada pelo sindicato de servidores, que culminou com a ocupação da Semec, sob o principal argumento de que a divulgação da nota média das escolas e consequente classificação expunha as escolas, sem que estas pudessem explicar as limitações que sofriam no desempenho de seu trabalho (Rodrigues, 2017, p. 93).

Não resta dúvida que é preciso tornar os resultados acessíveis, fazê-los chegar nas mãos dos interessados, de tal forma que possam balizar as intervenções necessárias; contudo, a forma como isso é feito pode contribuir para que haja rejeição em relação à avaliação. Isso porque a utilização dos resultados das avaliações em larga escala é uma questão que se depara com uma intensa disputa ideológica, em que de um lado está a gestão do sistema buscando obter maior eficiência de suas ações e, do outro, está a escola defendendo, dentre outras questões, a autonomia dos processos educativos (Sousa; Oliveira, 2010).

A despeito disso, a Semec continuou realizando avaliações nos mesmos moldes da avaliação feita em parceria com a UNDIME e a resistência às avaliações externas e à divulgação dos resultados, fortemente presente na primeira experiência, foi, de certa forma, sendo abrandada, o que, na visão de Rodrigues (2017), ocorreu em razão de a Secretaria ter adotado algumas medidas no sentido de repensar as formas de divulgação dos resultados, melhorar os instrumentos e investir na etapa de sensibilização das equipes escolares quanto à importância da avaliação. Para além disso, acrescenta a autora, a Secretaria precisou convencer a comunidade escolar quanto à segurança da política de avaliação, pois "havia, por parte das escolas, o receio de que as informações fossem utilizadas para punir professores e diretores de escolas" (Rodrigues, 2017, p. 93). Com este propósito,

> na Rede passou-se a trabalhar estratégias de preparação para a avaliação, buscando esclarecer aos gestores escolares e professores que acreditar que os responsáveis pela educação podem alterar suas práticas com base nos resultados e, assim, melhorar o ensino, não significa dizer que são culpados por seus alunos não estarem aprendendo mais (Rodrigues, 2017, p.93).

Passos (2017), ao tratar sobre a condução do processo de avaliação da rede municipal de Teresina, afirma que

> aprendeu-se que para a criação da cultura de avaliação como diagnóstico do ensino é salutar o desenvolvimento de estratégias de sensibilização dos atores

> do universo escolar e da Secretaria, que os prepare para entender como funciona cada etapa da avaliação, seus efeitos, limitações e as possibilidades de uso (Passos, 2017, p. 101).

Na visão da autora, além de entender todo o processo avaliativo, faz-se necessário qualificar os envolvidos. Sobre isso, acrescenta:

> Neste aspecto, outra prática merece ser destacada, é a formação em avaliação para técnicos da Secretaria, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, abordando desde o processo de organização da matriz de referência até as estratégias de divulgação e utilização dos resultados (Passos, 2017, p. 101).

Além das estratégias mencionadas, Passos (2017, p. 101) ainda destaca a importância de se investir "na apropriação de técnicas e padrões que tornem a medida mais confiável, a partir da elaboração do teste, aplicação dos instrumentos, análise e divulgação dos resultados". Neste sentido, observa-se que a Semec, almejando a utilização dos resultados da avaliação como base da ação educativa, procurou, ao longo dos anos, investir na metodologia da avaliação, incrementando as práticas avaliativas em larga escala, incluindo a testagem de novos anos escolares e aumentando a frequência de realização dos testes.

A ampliação de práticas de avaliação, realidade que passou a ser comum em diversas redes de ensino, deu-se com o propósito de "melhorar a eficácia e a eficiência da ação educativa" (Sudbrack; Cocco, 2014, p. 349). Como já referido, esse movimento ganhou força no final da década de 1990, quando estava sendo delineado um processo de reformas educacionais que integrava um processo mais amplo de reforma da concepção de Estado, que, não por acaso, ocorreu concomitantemente com a ascensão do neoliberalismo. Nessa perspectiva, a avaliação

> passa a ser encarada como possibilidade de aferir resultados dos investimentos feitos na área educacional, bem como desenvolver mecanismos de controle e regulação. Tal ótica coloca no centro do processo a avaliação externa, evidenciando que ela está instalada de forma irreversível, quer pelo auxílio das novas tecnologias que ampliam a precisão dos dados, quer pela sua incorporação às agendas dos governos, no planejamento e na gestão da educação (Sudbrack; Cocco, 2014, p. 349).

Ao incrementar suas práticas avaliativas, a rede municipal de Teresina percorreu um caminho semelhante ao que foi sinalizado pelas autoras no trecho referenciado, pois à medida em que foi incorporando rigor metodológico e sofisticação ao processo de avaliação externa, foi sendo implementado um processo de gerenciamento dos resultados que, no fim, acabou

pautando a agenda de planejamento e gestão da educação municipal. Em 2014, aquilo que, até então, era apenas uma medida de caráter prático, já que a rede tinha definido que era necessário aplicar avaliações externas e que seus resultados deveriam orientar o processo de ensino e aprendizagem, ganhou *status* de política educacional com a criação do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), regulamentado, posteriormente, através da Lei nº 5.200 de 28 de fevereiro de 2018. Fruto do conjunto das experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina com avaliação, iniciada em 1995, o SAETHE tem como objetivo:

> [...] promover um diagnóstico preciso da realidade educacional das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina - PI, possibilitando aos gestores a formulação, monitoramento e reformulação das políticas públicas educacionais" (Teresina, 2018).

A política de avaliação, segundo Alcântara (2022, p. 31), foi utilizada estrategicamente pela Semec para viabilizar a melhoria dos índices educacionais do município e corrigir problemas como distorção idade-série, evasão escolar e reprovação. Outrossim, à medida que a política avaliativa foi se consolidando no contexto da rede municipal, a Semec passou a utilizar os dados produzidos pela avaliação como instrumentos balizadores de outras políticas, como formação de professores, fortalecimento da gestão escolar, alfabetização e currículo. Sobre a articulação da política de avaliação com outras políticas desenvolvidas na rede municipal, Passos (2017) pontua:

> [...] de fato, a política de avaliação quando articulada com as políticas de formação, currículo e recuperação da aprendizagem pode contribuir para o sucesso acadêmico dos alunos, por constituir-se em ferramenta de gestão para a Secretaria de Educação e para as escolas (Passos, 2017, p. 101).

Em associação à política de avaliação, também foi instituída a política de bonificação para os profissionais do magistério vinculados à Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, prática já adotada em outras redes de ensino, no Brasil e no exterior, conforme apontam os estudos apresentados no capítulo anterior.

Ao utilizar os resultados dos sistemas de avaliação para subsidiar a tomada de decisão por parte de todas as instâncias da rede de ensino, sedimenta-se, de alguma maneira, o entendimento de que a avaliação precisa gerar consequências, o que pode contribuir para que escolas e profissionais "rejeitem" os processos avaliativos. Em se tratando, especificamente, da associação de incentivos financeiros pagos aos profissionais do magistério aos resultados do

desempenho dos alunos, como é o caso da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, Sousa e Oliveira alertam:

> Ainda que a tendência de associar incentivos financeiros a resultados positivos em avaliações em larga escala esteja presente na literatura internacional, em diversos sistemas de ensino e, de maneira geral, no ideário liberal mais clássico, é fato também que tal iniciativa, além de polêmica nesses mesmos âmbitos, é considerada como amplificadora das desigualdades (Sousa; Oliveira, 2010, p. 815).

Esta associação entre as políticas de bonificação e o aumento das desigualdades, mencionada por Sousa e Oliveira, também foi apontada por Scorzafave, Ferreira e Dorigan (2015), em estudo que tinha por objetivo investigar a relação entre as políticas de bônus e a desigualdade de notas dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Neste estudo, os autores fizeram um levantamento das políticas de bônus presentes nas redes de ensino estaduais em 2007, 2009 e 2011 e, na sequência, agruparam as redes. O primeiro grupo foi composto pelas redes não possuíam nenhum tipo de política de bônus; no segundo, ficaram as que possuíam políticas de bônus que não visavam reduzir a desigualdade de proficiência; no terceiro, as que possuíam políticas de bônus e em cujo desenho havia incentivo para reduzir a desigualdade de notas. A partir desse estudo, os autores observaram que

> mesmo escolas de redes de ensino estaduais que se preocuparam em desenhar uma política de bonificação que premiasse a melhoria de aprendizado dos alunos de baixa proficiência (SP, MG, ES e RJ), não tem sido bem sucedidas nessa empreitada. Ao contrário, essas redes apresentaram aumento na desigualdade de proficiência entre 2007 e 2011, se comparadas às demais (Scorzafave; Ferreira; Dorigan, 2015, p. 15).

Ainda que, numa análise mais minuciosa, tenha sido observado que "a proporção de alunos nos níveis baixos de desempenho está diminuindo nas redes que adotaram política de bonificação indutora de desigualdade" (Scorzafave; Ferreira; Dorigan, 2015, p.15), os autores consideram que o efeito é pequeno e concluem que uma possível explicação "[...] é que o desenho da política seja inadequado, isto é, ela pode ser tal que não haja incentivo suficiente para que a escola concentre seus esforços na melhoria dos alunos de mais baixa proficiência" (Scorzafave; Ferreira; Dorigan, 2015, p. 15).

A relação entre as políticas de bonificação e o desempenho dos alunos também foi objeto de discussão do estudo de Dantas (2021), resultado de pesquisa de Mestrado em Políticas Públicas, vinculado à Universidade Federal do Piauí, onde a autora analisou os efeitos e os impactos das premiações implementadas pela Prefeitura Municipal de Teresina-Pi entre 2002 e

2019 no desempenho escolar dos alunos. A referida investigação, caracterizada pela autora como estudo de caso, utilizou-se de procedimentos metodológicos que incluíram pesquisa bibliográfica e documental. Os dados foram submetidos à análise estatística, que foi sistematizada de modo a identificar avaliação de efeito e avalição de impacto, tendo sido utilizada, nesta última, a estratégia quase-experimental. Com base no estudo realizado, a pesquisadora concluiu que as políticas de premiação implementadas na rede municipal provocaram efeitos nos indicadores do desempenho escolar. Ao fazer tal afirmação, descreve os efeitos de cada uma das políticas implementadas, ao tempo em que pontua efeitos que ocorreram durante a vigência de uma dada premiação, mas sem terem sido causados por elas.

Os resultados dos estudos de Scorzafave, Ferreira e Dorigan (2015) e Dantas (2021) reforçam a necessidade de se analisar as políticas de bonificação, de modo a buscar elementos, junto aos sujeitos que são parte delas, para tentar compreender seus desenhos e suas repercussões no contexto escolar. É exatamente isso que este estudo propõe ao analisar o caso de Teresina, que há duas décadas vem utilizando, na Rede Pública Municipal de Ensino, políticas de bonificação para os profissionais do magistério pautadas no desempenho dos alunos. Embora o foco de análise do presente estudo não seja uma investigação direta sobre os efeitos das políticas de bonificação no desempenho dos alunos e sim uma análise, a partir da ótica de professores e diretores, sobre a bonificação estabelecida por meio do Programa de Valorização do Mérito, isto será abordado na discussão dos dados coletados junto a esses sujeitos.

A breve caracterização de Teresina e as considerações feitas sobre o histórico da avaliação na rede municipal foram necessárias, pois, neste capítulo, serão apresentadas as políticas de bônus adotadas pelo município, cujo princípio basilar centra-se no pagamento de premiação, em dinheiro, ao pessoal do magistério com base nos resultados dos alunos em avaliações, realizadas pela própria Secretaria ou por parceiros externos.

Importa dizer que aqui não serão apresentadas com profundidade todas as políticas de bonificação implementadas pelo município, uma vez que, de alguma forma, os estudos de Lustosa (2013), Dantas (2021) e Alcântara (2022) já se propuseram a fazer tal detalhamento. Somente o Programa de Valorização do Mérito no âmbito do Ensino Fundamental, política investigada neste estudo, será exposto de forma pormenorizada mais adiante. As demais políticas serão suscintamente apresentadas na próxima seção, quando será delineado o percurso da bonificação no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, enfatizando, principalmente, a denominação, o público-alvo, o período de vigência, o contexto político e o desenho de cada uma das políticas instituídas.

4.2 O percurso da bonificação na Rede Pública Municipal de Ensino

Alinhado com o movimento de responsabilização ensaiado não só no Brasil, mas em outros países, principalmente nos Estados Unidos, que previa o pagamento de prêmios/bônus ao pessoal do magistério em função dos resultados educacionais, o município de Teresina, capital do Piauí, teve sua primeira experiência com política de bonificação em 2002, ao instituir, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino, a Gratificação por Desempenho Escolar que ficou popularmente conhecida como *Ranking* das escolas municipais. Começava a ser delineado naquele momento um sistema de recompensa que associava o desempenho das escolas e dos professores à aprendizagem dos alunos, objetivando, conforme assegurado no arcabouço legal que fora instituído, a melhoria dos indicadores educacionais do município. Reportando-se ao sistema de bonificação instituído pela Semec, à época, Rodrigues (2017) enfatiza:

> Em decorrência desta prática, os processos de formação passaram a atrair mais o interesse dos professores, especialmente, aqueles que se baseavam no estudo dos conteúdos das áreas avaliadas e nas metodologias de ensino orientadas pela proposta da matriz de referência das provas. Havia a expectativa por parte dos professores de que a formação pudesse ajudá-los a obter melhores resultados de aprendizagem e assim, aumentar a gratificação (Rodrigues, 2017, p. 94).

Conforme aponta a autora, a criação do sistema de bonificação impactou no processo formativo dos professores, uma vez que a formação passou a ser considerada uma aliada para a melhoria dos indicadores de aprendizagem. Também se observou ganhos na avaliação, deixando-se de questionar sua realização e passando a focar em seus aspectos técnicos. Para Rodrigues (2017, p. 94), "a associação da avaliação a um sistema de bonificação que instituiu o pagamento de uma gratificação para professores, pedagogos e diretores em função do desempenho escolar" agregou ao processo avaliativo forte responsabilização. Ademais, prossegue a autora,

> [...] a prática de se analisarem resultados na escola, relacionando-os com o planejamento de ensino e com o aprimoramento de procedimentos didáticos-pedagógicos, com o melhor aproveitamento dos tempos e espaços escolares significou ganho para o processo ensino e aprendizagem (Rodrigues, 2017, p. 94).

Ao adotar este tipo de política que utiliza os resultados dos alunos como critério para o pagamento de incentivos financeiros às escolas e aos seus professores, a Rede Pública

Municipal de Ensino de Teresina insere-se no rol das redes de ensino brasileiras que utilizam práticas tipificadas como políticas de responsabilização educacional, as quais, via de regra, são pautadas na relação entre o desempenho dos alunos e o pagamento de bônus como estratégia para melhorar os indicadores de aprendizagem.

No caso do *Ranking*, primeira política implantada na rede municipal de Teresina, observa-se exatamente esta lógica. A ideia era repassar um adicional para os profissionais do magistério, em efetivo exercício, levando em consideração, dentre outros critérios, o nível de desempenho alcançado pelos alunos em avaliação externa, desenvolvida e aplicada pela Semec. Cabe destacar que a vigência desta política foi marcada por uma série de críticas, oriundas principalmente do Sindserm, que alegava que o *Ranking* poderia alimentar a competição tanto entre as escolas como entre os profissionais que nelas atuavam.

Mesmo sem consenso da categoria, a gestão municipal não abandonou as políticas de bonificação. Outras iniciativas desta natureza foram implantadas ao longo dos anos subsequentes e todas elas, de alguma maneira, associavam o pagamento de bônus aos profissionais do magistério aos resultados das escolas (e dos alunos) em avaliações externas. Este tipo de política, considerada meritocrática, permaneceu vigente até 2022, quando o bônus estabelecido pelo Programa de Valorização do Mérito passou a ser pago de forma isonômica para todos os profissionais do magistério vinculados ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil[51].

Visando a uma melhor compreensão sobre o percurso da bonificação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, as políticas implementadas foram sistematizadas de acordo com a ordem em que foram instituídas, destacando: a denominação, o dispositivo legal de regulamentação, o período de vigência, bem como a identificação da gestão municipal à época. Tais informações constam no quadro a seguir.

[51] Mais adiante será explicitado em que contexto foi feita a modificação da lei que instituiu o Programa de Valorização do Mérito.

Quadro 4 - Políticas de bonificação implementadas na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina

Ordem	Política de Bonificação	Período de Vigência	Prefeito/ Partido Político/ Mandato
1	Gratificação de Desempenho Escolar (Lei nº 3.089 de 2002)	2002 a 2005	Firmino Filho (PSDB): 2001/2004 Sílvio Mendes (PSDB): 2005/2008 e 2009/2010
2	Prêmio Professor Alfabetizador (Decreto nº 12.315 de 2012)	2004 a 2011	Firmino Filho (PSDB): 2001/2004 Sílvio Mendes (PSDB): 2005/2008 e 2009/2010 Elmano Férrer (PTB): 2010/2012
3	Premiação por Desempenho Escolar (Lei nº 3.514 de 2006)	2006 a 2009	Sílvio Mendes (PSDB): 2005/2010
4	Prêmio Equipe Escolar Nota 10 (Lei 4.019 de 2010)	2010	Elmano Férrer (PTB): 2010/2012
5	Programa de Valorização do Mérito no âmbito do Ensino Fundamental (Lei nº 4.449 de 2013)	2013 a 2022	Firmino Filho (PSDB): 2013/2016 e 2017/2020 Dr. Pessoa (Republicanos): 2021/2024
6	Programa de Valorização do Mérito no âmbito da Educação Infantil (Lei nº4.468 de 2014)	2014 a 2021	Firmino Filho (PSDB): 2013/2016 e 2017/2020 Dr. Pessoa (Republicanos): 2021/2024

Fonte: Alcântara, 2022 (adaptado).

Antes de seguir com a apresentação das políticas de bonificação listadas no Quadro 4, convém contextualizar as gestões municipais de Teresina, ao longo das últimas décadas. Ressalta-se, neste caso, que a capital piauiense foi comandada por prefeitos vinculados ao PSDB por um período de quase 30 anos. A primeira gestão que caracterizou a hegemonia do PSDB em Teresina teve início em 1993, quando o Prefeito era Raimundo Wall Ferraz (PSDB). Depois de Wall Ferraz, que veio a falecer no curso do mandato[52], o referido partido consagrou-se vitorioso em todos os pleitos subsequentes, elegendo os seguintes prefeitos: Firmino Filho (1997 a 2000 e 2001 a 2004); Sílvio Mendes (2005 a 2008 e 2009 a 2012); Firmino Filho (2013 a 2016 e 2017 a 2020). Tanto Firmino Filho quanto Sílvio Mendes integraram a equipe de Wall Ferraz na gestão que teve início em 1993. Firmino, economista, então com 34 anos, estava à frente da Secretaria Municipal de Finanças quando foi eleito para o seu primeiro mandato como Prefeito. Sílvio Mendes, médico, atuou com Secretário de Saúde nas gestões de Wall e de Firmino.

[52] Wall Ferraz elegeu-se como prefeito de Teresina para o pleito 1993 a 1996, mas em razão de seu falecimento, ocorrido em março de 1995, não cumpriu todo o mandato, tendo sido substituído pelo então vice-prefeito Francisco Gerardo (PSDB). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Raimundo_Wall_Ferraz. Acesso em: 02 fev. 2024.

Faz-se necessário pontuar que, de 1993 para cá, apenas em dois momentos a cidade teve gestores de outros partidos, tendo sido administrada por Elmano Férrer do PTB de 2010 a 2012 e por Dr. Pessoa, ex-deputado estadual, eleito pelo MDB para o mandato 2021-2024. No primeiro caso, o Vice-Prefeito, à época Elmano Férrer, assumiu o comando da gestão municipal por ocasião do afastamento do então Prefeito Sílvio Mendes (PSDB), que decidiu concorrer ao cargo de Governador do Estado do Piauí nas eleições de 2010. No segundo caso, Dr. Pessoa foi eleito Prefeito de Teresina após derrotar Kleber Montezuma, Secretário de Educação em três gestões do PSDB (2001/2004; 2013/2016; 2017/2020), que havia sido escolhido por Firmino Filho (PSDB), em seu quarto mandato, para ser o seu sucessor na disputa municipal. A vitória de Dr. Pessoa simbolizou a quebra da hegemonia do PSDB à frente da gestão municipal da capital piauiense.

Voltando ao Quadro 4, observa-se que a bonificação permaneceu vigente no contexto na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina por duas décadas (2002 a 2022), tendo sido, quase em sua totalidade, idealizada e implementada por prefeitos vinculados ao PSDB. Quanto à longevidade das políticas adotadas, observa-se que o Programa de Valorização do Mérito no âmbito do Ensino Fundamental foi a política que vigorou por mais tempo, mantendo-se, em seu formato original, de 2013, ano em que foi instituída, até 2022, quando a atual gestão decidiu propor ajustes, alterando, assim, seu desenho.

Convém mencionar que, por tratar-se de políticas que implicam dispêndio financeiro, todas foram instituídas e regulamentadas através de atos legais (leis ou decretos), umas das condições necessárias para garantir a inclusão das despesas referentes ao pagamento das bonificações no orçamento municipal, cujo processo de planejamento envolve várias etapas, dentre as quais: a aprovação da Lei do Plano Plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA).

Na sequência, as políticas listadas no Quadro 4 serão sucintamente apresentadas, observando a ordem cronológica em que foram instituídas.

A **Gratificação de Desempenho Escolar**, o conhecido "*Ranking* das Escolas Municipais", foi instituída quando a Semec estava sob o comando de Kleber Montezuma[53], professor da Universidade Estadual do Piauí e economista do quadro técnico da Prefeitura. Além de dar continuidade às políticas estruturantes implementadas no primeiro mandato de Firmino Filho, o então secretário de educação Kleber Montezuma trouxe novas medidas para a educação municipal, dentre as quais o primeiro programa de bonificação para professores.

[53] No primeiro mandato de Firmino Filho (1997 a 2000), Kleber Montezuma comandou a Secretaria Municipal de Habitação.

Criado através da Lei nº 3.089, de 18 de abril de 2002, como parte de um conjunto de medidas implantadas dentro da lógica do planejamento estratégico que orientava tanto a gestão da Secretaria Municipal de Educação como dos demais órgãos da administração do Prefeito Firmino Filho, esse sistema de bonificação instituiu o pagamento de uma gratificação para professores, pedagogos, vice-diretores e diretores vinculados ao Ensino Fundamental, em função do desempenho escolar aferido a partir dos resultados produzidos pelas escolas com base nos seguintes indicadores: taxa de aprovação, pontuação obtida na avaliação externa de desempenho acadêmico, taxa de distorção idade-série e taxa de evasão. Cada um desses indicadores tinha um peso diferente na composição da pontuação final da escola e, com base no somatório das taxas obtidas, ponderadas pelos pesos estabelecidos legalmente, as escolas poderiam ser classificadas em A, B, C, D e E (Teresina, 2002). As fórmulas e as orientações para calcular cada um dos indicadores e, assim, chegar à classificação das escolas, foram devidamente explicitadas no Decreto nº 5.152 de 08 de maio de 2002. Conforme havia sido definido, o valor da gratificação variava entre R$ 60,00 e R$ 380,00[54]. Estes valores eram repassados mensalmente, via contracheque, por um período de doze meses, aos profissionais com regime de 40 horas semanais lotados nas escolas classificadas. Aos profissionais lotados nas escolas classificadas na classe "A" era repassada a gratificação mensal de R$ 380,00. No caso das escolas classe "B" e "C", as gratificações eram de R$ 220,00 e R$ 140,00, respectivamente. Para os profissionais lotados em escolas classe "D" e "E", a gratificação mensal era de R$ 60,00, também repassada mensalmente ao longo de doze meses.

Talvez por ter sido a primeira política de bonificação legalmente instituída na rede municipal, o *Ranking* foi alvo de muitos questionamentos, sendo frequentes críticas relacionadas aos critérios utilizados para classificação das escolas. A alegação da categoria, representada pelo Sindserm, segundo aponta o estudo de Lustosa (2013, p. 59), era de que o "*Ranking* poderia alimentar práticas como: competição entre as escolas, recusa de matrículas de alunos com distorção idade-série e registro do abandono dos alunos como transferência para diminuir índice de evasão".

Na tentativa de equacionar possíveis efeitos colaterais dessa política de bonificação, a Semec procurou fazer ajustes na fórmula utilizada para definir a classificação das escolas,

[54] Em 2002, o valor do salário mínimo era de R$200,00 (duzentos reais) e as gratificações pagas aos profissionais do magistério lotados em escolas classe "A" (R$ 380,00), classe "B" (240,00), classe "C" (R$140,00) e classe "D" e "E" (R$ 60,00) equivaliam, respectivamente, a 1,9; 1,2; 0,7 e 0,3 salários mínimos. Neste mesmo ano, o vencimento do professor 40 horas, início de carreira com licenciatura, era de R$ 509,72, o que significa dizer que a maior gratificação paga (R$ 380,00) correspondia a 74,5% do vencimento e a menor (R$ 60,00) a 11,8%, caracterizando, portanto, uma grande variação entre os valores correspondentes às gratificações pagas aos profissionais, a depender da classificação da escola onde os professores estavam lotados.

corrigindo inconsistências que poderiam prejudicar as escolas, especialmente aquelas que apresentavam altos índices de distorção idade-série e evasão. Mesmo com as alterações realizadas, os questionamentos não cessaram até que em 2005, quando a Semec estava sob o comando do cientista político e professor da Universidade Federal do Piauí, Washington Luís de Sousa Bonfim, Secretário de Educação escolhido por Sílvio Mendes, Prefeito eleito também pelo PSDB para o mandato 2005-2008, a Gratificação de Desempenho Escolar (conhecida como *Ranking*) foi extinta, dando lugar a uma outra política de bonificação que será apresentada mais adiante, a Premiação de Desempenho Escolar.

Apesar do certo tensionamento instalado na rede municipal durante a vigência desta política de bonificação (2002 a 2005), pode-se dizer que este foi um momento em que a Semec e as escolas passaram a sistematizar suas ações e propor intervenções a partir do monitoramento constante dos indicadores de desempenho dos alunos, com destaque para a aprovação e a evasão (Lustosa, 2013; Alcântara, 2022).

A segunda experiência da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina com o pagamento de bônus com base no desempenho escolar foi com o **Prêmio Professor Alfabetizador**, instituído por meio da Portaria nº 728/2003/GAB/SEMEC, de 05 de dezembro de 2003. Assim como o *Ranking*, este Prêmio, que vigorou de 2004 a 2011, também foi idealizado pelo secretário Kleber Montezuma que, segundo Alcântara (2022), pautou-se nos dados obtidos em uma avaliação diagnóstica realizada em 2002, em que apenas 34% dos alunos matriculados nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental encontravam-se no nível de escrita alfabética. Como uma das ações que integrava as diretrizes da política de alfabetização da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, o Prêmio tinha como objetivo melhorar os índices de alfabetização, mediante esforço coletivo (especialmente das escolas e dos professores) no sentido de diminuir a quantidade de alunos que chegavam ao final do ciclo de alfabetização[55] com deficiências na leitura e na escrita (Alcântara, 2022).

Diferentemente do *Ranking* que alcançava todos os profissionais do magistério vinculados ao Ensino Fundamental Regular que estavam em efetivo exercício, o Prêmio Professor Alfabetizador era direcionado para um grupo específico de professores que atuavam em turmas de alfabetização, um dos focos prioritários da educação municipal, à época.

Dantas (2021), referindo-se ao ano de 2004, ano em que o Prêmio foi instituído, pontua:

[55] Conforme Currículo da Rede Municipal de Teresina, vigente à época, o ciclo de alfabetização compreendia o 1º ano, o 2º ano e o 3º ano do Ensino Fundamental.

> O foco do atendimento nesse período, na rede municipal, era a correção do fluxo escolar, a alfabetização e a distorção idade/série, que chegava a 16,93%. Para o primeiro, valeu-se dos projetos Se Liga e Acelera Brasil, desenvolvidos em parcerias com o Instituto Ayrton Senna - IAS, que, por meio da alfabetização, propiciavam a correção de fluxo e a aceleração da aprendizagem (TERESINA, 2008). Para a alfabetização, também se valeu de parceria, desta feita, com o Instituto Alfa e Beto - IAB, por meio da qual, foi desenvolvido o Programa Especial de Alfabetização, atendendo 783 alunos do 1º ano do ensino fundamental (Dantas, 2021, p. 31).

Implementado no contexto acima referido, o Prêmio Professor Alfabetizador objetivava induzir boas práticas na alfabetização mediante o pagamento de premiação, em dinheiro, para os professores. Inicialmente, o Prêmio foi direcionado àqueles professores que atuavam em turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental; depois foram incluídos os que atuavam nas turmas do Projeto Se Liga[56] e, mais adiante, em 2008, foram incluídos também os professores que atuavam em turmas do 2º período da Educação Infantil.

Pelo regulamento, seriam premiados aqueles professores que conseguissem alcançar os melhores índices de alfabetização ao final do um ano letivo[57]. A premiação estabelecida na última edição realizada foi definida da seguinte forma: para os professores classificados em 1º lugar de cada um dos anos escolares participantes, a premiação seria de R$ 2.500,00; para os classificados em 2º lugar, R$ 2.000,00; em terceiro lugar, R$ 1.500,00; e para os demais, a premiação prevista era de R$ 1.000,00[58] (Teresina, 2012).

Sobre essa premiação, Lustosa (2013) destaca que, independentemente de concordarem ou não com a filosofia do Prêmio e com critérios estabelecidos, os professores, especialmente aqueles que eram contemplados com a premiação em dinheiro, consideravam-na um valor expressivo.

Ao longo de suas edições, o Prêmio Professor Alfabetizador foi sendo aprimorado de modo a corrigir algumas inconsistências metodológicas, no entanto, sua essência foi mantida, conforme consta no texto de apresentação do documento intitulado *Dossiê do Prêmio Professor Alfabetizador: construindo uma cultura de avaliação desde 2004*, elaborado pela Semec, em 2011, com o objetivo de apresentar o Prêmio Professor Alfabetizador como uma ação que

---

[56] À época, a rede municipal trabalhava com turmas de correção de fluxo, através dos projetos Se Liga e Acelera, implementados em parceria com Instituto Ayrton Senna. Os alunos matriculados em turmas dos anos iniciais que não estavam alfabetizados e apresentavam distorção idade-série eram remanejados para as turmas de Se Liga. Já os alunos com distorção idade-série alfabetizados eram atendidos em turmas de Acelera.

[57] O quantitativo de professores a serem premiados em cada edição do Prêmio era equivalente a 15% do total de turmas de 2º período, 1º ano, 2º ano e Se Liga, existentes na rede.

[58] Comparando com o valor do salário mínimo, à época estabelecido em R$ 545,00, as gratificações de R$ 2.500,00; R$ 2.000,00; R$ 1.500 e R$ 1.000,00 correspondiam a 4,6; 3,7; 2,7; e 1,8 salários, respectivamente. Em relação ao vencimento pago a um professor 40h de início de carreira, com licenciatura plena, que em 2011 era R$ 1.424,44, as gratificações estabelecidas correspondiam a 1,7; 1,4; 1,0; 0,7, respectivamente.

consolidou a cultura de avaliação externa de desempenho na rede municipal. A definição do Prêmio no referido documento é feita da seguinte forma:

> Trata-se de uma avaliação de natureza qualitativa e quantitativa, com característica censitária e meritocrática e traduz-se em ação motivadora do processo de alfabetização concretizada por meio de uma premiação mediante a aferição dos conhecimentos dos alunos do 2º período da Educação Infantil, do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e do Projeto Se Liga (Teresina, 2011).

Conforme está posto, percebe-se que o Prêmio Professor Alfabetizador se constituía como uma política de natureza meritocrática, pois ainda que possuísse caráter censitário, uma vez que todas as turmas de 2º período da Educação Infantil, do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e do Projeto Se Liga eram avaliadas, a premiação era destinada apenas àqueles professores cujos alunos demonstrassem melhor desempenho na avaliação realizada pela Secretaria. Evidencia-se também a ideia subjacente ao Prêmio de que a possibilidade de receber uma recompensa financeira poderia fazer com que o professor se sentisse mais motivado para alfabetizar seus alunos.

Alcântara (2022), ao tratar sobre os impactos e contribuições do Prêmio Professor Alfabetizador para Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, destaca:

> Uma cultura de avaliação foi construída, produção de dados diagnósticos para o acompanhamento dos alunos no quesito de leitura e escrita, bem como a realização de intervenções ao longo do ano; reflexões sobre a prática pedagógica dos professores; orientações para as escolas refletirem seus resultados e discutir o processo de alfabetização; contribuição com dados para a formação dos professores e a melhoria na qualidade do ensino e dos indicadores de alfabetização (Alcântara, 2022, p. 80).

Ainda que o Prêmio Professor Alfabetizador, como destaca a autora, tenha impactado positivamente na rotina das escolas e na prática pedagógica dos professores, as críticas, assim como no caso do *Ranking*, não deixaram de existir. A principal questão levantada era de que o desenho da bonificação provocava disputa entre os professores, já que apenas um pequeno percentual era contemplado.

Em 2012, o gestor que estava à frente da Semec, Paulo Raimundo Machado Vale, indicado pelo então Prefeito Elmano Férrer, do PTB, decidiu não dar sequência ao IX Prêmio Professor Alfabetizador, mesmo esta edição tendo sido regulamentada através do Decreto n.º 12.315, de 2 de julho de 2012. Com esta medida, pôs-se fim às políticas de bonificação que vinham sendo implementadas desde 2002 na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. A

retomada destas políticas aconteceu mais tarde, em 2013, quando o PSDB assumiu novamente o comando da capital.

Seguindo a ordem cronológica dos fatos, ao se analisar o percurso da bonificação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, observou-se que a **Premiação de Desempenho Escolar**, foi a terceira política implementada. O ano era 2006 e, ao assumir a gestão da secretaria, o professor Washington Bonfim, indicado pelo Prefeito Sílvio Mendes (PSDB) para ser o sucessor de Kleber Montezuma, decidiu manter o Prêmio Professor Alfabetizador e reformatar o polêmico *Ranking*, mediante a criação, naquele mesmo ano, da Premiação de Desempenho Escolar.

A nova gratificação, destinada às escolas do Ensino Fundamental, manteve praticamente os mesmos critérios da política anterior, porém aboliu a gratificação direta para o pessoal do magistério e instituiu uma premiação, de parcela única, sendo 10.000,00; 5.000,00 e 2.500,00[59] para as escolas classificadas em A, B e C, respectivamente (Teresina, 2006). Com os recursos correspondentes a esta premiação, as escolas poderiam realizar pequenos reparos, adquirir material permanente e de consumo, dentre outros investimentos. As escolas que não conseguissem pontuação suficiente para garantir sua classificação, não recebiam a premiação, o que acabava se constituindo como "punição para aquelas que não apresentavam desempenho satisfatório" (Dantas, 2021, p. 37).

Recorrendo à Luz *et al* (2012), Dantas (2021) ainda destaca que, ao substituir o *Ranking* pela Premiação de Desempenho Escolar, a Secretaria conseguiu amenizar as críticas oriundas especialmente do Sindserm, que era contrário ao modelo de bonificação estabelecido pela primeira política, sem, contudo, abandonar a premiação por desempenho que, pelo desenho da nova política, contemplaria as escolas e não mais os professores.

Em julho de 2010, já na gestão de Elmano Ferrer (PTB), a Premiação de Desempenho Escolar foi substituída pelo **Prêmio Equipe Escolar Nota 10**, instituído através da Lei nº 4.019 de 2010. Esta nova política de bonificação foi a mais abrangente até então, uma vez que previa o pagamento de premiação a todos os profissionais envolvidos nos resultados alcançados pelas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina no Prêmio Professor Alfabetizador ou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb (Teresina, 2010). De acordo com a lei supracitada, todos os profissionais da equipe escolar – diretor, vice-diretor, professores,

[59] Estes valores foram regulamentados pelo Decreto nº 6.834 de 06 de junho de 2006. Proporcionalmente, o maior valor pago (R$ 10.000,00) equivalia a 30 salários mínimos que, em 2006, era R$ 350,00. Se comparado ao vencimento de um professor 40h de início de carreira, com licenciatura plena, essa mesma gratificação correspondia a 16 vencimentos de R$ 594,60.

pedagogos, secretários, auxiliares de secretaria, zeladoras, merendeiras, agentes de portaria, efetivos ou não, e estagiários – fariam jus ao prêmio que deveria ser pago em dinheiro, conforme valores regulamentados pelo Decreto 10.671, de 23 de agosto de 2010, podendo ser R$ 300,00, R$ 500,00 ou R$ 1.000,00, a depender da categoria profissional e da jornada de trabalho.

Este Prêmio ficou limitado a uma única edição, tendo sido pago em 2010 com base nos resultados alcançados pelas escolas no ano de 2009. A efemeridade desta política, como explica Dantas (2021),

> reflete a instabilidade da gestão da educação municipal no período, pois, entre 2010 e 2012, a Secretaria de Educação teve três titulares, os professores José Ribamar Tôrres Rodrigues (abril de 2010 a junho de 2011); Paulo Raimundo Machado Vale (junho de 2011 a novembro de 2012); e Antônio de Pádua Carvalho (novembro a dezembro de 2012) (Dantas, 2021, p. 39).

Após um longo período utilizando a bonificação no contexto da educação municipal de Teresina, em 2012, conforme já mencionado, ocorreu uma lacuna deste tipo de política. Neste ano, por opção da gestão da Semec, o Prêmio Professor Alfabetizador, até então única política em execução, foi interrompido no meio do percurso, conforme evidencia Lustosa (2013):

> [...] mesmo tendo sido institucionalizado oficialmente, mediante decreto e regulamento, o IX Prêmio Professor Alfabetizador contou apenas com as etapas iniciais do processo (divulgação, mobilização das escolas e dos professores, realização da Avaliação Inicial), não tendo sido possível a premiação dos professores, uma vez que, por decisão administrativa da gestão da SEMEC, a Avaliação Final não foi realizada, fato atípico desde a criação do referido prêmio (Lustosa, 2013, p. 69).

A retomada destas políticas aconteceu no segundo semestre de 2013, quando foi instituído o **Programa de Valorização do Mérito no âmbito do Ensino Fundamental Regular**. Esta política, por constituir-se como o objeto principal deste estudo, será apresentada de forma detalhada na sequência, em seção específica.

Aqui, cabe mencionar alguns aspectos da gestão à época. Em 2013, a cidade de Teresina estava novamente sob o comando de Firmino Filho, que havia sido eleito pelo PSDB para seu terceiro mandato como Prefeito de Teresina; quem estava à frente da gestão da Semec era novamente o professor e economista Kleber Montezuma, idealizador do *Ranking* e do Prêmio Professor Alfabetizador, quando atuou como Secretário Municipal de Educação de Teresina pela primeira vez (2001/2004).

Há de se ressaltar que a meritocracia e a premiação por desempenho, comumente, estão presentes nos discursos e nos planos de governo das gestões do PSDB. No documento *"Gente em primeiro lugar: o Brasil que queremos"*, produzido pelo partido, em parceria com o Instituto Teotônio Vilela, os líderes do PSDB que controlam o instituto, presidido pelo paulista José Aníbal, além de ressaltar tais propostas, sugerem "valorizar a meritocracia no funcionalismo, o profissionalismo na gestão pública e combater o aparelhamento político-partidário que prejudica a administração do país e, logo, a melhoria de vida de toda a população". O documento enfatiza ainda que os servidores precisam receber formação adequada para seu exercício profissional e "precisam ser premiados pelo mérito, mas também desligados de suas funções em casos comprovados de insuficiência de desempenho" (Partido da Social Democracia Brasileira, 2017, p. 13). No tocante à educação, apresentada como uma agenda central e estratégica para a transformação do país, são apresentadas as seguintes propostas: "devemos ser capazes de conjugar a autonomia de escolas e professores com a cultura de avaliação de resultados que nos permita aferir se estamos preparando adequadamente nossos estudantes para os desafios do presente e do futuro" (Partido da Social Democracia Brasileira, 2017, p. 16).

Mais que diretrizes de um programa de governo, os fragmentos acima revelam aspectos que são característicos do modelo de gestão praticado pelo PSDB, partido que defende que "o capitalismo é o sistema econômico que gera mais e melhores condições materiais para que as sociedades e as pessoas possam conquistar melhor qualidade de vida e mais oportunidades" (Partido da Social Democracia Brasileira, 2017, p. 13).

Sabe-se que as políticas públicas educacionais implementadas estão sempre submetidas ao projeto de gestão pretendido que, por sua vez, está diretamente entrelaçado ao viés do modelo de Estado que o conduz. Usando as palavras de Hofling (2001, p. 35), pode-se dizer que "as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento [...]", ou seja, elas são fruto do projeto de Estado vigente e sofrem "o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder".

Posto isso, faz-se necessário retomar o contexto em que a bonificação foi reinserida na rede municipal de Teresina. Ao assumir a gestão da Semec, em junho de 2013[60], Kleber Montezuma declarou ter recebido do Prefeito Firmino Filho (PSDB) a missão de, segundo suas

[60] Em janeiro de 2013, ao iniciar seu 3º mandato como Prefeito de Teresina- PI (2013-2016), Firmino Filho (PSDB) nomeou Paulo de Tarso Vilarinho Castelo Branco, professor do Instituto Federal do Piauí, como Secretário Municipal de Educação. Antes de completar um semestre no cargo, Paulo Vilarinho foi substituído, mediante ato legal do Chefe do Executivo, por Kleber Montezuma Fagundes dos Santos, que permaneceu à frente da pasta até dezembro de 2020, quando findou o 4º mandato do então Prefeito Firmino Filho.

próprias palavras, “colocar o trem nos trilhos”. Com esse discurso, o então secretário deu sequência a uma série de medidas reiteradas pelo propósito de aprimorar a qualidade do ensino. Dentre as medidas adotadas, destaca-se a retomada da política de bônus que, naquele momento, era legitimada no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina através do Programa de Valorização do Mérito, uma política de natureza meritocrática que tinha como finalidade, segundo consta no dispositivo legal que a regulamentou, “motivar os profissionais do magistério para melhoria da prática docente, contribuir para a profissionalização do magistério, bem como, para elevação do desempenho acadêmico dos alunos” (Teresina, 2013).

A meritocracia e a valorização presentes no ideário do novo programa idealizado pela Semec em 2103, estenderam-se, logo no ano seguinte, à Educação Infantil, através do **Programa de Valorização do Mérito no âmbito da Educação Infantil**[61] que vigorou de 2014 a 2021, ou seja, durante praticamente todo o período equivalente ao terceiro e ao quarto mandatos do Prefeito Firmino Filho (PSDB). Instituído pela Lei nº 4.688, de 22 de dezembro de 2014, o programa objetivava “reconhecer e valorizar o trabalho escolar coletivo, considerando as habilidades desenvolvidas pelos alunos de 2º período da Educação Infantil, no que diz respeito à leitura e à escrita” (Teresina, 2014a).

A regulamentação do programa na Educação Infantil incluiu, para efeitos de premiação, os seguintes profissionais do magistério: diretor, diretor-adjunto, vice-diretor, pedagogo e professor do quadro efetivo e em exercício da docência. Estes profissionais poderiam receber de 20% a 100% do bônus estipulado em R$ 9.000,00[62], pago em doze parcelas mensais[63]. Para fazer jus ao prêmio, os profissionais deveriam, cumulativamente, ter atuado por, no mínimo, seis meses na unidade de ensino premiada e ter participado de, no mínimo, 90% do ano letivo de referência da avaliação externa. Os recursos para custear o pagamento do bônus foram legalmente estabelecidos como oriundos do Tesouro Municipal, fonte 0101, destinado à Educação (Teresina, 2014a).

Conforme consta no art. 4º do dispositivo legal que instituiu o Programa, a política de bonificação considerava o desenvolvimento e o progresso dos alunos ao longo de toda a etapa da Educação Infantil. Entretanto, para efeito de classificação e premiação das unidades de

[61] Argumentava-se, à época, que as professoras que atuavam na Educação Infantil cobravam para que o Programa de Valorização do Mérito fosse ampliado para Educação Infantil.
[62] Se contemplados com 100% do bônus, a parcela mensal seria de R$ 750,00, o que representava 36% do vencimento de um professor 40h de início de carreira, com licenciatura plena que, em 2014, era R$ 2.070,11.
[63] Os profissionais com jornada de 20 horas faziam jus à metade do valor do bônus, conforme enquadramento da Unidade de Ensino onde era lotado (Teresina, 2014).

ensino, era analisado o desempenho dos alunos matriculados no 2º período em avaliação externa, realizada ao final de cada ano letivo. Como descreve Alcântara (2022):

> Este programa de valorização leva em conta todo o progresso da criança e seu desenvolvimento na educação Infantil, aspectos como a leitura e escrita são avaliados para que se possa ter uma dimensão dessa aprendizagem nessa etapa de ensino. Ao final de cada ano letivo, os alunos do 2º período são avaliados por meio de uma avaliação externa, realizando uma prova que afere habilidades de Língua Portuguesa, que contemplam as categorias de leitura e escrita (Alcântara, 2022, p. 85).

Para realização da avaliação externa dos alunos do 2º período da Educação Infantil, utilizada como referência para o pagamento da bonificação instituída por meio do Programa de Valorização do Mérito, a Semec firmou parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais. O referido centro, em parceria com a Semec, elaborava e executava a avaliação que foi inserida no Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Por se tratar de crianças da Educação Infantil, de 5 e 6 anos, em média, as provas eram aplicadas em dois dias, sendo que, no primeiro dia, os alunos realizavam o teste que avaliava as habilidades de leitura e, no segundo dia, o teste para avaliar as habilidades de escrita.

A última edição do Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil, política que parecia já consolidada na rede municipal de Teresina, foi definida a partir dos dados oriundos da avaliação externa, realizada no final do ano letivo de 2019, com premiação paga em 2020/2021. No final do ano letivo de 2020, por conta do cenário pandêmico, não foi possível realizar a avaliação externa, quesito primordial no desenho do Programa para proceder à premiação dos profissionais. Este fato, somado à ideia comungada pela então gestão da Semec de ajustar os critérios da política de bonificação, culminou na interrupção do programa e, consequentemente, na finalização do pagamento do bônus, fato que ocorreu ainda no primeiro trimestre de 2021. Assim como no programa voltado para o Ensino Fundamental, aqui também estava presente a ideia de valorização docente vinculada à adoção da política de bonificação (Teresina, 2014a).

Há de se ressaltar, entretanto, que alguns estudos acadêmicos de cunho científico, como mencionam Cardoso e Melo (2022), evidenciam que as políticas de bonificação não se constituem como políticas de valorização e que, da forma como são implementadas na maioria das redes de ensino brasileiras, guardam relação com as políticas de responsabilização.

A relação bonificação X responsabilização é apontada por Brooke (2006) quando ele analisa os sistemas de responsabilização implantados nas últimas décadas. Segundo o autor, os ingredientes básicos desses sistemas são quatro:

> 1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); 3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências) (Brooke, 2006, p. 380).

Cardoso, Melo e Pessoa (2020, p. 321), analisando os elementos que dão base para a efetivação da política de bonificação no Brasil, concluem que os apontamentos de Brooke (2006) "não são iguais aos de Freitas (2012)". De acordo com as autoras, Freitas (2012) aborda a temática a partir de outra perspectiva, na qual "a responsabilização pode ser entendida como o elemento principal dentre os demais que formam o tripé do que ele chama de *neotecnicismo*", o qual se ancora "em três pilares, sendo eles a responsabilização, a meritocracia e a privatização, que são desmembrados em outros elementos que os constituem" (Cardoso; Melo; Pessoa, 2020, p. 321).

Para além da divergência de percepção dos dois teóricos quanto ao embasamento das políticas de bonificação, ao se analisar o percurso da bonificação no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, é possível observar a presença de elementos mencionados tanto por Brooke quanto por Freitas. Pode-se dizer que o ingrediente *consequências*, mencionado por Brooke (2006), encontra-se presente no bojo das políticas implementadas, pois, de algum modo, todas elas utilizavam o desempenho dos alunos como critério para definir consequências para as escolas e seus profissionais, as quais eram materializadas por meio do bônus instituído. A meritocracia, apontada por Freitas (2012) como um dos pilares da bonificação, e consequentemente da responsabilização, também se faz presente no ideário das políticas de bonificação instituídas na referida rede municipal. Para este autor, a meritocracia configura-se da seguinte forma:

> Para ela, dadas as oportunidades, o que faz diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as "distorções" de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (Freitas, 2012, p. 383).

Ainda que de maneira subjacente, observa-se que a configuração de meritocracia descrita por Freitas (2012) embasou as políticas de bonificação implementadas ao longo dos últimos vinte anos em Teresina, pois todas elas evidenciavam a importância do esforço de cada escola (e de seus profissionais) para o alcance de metas.

Com a ideia de meritocracia explicitamente expressa em sua denominação, o Programa de Valorização do Mérito, política analisada neste estudo, será minuciosamente apresentado na seção seguinte.

4.3 O Programa de Valorização do Mérito no âmbito das Escolas de Ens. Fundamental

O Programa de Valorização do Mérito - PVM, instituído por meio da Lei nº 4.499, de 20 de dezembro de 2013 (alterada pelas Leis nº 4.669, de 22 de dezembro de 2014; nº 4.824, de 23 de outubro de 2015; e nº 5.835, de 19 de dezembro de 2022), a exemplo das demais políticas implementadas na rede municipal, seguiu a máxima da gestão municipal da época que preconizava foco em resultados, o que pode ser evidenciado ao se analisar um trecho de matéria publicada no site oficial da Prefeitura Municipal de Teresina que trata sobre o PPA 2014/2017, conforme segue:

> [...] o Plano Plurianual de Teresina para o quadriênio 2014/2017 segue as orientações de uma nova metodologia criada em 2013 e implantada em 2014, denominada de Gestão por Resultados. Tem como objetivo proporcionar à administração e à população de Teresina uma política de ações que notabilize resultados imediatos à cidade (Teresina, 2014b).

Da mesma forma, o Relatório de Gestão 2013-2016, documento elaborado pela Prefeitura de Teresina para divulgar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, ratifica o alinhamento deste sistema de bonificação com a Gestão por Resultados quando afirma que a ideia ensejada, ao se instituir o Programa de Valorização do Mérito, era premiar o trabalho de qualidade realizado pelas escolas e, mais especificamente, pelos profissionais do magistério.

No documento, fica claro que a qualidade do trabalho destes profissionais seria aferida por meio do desempenho acadêmico dos alunos e que a premiação, em dinheiro, estaria condicionada aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Teresina, 2017). Ao conceber esta nova política de bonificação, a capital piauiense não só se ao ideário da necessidade urgente de melhoria da qualidade da educação nacional, presente no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014), mas traz de volta ao contexto da rede

municipal de ensino a meritocracia, prática comumente associada à melhoria dos resultados e que sempre foi bem acolhida nas administrações do PSDB.

Aqui cabe discorrer, ainda que brevemente, sobre o que é o Ideb e como ele é calculado. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação, responsável por produzir estudos e pesquisas sobre a Educação Básica e o Ensino Superior do país, a partir de dados de avaliações em larga escala. Calculado com base na aprovação escolar e nas médias de desempenho obtidas através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)[64], o Ideb é uma referência empírica, uma bússola facilmente assimilável, uma "ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica", tornando-se, desta forma, um "importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação" (Brasil, 2023).

Legitimado no contexto educacional, ainda que sob a égide de questionamentos diversos, o Ideb foi incluído no Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024) como uma importante métrica a ser utilizada para aferir a qualidade da educação (Brasil, 2014). Tal medida acabou induzindo estados e municípios a elaborarem e implementarem políticas e ações com o objetivo de mobilizar suas equipes (técnicas e escolares) para, coletivamente, incrementar a qualidade da aprendizagem e, desta forma, melhorar seus indicadores educacionais.

Referindo-se ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, ao Ideb e à Prova Brasil, Schneider e Nardi (2014, p. 16) afirmam existir alinhamento destas iniciativas com a perspectiva de responsabilização dos sistemas e das escolas pelos resultados produzidos e classificam o Ideb como "um dos mais importantes mecanismos de indução de políticas com finalidades de *accountability"*, pois trabalha "com objetivos concretos de aferição de certos padrões de qualidade que favorecem o desenvolvimento descentralizado de dispositivos de prestação de contas e responsabilização".

Dito isso, faz-se necessário retomar, de forma mais específica, a discussão da política ora estudada, especificando seu desenho e apresentando informações sobre sua implementação.

Como já referido anteriormente, o Programa de Valorização do Mérito é uma política educacional que foi implantada no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina,

[64] Realizado desde 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas, em larga escala, composto por testes e questionários que são aplicados a cada dois anos de forma censitária na rede pública e por uma amostra da rede privada. As médias de desempenho dos estudantes no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, são utilizadas para compor o Ideb do país, dos estados, dos municípios e das escolas. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 20 dez 2022.

no final de 2013, no âmbito do Ensino Fundamental Regular, cuja participação das escolas foi condicionada aos resultados do Ideb. Para efeitos de premiação, o Programa estipulou parâmetros, mediante a definição de seis categorias[65] nas quais as escolas seriam enquadradas, em função das notas do Ideb de 2011 e de 2013, conforme detalhamento a seguir:

Quadro 5 - Parâmetros para premiação no Programa de Valorização do Mérito

Categorias	Descrição	
	Anos Iniciais	**Anos Finais**
1	Ideb abaixo de 5,0 e crescer em relação ao Ideb anterior	Ideb abaixo de 4,5 e crescer em relação ao Ideb anterior
2	Ideb entre 5,0 e 5,9 e não crescerem relação ao Ideb anterior	Ideb entre 4,5 e 5,4 e não crescer em relação ao Ideb anterior
3	Ideb entre 5,0 e 5,9 e crescer em relação ao Ideb anterior	Ideb entre 4,5 e 5,4 e crescer em relação ao Ideb anterior
4	Ideb entre 6,0 e 6,9 e não crescerem relação ao Ideb anterior	Ideb entre 5,5 e 6,4 e não crescer em relação ao Ideb anterior
5	Ideb entre 6,0 e 6,9 e crescer em relação ao Ideb anterior	Ideb entre 5,5 e 6,4 e crescer em relação ao Ideb anterior
6	Ideb a partir de 7,0	Ideb a partir de 6,5

Fonte: Quadro constante na Lei nº 4.499, de 20 de dezembro de 2013.

Observa-se, com base nas informações apresentadas no Quadro 5, que a definição dos parâmetros de premiação levou em consideração o perfil de atendimento das escolas e a performance no Ideb, em comparação com o desempenho alcançado na edição anterior. Pela lógica estabelecida no desenho do Programa, o crescimento, a queda e/ou a manutenção dos resultados de cada edição do Ideb são determinantes para o enquadramento da escola em uma das seis categorias. Conforme estabelecido, mesmo as escolas com Ideb menor que 5,0 (no caso dos anos iniciais) e menor que 4,5 (no caso dos anos finais) poderiam ser contempladas com o bônus, desde que apresentassem crescimento no Ideb em relação à edição anterior. Nota-se que o Programa não estipulou metas individuais para as escolas, permitindo, desta forma, que cada escola definisse suas próprias metas.

Batizado pelas equipes escolares como *Gratificação do Ideb* e, em alguns casos, como *Prêmio do Ideb*[66], o PVM estabeleceu o pagamento de um bônus que poderia totalizar R$ 9.000,00 para os profissionais lotados em regime de 40 horas semanais e R$ 4.500,00 para os profissionais com regime de 20 horas semanais que, cumulativamente, estivessem lotados por, no mínimo, 6 meses em uma escola premiada e que tivessem participado diretamente de, pelo

[65] Na definição das categorias, foram considerados o perfil de atendimento das escolas e a performance no Ideb de 2009 e 2011, ponderando, assim, o impacto financeiro que pagamento da bonificação representaria nas despesas do município.
[66] Informação relatada pelos participantes do estudo, no momento da entrevista.

menos, 90% (noventa por cento) do ano letivo de referência do IDEB"[67] (Teresina, 2014c). Ao determinar tais condicionalidades, a administração municipal acabou criando uma estratégia para manter e até forçar a volta para a sala de aula de docentes que estavam fora por motivos diversos.

Além de estar vinculado à jornada de trabalho, o valor do bônus também foi atrelado ao desempenho da escola de lotação de cada profissional. Para tanto, definiu-se um percentual do valor total do bônus para cada uma das seis categorias, conforme disposto no quadro abaixo:

Quadro 6 - Percentual do bônus com base no enquadramento das escolas

Categorias	Descrição	
	Anos Iniciais	**Anos Finais**
1	20% (vinte por cento) do valor total do bônus.	20% (vinte por cento) do valor total do bônus.
2	25% (vinte e cinco por cento) dovalor total do bônus	25% (vinte e cinco por cento) do valor total do bônus
3	45% (quarenta e cinco por cento)do valor total do bônus	45% (quarenta e cinco por cento) do valor total do bônus
4	50% (cinquenta por cento) dovalor total do bônus	50% (cinquenta por cento) do valortotal do bônus
5	70% (setenta por cento) do valortotal do bônus	70% (setenta por cento) do valor total do bônus
6	100% (cem por cento) do valor total do bônus	100% (cem por cento) do valor total do bônus

Fonte: Quadro constante na Lei nº 4.499 de 20 de dezembro de 2013.

Com base nas informações constantes no Quadro 6, observa-se que o percentual do bônus a ser percebido por cada profissional podia variar entre 20% e 100% do valor total do bônus. Pela configuração que foi dada a este sistema de bonificação, infere-se que havia uma intenção da Secretaria de motivar as escolas e suas equipes escolares a alcançarem melhores resultados a cada edição do Ideb, haja vista que a definição dos percentuais possuía relação direta com esse indicador. Assim, para fazer jus ao percentual de 100% do bônus (equivalente a R$ 9.000,00 ou a R$ 4.500,00, a depender da jornada de trabalho), o profissional do magistério, já especificado anteriormente, deveria estar lotado em uma escola que tivesse alcançado Ideb 7,0 ou 6,5, nos anos iniciais ou nos anos finais, respectivamente. Neste caso, cada profissional com jornada de 40 horas passaria a receber, ao longo de doze meses[68], um bônus mensal no valor mensal de R$ 750,00, valor correspondente a mais de um salário mínimo

[67] Ainda que este critério tenha sido formalizado posteriormente, por ocasião da aprovação e sanção da Lei nº 4.669 de 22 de dezembro de 2014, ele fora rigorosamente aplicado na primeira edição do PVM, cuja divulgação da lista de profissionais premiados acorreu no segundo semestre de 2014, após o anúncio oficial do IDEB 2013.
[68] A primeira parcela seria paga em até sessenta dias após a divulgação dos resultados do Ideb (Teresina, 2013).

que, em 2014, ano em que foi pago a primeira parcela do PVM, era de R$ 724,00[69]. Quando comparado ao vencimento pago ao professor 40h de início de carreira, com licenciatura plena, o valor referente à parcela máxima do bônus correspondia a 36% do vencimento estabelecido, à época, em R$ 2.070,11.

Observa-se que a bonificação definida pelo PVM foi engendrada de modo a constituir-se como um elemento motivador para que as escolas e, por conseguinte, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina alcançassem índices mais elevados no Ideb, uma vez que uma de suas finalidades, conforme consta em lei, era a elevação do desempenho acadêmico dos alunos (Teresina, 2013). Por outro lado, o PVM pode ter surgido como uma estratégia de regulação da rede de ensino que, no período de 2010 a 2012[70], tinha vivenciado interrupções sucessivas no Calendário Escolar em razão de greve, afastamento dos professores da formação continuada e certa estagnação dos resultados.

Ainda que o PVM tenha sido instituído no final do ano de 2013, o pagamento do bônus teve início somente no segundo semestre de 2014, quando da divulgação dos resultados do Ideb de 2013. Nesta edição do Programa, a premiação das escolas configurou-se da seguinte forma:

Tabela 1 - Premiação das Escolas de Ensino Fundamental no PVM, edição de 2014

Total de escolas da Rede		**Total de escolas com Ideb, em 2013**		**Total de escolas premiadas**		**% escolas premiadas do total de escolas participantes**	
Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais
141	63	110	59	61	38	55,5	64,4

Fonte: Relatório de Gestão 2013-2016/SEMEC/PMT (adaptado).

Com base nos dados apresentados na tabela acima, percebe-se que 78% das escolas que atendiam aos anos iniciais e 94% das escolas que atendiam aos anos finais estavam aptas a participar da premiação, conforme critérios definidos legalmente, posto que tinham apresentado nota no Ideb de 2013. Tomando por referência este universo, observa-se um expressivo alcance do Programa logo na primeira edição, já que mais da metade das escolas participantes foram agraciadas com a premiação. Os dados mostram, de forma objetiva, que das 110 escolas de anos iniciais que estavam concorrendo à premiação, 61 foram contempladas; e das 59 de anos finais,

[69] Informação disponível em: https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2014.
[70] Único período da série histórica de 1993-2020 em que o município de Teresina não foi comandado por Prefeitos filiados ao PSDB.

38 conseguiram acessar a premiação, o que representa 55,5% e 64,4% do total de escolas participantes, respectivamente.

Apresentar nota no último Ideb credenciava as escolas a participarem do Programa, mas, para além disso, a nota era determinante para que as escolas fossem contempladas ou não com a premiação. Pelo desenho da política, seriam premiadas todas as escolas que apresentassem, em 2013, Ideb igual ou maior que 5,0 nos anos iniciais e igual ou maior que 4,5 nos anos finais, ainda que não registrassem crescimento em relação ao Ideb de 2011. Escolas com Ideb menor que 5,0 e menor que 4,5, nos anos iniciais e finais, respectivamente, só seriam premiadas caso apresentassem crescimento na nota, no comparativo 2011-2013. Determinante para a premiação, a nota no Ideb era utilizada para identificar a categoria de enquadramento de cada escola e, consequentemente, o percentual do bônus correspondente.

Na sequência, traz-se o detalhamento da premiação referente à primeira edição do PVM que, conforme dados já apresentados, alcançou mais de 50% das escolas participantes.

Tabela 2 - Premiação no PVM, por categoria e percentual do bônus, edição de 2014

Número de Escolas premiadas no Programa de Valorização do Mérito												
Categoria	6		5		4		3		2		1	
Percentual do bônus	100		70		50		45		25		20	
Segmento	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
Nº de Escolas	0	0	5	2	1	0	26	16	20	13	9	7

Fonte: Relatório de Gestão 2013-2016/SEMEC/PMT (adaptado).

De acordo com as informações dispostas na Tabela 2, nesta edição do PVM nenhuma escola foi classificada na categoria 6, que previa o pagamento de 100% do bônus. Desta forma, nenhum profissional foi contemplado com o bônus mensal de 750,00, premiação máxima prevista em lei. Apenas 7 escolas, sendo 5 dos anos iniciais e 2 dos anos finais, foram classificadas na categoria 5 e receberam 70% do bônus, o equivalente a R$ 525,00, pagos mensalmente no contracheque. Analisando a quantidade de escolas premiadas em cada categoria, nota-se uma grande concentração de escolas na categoria 3, cujo percentual estabelecido era de 45% do bônus. Neste caso, cada um dos profissionais do magistério lotados em regime de 40 horas semanais nas 26 escolas dos anos iniciais e nas 16 escolas dos anos finais foi contemplado com um bônus mensal de R$ 337,50. Chama a atenção também o fato de que quase a metade das escolas ficou enquadrada nas categorias 1 e 2, recebendo 20% e 25%

do bônus, os dois percentuais mais baixos estabelecidos pelo Programa. Agrupando as escolas nesta situação, constata-se a classificação de 29 das 61 escolas dos anos iniciais premiadas, o que representa 47% deste universo. No caso dos anos finais, ficaram classificadas nas categorias 1 e 2, 20 das 38 escolas premiadas, ou seja, 53% das escolas receberam entre 20% e 25%. Esta classificação rendeu aos profissionais do magistério com jornada de 40 horas semanais, bônus mensal no valor de R$ 150,00, se a escola tiver sido premiada com 20%, e de R$ 187,50, se a premiação da escola tiver sido de 25%.

Os dados apresentados nas Tabelas 1 e 2 apontam que mais da metade das escolas inscritas no Programa atendeu aos critérios e foi enquadrada em uma das seis categorias, fazendo jus, portanto, a um algum percentual do bônus. Tal condição permitiu que um determinado grupo de profissionais do magistério tivesse acesso ao bônus, conforme especificado no quadro a seguir:

Quadro 7 - Número de profissionais contemplados no PVM, edição de 2014

Profissionais	Nº de contemplados
Diretor	91
Diretor-adjunto	58
Vice-diretor	3
Pedagogo	112
Professor	1.116
Total	1.380

Fonte: Relatório de Gestão 2013-2016/SEMEC/PMT (adaptado).

Nesta primeira edição, foram contemplados 1.380 profissionais, o que representa 66% do total de professores e pedagogos que atuam nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina[71] (Teresina, 2023). Mesmo que se observe um quantitativo expressivo de profissionais premiados com algum percentual do bônus (de 20% a 100%, conforme especificado na Tabela 2 e no Quadro 7), não há como dizer, a priori, que este resultado seja consequência da política de bônus instituída. Ainda que a medida tenha sido amplamente alardeada pelo Secretário de Educação e sua equipe ao longo do ano letivo de 2013, a lei que regulamentou o Programa só foi aprovada e sancionada em dezembro daquele ano, portanto, após a realização das avaliações do Saeb. É fato que a formalização do Programa, mediante ato legal do chefe do executivo, conferiu legitimidade e credibilidade àquilo que vinha

[71] De acordo com informação repassada pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, em resposta à solicitação formulada pela pesquisadora, através do Processo nº 00044.020446/2022-62, a rede conta com 2.079 profissionais atuando no Ensino Fundamental.

sendo propagado; no entanto, nesta primeira edição, não se esperava que o ideário da bonificação fosse incorporado pelos profissionais do magistério, de modo a direcionar o curso das ações realizadas, já que sua implantação ocorreu no final do ano letivo de 2013.

No segundo semestre de 2014, logo após a publicização dos resultados do Ideb 2013, a Semec divulgou a "lista dos premiados", provocando sentimentos extremos entre os profissionais do magistério municipal. Aqueles que viram seus nomes no *site* da Secretaria Municipal de Educação[72] foram tomados por sentimentos de alegria e os que não identificaram demonstraram insatisfação. Na sequência, houve um certo tensionamento entre o Sindserm e a Semec. Isto porque alguns professores que não foram contemplados, mesmo estando lotados em escolas que haviam sido premiadas, alegaram ter o direito de receber o bônus, uma vez que atendiam ao que estava disposto na lei. As principais contestações vieram de profissionais que tiveram que se ausentar em razão de licenças médicas para tratamento de saúde e de licença maternidade[73]. Há que se ressaltar que aqueles professores que participaram do movimento grevista deflagrado em 2013 também questionaram o fato de não terem sido contemplados e, assim como os demais, formalizaram solicitação de pagamento do bônus[74]. Importa frisar que a prerrogativa da contestação do resultado estava prevista na lei que instituiu o PVM, quando, em seu art. 5º, foi estabelecido que todos os profissionais poderiam recorrer da decisão que homologou o resultado da premiação, no prazo máximo de 30 (trinta) dias, a contar da data da premiação (Teresina, 2013).

Sobre a greve supracitada, cabe pontuar que a mesma teve início em 27 de setembro de 2013 com uma pauta que incluía, dentre outras reivindicações, melhores condições de trabalho. Conforme noticiado, transcorridos alguns dias, a categoria, que no início aderiu à greve de forma expressiva, foi retomando suas atividades gradativamente. O então Secretário Municipal de Educação, Kleber Montezuma, em entrevista concedida a um programa de televisão local, no dia 16 de dezembro de 2013, destacou que, naquela ocasião, apenas 150 docentes continuavam participando do movimento grevista[75] e que o ano letivo de 2013 seria concluído dentro do prazo, conforme estabelecido no Calendário Escolar.

---

[72] A lista com o nome dos profissionais premiados na primeira edição do PVM, disponibilizada à época no site da Secretaria, não foi encontrada em busca realizada em fevereiro de 2023 (https://semec.pmt.pi.gov.br/).

[73] Profissionais com afastamento (de qualquer natureza) superior a 20 dias letivos não receberam a premiação, ainda que estivessem lotados em escolas classificadas.

[74] Não foi possível acessar informações sobre o número de professores que formalizaram processo de solicitação de pagamento do bônus junto à Semec.

[75] Identificou-se as seguintes matérias tratando sobre a greve do magistério municipal de Teresina, ocorrida em 2013: https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2013/09/cerca-de-90-mil-alunos-ficam-sem-aulas-com-greve-em-teresina.html; https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2013/10/firmino-filho-diz-que-greve-e-acao-radical-de-uma-minoria-de-servidores.html;

Em meio aos questionamentos citados, o bônus foi incorporado ao contracheque dos profissionais contemplados em outubro de 2014, quando foi creditada a primeira das doze parcelas previstas. Logo após o pagamento da última parcela, previsto para setembro de 2015, o Programa foi incrementado, mediante o anúncio e, posteriormente, a formalização da prorrogação do pagamento do bônus por mais doze meses. Esta medida alterou o art. 4º da Lei nº 4.499 de 20 de dezembro de 2013, que passou a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 4º Os profissionais do magistério lotados nas Escolas classificadas, enquadradas nas categorias descritas no art. 3º, desta Lei, receberão um bônus no valor anual de até R$ 18.000,00 (dezoito mil reais) por profissional com jornada de 40 horas semanais e o valor anual de até R$ 9.000,00 (nove mil reais) por profissional com jornada de 20 horas semanais, distribuído em 24 (vinte e quatro) meses, com o pagamento da primeira parcela após 60 (sessenta) dias da divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB (Teresina, 2015).

Ainda que não estivesse expressa no texto da lei, a justificativa dada para modificação do valor total do bônus e do número de parcelas foi respaldada na necessidade de manutenção do pagamento da bonificação até que fosse divulgado um novo Ideb. O anúncio, ao que parece feito intencionalmente em outubro, mês em que se comemora o "Dia do Professor", foi comemorado pelos profissionais do magistério, especialmente por aqueles que já vinham sendo contemplados com a bonificação, mês a mês. A Semec, que anunciou a medida como uma forma de reconhecer e valorizar o empenho docente, reportou-se aos objetivos iniciais do Programa: "motivar os profissionais do magistério para melhoria da prática docente, contribuir para a profissionalização do magistério, bem como, para elevação do desempenho acadêmico dos alunos" (Teresina, 2013). Como era de se esperar, a ampliação do número de parcelas teve implicação direta nos custos referentes ao pagamento do bônus, os quais serão apresentados mais adiante, quando da análise das despesas referentes a todas as edições do PVM.

Na sequência, serão sistematizados os dados referentes às demais edições do Programa de Valorização do Mérito, cuja implementação, no formato original, deu-se também em 2016, 2018 e 2020, com base nos resultados do Ideb de 2015, 2017 e 2019, respectivamente.

---

https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2013/10/protesto-de-professores-congestiona-transito-no-centro-de-teresina.html;
https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2013/10/sem-consenso-greve-dos-professores-continua-em-teresina.html
https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2013/12/sem-acordo-greve-dos-professores-continua-apos-79-dias-em-teresina.html

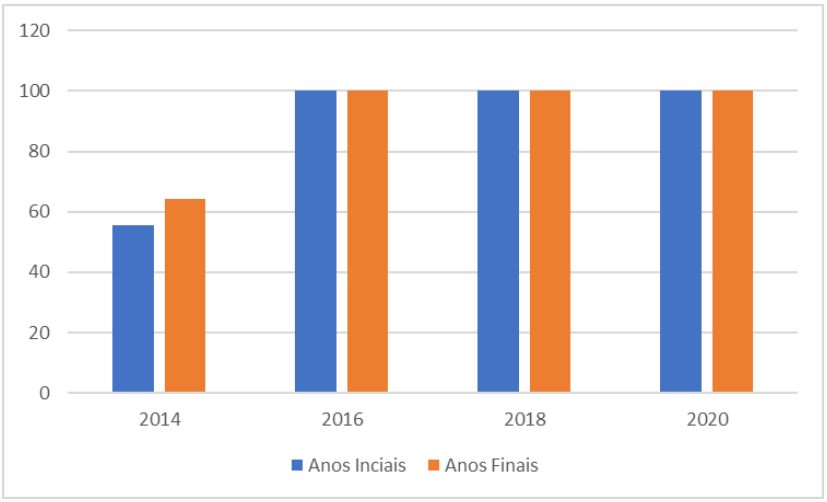
Tabela 3 - Premiação das escolas no PVM, edições de 2016, 2018 e 2020

Edições (ano)	Total de escolas da Rede		Total de escolas participantes (com Ideb)		Total de escolas premiadas		% escolas premiadas do total de escolas participantes	
	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais
2016	140	71	109	58	109	58	100	100
2018	132	59	109	54	109	54	100	100
2020	128	61	122	61	122	61	100	100

Fonte: Relatório de Gestão 2017-2020/SEMEC/PMT (adaptado).

Como explicitado na Tabela 3, 100% das escolas participantes do PVM, portanto escolas com Ideb, foram premiadas nas edições de 2016, 2018 e 2020. Com base nestes dados, é possível dizer que, a partir de 2016, ano em que foi implementada a segunda edição do Programa, houve, de certo modo, uma indução dos resultados da rede, já que todo o universo das escolas participantes conseguiu acessar a bonificação. Isto porque ao se analisar os dados da edição de 2014, detalhados anteriormente, e os dados das demais edições, apresentados na Tabela 3, observa-se um aumento considerável no percentual de escolas premiadas, saindo de pouco mais de 50% para 100%, nos anos iniciais e de mais de 60% nos anos finais, também para 100%. Para uma melhor visualização desse crescimento, os dados referentes ao percentual de escolas premiadas nas quatro edições do Programa foram sistematizados no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Percentual de escolas premiadas nas quatro edições do PVM, por segmento



Fonte: Relatório de Gestão 2017-2020/SEMEC/PMT (adaptado).

Pode-se dizer que, entre a primeira e a última edição do Programa, houve um aumento de 80% no percentual de escolas dos anos iniciais premiadas. No caso dos anos finais, o aumento foi de 55%. Na tabela seguinte, estão detalhados os dados sobre a premiação por categoria e percentual do bônus, nas edições de 2016, 2018 e 2020.

Tabela 4 - Número de escolas premiadas no PVM, por categoria e percentual do bônus, nas edições de 2016, 2018 e 2020

Número de Escolas premiadas no Programa de Valorização do Mérito												
Categoria	6		5		4		3		2		1	
Percentual (%)	100		70		50		45		25		20	
Segmento	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
2016	7	1	54	12	4	1	35	33	8	9	1	2
2018	38	4	47	37	10	2	7	11	7	0	0	0
2020	98	20	17	26	7	15	0	0	0	0	0	0

Fonte: Relatório de Gestão 2017-2020/SEMEC/PMT (adaptado).

Ao se analisar os dados dispostos na Tabela 4, constata-se um movimento progressivo no cenário de premiação das escolas, ao longo das edições do Programa. Na edição de 2014, analisada anteriormente, nenhuma escola conseguiu classificação na categoria 6, o que garantiria 100% do bônus, fato que já não ocorreu nas demais edições. Em 2016, 7 escolas dos anos iniciais e 1 dos anos finais alcançaram este percentual, sendo que na edição seguinte (2018), o número de escolas que foram premiadas com 100% do bônus cresceu mais de cinco vezes nos anos iniciais e quadriplicou nos anos finais. Em 2020, o percentual máximo do bônus (100%) foi pago para 80% das escolas dos anos iniciais e para 32% das escolas dos anos finais, respectivamente. Além da movimentação ascendente das escolas nas categorias com maiores percentuais do bônus, observa-se também que, nas duas últimas edições do Programa, nenhuma escola ficou classificada na categoria 1, cujo percentual da premiação era de apenas 20%, o menor percentual estabelecido.

Tomando por base os dados relativos à premiação das escolas, por categoria e percentual do bônus, nas quatro edições do PVM (Tabela 2 e Tabela 4), constata-se que apenas na primeira edição não houve profissional contemplado com a premiação máxima prevista, o que representava um bônus mensal de 750,00, uma vez que nenhuma escola foi classificada na categoria 6. Nas demais edições, além de aumentar o número de escolas enquadradas nas categorias com maiores percentuais do bônus, diminuiu consideravelmente a quantidade de

escolas classificadas nas categorias com menores percentuais. Este cenário, como previsto pela lógica da política em questão, influenciou diretamente no quantitativo de profissionais premiados, fato que pode ser observado ao se comparar os dados da primeira e da última edição. Para uma melhor compreensão do alcance do PVM, no tocante ao número de profissionais contemplados, optou-se por sistematizar, no Quadro 8, os dados de todas as edições, inclusive da edição de 2014, já analisada anteriormente em separado.

Quadro 8 - Número de profissionais contemplados no Programa de Valorização do Mérito, nas edições de 2014, 2016, 2018 e 2020

Profissionais Contemplados	**Nº de contemplados por edição**			
	2014	**2016**	**2018**	**2020**
Diretor	91	125	123	138
Diretor-adjunto	58	73	80	93
Vice-diretor	3	26	21	33
Pedagogo	112	124	128	121
Professor	1.116	1.518	1.500	1.332
Total	1.380	1.866	1.852	1.717

Fonte: Relatório de Gestão 2013-2016/SEMEC/PMT (adaptado).

Notadamente, o Programa foi ganhando corpo nas escolas ao longo de suas edições e, além de um maior número de escolas classificadas nas categorias com maiores percentuais do bônus (ver Tabelas 2 e 4), notou-se também um aumento de quase 25% no número de profissionais contemplados, o que, conforme o Relatório de Gestão 2017-2020, sugere "que a premiação surtiu os efeitos desejados de motivá-los para melhoria da prática docente, o que significava a profissionalização do magistério [...], como ansiava lei instituidora" (Teresina, 2020). Se considerar que a Rede Municipal de Ensino de Teresina contava com 2.079 (dois mil e setenta e nove) profissionais efetivos atuando nas escolas de Ensino Fundamental, depreende-se que a política de bonificação instituída teve menor alcance na edição de 2014 (66%) e maior alcance nas edições de 2016 e 2018, quando 90% dos profissionais foram premiados.

Pode-se dizer que os efeitos da motivação na atuação dos profissionais, referida pela Secretaria no citado relatório, estão retratados no aumento do número de profissionais premiados, especialmente no quantitativo de professores. Por conseguinte, é possível inferir ainda, com base nos dados apresentados no Quadro 8, que a equipe gestora também demostrou estar motivada para o alcance dos resultados das escolas. Tal motivação, que alcançou em média 1.700 profissionais a cada edição, teve um custo e precisou ser paga. Se nos dois primeiros anos de vigência do PVM, a Prefeitura investiu mais de R$ 5 milhões de reais com o pagamento do

bônus, nos anos subsequentes este montante cresceu vertiginosamente, conforme evidenciado na tabela abaixo:

Tabela 5 - Despesas com o pagamento do bônus do PVM, por edição

Edições	Ano de Pagamento	Investimento Total (R$)
2014	2014	676.498,32
	2015	4.746.228,60
2016	2016	7.218.401,61
	2017	11.974.657,38
2018	2018	12.860.853,32
	2019	14.960.343,04
2020	2020	15.829.772,08
	2021	14.684.513,37
TOTAL		82.951.267,72

Fonte: Teresina, 2023 (adaptado).

Antes de discorrer sobre os dados acima, faz-se necessário reiterar que a gestão municipal, em outubro de 2015, através da Lei nº 4.824, formalizou a prorrogação do pagamento do bônus por mais doze meses (Teresina, 2015). Com a alteração do art. 4º da Lei nº 4.499, de 20 de dezembro de 2013, cada edição do PVM passou a prever o pagamento de 24 parcelas do bônus, sendo que, via de regra, a primeira parcela era sempre paga no mês de outubro no ano subsequente à aplicação da Prova Brasil. Por exemplo: a edição de 2014, calculada com base no Ideb 2013, teve a primeira parcela paga em outubro de 2014 e a última, em setembro de 2016. Com esta medida, o pagamento do bônus passou a ocorrer de forma ininterrupta, findando uma edição no mês de setembro e iniciando o pagamento do bônus referente a uma nova edição, logo em outubro, sempre em ano par. Esta explicação é oportuna para que se compreenda a síntese das despesas com o pagamento do bônus estabelecido pelo PVM, detalhada na tabela acima, onde se observa que os custos do Programa nos anos pares são mais altos que nos anos ímpares. A única exceção foi 2014, ano de implantação do bônus, cuja primeira parcela foi paga em outubro, após divulgação do resultado do Ideb 2013. Cabe frisar também que o valor do bônus não foi reajustado ao longo das edições do PVM, ainda que essa tenha sido uma pauta de reivindicação da categoria.

Como consta na Tabela 5, as despesas com o pagamento do bônus, custeadas com recursos próprios do Município (Teresina, 2013), tiveram uma variação crescente ao longo dos anos, apresentando um aumento considerável de 2016 para 2017 e uma certa estabilidade após 2019. Deduz-se, neste caso, que o fluxo das despesas teve relação direta com a movimentação das escolas nas categorias estabelecidas, já que para cada categoria havia sido fixado um

percentual diferente do valor total do bônus e, a cada edição do Programa, as escolas conseguiram classificação nas categorias com maiores percentuais do bônus. Há de se ressaltar que o PVM não implica gastos com avaliação, já que utiliza como critério para pagamento da premiação os resultados do Ideb, indicador que leva em consideração, dentre outros aspectos, o desempenho dos alunos na Prova Brasil, cuja logística é de responsabilidade do INEP, órgão ligado ao Ministério da Educação.

Os dados referentes às despesas com o pagamento do bônus estabelecido pelo PVM, disponibilizados pela Semec, não permitem que sejam calculados os custos efetivos de cada uma das quatro edições, já que as despesas foram consolidadas por ano e não por edição e, como já mencionado, nos anos pares, concluía-se o pagamento de uma edição e iniciava-se o pagamento da edição seguinte. Além disso, não constam, nas informações repassadas, as despesas referentes ao ano de 2022, último ano de vigência do Programa em seu formato original, portanto último ano de pagamento da edição de 2020, cujo cálculo foi feito com base no resultado do Ideb de 2019. O que pode ser inferido, neste caso, é que nos três primeiros anos de pagamento do bônus, o investimento total foi de R$ 12.641.118,53. Considerando que em 2014 o bônus começou a ser pago em outubro, deduz-se que, neste período (2014, 2015 e 2016), o investimento mensal chegou a quase meio milhão de reais. De 2017 a 2020, quando o custo anual do Programa aumentou substancialmente, o investimento total foi de R$ 70.310.139,19, o que representa um investimento anual médio de R$ 14.062.027,80 ou R$ 1.171.835,65, por mês. Nota-se que o investimento mensal mais que duplicou, quando comparados os dados agrupados nestes dois recortes temporais: 2014/2016 e 2017/2020.

Embora as despesas com o pagamento do bônus do PVM sejam custeadas com recursos próprios, convém mencionar que, em 2021, o município de Teresina recebeu o montante de R$ 471.011.975,52 do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), tendo sido gastos R$ 347.288.551,63[76] com o pagamento do pessoal do magistério. Se comparadas as despesas, constata-se que o pagamento do bônus, neste mesmo ano, representou 3% do recurso total do Fundeb recebido e 4% do montante gasto com o pagamento do magistério,

Dito isso, algumas outras considerações são imprescindíveis para a análise das despesas referentes ao pagamento da bonificação referente ao PVM , quais sejam: 1) a edição de 2016 premiou, aproximadamente, 500 profissionais a mais que a edição de 2014; 2) a edição de 2016 premiou apenas 8 escolas com 100% do bônus, sendo que nas edições de 2018 e 2020, este

[76] Informação disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/conselho-fundeb/. Acesso em: 03 jun. 2024.

número passou para 42 e 118, respectivamente; 3) a edição de 2018 teve 7 escolas classificadas na categoria 2, que previa o pagamento de 25% do valor total do bônus, fato que não se observou na edição de 2020, quando todas as escolas participantes ficaram enquadradas a partir da categoria 4 e seus profissionais receberam 50%, 70% ou 100% do valor total do bônus.

Com base nos dados apresentados até aqui, é possível dizer que, à proporção que o tempo foi passando, a política de bonificação, ora investigada, foi sendo assimilada pelas equipes escolares, aumentando tanto o número de profissionais contemplados quanto o percentual do bônus alcançado por estes profissionais. Sobre a ação dos profissionais do magistério da rede municipal de Teresina, na implementação do PVM, o Relatório de Gestão 2017-2020 concluiu:

> A ação de diretores e vice-diretores ou diretores adjuntos produziram impactos nos demais agentes da escola, funcionou como um desencadeador de energias e talentos em favor da aprendizagem e isso fez com que os alunos adquirissem os conhecimentos necessários, que suas escolas fossem um lugar de acesso ao saber e à cultura socialmente valorizada e que a Rede Municipal alcançasse as mais altas posições entre as capitais brasileiras (Teresina, 2020, p. 81).

Para além da discussão sobre as implicações da utilização das políticas de bonificação na educação, no caso da Rede Municipal de Ensino de Teresina, é possível inferir, com base nos parâmetros de premiação (Quadro 5) e no número de escolas premiadas por categoria e por percentual do bônus (Tabela 2 e Tabela 4), que a implementação de um incentivo adicional às escolas, materializado por meio do pagamento de bônus aos profissionais do magistério, pode ter contribuído para a melhoria dos resultados do Ideb[77].

Sabe-se que a melhoria do desempenho dos alunos pressupõe um conjunto de ações que vão muito além da implementação de incentivos para os professores, contudo, os resultados do Ideb da rede municipal de Teresina, no período de vigência do PVM, apontam crescimento nos níveis de aprendizagem dos alunos. Daí porque a relevância deste trabalho de pesquisa, cuja pretensão é buscar elementos que ajudem na análise dessa política que, já nos primeiros anos de implementação, alcançou um expressivo quantitativo de profissionais do magistério. Ressalte-se, ainda, o fato de a política ora investigada ter permanecido vigente por quase uma década, sem qualquer modificação em seu desenho, o que, de algum modo, revela certa incorporação de seu ideário pelas escolas.

[77] Esta questão será abordada no próximo capítulo, quando serão analisados os dados coletados juntos aos professores e diretores participantes deste estudo.

Antes de encerrar esta seção, cujo objetivo era apresentar de forma detalhada o Programa de Valorização do Mérito mostrando sua base legal, os critérios para pagamento do bônus, os profissionais envolvidos e os demais elementos que o constituem, faz-se necessário pontuar algumas informações sobre os ajustes propostos, no final de 2022, pela gestão municipal comandada por Dr. Pessoa, do Republicanos, eleito para o mandato 2021/2024.

Em setembro de 2022, ao creditar o pagamento da vigésima quarta parcela do bônus e assim encerrar a edição de 2020, a atual gestão anunciou que o Programa seria reformatado. Os ajustes formalizados na sequência, mediante publicação da Lei nº 5.835, de 19 de dezembro de 2022, alteraram a lógica meritocrática que embasava o sistema de bonificação ao desvincular a concessão da premiação dos resultados do Ideb, no caso do Ensino Fundamental, e da Avaliação Externa, no caso da Educação Infantil. É provável que esta decisão política tenha sido fruto de compromissos assumidos durante a campanha, junto à categoria e seus representantes[78].

No novo formato do Programa de Valorização do Mérito[79], a bonificação passou a ser paga de forma isonômica para todos os professores e pedagogos em efetivo exercício no magistério municipal, ficando estabelecido o pagamento de um bônus mensal no valor de R$ 600,00 para os profissionais com jornada de 40 horas e de R$ 300,00 para os profissionais com jornada de 20 horas. Conforme consta no dispositivo legal sancionado pelo então Prefeito, a premiação ora instituída será paga em 24 parcelas mensais e sucessivas, com início em outubro de 2022 e término em setembro de 2024 (Teresina, 2022).

Há de se ressaltar que até que a gestão municipal encaminhasse o projeto de lei com os ajustes para apreciação da Câmara Municipal de Teresina, houve uma certa pressão do Sindserm que, apesar de posicionar-se contrário às práticas meritocráticas implantadas na rede municipal e questionar o pagamento do bônus conforme critérios preconizados no PVM, entendia que este já se constituía como um direito dos profissionais do magistério assegurado legalmente. Na perspectiva da entidade, o bônus que vinha sendo pago deveria ser incorporado ao vencimento, o que, consequentemente, representaria uma vantagem permanente para estes profissionais, mesmo após a aposentadoria.

Com o intuito de esclarecer dúvidas sobre o Programa de Valorização do Mérito e as alterações que estavam sendo propostas, Sinésio Soares, membro da Coordenação Geral do

[78] A gestão da Semec, ao propor ajustes no Programa de Valorização do Mérito, em caráter excepcional, alegou que a medida se constituía como justo reconhecimento do trabalho realizado pelos profissionais que fazem a rede municipal. Disponível em: https://jogodopoder.com.br/prefeitura-de-teresina-paga-premio-de-valorizacao-do-merito-para-professores-e-pedagogos/. Acesso em: 26 mar. 2024.

[79] Mesmo sendo pago de forma isonômica e não mais por mérito (em função dos resultados do desempenho dos alunos), o programa permaneceu com o mesmo nome: “Programa de Valorização do Mérito”.

Sindserm, em vídeo publicado dia 9 de novembro de 2022 em uma das redes sociais oficiais da entidade, pontuou que "esses seiscentos reais que é vantajoso para alguns profissionais, principalmente para quem ganhava menos de seiscentos, não é vantajoso para outros"[80]. Esta demanda foi pauta de assembleias realizadas entre setembro, último mês de pagamento do bônus no formato original, e dezembro, quando foi sancionada a nova lei, conforme evidenciado na figura abaixo:

Figura 3 - Banner de convocação para Assembleia Geral Extraordinária

Fonte: Rede social online do Sindserm (grifo da autora).

A reinvindicação do Sindserm, ao pautar, em assembleia, a proposta de alteração do Programa anunciada pela atual gestão, era que fosse assegurado o pagamento retroativo referente aos meses em que o bônus deixou de ser pago e que a gratificação fosse fixada em R$ 750,00 e paga de forma isonômica a todos os profissionais do magistério[81]. Cabe salientar que a nova lei atendeu parcialmente ao que estava sendo postulado pela entidade sindical, uma vez que garantiu o pagamento retroativo referente ao mês de outubro de 2022 e estabeleceu gratificação isonômica para todos os profissionais do magistério. Contudo, o valor ficou definido em R$ 600,00 para profissionais com jornada de 40 horas semanais, portanto, um valor abaixo daquilo que estava sendo pleiteado.

[80] Vídeo publicado no formato de "reels" na rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos do Sindserm. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CkwFco1s8wn/?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 11 abr. 2023.

[81] Conteúdo divulgado em vídeo publicado em uma das redes sociais do Sindserm. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CkwFco1s8wn/?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 11 abr. 2023.

A implementação do “novo” Programa de Valorização do Mérito não será objeto de análise deste estudo, uma vez que a coleta de dados ocorreu antes que fossem anunciadas as alterações supracitadas. Contudo, esta parece ser uma questão que merece aprofundamento, pois, como está posto, princípios fortemente presentes nas políticas de bonificação, como pagamento de bônus com base nos resultados dos alunos, foram deixados de lado. Em outras palavras, pode-se dizer que as alterações propostas na política de bonificação até então utilizada pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, por si só, constituem-se como uma potente questão de pesquisa, sendo oportuna a realização de estudos futuros.

No próximo capítulo será discutida, de forma mais específica, a avaliação que professores e diretores que integram a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina fazem sobre o Programa de Valorização do Mérito, momento em que será feita a análise dos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas, à luz da literatura que orienta este estudo.

5 O PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DO MÉRITO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES E DIRETORES

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados coletados através de pesquisa empírica realizada com 116 professores e 49 diretores que integram a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina -Pi, seguindo os critérios previamente definidos na metodologia que guia este estudo. O texto é fruto de um protocolo de análise elaborado com o intuito de encontrar respostas para o seguinte problema de pesquisa*: Como professores e diretores avaliam a política de bonificação adotada nas escolas municipais por meio do Programa de Valorização do Mérito?* De forma específica, a análise buscou responder as seguintes questões secundárias *Qual o grau de conhecimento de professores e diretores em relação ao Programa de Valorização do Mérito?; b) Como professores e diretores avaliam o fato de a bonificação estabelecida pelo Programa ter sido atrelada aos resultados do Ideb?; c) Quais as repercussões do Programa de Valorização do Mérito na rotina da escola?; d) A bonificação estabelecida é vista por professores e diretores como elemento motivador de suas práticas?; e) Professores e diretores consideram a bonificação instituída pelo Programa de Valorização do Mérito como uma estratégia de valorização docente?*

A opção pela realização da pesquisa empírica ancorou-se na compreensão de que não seria possível fazer uma análise do Programa de Valorização do Mérito, uma política que tem o mérito como elemento central, sem ouvir aqueles que são os principais sujeitos de sua materialidade. Sendo assim, definiu-se que seria primordial procurar saber o que professores e diretores tinham a dizer sobre esta política de bonificação. E assim foi feito. Já em campo[82], não foi difícil encontrar quem estivesse disposto a externar suas impressões e opiniões, antes mesmo da formalização do convite. Alguns pareciam ávidos em falar, o que foi muito oportuno para a análise pretendida, uma vez que se intencionava buscar elementos para tentar compreender como professores e diretores avaliam o PVM. Como não poderia deixar de ser, considerando as questões de pesquisa e os objetivos propostos, tais percepções e opiniões, sistematizadas através das respostas contidas no questionário e, de forma mais aprofundada, na

[82] O campo, neste contexto, refere-se ao ambiente virtual, por meio do qual foi feito contato com os diretores para informar sobre a realização da pesquisa. Estes, por sua vez, também se utilizaram do ambiente virtual para socializar o estudo com os professores, valendo-se dos grupos de mensagens instantâneas, ferramenta comumente utilizada para otimizar a comunicação nas escolas.

entrevista, foram fundamentais para que, em articulação com o arcabouço teórico utilizado, este estudo ganhasse corpo.

Para organizar os achados, aproveitando toda a riqueza do material, e visando dar cumprimento ao percurso metodológico traçado, antes de seguir com a análise dos dados optou-se por apresentar a caracterização dos participantes. Delineada a partir das informações fornecidas no questionário, essa caracterização constitui-se como a primeira seção deste capítulo de análise, que possui ainda outras três seções. Na segunda seção, são apresentados, e quantitativamente analisados, os dados que emergiram a partir do questionário respondido pelos 116 professores e pelos 49 diretores. A terceira, intitulada *Como os professores avaliam o PVM: conhecendo o conteúdo das entrevistas,* traz a análise dos dados referentes à entrevista realizada com parte do grupo de professores (18). Neste caso, os dados foram submetidos à análise de conteúdo temática, estruturada a partir de eixos temáticos que permitiram a identificação de núcleos de sentido presentes no conteúdo das mensagens expressas na fala dos professores entrevistados. A quarta e última seção traz as sugestões dos professores e diretores para o aprimoramento da política de bonificação ora investigada.

5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Conforme já referido, a utilização do questionário e da entrevista como instrumentos de coleta de dados permitiu acessar um vasto material empírico que foi submetido a um rigoroso processo de interpretação, por meio do qual se procurou identificar a avaliação que professores e diretores que integram a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina fazem da política de bonificação adotada nas escolas municipais por meio do Programa de Valorização do Mérito.

Em se tratando dos dados obtidos por meio do questionário, o descortinar dos achados de pesquisa deu-se mediante análise quantitativa que revelou informações importantes para a construção do "pano de fundo" da análise como um todo. Tais informações foram cruciais para que fosse traçada a caracterização dos participantes do estudo que, no caso dos professores, considerou as informações referentes à representação por escola e por zona, ao tempo de atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e ao período de lotação em turmas de 5º ou 9º ano.

No Tabela 6, estão descritas as informações referentes ao quantitativo de professores participantes da pesquisa e à representação por escola e por zona.

Tabela 6 - Quantitativo de professores participantes X representação por escola e por zona

Zona	Qt. de escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina	Qt. escolas representadas na pesquisa	Qt. de professores participantes da pesquisa
Leste	51	19	36
Norte	28	12	23
Sudeste	26	12	23
Sul	45	18	34
Total	150	61	116

Fonte: Dados coletados junto à Semec e através do questionário aplicado junto aos professores.

Ainda que, a priori, não tenha sido definido um percentual mínimo de professores por escola e por zona como critério de participação, os dados apresentados na Tabela 6 evidenciam uma significativa representatividade das escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, no presente estudo. Tal informação pode ser constatada ao se observar que, no universo de 150 escolas, 61 tiveram, pelo menos, um professor participante, o que permite afirmar que 41% das escolas da rede municipal estão representadas na pesquisa. Analisando o quantitativo de escolas por zona, nota-se que a maior representatividade, em termos percentuais, foi na zona sudeste, onde 46% das escolas tiveram professores participantes. Os dados indicam que a média de professores por escola foi de 1.9, uma vez que os 116 professores participantes estão lotados em 61 escolas municipais.

Conforme definido previamente no Projeto de Pesquisa, para participar da pesquisa, os professores tinham que ser efetivos e contar com, pelo menos, cinco anos de atuação da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Ao se analisar os dados contidos nos questionários, constatou-se que este critério foi rigorosamente cumprido. Estas informações estão detalhadas no quadro a seguir:

Quadro 9 - Perfil dos professores participantes

Quantidade de professores participantes	Quantidade de professores que são servidores efetivos da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina	Tempo de atuação na RedePública Municipal de Ensino de Teresina	
		5 a 10 anos	Mais de 10 anos
116	116	51	65

Fonte: Questionário aplicado junto aos professores.

Os dados acima indicam que 100% dos professores participantes da pesquisa pertencem ao quadro efetivo da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e que a maioria deles (56%)

possui mais de 10 (dez) anos de atuação. Há que se ressaltar que a definição deste critério está ancorada nos objetivos deste estudo, afinal, acredita-se que, para avaliar uma política educacional, é necessário que o sujeito tenha um certo tempo de contato com esta. Outra condicionalidade para se chegar ao grupo de professores que participariam da pesquisa foi a atuação destes em turmas de 5º ou 9º ano. Este foi um critério dos mais importantes, já que o pagamento da bonificação referente ao Programa de Valorização do Mérito, objeto de investigação deste estudo, tem relação direta com os resultados do Ideb, cujo indicador preponderante é o desempenho dos alunos matriculados nestas turmas na Prova Brasil[83]. Assim sendo, definiu-se que poderiam participar aqueles professores que tivessem sido lotados em turmas de 5º ou 9º ano em, pelo menos, uma das edições da Prova Brasil realizada no período de vigência do Programa[84]. As informações dispostas na Tabela 7 tratam sobre esta variável.

Tabela 7 - Número de edições da Prova Brasil em que o professor esteve lotado em turmas de 5º ou 9º ano (período de 2015 a 2021)

Nº de edições da Prova Brasil em que professor esteve lotado em turmas de 5º e 9º ano	Quantidade professores lotados em turmas de 5º ou 9º ano
1	35
2	23
3	27
4	31
Total	116

Fonte: Questionário aplicado junto aos professores.

Como está posto, a maioria dos professores (70%) atuou em turmas de 5º ou 9º ano em mais de uma edição da Prova Brasil, o que coloca este grupo de sujeitos como protagonistas da política ora analisada, uma vez que viveram e sentiram suas repercussões no dia a dia da escola e, de forma mais específica, junto daqueles alunos cujo desempenho é critério para a classificação da escola no PVM e, consequentemente, para o recebimento ou não do bônus por pelos profissionais do magistério.

[83] A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e aplicada a cada dois anos, sempre nos anos ímpares, desde 2005. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados, de Língua Portuguesa e de Matemática, e questionários socioeconômicos aplicados com alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/prova-brasil).

[84] Considerando que o PVM foi implantado no final de 2013 e considerando que a Prova Brasil só acontece em anos ímpares, para o critério de lotação dos professores optou-se por utilizar o recorte de 2015 a 2021, período em que foram realizadas quatro edições da Prova Brasil (2015, 2017, 2019 e 2021).

A descrição do segundo grupo de participantes deste estudo, os diretores, foi delineada considerando o quantitativo de participantes por zona e por escola, o tempo de atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e o tempo na função de Diretor de Escola, informações retiradas do questionário aplicado. O detalhamento destas informações consta nas Tabelas 8 e 9, apresentadas na sequência.

Tabela 8 - Quantitativo de diretores participantes X representação por zona

Zona	Quantidade Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina	Quantidade escolas representadas na pesquisa	Quantidade diretores participantes da pesquisa
Leste	51	15	15
Norte	28	8	8
Sudeste	26	15	15
Sul	45	11	11
Total	150	49	49

Fonte: Dados coletados junto à Semec e aos diretores participantes da pesquisa.

As informações dispostas na Tabela 8 apontam que 49 das 150 escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina foram devidamente representadas na pesquisa, através de seus diretores. Em termos percentuais, este quantitativo representa 33% do total geral de diretores, uma amostra que pode ser considerada satisfatória por tratar-se de um grupo de sujeitos que já atua há algum tempo nesta rede de ensino e que possui experiência acumulada no exercício da função, conforme perfil apresentado na tabela seguinte.

Tabela 9 - Perfil dos diretores participantes

Quantidade de diretores participantes da pesquisa	Tempo de atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina		Nº de edições da Prova Brasil em que esteve na função de Diretor (2015-2021)			
	5 a 10 anos	Mais de 10 anos	1	2	3	4
49	16	33	7	15	10	17
	49		49			

Fonte: Dados coletados junto aos diretores.

A análise das informações dispostas na Tabela 9 permite inferir que o grupo de diretores é bastante representativo, pois, conforme já mencionado, a maioria deles (67%) já atua na rede

municipal de Teresina há mais de uma década; além disso, 86% destes sujeitos estiveram na função de Diretor de Escola em mais de uma edição da Prova Brasil, no período de vigência do Programa de Valorização do Mérito.

Analisando o perfil acima apresentado, pode-se dizer que, tal qual os professores, os diretores participantes do estudo também são considerados protagonistas do Programa de Valorização do Mérito, pois, de acordo com os dados apresentados, estes sujeitos viveram seu processo de implementação e puderam constatar suas repercussões na prática.

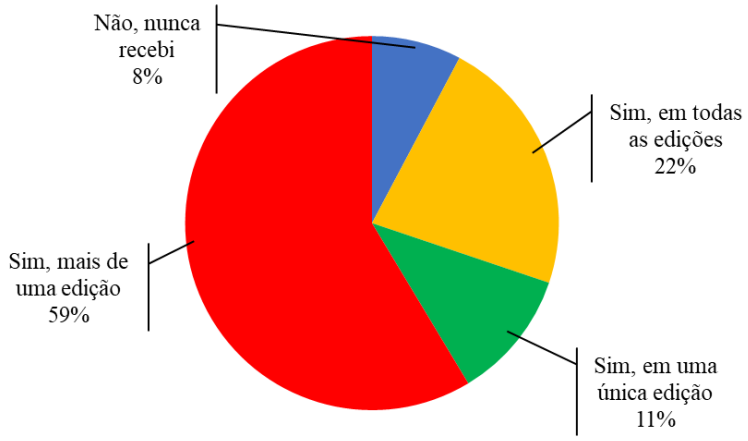
5.2 O PVM na avaliação de professores e diretores: a análise quantitativa dos dados

Na tentativa de encontrar elementos que pudessem ajudar a compreender a avaliação que os professores e os diretores fazem sobre o PVM, seguiu-se com a análise dos conteúdos quantificáveis obtidos através das demais perguntas constantes no questionário. Os questionamentos apresentados na sequência versavam sobre: *conhecimento sobre os critérios de premiação; recebimento do bônus; opinião sobre o Programa; relação com o desempenho dos alunos; e contribuições para a prática escolar e para o magistério.*

Quando questionados se tinham conhecimento sobre a existência do PVM, 100% dos professores disseram que *sim*. Este percentual caiu para 84%, quando foi perguntado se eles tinham conhecimento sobre os critérios para o recebimento do bônus estabelecido pelo programa e para 80% quando perguntado se os critérios eram claros e de fácil compreensão. Entre os diretores, constatou-se a seguinte situação: 100% também afirmaram ter conhecimento sobre a existência do PVM; 96% afirmaram ter conhecimento sobre os critérios para o recebimento do bônus estabelecido pelo Programa; ainda sobre os critérios, 96% também disseram que são claros e de fácil compreensão.

Sobre o recebimento ou não da bonificação, apenas 7,8% dos professores disseram *nunca* ter recebido, conforme evidenciado no próximo gráfico.

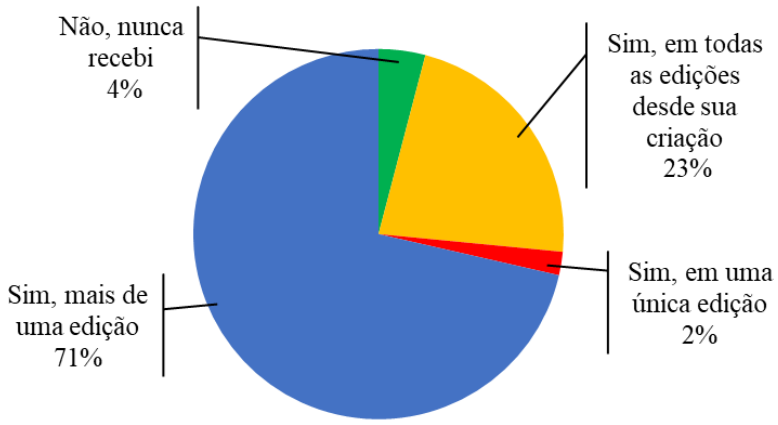
Gráfico 2- Recebimento da bonificação referente ao Programa de Valorização do Mérito (pelos professores)



Fonte: Questionário aplicado junto aos professores

Com base nos dados apresentados no Gráfico 2, é válido dizer que mais de 90% dos professores conseguiram acessar a bonificação estabelecida pelo Programa em, pelo menos, uma das quatro edições (2014, 2016, 2018, 2020). A análise apontou que 11,2% dos professores receberam a bonificação em uma única edição; 58,6% receberam em mais de uma edição e 22,4% receberem o bônus em todas as edições realizadas. O detalhamento das respostas dadas pelos diretores para esta mesma pergunta consta no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Recebimento da bonificação referente ao Programa de Valorização do Mérito (pelos diretores)

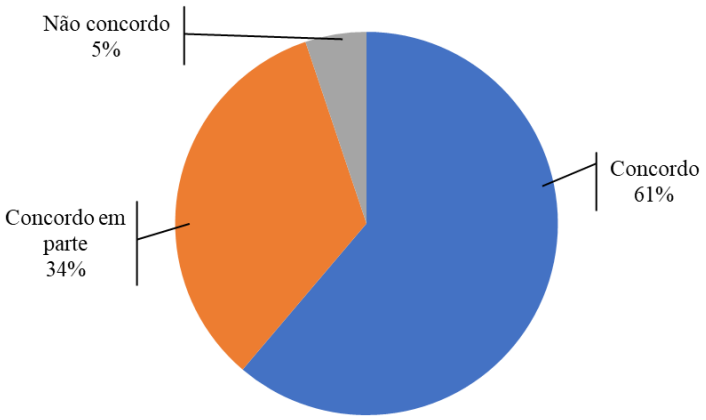


Fonte: Questionário aplicado junto aos diretores

Entre os diretores, observou-se um cenário semelhante ao do grupo de professores, pois o percentual de participantes que conseguiu acessar a bonificação em, pelo menos, uma edição do PVM também foi superior a 90%. Detalhadamente, observou-se a seguinte situação: 4,1% disseram que nunca receberam o bônus; 2% disseram ter recebido o bônus em uma única edição; 71,4% afirmaram ter recebido em mais de uma edição e 22,4% informaram que foram contemplados com o bônus em todas as edições.

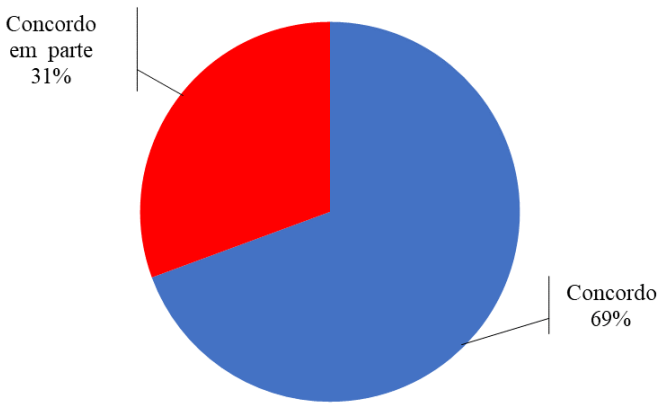
Ao se analisar as respostas dadas à pergunta que questionava a opinião dos professores e dos diretores sobre o PVM, observou-se um alto grau de concordância, conforme consta nos Gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 - Opinião dos professores sobre o Programa de Valorização do Mérito



Fonte: Questionário aplicado junto aos professores

Gráfico 5 - Opinião dos diretores sobre o Programa de Valorização do Mérito



Fonte: Questionário aplicado junto aos diretores

Os dados sistematizados nos Gráficos 4 e 5 apontam que, aproximadamente, 95% dos professores *concordam* com o PVM, sendo que, dentro deste universo, 33% disseram *concordar em parte*. No caso dos diretores, 100% deles manifestaram concordância, sendo que, aproximadamente, 30% disseram que concordam em parte.

Na tentativa de encontrar outros elementos empíricos que pudessem ajudar a compreender a avaliação que os professores e os diretores sobre o Programa de Valorização do Mérito e, consequentemente, sobre o modelo de bonificação estabelecido, procurou-se fazer correlações entre algumas variáveis, usando o SPSS[85]. Primeiramente, buscou-se investigar a relação entre a opinião destes sujeitos sobre o PVM e o tempo de atuação da rede municipal, conforme dados dispostos nas Tabelas 10 e 11, apresentadas na sequência.

Tabela 10 - Opinião de professores sobre o PVM X Tempo de atuação na rede municipal

Opinião sobre o PVM	**Tempo de atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina**		**Total**
	de cinco a dez anos	**mais de dez anos**	
Concordo	31	40	71
Concordo em parte	17	22	39
Não concordo	3	3	6
Total	51	65	116

Fonte: Questionário aplicado com professores

Com base nos dados processados, observa-se que não há diferença expressiva quando são cruzadas as variáveis *opinião sobre o PVM* e *tempo de atuação da rede municipal*, pois o percentual de concordância entre os professores que possuem de cinco a dez anos e os com mais de dez anos é praticamente igual, 94% e 95%. Consequentemente, o percentual de professores que não *concorda* com o PVM ficou em 6% no primeiro caso e em 5%, no segundo. Considerando apenas os que disseram *concordar* com o Programa, o percentual ficou em torno de 60% nos dois grupos, portanto, a maioria. Este mesmo cruzamento foi feito com os dados coletados junto aos diretores.

[85] O SPSS é um software aplicativo (programa de computador) do tipo científico que serve como apoio na tomada de decisão. Inclui: aplicação analítica e estatística que transformam os dados em informações importantes. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/SPSS. Acesso em 20 jan. 2024.

Tabela 11- Opinião de diretores sobre o PVM X Tempo de atuação na rede municipal

Opinião sobre o PVM	Tempo de atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina		Total
	de cinco a dez anos	mais de dez anos	
Concordo	11	23	34
Concordo em parte	5	10	15
Total	16	33	49

Fonte: Questionário aplicado com diretores

Entre os diretores também não se evidenciou diferença em relação à opinião sobre o Programa e o tempo de atuação na rede, uma vez que tanto no grupo dos que possuem de cinco a dez anos de atuação na rede municipal quanto no grupo dos que possuem mais de dez anos, 70% disseram que *concordam* e 30% disseram que *concordam em parte.* Chama a atenção, neste caso, que nenhum diretor, independente do tempo de atuação, disse *não concordar* com o Programa.

Ainda que o instrumento de coleta de dados utilizado - no caso, o questionário com perguntas fechadas - não permita o aprofundamento da discussão, mediante justificativa das respostas[86], presume-se que as posições assumidas pelos professores e pelos diretores, ao demonstrarem concordância com o PVM, podem estar relacionadas à assimilação do discurso oficial de melhoria da qualidade da educação municipal, comumente associado aos resultados do Ideb, indicador utilizado como critério para classificação das escolas no Programa e, consequentemente, para definição do percentual da bônus a ser pago aos profissionais do magistério.

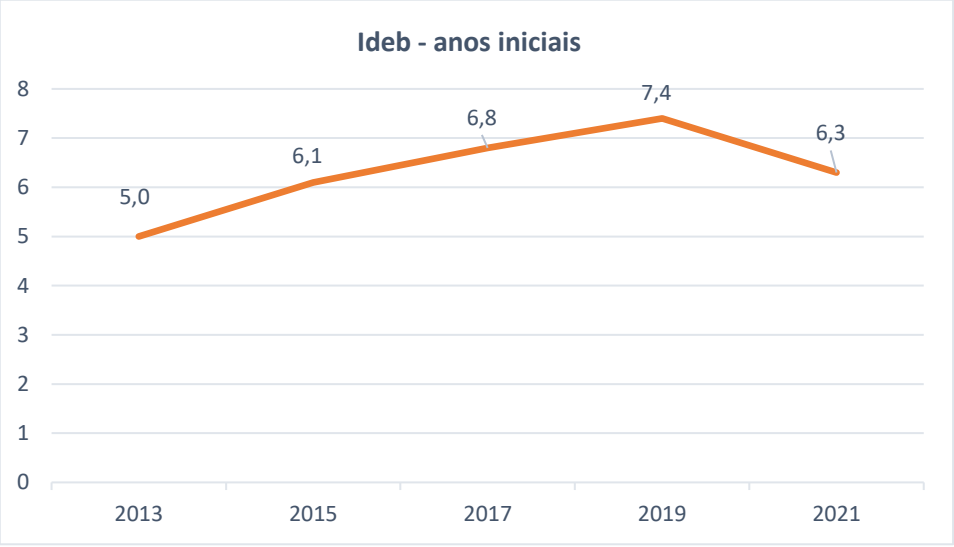
Sobre isso, faz-se necessário destacar que tanto o Secretário de Educação quanto o próprio Prefeito (e seus aliados), via de regra, incluíam, em seus discursos, o desempenho da rede municipal de Teresina no Ideb, como forma de exaltar o modelo educacional que vinha sendo adotado nas escolas municipais da capital que, dentre outras ações, tinha a política de bonificação como um de seus pilares. A exemplo disso, Firmino Filho, o então Prefeito de Teresina, como um dos palestrantes convidados do evento "Redes que transformam- Educação 2019", promovido pela Fundação Lemann e que contou com um público de 600 participantes de vários estados do país e do exterior, fez o seguinte pronunciamento, que foi reportado em matéria do portal Cidade Verde.

[86] Somente na entrevista, os participantes puderam justificar suas respostas.

> Ao longo do tempo, Teresina acumula resultados positivos e a gente se orgulha disso, das 27 capitais, nós temos o melhor IDEB tanto nos anos iniciais como nos anos finais e temos o menor custo por aluno. Isso é sinal de que alguma coisa diferente aconteceu na nossa cidade, nos últimos anos, e nós atribuímos estes resultados diferenciados a um conjunto de muitos fatores, que reúne planejamento, trabalho e compromisso de toda a nossa equipe (Cidade Verde, 2019, n. p.)

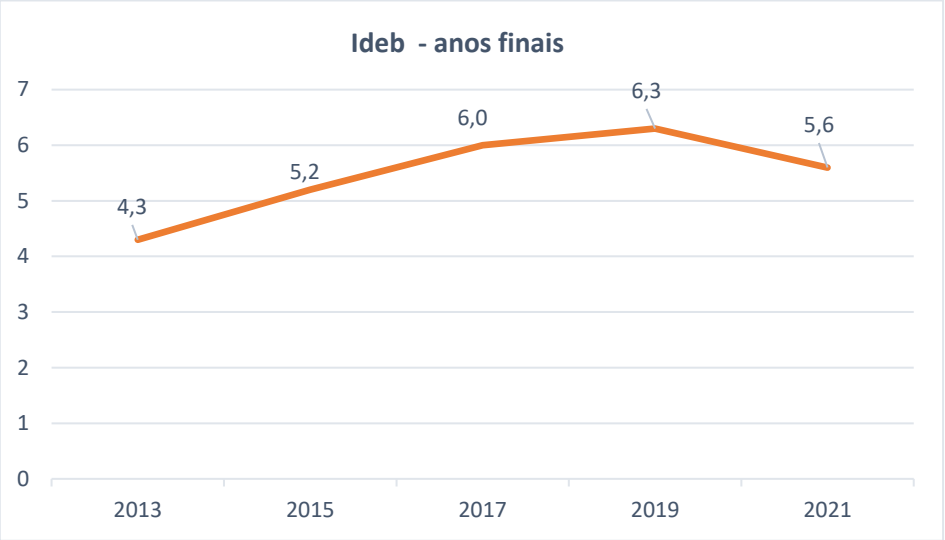
Como se observa, o gestor municipal, ao enfatizar a performance da capital piauiense no Ideb, sinalizou que o resultado é fruto do compromisso de todos os profissionais que fazem a rede municipal de ensino. Ao fazer esse discurso em um evento que tem por objetivo o compartilhamento de experiências de redes que têm alcançado bons resultados no Ideb, o gestor, estrategicamente, procura reconhecer o trabalho da equipe como forma de garantir motivação para que a rede continue se destacando no cenário nacional. Os resultados do Ideb, mencionados por Firmino Filho, estão sistematizados nos Gráficos 6 e 7, que apresentam a série histórica do Ideb de Teresina de 2013 a 2021, período de vigência do Programa de Valorização do Mérito e, consequentemente, do pagamento da bonificação, em seu formato original.

Gráfico 6 - Evolução do Ideb da rede municipal de Teresina - anos iniciais (2013-2021)



Fonte: Ideb 2021/INEP/MEC

Gráfico 7 - Evolução do Ideb da rede municipal de Teresina - anos finais (2013-2021)



Fonte: Ideb 2021/INEP/MEC

Analisando a série histórica apresentada nos Gráficos 6 e 7, observa-se uma evolução do Ideb da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina no período de 2013 a 2019. Em 2021, período em que a bonificação ainda estava vigente em seu formato original, observou-se uma queda no resultado do Ideb nos dois segmentos, fato observado em todo o país em razão das limitações ocorridas durante a pandemia de Covid-19, que acabou impondo para o mundo todo uma nova forma de fazer educação, uma vez que a maioria das escolas teve que suspender as atividades presenciais e implantar o ensino remoto, o que, infelizmente, contribuiu para acentuar o processo de exclusão já existente.

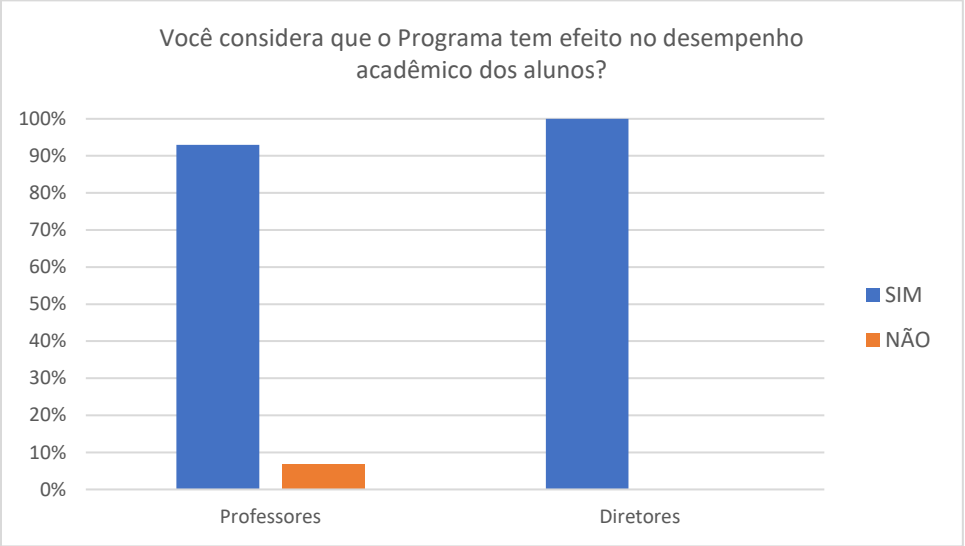
O desempenho da rede municipal de Teresina no Ideb também é mencionado no Relatório de Gestão 2017-2020, documento de caráter institucional que, ao apresentar a análise dos dados referentes ao Programa de Valorização do Mérito, concluiu que houve crescimento da qualidade do ensino da rede municipal durante o período de vigência da bonificação, reportando ao que estava posto legalmente como uma das finalidades do Programa, qual seja: contribuir para a elevação do desempenho acadêmico dos alunos (Teresina, 2020).

A este respeito, importa frisar que, embora o pagamento do bônus tenha sido vinculado aos resultados do Ideb, e este, por sua vez, tenha relação direta com o desempenho dos alunos na Prova Brasil (aprendizado) e com as taxas de rendimento escolar (fluxo), não há como mensurar o peso da bonificação paga aos profissionais do magistério na melhoria da qualidade da educação de Teresina. É notório que houve evolução no Ideb da rede municipal, nos anos iniciais e anos finais, durante a vigência do PVM; no entanto, há de se ressaltar que a reinserção

da bonificação não foi a única ação empreendida no período. Conforme destacado na cartilha *Como melhorar o Ideb - experiências que funcionam,* produzida pela Comunitas, em parceria com o Centro de Excelência e Inovação e Políticas Educacionais – CEIPE[87], a Secretaria Municipal de Educação também conseguiu, ao longo deste período, institucionalizar outras políticas estruturantes, como: fortalecimento da liderança dos diretores, consolidação do tripé avaliação-formação-currículo, planejamento estratégico e monitoramento (Comunitas, 2021)

Para além daquilo que os dados do Ideb revelam, procurou-se saber, de forma direta, se os participantes da pesquisa consideram que o Programa tem efeito no desempenho dos alunos. No Gráfico 8, estão dispostos os dados que sintetizam o posicionamento dos 116 professores e dos 49 diretores sobre esta relação.

Gráfico 8 - Programa de Valorização do Mérito x Desempenho dos alunos



Fonte: Questionário aplicado junto aos professores e diretores

Observa-se, conforme dados apresentados no gráfico acima, que 93% dos professores e 100% dos diretores acreditam que o Programa tem efeito no desempenho dos alunos. Ao responderem desta forma, professores e diretores demonstraram certa coerência com o questionamento apresentado nos Gráficos 4 e 5, que apontou elevado percentual de concordância com o PVM. Para melhor compreender a relação entre a opinião desses profissionais sobre o referido prêmio e sua repercussão no desempenho dos alunos, procedeu-

[87] A Comunitas é uma organização da sociedade civil que fomenta ações voltadas para o desenvolvimento sustentável. O Centro de pesquisas, formação e aconselhamento técnico para governo baseado na Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas.

se com o cruzamento dessas duas variáveis. Os dados gerados a partir desse cruzamento estão dispostos nas duas próximas tabelas.

Tabela 12 - Opinião dos professores sobre PVM X Desempenho dos alunos

Opinião sobre o PVM	**O PVM tem efeito no desempenho dos alunos**		**Total**
	Não	**Sim**	
Concordo	1	70	71
Concordo em parte	4	35	39
	3	3	6
Total	8	108	116

Fonte: Questionário aplicado com professores

Tabela 13 - Opinião dos diretores sobre PVM X Desempenho dos alunos

Opinião sobre o PVM	**O PVM tem efeito no desempenho dos alunos**		**Total**
	Não	**Sim**	
Concordo	0	34	34
Concordo em parte	0	15	15
Não concordo	0	0	0
Total	**0**	49	49

Fonte: Questionário aplicado com diretores

Verifica-se, a partir dos dados apresentados nas Tabelas 12 e 13, o seguinte cenário: dentre os professores que não concordam com o PVM, metade acredita que o programa tem efeito no desempenho dos alunos e a outra metade acredita que não; no cômputo geral dos professores, o percentual dos que acreditam que o PVM tem efeito no desempenho dos alunos ficou em 93%; como nenhum diretor marcou *não* para o questionamento sobre a relação do PVM com o desempenho dos alunos, o cruzamento limitou-se a analisar a relação a partir do conjunto de respostas *sim* e esta apontou que a maioria dos diretores (69%), além de anuir com o PVM, concorda também o que ele tem efeito positivo no desempenho acadêmico dos alunos. Os demais (31%) acreditam que o PVM impacta no desempenho dos alunos, mas concordam em parte com o referido programa.

Ao tratar sobre a relação do bônus pago aos profissionais do magistério com o alcance de bons resultados, por parte dos alunos, Oliveira (2012) diz que esta associação é complicada, pois existem outros fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos, como a origem social, o apoio da família e a adequação curricular. A autora critica as políticas de bonificação que são pautadas nesta associação, ao concluir:

> [...] o que acontece é que nós sabemos que o desempenho dos nossos alunos não depende somente do trabalho do professor. Depende da origem social dele, do acesso que ele tem a bens culturais, do apoio que ele tem em casa, de como que ele se entrosa na sala de aula, de quanto aquele currículo é adequado ou não ao seu aprendizado. E no final, tudo isso é obscurecido, é renegado, e a única coisa que conta, nessas políticas, é o trabalho do professor (Oliveira, 2012, n.p.)

O posicionamento de Oliveira ratifica as ideias defendidas por Ravitch (2011), que alerta para o risco de se valorizar somente aquilo que os testes mensuram e que pode ser quantificado. Além disso, enfatiza que os ganhos que advêm apenas de incentivos não são consistentes, portanto, podem não representar garantia de melhoria educacional.

Ainda na tentativa de acessar informações que ajudassem a esboçar a avaliação dos professores e dos diretores sobre o PVM, foram feitos questionamentos que versavam sobre sua contribuição para a profissionalização do magistério[88] e para melhoria da prática docente. As respostas foram consolidadas no quadro abaixo.

Quadro 10 - Programa de Valorização do Mérito x Ação Docente

Perguntas	Professores		Diretores	
	Sim	Não	Sim	Não
Em sua opinião, o PVM motiva os professores a melhorarem suas práticas?	93%	7%	98%	2%
Para você, este Programa contribui para a profissionalização do magistério?	86%	14%	94%	6%

Fonte: Questionário aplicado junto aos professores e diretores

É possível perceber, a partir dos dados apresentados no Quadro 10, que a maioria dos professores e dos diretores reconhece o PVM como uma política que traz contribuições para a ação docente, uma vez que o percentual de respostas *sim*, nas duas questões, foi bastante expressivo. Entre os professores este percentual chegou a 93% na primeira pergunta e 86% na segunda. No caso dos diretores, os percentuais de repostas *sim* foram ainda maiores, chegando a 98% e 94%, na primeira e segunda pergunta, respectivamente.

A análise quantitativa, neste caso, não permite inferir sobre as razões que levaram os

[88] *Profissionalização do magistério* consta como uma das finalidades do Programa de Valorização do Mérito (Teresina, 2013), razão pela qual optou-se por incluir o termo no rol das perguntas do questionário. Vale ressaltar que, no contexto das reformas educacionais, o termo *profissionalização* "aparece justaposto a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, accountability e avaliação no plano de uma nova gestão pública" (Shiroma; Evangelista, 2010, p. 1).

participantes da pesquisa a concluírem que o PVM traz motivação para melhoria da prática docente e contribui para a profissionalização do magistério. O que chama a atenção é que, mesmo em condições diferentes, em lugares de fala diferentes, não se observou grandes divergências no posicionamento de professores e diretores quanto à contribuição do PVM para a ação docente. Ou seja, tanto os professores como os diretores consideram que a bonificação adotada na rede municipal, por meio do Programa de Valorização do Mérito, impactou de forma positiva na ação docente.

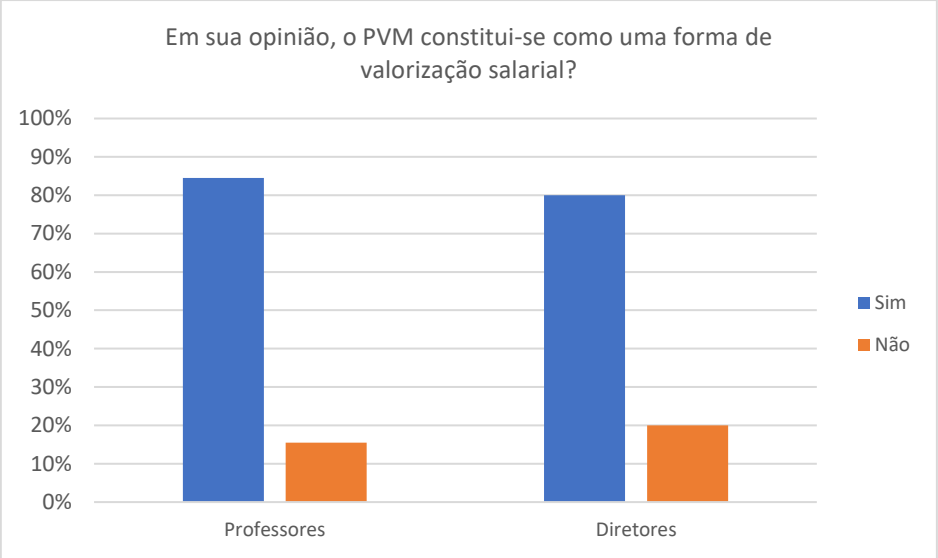
Uma outra perspectiva é apresentada por Bergo (2016) em seu estudo intitulado "Política de bonificação salarial no estado de São Paulo: desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente". Ao investigar a relação e os desdobramentos da política de bonificação salarial para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente no estado de São Paulo, a autora evidenciou descontentamento dos professores em relação à forma como a política de bonificação era desenvolvida, pois, como a prioridade era o alcance das metas pré-estabelecidas, novos papéis passaram a ser requeridos dos professores, causando-lhes a sensação de desvalorização do próprio exercício da profissão e perda de autonomia.

Assim como no estudo de Bergo, Braidi (2018), ao analisar a política de bonificação da rede acriana de ensino, concluiu que ela se apresenta como uma forma de regulação do trabalho docente, que gera sentimento de desvalorização do professor. Por estar sedimentada na ideia do esforço pessoal, no mérito individual, a bonificação acaba gerando um clima de disputa que afeta as relações interpessoais na escola.

> Ademais, os estereótipos vão se construindo, ou seja, para além de classificar os professores, o bônus colabora, para classificar toda a escola, se a escola não atingiu as metas, é porque os profissionais não se esforçaram, são preguiçosos, não trabalharam bem e categoriza a escola entre boas e ruins (Braidi, 2018, p. 88).

Como descrito por Shiroma e Evangelista (2011, p. 135), "as preocupações com os resultados do trabalho do professor e a relação desses resultados com os recursos investidos conduziram a políticas de avaliação como estratégia de indução de procedimentos e conteúdos políticos-pedagógicos", e isto pode, de alguma forma, ter induzido os professores a aderirem a políticas como a "responsabilização pelos resultados" e a conceberem a bonificação como forma de valorização docente. O Gráfico 9, a seguir, ilustra a opinião dos participantes do estudo sobre esta questão.

Gráfico 9 - Programa de Valorização do Mérito x Valorização Salarial Docente



Fonte: Questionário aplicado junto aos professores e diretores

A análise dos dados dispostos acima revela que a maioria dos participantes do estudo considera que Programa de Valorização do Mérito é uma forma de valorização salarial. Infere-se, neste cenário, que professores e diretores avaliam que quem consegue melhores resultados deve ser recompensado financeiramente e que o bônus é uma forma de valorização salarial.

Nesta mesma direção, Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária de Educação do Estado de São Paulo, em entrevista à revista Veja, ao ser questionada sobre as políticas de bônus, diz que "quem merece mais dinheiro no fim do mês são os bons professores e aquelas escolas públicas capazes de oferecer um raro ensino de qualidade, apesar das evidentes dificuldades" (Castro, 2008).

K. Nascimento (2015, p. 98), por outro lado, considera complexo atrelar um aumento salarial ao esforço dos professores em fazer com que seus alunos consigam melhores resultados nos testes, pois "a melhora do salário fica dependendo de algo difícil de medir". Até porque, em alguns casos, pode ocorrer de o compromisso do professor com a qualidade não ser motivado pelo salário "e sim por outros motivos intrínsecos à sua personalidade e autoidentificação como bom profissional".

Sousa (2008, p. 88) também alerta para os possíveis riscos da associação de incentivos aos usos dos resultados das avaliações, dentre os quais: "diminuir a dignidade do docente, minar sua motivação intrínseca, enrijecer os currículos e destruir vínculos entre professores e alunos". A autora chama a atenção também para as implicações da assimilação do conceito de quase-mercado na gestão dos sistemas educacionais, o que pode intensificar as desigualdades

educacionais e sociais.

Por entenderem que recebem menos do que deveria, a possibilidade de ganhar algum dinheiro extra pode parecer atrativa para quem está no chão da escola. Para compreender qual a percepção dos participantes do estudo sobre esta questão foi feito o seguinte questionamento: *Em sua opinião, a utilização dos resultados das avaliações dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração docente é uma política que traz vantagens para os profissionais do magistério?* As respostas dos professores e diretores foram sistematizadas no gráfico a seguir.

Gráfico 10 - Políticas de Bonificação x Vantagens para os profissionais do magistério

Fonte: Questionário aplicado junto aos professores e diretores

Nota-se que a maior parte dos professores e dos diretores considera que as políticas que associam o pagamento de bônus ao desempenho alunos trazem vantagens para os profissionais do magistério, uma vez que o percentual de respostas *sim* foi de 81% entre os professores e de 90% entre os diretores. Destaca-se que este foi o questionamento em que se constatou maior diferença nos percentuais de respostas *sim* entre os dois grupos de participantes, o que pode sinalizar compreensões diferentes sobre o que é, de fato, vantajoso para quem está na sala de aula e quem faz a gestão da escola.

Cassettari (2011), ao ilustrar as diferentes opiniões sobre as políticas de bonificação, recorre a Miguel Arroyo que, em entrevista concedida à revista *Época*, posiciona-se contrário à adoção dessas políticas no contexto educacional. Na opinião do autor,

> Apenas valorizar o trabalho docente pelo desempenho dos alunos em provas de aspectos pontuais, por mais importante que seja, é ter uma visão reducionista do trabalho docente. É desprezar trabalhos e dedicação que fazem parte da complexidade de acompanhar a formação plena de crianças e adolescentes, de jovens ou adultos. Ignorar essa pluralidade de trabalhos profissionais nas escolas públicas é desprezar aspectos fundamentais do trabalho docente. É ser injusto com a categoria. [...] Prometer prêmios por desempenho dos alunos ignorando quem são esses alunos e alunas, a que condições de violência e sobrevivência estão submetidos, é uma falta de respeito elementar aos educandos e a seus educadores [...] (Arroyo *apud* Cassettari, 2011, p. 16).

De acordo com Arroyo (*apud* Cassettari, 2011), atrelar a valorização docente somente ao desempenho dos alunos é ignorar a complexidade que é própria do processo de formação dos alunos, principalmente no caso da escola pública, onde a vulnerabilidade social é mais latente. Na opinião do autor, essa associação é desrespeitosa com alunos e professores.

Em alguns casos, a bonificação pode acabar contribuindo para que profissionais que possuem motivação intrínseca percam o interesse e passem a agir de forma adversa, afinal, muitos professores são motivados pelo prazer de ensinar e não somente pelo salário. Além disso, a qualidade da aprendizagem é composta por múltiplas dimensões, algumas das quais são de difícil mensuração e, portanto, não depende apenas do esforço da equipe escolar. Daí porque a remuneração por desempenho na educação é complicada (Ferraz, 2009, p. 241).

Na contramão dos argumentos que questionam a utilização de políticas de bonificação no contexto educacional, o presente estudo, por meio da análise dos conteúdos quantificáveis, apontou que a maioria dos professores e diretores não só concorda com a bonificação estabelecida pelo Programa de Valorização do Mérito, como consegue identificar sua relação com a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, com a melhoria da prática docente e com a profissionalização do magistério. Além disso, a maior parte dos participantes avalia que o bônus é uma forma de valorização salarial e que as políticas que utilizam os resultados dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração docente trazem vantagens para os profissionais do magistério.

Na próxima seção esta discussão será aprofundada mediante análise dos dados obtidos por meio da entrevista realizada com parte dos participantes do estudo.

5.3 Como os professores avaliam o PVM: conhecendo o conteúdo das entrevistas

Considerando que a intenção deste estudo não era apenas quantificar o posicionamento de professores e diretores sobre o Programa de Valorização do Mérito, mas, sobretudo,

compreender como tais profissionais avaliam essa política de bonificação, além da coleta de dados feita através do questionário, buscou-se, também, acessar informações mais aprofundadas, mediante a realização de entrevista com uma amostra dos dois grupos de participantes. Cumpre reiterar, que a definição dos professores e diretores que participariam da entrevista foi feita, através de sorteio do CPF, dentre os que haviam respondido ao questionário. Esperava-se contar, nesta etapa da pesquisa, com a participação de 20 professores e 10 diretores, contudo, após contato telefônico, obteve-se o aceite de 18 professores e 10 diretores, o que representa 15% e 20% do total de participantes do estudo, respectivamente.

Nesta segunda parte da análise empírica, que teve por base os dados obtidos por meio da entrevista, levou-se em consideração o conjunto de opiniões e a totalidade das falas dos professores e dos diretores. Neste caso, os dados foram submetidos à análise de conteúdo temática, por meio de procedimentos sistemáticos de análise que incluíram a descrição e a interpretação dos dados. Uma vez definida que a unidade de análise seria os eixos temáticos, cuidou-se para que cada um dos eixos estivesse devidamente ancorado nas questões de pesquisa e nos objetivos do estudo e, na medida do possível, buscou-se levantar núcleos de sentidos que pudessem ser associados a cada eixo temático.

Antes de prosseguir com a apresentação da análise processada a partir das entrevistas, convém enfatizar que, ao se examinar o conteúdo da entrevista realizada com os 10 diretores, observou-se convergência de posicionamentos com as falas dos professores entrevistados. Desse modo, para otimizar as análises e evitar redundâncias, optou-se por apresentar somente a sistematização dos dados da entrevista feita com os professores. Ao fazer tal escolha, entende-se que está sendo dada voz àqueles sujeitos que são principais protagonistas dessa política de bonificação, cujo desenho leva em consideração o desempenho da escola (e dos alunos) no Ideb. Entende-se que tal decisão em nada comprometeu a investigação proposta, pois, ao proceder com a análise quantitativa dos dados, sistematizada a partir do conjunto das informações coletadas junto aos professores e diretores por meio do questionário, buscou-se reunir os elementos necessários para tentar responder as questões de pesquisa.

Assim sendo, traz-se na sequência, a análise do conteúdo presente na fala dos professores. Cabe destacar que, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, ao se fazer uso das falas provenientes da entrevista, optou-se por denominar os participantes pelos códigos P01, P02, P03, P04 [...] e P18, sendo que a letra P representa a palavra *professor* e o número representa a *ordem cronológica* em que a entrevista foi realizada.

Visando contextualizar a análise em questão, um primeiro momento, buscou-se compor a caracterização desse grupo de participantes, ocasião em que se fez uso das informações

fornecidas no questionário respondido. Tais informações, importantes para a construção do "pano de fundo" da análise do conteúdo das falas desses sujeitos, foram sistematizadas no quadro a seguir.

Quadro 11- Sobre os professores entrevistados

Participante	**Sexo**	**Tempo de atuação na rede municipal**	**Edições da PB em que ministrou aulas 5º/9ºano**	**Recebeu o bônus estabelecido pelo PVM**	**Conhece os critérios do PVM**	**Opinião sobre o PVM**
P01	Feminino	5 a 10 anos	2015 2017	Sim, em todas as edições	Sim	Concordo em parte
P02	Feminino	5 a 10 anos	2015 2019	Sim, mais de uma edição	Sim	Concordo em parte
P03	Feminino	5 a 10 anos	2017 2019	Sim, mais de uma edição	Parcialmente	Não concordo
P04	Feminino	5 a 10 anos	2017	Sim, mais de uma edição	Sim	Concordo
P05	Feminino	5 a 10 anos	2015 2017 2019 2021	Sim, em todas as edições	Parcialmente	Concordo
P06	Feminino	5 a 10 anos	2015	Sim, em uma única edição	Sim	Concordo em parte
P07	Masculino	5 a 10 anos	2017 2019 2021	Sim, mais de uma edição	Sim	Concordo em parte
P08	Masculino	Mais de 10 anos	2017 2019 2021	Sim, mais de uma edição	Sim	Concordo em parte
P09	Masculino	Mais de 10 anos	2019	Sim, mais de uma edição	Sim	Concordo
P10	Feminino	Mais de 10 anos	2015 2017 2019	Sim, mais de uma edição	Sim	Concordo
P11	Feminino	5 a 10 anos	2017 2019 2021	Sim, mais de uma edição	Parcialmente	Concordo
P12	Feminino	5 a 10 anos	2015 2017 2019 2021	Sim, mais de uma edição	Sim	Concordo

P13	Feminino	Mais de 10 anos	2015 2017 2019	Sim, mais de uma edição	Sim	Concordo em parte
P14	Feminino	Mais de 10 anos	2019	Sim, em todas as edições	Parcialmente	Concordo em parte
P15	Feminino	Mais de 10 anos	2015 2017	Sim, mais de uma edição	Sim	Concordo
P16	Feminino	Mais de 10 anos	2019	Sim, em uma única edição	Sim	Concordo
P17	Feminino	Mais de 10 anos	2015 2017 2019	Sim, em todas as edições	Sim	Concordo
P18	Feminino	5 a 10 anos	2017 2019	Sim, mais de uma edição	Sim	Concordo em parte

Fonte: Questionário aplicado junto aos professores

O Quadro 11 traz informações sobre os professores entrevistados, no tocante ao sexo, ao tempo de atuação, à lotação em turmas de 5º/9º ano, ao recebimento do bônus, bem como em relação a percepções gerais sobre o Programa de Valorização do Mérito. Observa-se que, dentre os entrevistados, 15 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Quanto ao tempo de atuação, 10 professores possuem de 5 a 10 anos de atuação na rede municipal de Teresina e os demais (8) já atuam há mais de 10 anos na referida rede de ensino, portanto, são professores mais experientes. Nota-se que a maior parte deles (72%) ministrou aulas em turmas de 5º ou 9º ano em mais de uma edição da Prova Brasil, bem como recebeu o bônus também em mais de uma edição do Programa (89%). É possível inferir ainda que os mesmos têm conhecimento sobre os critérios de premiação do Programa de Valorização do Mérito e que concordam como o mesmo, muito embora 8 professores tenham expressado concordância parcial e 1 tenha afirmado não concordar.

Embora essas informações já tenham sido quantitativamente analisadas, na primeira e segunda seção deste capítulo, as mesmas foram novamente trazidas para a discussão, pois são fundamentais para a interpretação das mensagens presentes nas falas dos professores. No contexto da análise do conteúdo, não considerar essas informações poderia limitar a análise da avaliação que estes sujeitos fazem do Programa de Valorização do Mérito, uma vez que, por si só, revelam que mesmo estando em condições semelhantes, os professores divergem quanto ao conhecimento dos critérios e quanto à opinião sobre o Programa. Isso ocorre porque existem

condições da *práxis*[89] que os colocam em contextos diferentes, sendo assim, um mesmo objeto, uma mesma palavra ou expressão, pode ter o mesmo significado, todavia o seu sentido pode variar de acordo com o contexto.

Similarmente ao estudo realizado por Lustosa (2013) que teve o Prêmio Professor como foco de análise, a presente investigação também apontou que, embora estatisticamente a maioria dos participantes tenha demostrado concordância com a bonificação instituída na rede municipal, a análise do conteúdo das entrevistas revelou aspectos do PVM com os quais os professores não concordam. Observou-se ainda, que o posicionamento dos professores não está, necessariamente, atrelado ao tempo de atuação na rede, ao número de edições em que foi contemplado com o bônus ou ao fato de conhecerem ou não os critérios de premiação.

Para melhor compreender como professores avaliam a política de bonificação adotada nas escolas municipais por meio do Programa de Valorização do Mérito, os dados obtidos através da entrevista foram organizados e apresentados através de eixos temáticos, os quais, como mencionado, foram extraídos do conjunto das falas dos professores em consonância com as questões de pesquisa e com os objetivos do estudo. Neste caso, embora tenha sido observado uma tendência de concordância dos entrevistados em relação ao Programa, ao definir e analisar cada um dos eixos, procurou-se identificar núcleos de sentido que evidenciassem tanto os posicionamentos favoráveis quantos os posicionamentos contrários, mesmo estes últimos tendo emergindo em menor frequência. Ressalta-se, ainda, que a definição dos eixos temáticos não seguiu, necessariamente, a ordem das perguntas da entrevista, e sim o conteúdo das mensagens com um todo. Tais eixos seguem dispostos no Quadro 12, apresentado na sequência.

Quadro 12- Eixos temáticos que representam a avaliação dos professores sobre o Programa Valorização do Mérito

Nº	**Eixos temáticos**
01	Percepções sobre o PVM
02	O PVM e o desempenho dos alunos
03	O PVM e a prática pedagógica
04	A bonificação e a valorização docente

Fonte: Entrevista realizada com os professores participantes da pesquisa.

[89] O termo *práxis*, neste caso, tem a ver com a condição de existência de cada professor enquanto ser histórico e social (Franco, 2008).

O primeiro eixo temático refere-se à opinião dos professores sobre o PVM de forma mais geral. O segundo eixo apreende a concepção dos participantes sobre a relação entre o PVM e o desempenho dos alunos. A relação entre o PVM e a prática pedagógica do professor está expressa no terceiro eixo. Por fim, quarto e último eixo aglutina a opinião dos professores sobre a bonificação instituída por meio do PVM e a valorização docente.

Os eixos temáticos, considerados instrumentos balizadores da análise e da interpretação do conteúdo das mensagens presentes na fala dos professores, são apresentados na sequência.

5.3.1 Percepções sobre o PVM

A análise quantitativa dos dados obtidos por meio do questionário evidenciou que, de modo geral, os professores têm conhecimento sobre a existência do PVM e sobre os critérios para o recebimento do bônus, os quais consideram que são claros e de fácil compreensão. Revelou também que a maioria dos professores concorda com o referido Programa. Contudo, ao analisar o conteúdo das mensagens presentes na fala dos professores entrevistados, observou-se que existem divergências na percepção dos professores sobre a política de bonificação adotada nas escolas municipais de Teresina por meio do Programa de Valorização do Mérito, o que é perfeitamente normal, pois a forma como cada participante analisa o objeto tem a ver com suas experiências, suas crenças e com aquilo que vivem e sentem na escola.

Neste caso, as divergências foram analisadas a partir de dois núcleos de sentido, sendo que o primeiro está relacionado à *finalidade do Programa* e o segundo *à utilização do Ideb como critério de premiação.* Para uma melhor sistematização da análise, o segundo núcleo de sentido foi subdividido e as mensagens foram agrupadas de acordo os posicionamentos dos professores, sendo: um bloco de análise com direcionamento para a *concordância* e outro para a *discordância*.

Em se tratando do primeiro núcleo de sentido, a análise das falas dos 18 professores entrevistados, apontou uma predominância de respostas que sugerem que a principal finalidade do PVM foi a melhoria dos resultados da rede, conforme segue:

> A finalidade foi **melhorar a questão da educação básica**, os índices da educação básica, valorizando, ao mesmo tempo, o esforço do professor e dos alunos também porque à medida que o professor é valorizado, o seu trabalho se transforma e os alunos também recebem um incentivo (P15, grifo da autora).

> Bom, acredito eu que tenha sido justamente para **melhorar o ensino**, a qualidade do ensino, ou seja, puxar o professor para poder participar dessa melhoria. Isso aí seria uma espécie de motivação (P09, grifo da autora).

> **Elevar a aprendizagem dos alunos**. Essa é a finalidade principal. E com isso leva também o professor a ser mais estimulado, a se sentir mais motivado. Porque eu fui professora nas duas edições que nós participamos aqui na escola e ganhamos. Nas duas edições, eu fui professora das turmas e assim, pela minha experiência, eu me sentia muito motivada em participar, em buscar atividades, em motivar meus alunos. Eu gostava bastante (P02, grifo da autora).

O que chama a atenção nos fragmentos de falas referenciados é que, na visão dos professores, o PVM foi instituído com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos. Neste modo de considerar, os sujeitos da política passam a ser os alunos e não os professores.

De forma mais direta, outros posicionamentos sinalizam que a política de bonificação instituída por meio do PVM foi implementada com a finalidade de "incentivar mais os professores a **se dedicar mais ainda** para que esses **resultados fossem mais favoráveis possível**" (P06, grifo da autora). Na fala da professora, está implícita a ideia de que os professores da rede municipal já se dedicam e que os resultados já são bons. Neste caso, o bônus constitui-se com um estímulo para que os professores se empenhem mais ainda na melhoria dos resultados.

> Porque, assim, a gente sabe que a parte do bônus financeiro conta muito. Claro que é ótimo sua escola ser reconhecida. A gente sabe que Teresina é uma das melhores redes em termos de município, os resultados são ótimos, mas você dando aquele bônus em termos financeiros, eu acho que **fica bem mais atrativo dos professores se empenharem mais ainda** (P06, grifo da autora).

Como evidenciado nos segmentos textuais destacados, observa-se que as opiniões dos professores P15, P09, P02 e P06 são convergentes, pois pressupõem que melhoria da qualidade do ensino envolve alunos e professores e que estes precisam estar motivados. Esse conjunto de falas reflete aquilo que é preconizado no Art. 2º da Lei nº 4.499 de 20 de dezembro de 2013 que instituiu o Programa de Valorização do Mérito no âmbito das escolas municipais de Teresina, conforme segue:

> Art. 2º O "Programa Valorização do Mérito" tem por finalidade **motivar os profissionais do magistério** para a melhoria da prática docente, contribuir para profissionalização do magistério, bem como para **elevação do desempenho acadêmico dos alunos**" (Teresina, 2013, grifo da autora).

Conforme está posto, pode-se dizer que a percepção dos participantes citados se aproxima daquilo que foi legalmente estabelecido, pois tanto a motivação dos profissionais do magistério como a elevação do desempenho acadêmico dos alunos figuram, legalmente, como finalidade do Programa de Valorização do Mérito.

Embora a maioria dos professores tenha avaliado a finalidade do PVM em conformidade com o que está explicitado em seu texto legal, entre os entrevistados houve quem questionasse isso, levantando hipóteses sobre o real propósito deste tipo de política. Entre as opiniões expressas, destaca-se a da professora P03 que acredita que o PVM foi instituído com a finalidade de controlar os resultados das escolas, "controlar o que se passa nas turmas". Referindo-se ao trabalho realizado nas turmas de 5º ano com a disciplina de Matemática e às cobranças feitas pela Secretaria, a professora pontuou: "**a gente sente uma pressão muito grande**, né? É uma pressão muito grande de formações, que ajudam, claro, mas, a pressão é muito grande por um resultado" (P03, grifo da autora). Embora o controle dos resultados não esteja explicitamente oficializado como finalidade do PVM, faz-se necessário destacar que, quando se estabelece uma recompensa financeira em função do desempenho dos alunos, de alguma maneira, legitima-se essa intenção.

As considerações da professora P03 que, conforme dados sistematizados no Quadro 11, *não concorda com o PVM*, convergem com as críticas feitas pelos profissionais do magistério da rede estadual de São Paulo, em pesquisa realizado por Oliveira e Novais (2012). O estudo que explorou os impactos dos incentivos nas escolas paulistas foi analisado por Passone (2014):

> A rejeição dos entrevistados ao bônus monetário aparece associada à mercantilização das relações e atividades escolares, que conduziria à competição entre as escolas e ao aumento da pressão sobre os profissionais por parte dos supervisores e diretorias de ensino. Eles criticam ainda o uso dos resultados baseados no desempenho médio dos alunos sem que se considerem as diferenças socioeconômicas entre as escolas e o impacto das diferenças socioeconômicas dos alunos no processo de aprendizagem (Passone, 2014, p. 442).

Para K. Nascimento (2015), ao associar o pagamento de bônus à melhoria da qualidade educacional, essas políticas concebem a educação a partir de uma perspectiva gerencialista, colocando nos ombros do professor toda a responsabilidade pela melhoria do ensino, sem levar em consideração as reais condições da comunidade escolar. A ideia subjacente é a de que uma vez motivados, os professores vão buscar estratégias para aprimorar suas práticas e alcançar resultados mais exitosos, ainda que isso represente sobrecarga de trabalho.

Diferentemente das demais políticas anteriormente instituídas na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, o Programa de Valorização Mérito estabeleceu o repasse de bônus para os profissionais do magistério, unicamente, em função dos resultados do Ideb, indicador nacional criado para monitorar a educação brasileira. Essa associação, questão não pacificada entre os educadores e os estudiosos da área, mas validada pela maioria dos professores entrevistados, é discutida no segundo núcleo de sentido relacionado às percepções dos professores sobre o PVM, cuja análise procurou identificar posicionamentos *favoráveis* e *contrários* à utilização do Ideb como critério para o repasse da bonificação.

Segundo as professoras P16, P06 e P10, o Ideb é um bom critério para definir o pagamento da bonificação estabelecida pelo PVM:

> Eu creio que sim. Porque, querendo ou não, a gente sabe que **esse quantitativo está avaliando a qualidade do ensino da nossa Rede** (P16, grifo da autora).

> Eu creio que sim, porque, assim, **quando o aluno atinge aquela meta é porque cada professor contribuiu de alguma forma** para aquele aluno. É claro que Português e Matemática é a base, mas, eu sei que dentro da Educação Física eu posso trabalhar sim a questão da alfabetização com as crianças, posso também ajudar na questão do letramento deles. Então, eu creio que sim. É um bom critério (P6, grifo da autora).

> [...] mediante que ele é um sistema avaliativo, é uma opção! Existem outras opões, né? Mas para esse programa, então é um bom critério. Mesmo porque **lá não só prevê o prêmio máximo, né, ele também prevê outros patamares menores**. Se você não atingir 100%, se atingiu 75%... a quantidade que você atingiu, você vai atingir o seu prêmio também. Então, dessa forma não é injusto. Ele busca alcançar todos os patamares do que você conseguiu alcançar (P10, grifo da autora).

O entendimento das professoras é de que o Ideb é um bom critério porque avalia a qualidade do ensino, envolve toda a escola e não estabelece uma meta única para todas as escolas da rede, sendo, portanto, um critério justo porque alcança, inclusive, as escolas com resultados mais baixos. A professora P12 também concorda com a utilização desse indicador, entretanto pontua algumas questões, conforme segue:

> Apesar de eu entender que **o resultado do Ideb** não é um bom instrumento avaliativo**, pois não mede o esforço, o trabalho do professor e nem mede, de fato, aquilo que o aluno aprendeu ou deixou de aprender**, com relação à bonificação, eu acho que ele é o mais honesto, porque ficaria difícil de dar esse bônus de outra forma (P12, grifo da autora).

Em sua fala, P12 enfatiza que o esforço do professor e a aprendizagem não podem ser escalonados pelo Ideb, mas admite que este é o critério mais honesto para repassar a

bonificação. É inegável que, ao ser criado, o Ideb viabilizou "uma discussão nacional sobre a direção e velocidade da melhoria da educação" (Brooke; Rezende, 2020, p. 1350), contudo, ainda que reúna dois elementos importantes para a qualidade da educação (taxas de aprovação e o desempenho dos alunos), é um indicador que possui limitações, daí porque a avaliação da escola (e do trabalho docente) não deve ser associada unicamente a este indicador.

Apesar de não explicitar concordância com esse critério, a professora P18 acredita que o fato de o repasse do bônus ter sido atrelado aos resultados do Ideb, facilitou a compreensão em relação à bonificação, por parte daqueles que são os sujeitos da política. Nessa direção, pontua:

> Não sei se seria bom, mas pelo menos **é um critério que todo mundo entende**, né? E quando você vai tratar de critérios tem que ser algo que todo mundo entenda. Então, é um critério que dá para entender porque que a escola chegou a essa bonificação [...]. Talvez não fosse o ideal? Não, mas é o que temos e é o que dá para se trabalhar e entender, de uma certa forma. **Claro que a gente pode questionar algumas coisas, mas é um critério que dá para ser aplicado** (P18, grifo da autora).

No fragmento destacado acima, a professora P18 enfatiza que embora "algumas coisas" possam ser questionáveis, o Ideb é um critério aplicável, pois é de fácil compreensão. Nesse sentido, o posicionamento da professora guarda certa semelhança com a descrição institucional do Ideb, apresentado como uma referência empírica, uma bússola facilmente assimilável, uma "ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica", tornando-se, desta forma, um "importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação" (Brasil, 2023). Além de ser "um critério que todo mundo entende", conforme destacado pela referida professora, a associação do pagamento da bonificação ao Ideb se constituiu como uma opção menos onerosa para os cofres municipais, uma vez que a rede não precisa arcar com os custos para realização da prova, a exemplo do que acontecia com a Gratificação por Desempenho Escolar, o conhecido *Ranking* das escolas municipais. Destaca-se ainda que, mesmo a rede municipal tendo instituído, em 2014, um sistema próprio de avaliação (o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina, regulamentado posteriormente através da Lei nº 5.200, de 28 de fevereiro de 2018), o Programa de Valorização do Mérito continuou atrelado aos resultados do Ideb.

Posicionando-se de forma *contrária* à utilização do Ideb como critério para o repasse da bonificação, a professora P03 argumenta que o desempenho do aluno na Prova Brasil "não é uma coisa que depende só do professor". Além de enfatizar que o professor "não tem como controlar tudo o que acontece dentro da escola" e que não tem como garantir uma pontuação

positiva no Ideb, ainda que haja uma boa preparação dos alunos, a docente destaca que o professor ainda pode ser prejudicado, deixando de receber o bônus.

> Às vezes, o professor se acaba de fazer isso, tem todo um trabalho por trás e o resultado não é aquilo que foi esperado e acaba sendo um prejuízo pra escola, digamos assim, para educação, não no sentido que os alunos vão ficar prejudicados, mas no sentido de que aquele professor não é valorizado por todo o trabalho que ele teve (P03).

As questões levantadas pela entrevistada P03 são pertinentes, pois, muitas vezes, "os professores "são cobrados, inclusive, por elementos que não tangem à responsabilidade docente, como fatores externos à sala de aula que interferem diretamente no desempenho dos alunos" (Silva; Rostirola, 2021, p. 79). Não se pode ignorar, no processo de ensino e aprendizagem, que se a escola traz em seu perfil alunos com nível socioeconômico baixo, de alguma forma isso trará impacto nos resultados das avaliações (Alves; Soares, 2013). Nessa perspectiva, responsabilizar escolas e professores pelo fracasso dos alunos é legitimar a culpabilização, "termo mais adequado para representar a implementação de políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização sob a ótica do neoliberalismo" (Silva; Rostirola, 2021, p. 79). Afinal, nem sempre o esforço docente é suficiente para garantir que os alunos tenham um bom desempenho, pois, a melhoria da qualidade da educação não depende somente dos professores (Oliveira, 2012).

O entendimento de que a avaliação precisa gerar consequências é o princípio basilar das políticas de responsabilização, implementadas no cenário educacional através da adoção de mecanismos de incentivos salariais que, via de regra, são estabelecidos através de políticas de bonificação. Sobre a associação dos resultados das avaliações e a adoção de políticas de bonificação docente, Sousa (2008, p. 82) acrescenta:

> Um dos elementos que tem impulsionado os gestores a incorporar em suas políticas educacionais alternativas de premiação docente e de outros profissionais - ou de escolas por mérito ou produtividade - é a constatação de que as escolas e, particularmente, seus profissionais, não têm se mobilizado para enfrentar os baixos índices de desempenho que muitos alunos vêm reiteradamente apresentando nos testes que integram as avaliações em larga escala (Sousa, 2008, p. 82)

Conforme está posto, ao adotarem alternativas de bonificação, os gestores pressupõem que a associação de consequências aos resultados pode mobilizar as escolas e seus profissionais a buscarem um melhor desempenho dos alunos nas provas.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina está inserida neste cenário, pois, ao instituir o Programa de Valorização do Mérito e definir o Ideb como critério para classificação das escolas, legitimou esta associação entre a bonificação paga aos profissionais e o desempenho dos alunos, esperando, com isso, alcançar melhores índices, já que uma das finalidades expressas do Programa era a "elevação do desempenho acadêmico dos alunos" (Teresina, 2013).

Os professores mencionaram ainda outros aspectos relacionados ao desenho do Programa de Valorização do Mérito com os quais não concordam, dentre eles: exclusão de escolas de zona rural, sem Ideb; não pagamento da bonificação para professores que, mesmo lotados em escolas classificadas no PVM, afastaram-se de suas atividades em decorrência de licença maternidade ou por motivos de saúde; não inclusão de um indicador que mensure o progresso do aluno ao longo do ano; não previsão de um bônus diferenciado para os professores de Língua Portuguesa e Matemática.

5.3.2 O PVM e o desempenho dos alunos

Na análise dos dados obtidos através do questionário, observou-se que 93% dos professores avaliam que o Programa de Valorização do Mérito contribui para aprendizagem dos alunos e 7% avaliam que não contribui. Quando cruzadas as variáveis *opinião sobre o PVM* e o *PVM tem efeito do desempenho dos alunos*, revelou-se o seguinte cenário: dos professores que *concordam* com o PVM (71), apenas 1 avalia que o programa não tem efeito no desempenho dos alunos; dos que *concordam em parte* (39), apenas 4 não vislumbram relação entre o programa e o desempenho dos alunos; e dos professores que *não concordam* com o PVM (6), metade acredita que o programa tem efeito no desempenho dos alunos e a outra metade acredita que não.

A retomada desses dados, apresentados e discutidos na seção anterior, faz-se necessária para melhor situar este eixo temático que sistematiza as opiniões dos professores sobre a relação do PVM com o desempenho dos alunos, expressas nas respostas dadas às seguintes questões do roteiro de entrevista: nº 6 - *Você acha que os professores se esforçam para melhorar o desempenho dos alunos e, consequentemente, receberem um bônus de maior valor?*; nº 9 - *Em sua opinião, o (a) professor (a) das turmas avaliadas priorizam o atendimento dos alunos com melhor potencial como forma de garantir o recebimento do bônus?;* e a segunda parte da questão de nº 11 - *Você acredita que este Programa contribui para melhoria da prática pedagógica do professor? E para a aprendizagem dos alunos, tem alguma contribuição?*

Como já sinalizado na análise quantitativa dos dados, a análise do conjunto das falas relacionadas a esse temático apontou dois núcleos de sentido, sendo um, em maior incidência, direcionado para o *sim* (*o PVM contribui para o desempenho dos alunos*) e outro para o *não* (*o PVM não contribui para o desempenho dos alunos*).

Remetendo para uma relação positiva entre o PVM e o desempenho dos alunos, destaca-se a fala da professora P15, a qual considera que, no contexto do Programa de Valorização do Mérito, "melhorou o desempenho não só dos alunos avaliados, mas de todos". Nessa mesma direção, posicionaram-se também as professoras P06 e P15:

> [...] **eu vejo a escola toda preocupada** desde dos anos iniciais [...], já pensando naquele aluno que vai chegar no quinto ano, né? Eu já vejo a preocupação nisso, eu já vejo também a preocupação do sexto até chegar no nono, pelo menos na minha escola essa é a realidade que eu vejo (P06, grifo da autora).

> **Esse programa acabou por incentivar até as séries mais iniciais** (primeiro e segundo ano). Porque quando você pensa em Programa de Valorização do Mérito, você pensa logo no quinto ano. Não! É um trabalho do quinto ano, mas a gente como escola, eu acredito que em todas as escolas da prefeitura isso também acontece, **todas as escolas também trabalham a longo prazo**. A longo prazo como? Trabalhando as turmas desde o primeiro ano já de forma diferenciada para poder quando chegar no quinto os alunos estarem melhor ainda para poder alcançar justamente o nível 6 (P15, grifo da autora).

Na avaliação das professoras, a política de bonificação instituída por meio do Programa de Valorização do Mérito trouxe ganhos não apenas para os alunos que participam da Prova Brasil (5º e 9º anos), mas para todos os alunos, pois há uma preocupação das escolas em trabalhar de forma diferenciada com todos os anos escolares. Corroborando esse posicionamento, a professora P05 destacou:

> **Depois que criaram esses prêmios, os professores passaram a se dedicar mais, as crianças já saem da creche, algumas já saem lendo**. Quando eles vão para o ensino fundamental menor, no primeiro ano, alguns já leem, né? Isso facilita, de certa forma, o trabalho da gente, eles estão aprendendo e assim eu acredito que contribui bastante no ensino e na aprendizagem deles (P05, grifo da autora).

Ainda sobre a relação do PVM com o desempenho dos alunos, os fragmentos de falas abaixo sugerem que há um esforço, por parte da escola e dos professores, para melhorar o desempenho dos alunos com mais dificuldade.

> Não temos que deixar aqueles alunos que não conseguem para trás. A gente procura fazer de forma que aquele aluno também que tem dificuldade possa pelo menos se aproximar, mesmo sabendo que ele não se iguale com aquele que tem melhor desempenho, mas que ele possa se aproximar. E, muitas vezes, a gente usa das nossas estratégias, do nosso conhecimento, para fazer um trabalho justamente com esse aluno [...] (P13).

> [...] eu procuro **puxar aquele aluno que tem dificuldade para poder inserir ele dentro do processo**, com um potencial melhor. Ou seja, buscar aquele potencial que às vezes ele não tem, ou seja, a falta de interesse, eu me preocupo mais com aquele aluno também (P09, grifo da autora).

> A gente tem que deixar a turma o máximo homogêneo possível, sempre arrastando para mais, é claro [...]. **Eu tento trabalhar de maneira que todo mundo consiga acompanhar**. É claro que tem sempre aquele aluno que vai conseguir aprender de forma mais fácil e aqueles alunos que vão ter um pouco mais de dificuldade (P08, grifo da autora).

Referindo-se ao trabalho realizado nas turmas de 5º e 9º anos, especialmente nos anos em que acontece Prova Brasil, os professores destacaram que utilizam estratégias diferenciadas para fazer com que os alunos mudem de nível, condição imprescindível para que a escola consiga alcançar notas mais altas no Ideb.

> a gente tem que criar uma estratégia para tá resgatando aquele aluno que está com dificuldade, mas sem esquecer daqueles que já estão no **nível avançado** para eles não descerem. Então é mantê-los, né, ou melhorar quem tiver, no caso, no **amarelo** ir para o **verde**, né. Então, a gente procura estratégias para estar mantendo esses alunos, mas também a gente não pode estar esquecendo daquele que está precisando de um olhar especial, que são aqueles que estão no **vermelho**, principalmente (P16, grifo da autora).

> a gente tem que estar olhando todos. Aqueles que estão **avançados**, eu tenho que tentar fazer eles permanecerem **avançados**. Mas sem deixar de olhar para os outros que estão lá mais fracos, com as habilidades mais básicas, que ainda não atingiram e trabalhar essas habilidades mais básicas para que, pelo menos, ele chegue no **básico** ou no **adequado** (P02, grifo da autora).

As falas das professoras P16 e P02 rebatem uma das críticas comumente associadas às políticas que atrelam o pagamento de bônus aos profissionais do magistério em função do desempenho dos alunos que é a priorização de alunos com melhor desempenho. O que se observa, neste caso, é que os professores, por já terem compreendido a lógica da avaliação utilizada como referência no PVM, desenvolvem estratégias diversas para atender tanto os alunos com mais dificuldades, "que são aqueles que estão no vermelho", quanto aqueles que com melhor desempenho, que "já estão no nível avançado".

Tais falas refletem a incorporação do discurso oficial da Secretaria na medida em que se observa a presença de termos e conceitos que estão presentes nas diretrizes institucionais do sistema de avaliação criado em 2014. Com o SAETHE, a Secretaria passou a realizar avaliação externa de larga escala, de forma censitária, em anos escolares estratégicos como o 4º e o 8º ano, por exemplo, possibilitando, assim, um diagnóstico antecipado do desempenho dos alunos participantes da Prova Brasil no ano subsequente. Os resultados das avaliações do SAETHE, elaboradas com base na matriz de referência estabelecida a partir do Currículo, eram "agrupados em padrões de desempenho – *abaixo do básico, básico, adequado* e *avançado* – definidos conforme a distância da aprendizagem das habilidades desejadas em cada disciplina e etapa de escolaridade" (Teresina, 2017, p. 70). Para cada um desses padrões, definiu-se uma cor, sendo: vermelho para *abaixo do básico*; laranja para o *básico*; amarelo para o *adequado* e verde para o *avançado*. Todas essas diretrizes eram repassadas aos professores nas formações promovidas pela Secretaria.

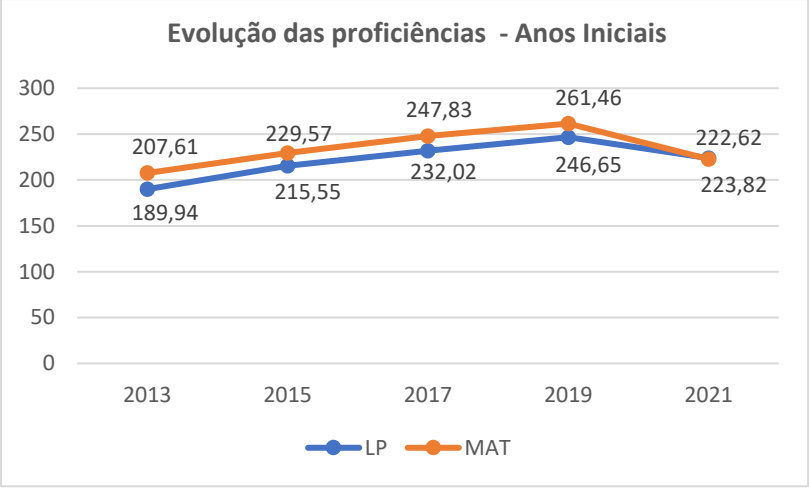
Embora tenha sido evidenciado um certo alinhamento com a política educacional implementada pela Secretaria Municipal de Educação, cujo pilar central passou a ser a avaliação e a cultura de foco em resultados, não há como inferir as razões pelas quais isso ocorreu. O que ficou claro, ao se analisar o conteúdo das entrevistas dos professores, é que a ação docente, de certo modo, é influenciada pelas ações implementadas pela Secretaria para garantir uma melhor performance das escolas (e dos alunos) na Prova Brasil.

Em suas falas, os professores enfatizaram o compromisso de toda a equipe escolar no sentido de garantir que os alunos aprendam aquilo que precisam aprender em cada ano escolar e cheguem ao final do ciclo com as habilidades esperadas. Apesar de reportarem aspectos relacionados à avaliação, à formação continuada e ao programa de ensino, parece claro, para parte dos professores entrevistados, que a bonificação tem servido como estímulo para realização de um trabalho voltado para a aprendizagem dos alunos que, na visão deles, tem contribuído para melhoria dos indicadores da rede municipal.

Sobre os indicadores da rede municipal, a análise do Ideb, apresentada na seção anterior, apontou uma melhoria ao longo do período de vigência do Programa de Valorização do Mérito, em seu formato original (2013-2021). Tendo como horizonte que este indicador tem sido o referencial de avaliação para se medir a qualidade de ensino nas redes públicas de ensino, entende-se ser conveniente uma análise mais específica do componente *aprendizado*. Neste sentido, procurou-se levantar os dados de proficiência da rede municipal de Teresina no Saeb, no período de vigência do PVM. Analisando os dados referentes aos anos iniciais, observou-

se que houve um aumento progressivo das notas, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, conforme dados sistematizados a seguir.

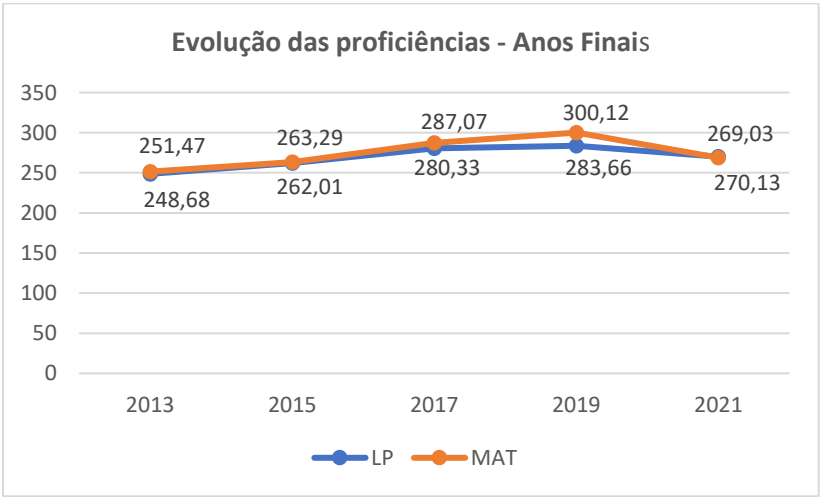
Gráfico 11 - Médias de proficiência do Saeb - rede municipal de Teresina (anos iniciais**)**.



Fonte: Ideb 2021/INEP/MEC.

Nos anos finais, observou-se tendência semelhante à registrada nos anos iniciais, com crescimento nas médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Gráfico 12 - Médias de proficiência do Saeb - rede municipal de Teresina (anos finais**)**



Fonte: Ideb 2021, INEP.

Considerando os dados dispostos nos Gráficos 11 e 12, pode-se dizer que, além de apresentar melhoria no Ideb, a rede municipal de Teresina também evoluiu no componente *aprendizado*, uma vez que houve um aumento médio de, aproximadamente, 50 pontos entre o

período de 2013 e 2019. Nos dois casos, houve uma queda dos resultados em 2021, o que, provavelmente, tem a ver com as dificuldades vivenciadas pelas redes de ensino por ocasião do período pandêmico. Contudo, como já referido, não há como mensurar o peso da bonificação nestes resultados. Outras variáveis precisariam ser consideradas como, por exemplo, o compromisso e a dedicação daqueles profissionais que estão na escola e que, apesar das condições que lhes são dadas, não medem esforços para garantir que o processo de ensino e aprendizagem tenha êxito.

Sobre a associação entre o pagamento de bônus aos professores e o desempenho dos alunos, há de se ressaltar que algumas pesquisas mostram que os alunos das escolas em que os professores são premiados demonstram um desempenho melhor se comparado ao desempenho de alunos cujos professores não recebem nenhum tipo de incentivo financeiro. Pontual (2008) ao comentar os resultados de um estudo que avaliou o Bônus por Desempenho (coletivo e individual) implantado no estado de Andhra Pradesh na Índia destaca sua contribuição para o desempenho dos alunos. Segundo a autora, o estudo realizado por Muralidharan e Sundararaman (2006 e 2008) revelou que

> Os alunos das escolas que receberam o bônus individual ou coletivo tiveram desempenho significativamente melhor do que aqueles do grupo de controle. A magnitude da melhora foi de 0,22 desvios padrão depois de dois anos do programa, o que equivale acerca de nove pontos percentuais na média da distribuição (diferença estatisticamente significativa $p<0,05$), não havendo diferença significativa na freqüência nos testes entre os alunos dos grupos de tratamento e controle (Ibid.). Adicionalmente, esta melhora foi encontrada em todos os subgrupos e tipos de participantes: em todas as cinco séries (1ª à 5ª), nos cinco distritos de Andhra Pradesh, para todos os níveis de dificuldade de perguntas avaliadas, entre todos os níveis sócio-econômicos, para os alunos com notas altas e baixas no teste inicial de referência (Pontual, 2008, p. 16-17).

Ainda amparada nos resultados apontados pelo referido estudo, Pontual (2008) destaca a consistência da melhora do desempenho dos alunos de 1ª a 5ª séries, medido através de provas de linguagem e matemática[90] mesmo quando os alunos foram submetidos a testes de matérias como ciências e estudos sociais, cujo desempenho não estava atrelado ao bônus.

Essa associação positiva entre a política de bônus e o desempenho dos alunos também foi identificada no estudo de Oshiro (2012) que investigou o efeito do programa de bonificação de professores do estado de São Paulo sobre o desempenho escolar dos alunos. Utilizando os

[90] Segundo a autora, as primeiras provas, desenvolvidas por uma empresa especializada, foram aplicadas por pessoas externas às escolas antes do início do programa de bônus para servir como referência (Pontual, 2006, p. 16).

métodos *Propensity Score Matching* e Diferenças em Diferenças, a autora comparou o resultado de escolas estaduais paulistas com o resultado de escolas de estados que não contavam com bonificação e escolas das redes municipais de São Paulo sem bônus. A investigação apontou indícios de impacto positivo apenas no quinto ano, sendo que nas notas de Matemática a diferença foi de cerca de 6,4 e em de Língua Portuguesa, cerca de 3,7. A autora enumerou algumas hipóteses para explicar os achados, dentre as quais: o desempenho na Matemática pode ter sido potencializado pela melhora na Leitura; o déficit de aprendizado dos alunos vai acumulando ao longo dos anos, ou seja, é provável que o déficit da quarta série seja menor que o da oitava série, quando os assuntos vão ficando mais complexos.

Embora o estudo realizado a partir da experiência da rede estadual de São Paulo aponte que o efeito da política de bônus sobre o desempenho dos estudantes do quinto ano é positivo e significante, faz-se necessário destacar que, no geral, as pesquisas revelam que, no contexto brasileiro, os efeitos das políticas de incentivos salariais em relação aos ganhos no desempenho dos alunos são inexpressivos.

Reportando-se a essa correlação entre as políticas de bonificação e a melhora no desempenho dos alunos, Freitas (2012, p. 393) destaca que, "ao contrário do que é anunciado, paradoxalmente, a verdadeira vítima desta obstinação é a qualidade do ensino". Corroborando com esse pensamento, em se tratando da experiência da rede municipal de Teresina, a professora P14 enfatizou que a qualidade do ensino fica prejudicada, pois ao "focar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, não se dá espaço para trabalhar as outras disciplinas". Para que a escola alcance uma boa nota no Ideb, acaba sendo feito "um intensivão no português e matemática", o que termina por prejudicar os alunos, que deixam de ter acesso aos conteúdos dos outros componentes curriculares, argumenta a professora.

O estreitamento curricular é apontado por Freitas (2012) como um dos possíveis efeitos colaterais das políticas de bonificação que são condicionadas aos resultados de avaliações de larga escala. Segundo o autor, ao considerar disciplinas específicas como Língua Portuguesa e Matemática corre-se o risco de supervalorizar estes componentes curriculares em detrimento dos demais. Sobre isso, acrescenta:

> 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" (Freitas, 2012, p. 389).

Sobre a restrição curricular, convém destacar as críticas que circundam o Ideb e sua utilização como indicador para avaliar a qualidade da educação brasileira. Tais críticas estão fundamentadas na necessidade de um processo amplo de avaliação da educação que não leve em conta apenas os aspectos cognitivos dos alunos, pois, para se ter um diagnóstico preciso da qualidade do ensino, outras variáveis precisariam ser consideradas.

As orientações didáticas definidas pela Secretaria para as turmas de 5º e 9º anos, especialmente nos anos em que acontece a Prova Brasil também foram apontadas nas falas de alguns professores. Eles salientam que, na medida em que o Programa de Ensino prioriza a retomada dos conteúdos dos anos anteriores com forma de garantir o nivelamento dos alunos com mais dificuldade (aqueles que se encontram no *abaixo do básico* e no *básico*), os demais ficam prejudicados. A professora P11 aborda essa questão:

> Eu acho que é um ponto, assim, a ser analisado, porque muitas vezes a gente deixa de trabalhar conteúdo do nono ano com os alunos para tá fazendo revisão de sexto, sétimo e oitavo ano. Para fazer com que esses alunos, que na verdade é maioria, que tem muita dificuldade, possam sair dessa limitação, né, mínima para conseguir alcançar uma média maior (P11).

Além do possível prejuízo para aqueles alunos que se encontram em um nível mais avançado, a fala da professora sugere que o trabalho com os alunos com mais dificuldade visa a melhoria da média da escola, o que, neste caso, pode representar o recebimento de um bônus de maior valor. Seria esse um dos efeitos colaterais da política de bonificação, em Teresina? A ação pedagógica, na rede municipal de Teresina, estaria sendo pautada pela preocupação em aumentar a média da escola para aumentar o valor do bônus ou em garantir que todos os alunos aprendam? De acordo com Brooke e Cunha, (2011, p. 72), os incentivos salariais (como prêmios e bônus) fazem parte do ideário das políticas de responsabilização, onde a importância atribuída aos resultados é cada vez maior e onde o que está em jogo, muitas vezes, "não são as consequências para os sujeitos principais da educação, os alunos, mas o nível de recompensa dos professores".

As questões trazidas pela professora P11 e as considerações de Brooke e Cunha (2011) acerca da associação entre as políticas de incentivos e a aprendizagem dos alunos embasam a análise do segundo núcleo de sentido, definido a partir da ideia de que *não há relação entre o PVM e o desempenho dos alunos*. Ratificando essa percepção, a professora P11 destacou que sua prática não é orientada pela bonificação e que seu compromisso é com a aprendizagem dos alunos. Sobre isso, pontuou:

> [...] eu acredito que por ser um valor fixo, ele não tenha muito incentivo para promover um melhor desempenho nos alunos. Eu particularmente não sou muito ligada a questão do mérito, de valor, né? Eu sou muito preocupada com o conhecimento do aluno. Então o que eu posso fazer para tá ajudando eles, eu faço e o resultado é consequência da qualidade do ensino (P11).

A professora P03, que disse não concordar com o PVM, também acredita que a política de bonificação não tem impactado no desempenho dos alunos. Isso porque os professores acabam "trabalhando muito mais em prol de uma avaliação do que realmente preparando esse aluno para muitas coisas que ele deveria chegar lá num sexto ano já sabendo", pontuou a professora, que acrescentou ainda:

> As escolas municipais não estão preparando o aluno, de fato, pensando no que ele vai estar lá na frente, **elas estão preparando o aluno para a prova do Ideb do ano seguinte que ele vai fazer**, né? É uma realidade! Essa é a verdade! Então qual é o intuito deles de colocarem um professor que vai pegar ele no ano de Ideb? É preparar esse aluno para a prova! É a verdade! A gente tem toda uma habilidade que precisa desenvolver naquele aluno para que quando ele chegue no quinto ano a gente consiga fazer isso e ter um bom desempenho. E aí essa responsabilidade do professor de português, do professor de matemática, é muito grande naquele ano. Ele tem que se redobrar e tem escola que aquele professor não tem ajuda. Ele não tem a ajuda da direção, ele não tem ajuda dos pais, ele não tem a ajuda dos outros professores (P03, grifo da autora).

No modo de considerar da professora P03, o caráter pedagógico das escolas municipais gira em torno da preparação dos alunos para as avaliações. Em sua fala, P03 também evidencia o peso da responsabilidade do professor "escolhido" para atuar nas turmas cujos alunos serão avaliados em encontrar estratégias para maximizar os resultados do Ideb.

O que se observa, a partir da análise deste eixo temático, é que o Programa de Valorização do Mérito transformou-se numa importante engrenagem da política educacional da rede municipal de Teresina. E a bonificação, neste contexto, constituiu-se como estratégia para garantir o comprometimento dos profissionais do magistério no processo de melhoria dos indicadores. Evidencia-se, desta forma, uma dinâmica complexa entre as expectativas dos professores em relação ao reconhecimento de seu trabalho e as expectativas em relação ao sucesso acadêmico dos alunos. Esse entendimento sugere que a política de bonificação não é percebida de forma isolada, mas como parte de um contexto mais amplo que envolve o comprometimento dos professores e o desempenho dos alunos.

Diante do exposto, cabe um questionamento: *e para a prática pedagógica, o PVM trouxe algum tipo de contribuição?* Essa é a discussão que será apresentada na sequência.

5.3.3 O PVM e a prática pedagógica

Este eixo reúne as perspectivas dos professores no tocante às implicações da política de bonificação adotada nas escolas municipais de Teresina por meio do Programa de Valorização do Mérito para a prática pedagógica. Neste caso, analisando as mensagens presentes no conteúdo das entrevistas, observou-se a presença de dois núcleos de sentidos, sendo que um está mais alinhado com a perspectiva da *motivação e do aprimoramento do trabalho*, e o outro, em menor incidência, mas, igualmente importante, está mais alinhado com a ideia de *maior cobrança em relação ao trabalho do professor*, o que implica em sobrecarga de trabalho.

Na análise do primeiro núcleo de sentido que remete à uma avaliação positiva entre o PVM e a prática pedagógica, observou-se que a percepção dos professores é de que a bonificação implementada por meio do PVM motiva escolas e professores a melhorarem suas práticas, conforme pode ser evidenciado nos excertos abaixo:

> [...] acaba sendo um motivador para as boas práticas pedagógicas (P08).

> Eu gosto do programa porque, quer queira ou quer não queira, **o professor tá sempre ali estudando**, **se aprofundando mais e mais e é muito bom para a nossa prática como professor, como profissional** (P13, grifo da autora).

> [...] a escola quer mais e mais! Então, de certa forma, eu creio que a grande maioria das escolas e dos professores não fica estacionada somente naquele nível, **ela quer crescer mais e mais**, não somente por conta do valor do prêmio, mas sim também por conta do nome da escola (P04, grifo da autora).

Nessa mesma direção, a professora P12 admite que embora a escola já faça o que tem de ser feito, quando tem uma bonificação o professor fica mais estimulado.

> [...] a gente faz o nosso trabalho, faz o que tem que ser feito, só que quando envolve uma bonificação, uma premiação, esse trabalho, digamos, se ele é de zero a 100, ele consegue aumentar ainda mais essa vontade do professor. É como eu digo desde o início, tudo que envolve dinheiro faz a diferença (P12).

Na visão da professora P10, quando você que já desenvolve um bom trabalho e sabe que "vai ter aquela valorização, aquele prêmio, já vai acrescentar na sua vida porque você já trabalha com excelência, então você continua desenvolvendo com excelência". Conforme está posto, infere-se que o professor da rede municipal acredita que a bonificação trouxe mais motivação para que o trabalho, que já vinha sendo desenvolvido com excelência, fosse ainda mais aprimorado. Pode-se dizer, neste caso, que os professores percebem o bônus como uma forma de reconhecimento e de valorização pelo trabalho realizado.

No que se refere ao *aprimoramento do trabalho*, alguns dos entrevistados destacaram que o PVM impactou na prática pedagógica na medida em que os professores passaram a buscar formas de superar os desafios e oferecer um ambiente de aprendizagem mais eficaz para os alunos. As falas das professoras P14 e P12 ilustram esta percepção:

> Sim, pela forma do querer mudar, do trabalhar diferente, né, fugir daquele tradicional, **buscar novas formas de passar aquele conteúdo**, de tornar mais leve [...]. Não ficar aquela coisa de robô, está só repetindo o que se está se falando ali na frente (P14, grifo da autora).

> Eu fui muito feliz em ter chegado aqui na escola e ter sido professora em ano de Ideb, porque eu aprendi naquela época o que eu não aprendi na universidade, o que eu não aprendi em outro canto. Eu aprendi aqui nessa turma e eu aprendi também no centro de formação (P12).

Analisando os segmentos textuais extraídos das falas das professoras P14 e P12, é possível inferir que o PVM contribuiu para o aprimoramento do fazer pedagógico. O Programa também potencializou as interações e as trocas entre os professores da própria escola, assim como direcionou as formações oferecidas pelo Centro de Formação[91], conforme destacado pela professora P15:

> A gente aqui tem um trabalho muito bom de fazer com que os professores das outras disciplinas deixem de lado aquela questão mecânica da sua própria disciplina e abrace a questão das habilidades misturadas com a disciplina também. A gente tem uma interação maior porque até os professores de Língua Portuguesa fazem formação dentro da escola para os outros professores, das outras disciplinas (P15).

Fica evidente que, apesar das dificuldades enfrentadas, os professores demonstram um compromisso contínuo com a aprendizagem dos alunos, buscando estratégias para superar os desafios por eles vivenciados. A colaboração e o envolvimento de todos os profissionais da escola são destacados como elementos essenciais para promover avanços significativos no processo de ensino de aprendizagem. Essa perspectiva de análise é ratificada pela professora P03 quando afirma: “eu acho essa troca muito positiva e eu acredito que ela veio mais por conta realmente dessas provas”.

Mesmo não fazendo menção direta ao pagamento por mérito, Libâneo (2003) defende a cooperação e a troca no ambiente escolar quando coloca a escola como lugar de aprendizagem. Segundo o autor, o funcionamento dessa instituição, incluindo a organização e a gestão, deve

[91] Vinculado à Secretaria Municipal de Educação, o Centro de Formação Prof. Odilon Nunes é o espaço destinado à formação continuada dos profissionais que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

ser orientado pela adoção de práticas participativas em que os professores aprendam e compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades. Neste sentido acrescenta:

> A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição (Libâneo, 2003, p. 308).

As práticas participativas no contexto escolar, conforme defendido por Libâneo (2003), pressupõem a troca de saberes e a interação entre os professores, entretanto, conforme alertado por Morduchowicz (2003), quando são estipulados incentivos salariais por mérito, o trabalho coletivo fica comprometido.

A problemática anunciada por Morduchowicz (2003) é pertinente, principalmente quando se trata de incentivos salariais direcionados apenas para um determinado grupo de profissionais, a exemplo do Prêmio Professor Alfabetizador, política de bonificação que permaneceu vigente na rede municipal de Teresina por um longo período, cujo público alvo era os professores que atuavam em turmas do ciclo de alfabetização. Neste caso, os estudos de Lustosa (2013) e Alcântara (2022) apontaram que os professores, temendo deixar de ganhar o prêmio, acabavam adotando posturas individualistas. Isso porque, havia um número pré-estabelecido de professores a serem premiados.

Em se tratando do Programa de Valorização do Mérito, política analisada neste estudo, o isolamento pedagógico não foi mencionado pelos entrevistados, provavelmente porque, pelo desenho que fora estabelecido, a classificação da escola não depende unicamente do trabalho dos professores de 5º e 9º anos, uma vez que o critério para o repasse da bonificação é o Ideb. Isso significa dizer que para receber o bônus, além de apresentar boas médias de desempenho na Prova Brasil, a escola precisa apresentar também boas taxas de aprovação e evasão de todos os alunos matriculados. Ademais, uma vez a escola classificada, todos os profissionais do magistério[92] fazem jus à bonificação, ou seja, não há limite de profissionais a serem premiados por escola, assim como não há limites de escolas a serem classificadas. Desse modo, todos os profissionais de todas as escolas podem ser contemplados com bonificação estabelecida pelo PVM, desde que atendam aos critérios definidos em lei.

[92] Desde que atendam aos critérios estabelecidos em lei, explicitados no capítulo anterior.

A identificação de aspectos relacionados à motivação e ao aprimoramento do trabalho na política de bonificação ora analisada sugere assimilação por parte dos professores dos propósitos do PVM, que apregoa a motivação dos profissionais do magistério para a melhoria da prática docente como uma de suas finalidades (Teresina, 2013).

A compreensão de que a bonificação motiva os professores a se esforçarem mais é um dos argumentos comumente utilizados na defesa deste tipo de política que parte do pressuposto que a possibilidade de obter um bônus em seu salário faz com que eles melhorem suas práticas. Mesmo que isso venha a acontecer, é preciso ponderar que os estímulos financeiros podem não funcionar para todos, pois, como relatado pela professora P01, "existem alguns professores que nem com esse bônus se sentem motivados".

Numa perspectiva contrária àquilo que foi revelado na análise do conteúdo das falas dos entrevistados quanto às contribuições do PVM para a prática pedagógica, o estudo de Vicino (2013) sobre a bonificação por resultado no estado de São Paulo, apontou que, na visão de alguns professores, o bônus não influenciou o trabalho desenvolvido na escola, pois o objetivo perseguido é a garantia de aprendizagem a todos os alunos, independentemente do bônus.

Como referido, na sistematização deste eixo temático, observou-se, no conjunto das falas dos professores entrevistados, um outro núcleo de sentido que associa o Programa de Valorização do Mérito a uma *maior cobrança em relação ao trabalho do professor*.

Reportando à ideia de que a organização da rotina de trabalho do professor foi modificada em função do Programa de Valorização do Mérito, algumas falas evidenciam a intensificação das cobranças por resultados não apenas por parte da escola, mas também parte da Secretaria, dos pais e da própria comunidade, conforme segue:

> A gente fica louco diariamente (rs)! **É muita pressão, é muita coisa, é muita responsabilidade você ter que levantar números**, né? A gente está falando disso. É levantar números e mantê-los. Porque se a gente um dia tirar um 8.1; um 8.3; um 8.4, a gente tem que manter porque se não a gente vai lá embaixo e todo aquele ganho que a gente tinha antes vai por água abaixo. Então é uma responsabilidade muito grande, a gente trabalha demais, fica louco, tem que trazer coisas diferentes, tem que pensar coisas diferentes, tem que fazer reforço, tem que trazer aquele aluno que está no adequado para avançado. A gente fica meio doido (P03, grifo da autora)

> **É muita pressão em cima do professor, né! É muita pressão!** Quem está mesmo na sala de aula, que é o professor da turma de Ideb, é muito pressionado e esse professor tem que estar sempre motivando os seus alunos, fazendo aulas diferentes, buscando novas estratégias com os alunos (P02, grifo da autora).

> Com certeza! Ano ímpar é um ano bem cansativo para os professores. [...] os professores que são de turmas de Ideb têm uma cobrança maior até dos amigos mesmo, dos colegas de trabalho. **É como se aquele resultado tivesse nas nossas mãos** (P12).

Percebe-se, nestes fragmentos de falas, que, ao mesmo tempo em que a bonificação é vista como um estímulo, também é vista como uma forma de pressão, na medida em que o professor tem que se esforçar cada vez mais para não perder o bônus já alcançado. Segundo as professoras, em ano de Ideb, os professores são ainda mais cobrados - inclusive pelos colegas de trabalho - para que desenvolvam estratégias diferenciadas para garantir que os alunos avancem e se saiam bem na Prova Brasil.

Sobre isso, faz-se pertinente analisar as considerações de Cardoso (2019) feitas a partir da análise da política de bonificação implementada pelo município de Rio Branco (AC). Referindo-se às metas do Prêmio pela Elevação da Qualidade e do Programa de Avaliação da Aprendizagem, a autora pontua:

> é possível perceber que todo o processo canaliza a responsabilidade maior e quase que exclusiva a figura do professor. Nessa perspectiva, chamamos atenção para o fato de que é bastante insustentável atribuir apenas ao docente a responsabilidade plena pelo aprendizado do aluno (Cardoso, 2019, p. 117).

As falas dos entrevistados revelam que nos anos de Prova Brasil, há uma maior cobrança para que os professores, especialmente os de Língua Portuguesa e Matemática, se dediquem mais para que os alunos consigam melhores notas, tornando assim, o trabalho demasiadamente exaustivo. Para a professora P13:

> trabalhar com turmas de Ideb não é para qualquer um não. Se for uma pessoa que tenha moleza, faça corpo mole, ela não consegue atingir não. Porque **você tem que ter "n" estratégias para você poder atingir**. Enquanto a gente não vê que o aluno está atingindo a melhoria, a gente tá buscando mais e mais para que aquele aluno melhore e chegue a um resultado final que é o Ideb, a nota do Ideb (P13, grifo da autora).

Referindo-se ao trabalho realizado nas turmas de 5º ano com vistas à melhoria dos resultados do Ideb, a professora P05 pontuou:

> **Nos anos de Prova Brasil era bem cansado mesmo**. É simulado, é revisão, formação, elaborar atividades, pesquisar atividades, é reforço com aluno, [...] é treinar a leitura com aluno, depois fazer aqueles questionamentos orais pra ver o que que ele entendeu, se ficou alguma coisa (P05, grifo da autora).

Nessa mesma direção, a professora P18 destacou que o aumento na carga de trabalho deu-se muito em razão das cobranças e das várias fichas que tinham de ser preenchidas. Sobre este aspecto, Shiroma e Evangelista destacam:

> A gestão por resultados pressupõe um forte sistema de avaliação, critérios e indicadores definidos. Os reformadores alegam que quanto mais normatizada, informatizada, computadorizada, despersonalizada for a avaliação, mais adequada, posto que se tornaria mais refratária à subjetividade do avaliador. Contudo, a ênfase hipertrofiada nos instrumentos e mecanismos de avaliação tem produzido uma reorganização nas instituições educacionais que retiram boa parte do tempo que dedicariam ao trabalho educativo para registro de informações, preenchimento e envio de relatórios às instâncias superiores (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 135)

Assim, pode-se dizer que as inúmeras tarefas requeridas do professor como forma de garantir uma melhor preparação dos alunos para a Prova Brasil, por serem exaustivas, podem, em alguma medida, acabar desmotivando professores e alunos.

Outro aspecto evidenciado nas falas de parte dos entrevistados é que o trabalho pedagógico dos professores das turmas de 5º e 9º anos, especialmente os de Língua Portuguesa e Matemática, parece estar voltado, essencialmente, para a preparação dos alunos para a Prova Brasil. Em sendo assim, cabe trazer o questionamento feito por Silva e Rostirola (2021, p. 75): "de que adianta um estudante ter um bom desempenho nos testes, se ele não consegue fazer uso social dos conhecimentos aprendidos na escola ou mesmo ter um bom desempenho em outros testes de proficiência?". Ao afirmarem que a "preparação para as avaliações corrompe o próprio sentido da educação e da aprendizagem", as autoras alertam para as possíveis consequências desse tipo de trabalho:

> Um trabalho voltado exclusivamente para as avaliações em larga escala pode desencadear treinos excessivos. Umas das principais consequências dessa prática é que os estudantes aprendem estratégias para se sair bem nos testes, mas não aprendem os conteúdos (Silva; Rostirola, 2021, p. 75).

A forte pressão e o receio de não alcançar os resultados, somados ao desejo de receber a bonificação, acabam provocando uma cobrança ainda maior, "por parte do próprio professor que também se cobra mais" (P18). Ao mencionar isso, a professora sinaliza uma questão da maior importância que tem a ver com as expectativas que são depositadas no trabalho docente, especialmente quando se coloca em jogo o recebimento de um bônus. Segundo a professora P10, isso acarreta um aumento não na carga de trabalho, mas na carga emocional.

> A carga de trabalho continua a mesma, porém o que aumenta é a carga emocional, né? Porque se você levar em consideração a carga emocional devido à responsabilidade, aquela tensão [...]. Não é bem o trabalho em si, porque o trabalho do planejamento da aula a gente já tem, as atividades também já têm. É uma coisa que já está no script, porém **a carga emocional é o que deixa a gente mais apreensivo** (P10, grifo da autora).

Ainda reportando sobre a rotina de trabalho em ano de Prova Brasil, a professora P11 enfatizou: "a gente trabalha bem mais, às vezes, a gente pega aulas de outros professores para dar aulas de Matemática e Português". Observa-se, neste caso, que há um direcionamento para que o professor se esforce cada vez mais para ajudar os alunos a conseguirem bons resultados. Nesse sentido,

> o docente torna-se o responsável direto pela performance do aluno nas avaliações em larga escala que não levam em conta diferentes determinantes existentes na escola, como as condições de trabalho docente o diálogo do currículo com a cultura local, entre outras questões (D. Nascimento, 2015, p. 94).

A partir das falas explicitadas, é possível inferir que a percepção dos professores sobre a bonificação implementada por meio do PVM está intrinsecamente relacionada com sua prática pedagógica e com o desempenho dos alunos. Nessa lógica, quanto maior a média das notas dos alunos significa dizer que mais eles estão aprendendo, portanto, o professor que os ensina tem feito melhor seu trabalho, tem sido mais produtivo. De outro modo, se o professor não alcança as metas estabelecidas "é visto como um profissional que não tem compromisso com o trabalho" (Cardoso, 2019, p. 120). Neste caso, a política de bonificação acaba funcionando com um mecanismo de regulação da prática pedagógica dos professores. Quando atrelada ao desempenho, a bonificação amplia a responsabilidade individual sobre o processo educacional, incutindo a performatividade na "alma" do professor (Ball, 2005).

Pode-se dizer, neste caso, que a avaliação dos professores, cujas falas ilustram o segundo núcleo de sentido referente a este eixo temático que discute a relação entre o PVM e a prática pedagógica, vai ao encontro da interpretação de Ball (2004) sobre performatividade. Para esse autor, a performatividade tem transformado trabalho docente em resultados, níveis de desempenho e formas de qualidade. Corroborando com essa discussão Cardoso e Melo (2022), em estudo sobre a política de bonificação implantada no município de Rio Branco (AC), pontuam:

> Podemos identificar que há uma visão de que o incentivo do prêmio acarreta em maior esforço por parte do docente e que assim há o alcance de bons resultados, sendo este colocado como sinônimo de educação de qualidade, quando na verdade o que se está atendendo é a uma cultura de resultados demandadas por Organismos Multilaterais (Cardoso; Melo, 2022, p. 10).

Na perspectiva das autoras, a política de bonificação adotada em Rio Branco, ao estabelecer metas de avaliação, traz consigo a ideia de que para alcançar bons resultados é preciso haver mais esforço dos docentes. Sobre isso, enfatizam: "Chamamos atenção para o fato de que é insustentável atribuir apenas ao docente a responsabilidade plena pelo aprendizado do aluno" (Cardoso; Melo, 2022, p. 12).

Em Teresina, ainda que o bônus contemple outros profissionais do magistério, e não somente o professor, observa-se que o Programa de Valorização do Mérito acabou, assim como em Rio Branco, concentrando maior dose de responsabilidade na figura do professor, uma vez que utiliza os resultados do Ideb como critério balizador para classificação das escolas e, consequentemente, para definição do percentual do bônus a ser pago aos profissionais do magistério. Por outro lado, ressalta-se que se a escola não for classificada em uma das categorias estabelecidas no Programa, nenhum profissional lotado naquela escola fará jus ao bônus. Sendo assim, pode-se dizer que a melhoria, a manutenção ou a queda do desempenho dos alunos no Ideb, pode gerar consequências coletivas, quando o assunto é o recebimento do bônus.

Ao atrelar a premiação aos resultados do Ideb, o Programa de Valorização do Mérito, ainda que de forma subjacente, acaba reforçando a importância do envolvimento de todos os profissionais do magistério nas ações pedagógicas, ao tempo em que coloca o trabalho coletivo como uma premissa fundamental para que a escola êxito no sistema de bonificação. Isso porque: a) o resultado do Ideb é calculado a partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil e das taxas de rendimento escolar (fluxo), o que, de pronto, já envolve todos os professores e não apenas os que atuam nas turmas de 5º e 9º anos e/ou os que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; b) a equipe gestora e a equipe pedagógica têm papel fundamental (e até decisivo) na promoção e na garantia da melhoria do desempenho acadêmico dos alunos; c) o PVM está ancorado no Ideb, um indicador cuja ideia central é a obtenção de um maior comprometimento das redes, das escolas e de seus profissionais com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Ademais, supõe-se que os profissionais do magistério têm consciência da importância do trabalho coletivo para o bom andamento das atividades

pedagógicas e, de forma específica, para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, condição preponderante para o recebimento ou não do bônus[93].

Alcântara (2022, p. 88), no estudo intitulado "O desenho das políticas de bonificação do magistério da Rede Pública Municipal de Teresina (2001 a 2019)", concluiu que o PVM, da forma como foi idealizado, "desperta um envolvimento coletivo entre os professores". A autora enfatiza ainda que o referido prêmio se diferencia das demais premiações implementadas na rede municipal na medida em que

> os professores de uma mesma escola não disputam a premiação e nem concorrem com os professores de outras escolas, pois para atingir a premiação máxima dependem apenas do resultado do Ideb da sua própria escola ou do crescimento da sua nota em relação à edição do Ideb anterior. Como todos da escola ganham premiação, todos se esforçam para colaborar com a aprendizagem dos alunos (Alcântara, 2022, p. 88).

Em contraponto, Morduchowciz (2003) apresenta estudos que revelam que a bonificação é pouco eficaz quando utilizada em instituições cujas atividades sejam pautadas na flexibilidade, no trabalho coletivo e na cooperação, princípios basilares na atividade educativa.

Para além disso, pode acontecer de uma escola não ser contemplada com o prêmio porque um determinado professor não conseguiu alcançar as metas estabelecidas e isso recair sobre este professor, que pode passar a ser visto pelos demais colegas "como um profissional que não tem compromisso com o trabalho, tendo em vista não ter alcançado as metas para receber o prêmio" (Cardoso e Melo, 2022, p. 13). Segundo as autoras, não alcançar as metas estabelecidas como critério para o recebimento do prêmio pode influenciar na forma como esse profissional é visto na escola onde trabalha. Ao analisarem as falas dos docentes participantes do estudo sobre a bonificação na capital acriana, as autoras acrescentam:

> [...] reiteramos a ideia de que há um direcionamento para que o professor se esforce além do que lhe compete para corresponder às expectativas que se coloca nas avaliações externas, não apenas para receber o prêmio, mas também para que suas condutas moral e profissional sejam mantidas com respeito e boa reputação (Cardoso; Melo, 2022, p. 13).

Nesse aspecto, observa-se que "o recebimento ou não do prêmio não fica apenas na escala financeira para o professor, finda por afetar a sua dimensão moral" (Cardoso, 2019, p. 120). Na mesma direção, Ravicth (2011) alerta para o fato de que as políticas de bonificação,

[93] Tal suposição respalda-se nos dados coletados, em que os professores demonstraram ter ciência das "regras do jogo", já que a maioria (84%) afirmou "conhecer os critérios para o recebimento do bônus estabelecido".

ao colocarem maior peso de responsabilidade e pressão pelo alcance de resultados sobre os professores, podem fazer emergir, em alguns casos, comportamentos oportunistas que venham a lhes garantir o recebimento da recompensa ou mesmo a não atribuição de rótulos negativos.

Não obstante a isso, no caso específico deste estudo, conforme dados apresentados e analisados até aqui, a maioria dos entrevistados manifestou concordância com o sistema de bonificação estabelecido pelo PVM, identificando, inclusive, que este tem efeito sobre o desempenho acadêmico dos alunos e sobre a prática pedagógica.

5.3.4 A bonificação e a valorização docente

Antes de adentrar especificamente nos conteúdos das falas dos participantes relacionados às ideias expressas sobre a relação do Programa Valorização do Mérito com a valorização docente, cabe destacar que, como mencionado anteriormente, não há consenso quanto à adoção de políticas de bonificação no contexto educacional. Analisando a literatura observa-se que, na maioria dos estudos que discutem políticas de valorização do magistério, incluindo carreira e remuneração, a discussão sobre da atribuição de prêmios ou de bônus, concedidos à escola ou diretamente aos professores em função do desempenho dos alunos, limita-se, tão somente, a apontar argumentos favoráveis e argumentos contrários à adoção dessas políticas. Gatti *et al* (2011) no estudo intitulado "Políticas docentes no Brasil: um estado da arte" faz menção a tais argumentos. Ao reportar-se ao Relatório da OCDE (2006) onde são discutidos modelos de sistemas de recompensa baseados no desempenho, destaca:

> Entre os argumentos favoráveis à compensação financeira baseada no desempenho, estão: a) é mais justo recompensar os professores que se desempenham melhor do que remunerar a todos igualmente; b) maior remuneração motiva os professores e melhora o desempenho dos estudantes; c) a associação entre os gastos com escolas e o desempenho dos estudantes obtém muito apoio público. Os argumentos desfavoráveis incluem: a) é difícil fazem uma avaliação justa e precisa, porque não se pode determinar objetivamente o desempenho; b) os professores não são motivados por recompensas financeiras; c) a cooperação entre os professores é reduzida; d) a docência passa a localizar estreitamente os critérios utilizados para premiar; e) os custos para implementação dessas medidas são demasiadamente elevados (Gatti *et al*, 2011, p. 208).

Assim como em Gatti *et al* (2011), no geral, quando são apresentadas as vantagens das políticas bonificação no contexto educacional, sempre estão presentes aspectos relacionados à motivação e à valorização docente. Já as desvantagens, aparecem, via de regra, associadas à

ideia de que as recompensas financeiras não motivam os professores e de que essas práticas podem provocar a concorrência ao invés de estimular a cooperação necessária entre os professores.

A dicotomia de posicionamentos sobre a relação entre o pagamento de bonificação e a valorização docente também emergiu nas falas dos professores entrevistados, constituindo o quarto e último eixo temático desta análise. Importa mencionar que a análise deste eixo considerou a fala dos professores como um todo, ou seja, os segmentos textuais aqui apresentados não dizem respeito a uma questão específica, mas ao conjunto das respostas.

Neste caso, as mensagens presentes no conteúdo das falas dos entrevistados apontaram para dois núcleos de sentido: o primeiro, aglutina mensagens que consideram *a bonificação implementada por meio do Programa de Valorização do Mérito com uma forma de valorização docente*, já o segundo é composto por mensagens que *apresentam manifestações com alguma negatividade sobre essa relação*. Na sequência, são apresentados fragmentos relacionados ao primeiro núcleo de sentido.

> [...] é claro que se você obteve essa premiação, eu acho muito válido, **eu acho muito legal e acaba que você se sente reconhecido**, né, porque você trabalhou e conseguiu. E se você conseguiu essa premiação é porque você, de alguma forma, conseguiu contribuir para o processo, né? Para que ele tivesse êxito (P08, grifo da autora).

> [...] é um incentivo que além de valorizar o profissional, incentiva ele ainda mais a buscar novas metodologias, a estar realmente participando das capacitações oferecidas pela Rede. É uma motivação externa que acaba contemplando o professor e ajudando de forma que ele vai melhorar a sua capacidade de estar em sala de aula. E o que é melhor, né, vai estar proporcionando ao aluno uma oportunidade de melhorar ainda mais a educação do município. O que a gente viu no decorrer do tempo com as notas do Ideb é que a gente evoluiu muito através dessa valorização do profissional e também a evolução dos nossos próprios alunos nas conquistas de medalhas, entre outras coisas (P16).

A fala do professor P08 indica que a bonificação é vista por ele como uma recompensa pelo trabalho realizado, como uma forma de reconhecimento. Já a professora P16 sugere que a bonificação é uma motivação externa que, além de valorizar o profissional, contribui para a melhoria os indicadores do município. P16 também associa a bonificação à evolução das notas do Ideb e ao desempenho dos alunos nas olimpíadas.

Embora considere que a bonificação implementada por meio do PVM é uma forma de valorização, a professora P04 faz a seguinte ponderação:

> A gente sabe que o professor deveria ser mais valorizado, mas, **de certa forma, é uma valorização**. De certa forma, ajuda o professor a ter uma condição melhor. A gente como professor sabe que a gente merece mais e mais, mas já é uma ajuda no custo financeiro do professor (P04 grifo da autora).

Quanto ao fato de a bonificação constituir-se como motivação para que os professores melhorem suas práticas, Braidi (2018, p. 100) destaca que o bônus pode trazer uma satisfação por receber algo a mais no salário e isso pode parecer valorização, mas na verdade não estimula nem incentiva o professor a melhorar o seu desempenho. Sob o discurso de valorização profissional, a política de bonificação caracteriza-se "por uma espécie de gestão velada do trabalho docente, de forma a garantir a concretização dos objetivos definidores da política educacional estabelecida", destaca a autora.

Contrapondo ao que foi destacado por P08 e P16 e endossado por P04, identificou-se, embora em menor proporção, falas que não identificam a bonificação como uma forma de valorização. Representando o segundo núcleo de sentido cujo direcionamento é para o não reconhecimento da bonificação como forma de valorização salarial, tem-se:

> Anda é longe do nosso trabalho. O **professor que realmente se dedica**, trabalha de fato, **deveria ser bem mais valorizado**. A gente trabalha muito (P11, grifo da autora).

> Eu acho que **poderia ser um pouco melhor por conta do esforço**, principalmente nessa área de Português e Matemática. Eu acho que poderia ser melhor porque, pelo menos eu procuro me esforçar nesse aspecto para garantir esse prêmio. Então eu acho que poderia ser um pouco melhor para poder motivar mais pelo esforço que a gente tem (P09, grifo da autora).

> E as escolas que não obedecem aos critérios para concorrer a esse prêmio? **É como se o professor não fosse valorizado**, porque ele se sente desigual (P12, grifo da autora).

Quando os entrevistados dizem que o professor "deveria ser mais bem valorizado" e que numa escola que não participa do PVM "é como se o professor não fosse valorizado", fica explícita a ideia de que a bonificação não se constitui como uma forma de valorização da categoria como um todo. Entretanto, ao se evidenciar que o professor que realmente se dedica deveria ser mais valorizado ou que a bonificação poderia ser um pouco melhor por conta do esforço do professor, parece emergir certa aceitação a critérios meritocráticos como forma de valorização docente.

Para Pereira (2022), as políticas de bonificação/premiação associadas aos resultados de testes estandardizados para verificação das aprendizagens dos alunos

> [...] responsabilizam os docentes, as escolas, as famílias e os indivíduos pelos resultados alcançados, mas principalmente, os professores (as), além também de reforçar o discurso a meritocracia, no qual os resultados são frutos do esforço individual (Pereira, 2022, p. 93).

Na perspectiva de Cardoso e Melo (2022, p. 19) a "política de bonificação por si só não deve ser entendida como valorização docente". Corroborando com esse posicionamento, K. Nascimento (2015), enfatiza que a valorização salarial que advém da bonificação não faz o menor sentido,

> Se de um lado o professor foca seus esforços mais na obtenção do bônus do que no aprendizado dos alunos, afastando-o, assim, do que é próprio do ensinar, se receber a gratificação passa a ser o fim e o aprendizado do aluno o meio, de outro lado o aluno passa a ser visto como um produto, algo a ser fabricado, pouco importando se recebe de forma adequada outros conhecimentos importantes para a formação do aluno em sua integralidade (K. Nascimento, 2015, p. 98-99)

Sobre essa associação, Cardoso e Melo (2022, p. 8) são ainda mais enfáticas: "a política de valorização dos professores, e demais profissionais da educação, não é representada mediante a política de bonificação, uma vez que esta última é vista também como um aspecto da política de responsabilização educacional".

No caso específico deste estudo, ao se analisar a relação da bonificação com a valorização docente, a partir da perspectiva dos professores, observou-se que há uma divisão clara entre aqueles que veem a bonificação como justo um reconhecimento do trabalho de excelência que já vem sendo realizado nas escolas municipais de Teresina e os que questionam sua validade enquanto forma de valorização. Alguns professores argumentam que esses incentivos são necessários para estimular o professor, enquanto outros destacam a importância de se estabelecer uma bonificação que seja realmente compatível com o esforço docente. Essas divergências refletem a complexidade e os desafios envolvidos na implementação de políticas de bonificação na educação.

Sobre a implementação de políticas dessa natureza, a literatura recomenda cautela antes de se propor conclusões gerais devido às inúmeras configurações em execução, ao tempo em que destaca a necessidade de se analisar as evidências empíricas das experiências já implantadas nos estados e municípios brasileiros, bem como fora do Brasil, no intuito de avaliar o impacto de tais práticas para a melhoria efetiva dos resultados educacionais.

No caso de Teresina, o que se observou, apesar das divergências de opiniões registradas, é que, da forma como foi desenhada, a bonificação adotada nas escolas municipais por meio Programa de Valorização do Mérito é vista pela maioria dos professores e diretores como uma forma de motivação e de valorização do esforço empreendido na melhoria da qualidade dos indicadores educacionais do município.

5.4 Aprimoramento da política de bonificação: sugestões dos professores e diretores

Analisando o conjunto das respostas dadas pelos professores e diretores ao rol das perguntas constantes no roteiro da entrevista, observou-se que, de modo geral, há concordância em relação à política de bonificação adotada nas escolas municipais de Teresina por meio do Programa de Valorização do Mérito. No entanto, as falas evidenciam algumas críticas sobre as políticas que utilizam o desempenho acadêmico dos alunos como critério para repassar bônus aos profissionais do magistério, destacando a complexidade e as divergências inerentes ao tema. Enquanto alguns professores e diretores defendem a continuidade da política de bonificação em seu desenho original, argumentando que ela incentiva as escolas a melhorarem os indicadores de aprendizagem dos alunos; outros expressam preocupações quanto à necessidade de reformulação dos critérios de bonificação para garantir que ela seja mais justa.

O aprofundamento da discussão proposta nesta seção tomou por base as respostas dadas especificamente à questão de nº 15 do roteiro de entrevista (*Se você fosse consultado, pela Secretaria Municipal de Educação, sobre manutenção ou extinção do Programa, o que proporia? Justifique*).

Analisando o conjunto das respostas dadas, observou-se que, de modo geral, os entrevistados se posicionaram pela manutenção do Programa de Valorização do Mérito, no entanto, apontaram para a necessidade de aprimoramento da política de bonificação de modo a reconhecer e valorizar de forma mais precisa os esforços e as conquistas das escolas, incentivando, assim a melhoria da qualidade do ensino. Nesta perspectiva, professores e diretores apresentaram uma variedade de sugestões, dentre as quais:

- Reajustar o valor do bônus, já que desde sua implementação, em 2013, isso não ocorre;
- Incluir outros critérios e não somente os resultados do Ideb;
- Redefinir as categorias, considerando que a pandemia trouxe prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem;
- Permitir que todas as escolas participem da bonificação e não apenas as escolas com Ideb;

- Incluir na premiação os professores afastados por motivo licença para tratamento de saúde e licença maternidade;
- Destinar uma bonificação específica para melhoria da infraestrutura da escola;
- Premiar também os alunos;
- Incluir na premiação todos os profissionais da escola (merendeiras, agente de portaria e o pessoal administrativo);
- Pagar bônus de valor único para todos os profissionais do magistério;
- Instituir uma bonificação permanente (que possa incorporada na aposentadoria);

Como sinalizado, a tendência não foi de refutar a política de bonificação, mas de propor alterações em seu desenho. Destaca-se, neste caso, que a existência de pontos de discordância em relação aos critérios do PVM sinaliza para a necessidade de diálogo contínuo com os sujeitos envolvidos, afinal, a não aceitação e/ou o não entendimento de alguns dos critérios estabelecidos pode, dentre outros aspectos, inviabilizar a adesão das equipes escolares, impedindo, assim, que o Programa cumpra a finalidade para o qual foi instituído.

Por fim, destaca-se que as várias sugestões apresentadas, ao tempo em que demonstram a complexidade e os desafios envolvidos na criação de políticas educacionais eficazes e equitativas, fornecem *insights* valiosos para o desenvolvimento e o aprimoramento da política investigada. O desafio, neste caso, é encontrar um equilíbrio entre incentivar a melhoria dos resultados das escolas (e de suas equipes) e ao mesmo tempo garantir políticas de valorização docente que sejam justas e equitativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na introdução deste trabalho, o interesse em realizar pesquisa na área de política educacional e, mais especificamente, sobre as políticas de bonificação implementadas na rede municipal de Teresina, emergiu a partir das experiências vivenciadas, enquanto profissional da educação, em sala de aula, na gestão da escola e na gestão do sistema.

Mesmo ciente que não seria uma tarefa fácil, dadas as polêmicas que envolvem a temática, optou-se por realizar uma investigação sobre o Programa de Valorização do Mérito - PVM, política de bonificação de caráter meritocrático, implementada na rede municipal de Teresina com a finalidade de "motivar os profissionais do magistério para a melhoria da prática docente, contribuir para a profissionalização do magistério, bem como para a elevação do desempenho acadêmico dos alunos" (Teresina, 2013).

Esta pesquisa, cujo objetivo era analisar avaliação que professores e diretores fazem da política de bonificação adotada nas escolas municipais por meio do Programa de Valorização do Mérito, utilizou-se de elementos teóricos e empíricos com o intuito de encontrar respostas para o seguinte problema de pesquisa*: Como professores e diretores avaliam a política de bonificação adotada nas escolas municipais por meio do Programa de Valorização do Mérito?*

Para uma melhor compreensão sobre a temática procedeu-se com uma contextualização das políticas de bonificação no Brasil, tendo sido evidenciado que a bonificação passou a integrar a agenda das políticas educacionais na passagem dos anos 1980 para os anos 1990, momento em que houve uma mudança no eixo da política educacional e que a meritocracia passou a ser utilizada como estratégia para alavancar a melhoria da qualidade da educação brasileira. Evidenciou-se também que, por estarem vinculadas ao desempenho dos alunos em avaliações, as políticas de bonificação reforçam um caráter de responsabilidade dos profissionais do magistério, em especial, dos professores, pela melhoria da qualidade do ensino. Ou seja, os sistemas de avaliação serviram (e continuam servindo) de base para implementação de políticas de bonificação e estas, por sua vez, guardam relação com a responsabilização.

Para levantar as produções já existentes sobre a utilização de políticas de bonificação na educação brasileira, realizou-se uma revisão de escopo que foi processada a partir do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por meio do mapeamento realizado foi possível acessar 33 estudos que, em sua maioria, abordam políticas de bonificação adotadas por estados e municípios sob o pretexto da melhoria da qualidade do ensino e/ou da valorização docente. Predominantemente, as análises processadas

nos estudos mapeados apontam para uma associação dessas políticas a termos como: estratégias neoliberais, reforma de Estado, gerencialismo, gestão por resultados, qualidade total, estreitamento do currículo, mecanismos de controle, regulação do trabalho docente e responsabilização. Além de um rico arcabouço teórico, as discussões propostas trouxeram valiosas reflexões sobre a temática pesquisada, tendo sido fundamentais para a estruturação deste estudo.

Também procurou-se caracterizar as políticas de bonificação implantadas na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Para tanto, buscou-se resgatar a experiência do município de Teresina com políticas de bonificação, destacando o contexto de implementação da bonificação e sua relação com a avaliação em larga escala. Foi delineado o percurso da bonificação na rede municipal, enumerando todas as políticas implementadas no período de 2002 a 2022 e suas principais características. O Programa de Valorização do Mérito, por se constituir como foco de análise deste estudo, foi detalhadamente apresentado, mediante a sistematização das informações referentes ao seu desenho. Além disso, foram apresentados os dados referentes às edições realizadas, incluindo o número de profissionais contemplados e os custos com o pagamento da bonificação.

Constatou-se, neste caso, que a rede municipal de Teresina implementou, ao longo de duas décadas, vários desenhos de políticas de bonificação, sendo que o Programa de Valorização do Mérito foi a política de bonificação que vigorou por mais tempo, mantendo-se, em seu formato original de 2013 a 2022, quando foi alterado seu desenho. Foi possível observar ainda que o sistema de bonificação instituído guarda relação com as políticas de *accountability* que, no caso brasileiro, estão associadas à ideia de prestação de contas e/ou responsabilização.

Um outro objetivo do estudo consistia em conhecer a avaliação de professores e diretores sobre a política de bônus instituída por meio do Programa de Valorização do Mérito. Para além disso, procurou-se verificar as repercussões do Programa de Valorização do Mérito na rotina da escola. Neste caso, a pesquisa empírica, ancorada na literatura que lhe serviu de sustentação e nos dados que foram coletados por meio do questionário aplicado com 116 professores e 49 diretores, revelou que a maioria dos participantes concorda com a bonificação adotada nas escolas municipais por meio do Programa de Valorização do Mérito. De forma similar, a análise do conjunto das mensagens presentes nas falas dos 18 professores entrevistados, processada a partir da definição de eixos temáticos, evidenciou uma predominância de respostas relacionadas ao núcleos de sentido que sinalizam concordância com os aspectos abordados sobre o PVM.

Assim sendo, pode-se dizer que, na percepção da maioria dos professores: o Ideb é um critério aplicável, pois é de fácil compreensão; o PVM trouxe ganhos não apenas para os alunos que participam da Prova Brasil, mas para todos os alunos de todos os anos escolares, pois há uma preocupação das escolas em trabalhar de forma diferenciada para que todos avancem; a bonificação trouxe mais motivação para o trabalho docente; houve mudança na prática pedagógica na medida em que os professores passaram a buscar formas de superar os desafios e oferecer um ambiente de aprendizagem mais eficaz para os alunos; o PVM potencializou as interações e as trocas entre os professores da própria escola, assim como direcionou as formações oferecidas pelo Centro de Formação; o bônus é uma forma de valorizar o trabalho de excelência que já vem sendo realizado pelos professores das escolas municipais de Teresina.

Com base na análise dos dados coletados juntos aos participantes do estudo, foi possível identificar aproximações entre o que propõe o Programa de Valorização do Mérito e a percepção daqueles que são os sujeitos da política.

Há de ressaltar, no entanto, que, mesmo em menor incidência, foram identificados núcleos de sentido que remetem para uma percepção negativa em relação ao PVM e à bonificação por ele estabelecida. Tal percepção foi evidenciada por alguns professores quando argumentaram que: o PVM foi criado com a finalidade de controlar o que se passa na escola (e sala de aula); o Ideb não mede o que o professor ensina e nem o que o aluno aprende, portanto não deveria ser utilizado como critério para pagamento de bonificação; o caráter pedagógico das escolas municipais gira em torno da preparação dos alunos para as avaliações; a bonificação tem contribuído para o estreitamento do currículo; a bonificação é uma forma de pressionar os professores a alcançarem melhores resultados; há um aumento da carga de trabalho dos professores nos anos de Prova Brasil, especialmente os de Língua Portuguesa e Matemática.

Em que pese a pertinência das críticas evidenciadas pelo referencial teórico utilizado e referendadas por parte dos professores participantes do estudo, há que se considerar que o fato de o PVM ter sido associado aos resultados do Ideb pode ter contribuído para sua aceitação. Considere-se ainda, que a avaliação dos participantes em relação ao PVM pode ter sido, de algum modo, influenciada pelo fato de, nas últimas edições, a bonificação ter alcançando quase que a totalidade dos profissionais do magistério que atuam no Ensino Fundamental. Isto posto, pode-se dizer que os dados comprovam a hipótese inicial levantada neste estudo de que o desenho da bonificação estabelecida pelo Programa de Valorização do Mérito contribuiu para incorporação desta política no contexto da rede municipal e, consequentemente, para aceitação da mesma por parte dos professores e diretores.

Por fim, resta dizer que o *fazer pesquisa*, reportado na introdução deste trabalho, carece

ser continuado, uma vez que as percepções dos sujeitos envolvidos sinalizam para a necessidade de maiores discussões e reflexões quanto à utilização e à implementação de políticas de bonificação no contexto educacional, principalmente quando a ideia ensejada for a valorização docente e melhoria da qualidade da educação como um todo.

Espera-se que este estudo possa, ao mesmo tempo, servir como fundamentação para proposições de ajustes nesta política educacional e como pontapé inicial para novas análises e discussões.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, v. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545. Acesso em: 29 nov. 2023.

ALCANTARA, Melina Sant' Anna. **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade**: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas. São Paulo: PUC, 2010. 94f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

ALCÂNTARA, Michelle Morgana Gomes Fonseca. **O desenho das políticas de bonificação do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina** (2001 a 2019). 2022. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/PkVXrTbnCJDktQxLZNK7dDj#. Acesso em: 06 mai. 2024.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

APPOLINÁRIO, Fabio. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

ARAÚJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 303-325, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019303. Acesso em: 27 fev. 2024.

AUGUSTO, Maria Helena**.** Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out.-dez. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PSsQbtqs5JFG8N4G7y4hBfm/abstract/?lang=pt# Acesso em: 20 fev. 2024.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 1105-1126, Set/Dez 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 11 mai. 2024.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 539-564, Set./Dez. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 10 mai. 2024.

BALL, Stephen J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Disponível em: https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/sociologia-das-politicas-educacionais-e-pesquisa-critico-social-uma-revisao-pessoal-das-politicas-educacionais-e-da-pesquisa-em-politica-educacional. Acesso em: 26 fev. 2024.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101508>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e Meritocracia** - A Ética do Desempenho nas Sociedades Modernas. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2008.

BARBOSA, Rubens de Camargo; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, n. 126, p. 215-235, jan.-mar. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RhBWHMR6BYnZV3XTpz4Qbmp/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 20 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise e conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/. Acesso em: 20 fev. 2024.

BERGO, Luisa Foppa. **Desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente**. São Carlos: UFSCar, 2017. 115f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2016.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. 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.

BRAID, DÉBORA MARIA PINTO. **A política de bônus como regulação do trabalho dos profissionais da educação da rede pública de ensino acreana.** 115f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Branco, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual de Orientação Novo Fundeb**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. SASE/MEC. Brasília, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 11 jul. 2023.
BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 16 fev. 2023.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006. Acesso em: 10 fev. 2023.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em: https://revistas.uam.es/riee/article/view/4684. Acesso em: 22 mar. 2023.

BROOKE, Nigel. 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. DOI: https://doi.org/10.18222/eae245520132719 Acesso em: 18 fev. 2023.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **GAME/FAE/UFMG**: 2011. Disponível em: http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BROOKE, Nigel.; REZENDE, Wagner. Políticas de incentivos salariais para professores no Brasil: uma atualização. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1343–1370, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020. v10.31220. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31220. Acesso em: 7 mai. 2024.

CAMPOS, A. M. *Accountability*: quando poderemos traduzi-la para o português? Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 30 a 50, 1990. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/9049. Acesso em: 7 jan. 2024.

CARDOSO, Paola Fortunato. **A política de bonificação e responsabilização educacional no município de Rio Branco/Acre**: um estudo do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, 2019. Disponível em: http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2019/DissertaoPalaFortunato.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

CARDOSO, Paola Fortunato; MELO, Lúcia de Fátima. A política de bonificação e responsabilização educacional no município de Rio Branco / Acre: Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, e83559, jan. 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v16i1.83559. Acesso em: 02 jun. 2023.

CARDOSO, Paola Fortunato; MELO, Lúcia de Fátima; PESSOA, Valda Inês Fontenele. A política de responsabilização e bonificação na educação: elementos iniciais. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n.7.7, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2545. Acesso em: 02 jun. 2023.

CARVALHO, Laiz Barbosa de. **O sistema de bonificação de São Paulo**: uma análise do alcance e impacto do programa em seus cinco primeiros anos. Ribeirão Preto, 2017. 57p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo**. Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 187-207, nov./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.59799. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/ydB7LK6SYHWZHvqD7Fv8Rxm/?lang=pt#. Acesso em: 20 fev. 2024.

CASSETTARI, Nathalia. **Remuneração variável para professores**: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.48.2011.tde-12072011-143111. Acesso em: 12 out. 2022.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Premiar o Mérito**. Revista Veja**. 13 de fevereiro de 2008. Disponível em: https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/maria-helena-guimaraes-castro-premiar-o-merito/. Acesso em: 20 out. 2022.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 2.ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COMUNITAS. **Como melhorar o Ideb** - experiências que funcionam. FGV: EBAPE – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais, 2021.

COSTA, Darlem Lúcia de Oliveira. **Concepção dos professores sobre a política de bonificação do estado do Amazonas**. 163p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Magda Lopes. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, Kátia Luciana Nolêto de Araújo. **Efeitos e impactos das políticas de premiação da Prefeitura de Teresina no desempenho escolar da rede municipal**. 2021. 111f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah Chucidda. **Pesquisa empírica em ciências humanas** (com ênfase na comunicação). São Paulo: Futura, 2001.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. Vozes em embate na mídia de informação e produção da objetividade: polêmicas em torno da precarização do trabalho na escola. **D.E.L.T.A.**, 27:1, 2011 (121-145). DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-44502011000100007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/dn8Tfk8s5MT9z9f7xh5wxGt/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2024.

DIAS, Josiane de Oliveira. *et al*. A importância da remuneração por habilidade e competência. **Revista Científica Eletrônica de Administração**. ISSN: 1676-6822. Ano VIII, Número 14, junho de 2008.

DUARTE, Geraldo. **Dicionário de Administração**. 2 ª ed. Fortaleza: CRA/CE e Realce Editora, 2005.

DUDZIAK, Elisabeth. O que é literatura cinzenta? **AGUIA Blog**, 16 ago. 2021. Disponível em: https://www.aguia.usp.br/noticias/o-que-e-literatura-cinzenta/ Acesso em: 17 jul. 2024.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e distanciamento**. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1997.

ÉRNICA, Maurício. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, vol. 18 n. 54, jul/set., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4v6Q8NK6FMqbmxsWkktV8Ng/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.75-102 | dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/wyws6YcRFm3JDVH3hYYmWxj/#. Acesso em: 20 fev. 2024.

FERRAZ, Claudio. Sistemas educacionais baseados em desempenho, metas de qualidade e a remuneração de professores: os casos de Pernambuco e São Paulo. In: VELOSO, F. *et al*. (Orgs.). **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2009.

FERRAZ, Claudio; BRUNS, Barbara. Paying teachers to perform: the impact of bonus pay in Pernambuco, Brazil. **Sociedade de investigação em eficácia educacional**, 2012. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED530173. Acesso em: 20 fev. 2024.

FERRAZ, Lucimare; PEREIRA, Rui Pedro Gomes; PEREIRA, Altamiro Manuel Rodrigues da Costa. Tradução do Conhecimento e os desafios contemporâneos na área da saúde: uma revisão de escopo. Saúde em Debate, v. 43, n. spe2, p. 200–216, nov. 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-11042019S215. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/hVLgmkWFGwytPvC3BkwLgZk/#. Acesso em: 23 fev. 2024.

Firmino Filho apresenta resultados da educação de Teresina em São Paulo. **Cidade Verde**, 2019. Disponível em: https://cidadeverde.com/noticias/309108/firmino-filho-apresenta-resultados-da-educacao-de-teresina-em-sao-paulo#google_vignette. Acesso em: 10 jan. 2024.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. 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. 2012a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 nov. 2023.

GARCIA, Leidy Y; CERDA, Arcadio A; DONOSO-DIAZ, Sebastián. Determinantes de la calidad docente: Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica. **Innovar,** Bogotá , v. 21, n. 39, p. 7-22, Jan. 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512011000100002&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 21 fev. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina *et al*. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. **In:** MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003. Acesso em: 12 jun. 2023.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**. N. 12. julho - dezembro de 2012. PP-03-11. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n12_1.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Organização e gestão da escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho. In: . **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Docência em Formação.

LIMA, Raif Marlice Silva de. **Política de resultado e bonificação:** um estudo de caso em três escolas da Coordenadoria Distrital 3 do estado do Amazonas. 118p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015.

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

LUSTOSA, Irene Nunes. **O Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática**: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais. 2013. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MATTOS, Samuel Miranda; CESTARI, Virna Ribeiro Feitosa; MOREIRA, Theresa Maria Magalhaes. Protocolo de revisão de escopo: aperfeiçoamento do guia PRISMA-ScR. **Rev. Enferm. UFPI**. 2023;12:e3062|. Disponível em: DOI: 10.26694/reufpi.v12i1.3062. Acesso em: 14 fev. 2024.

MEDEIROS, Denise Barra. **Os efeitos da política de bonificação do Estado do Rio de Janeiro nas ações gestoras de escolas estaduais do município de Valença.** 99p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2014.

MENDES, Rafael Pereira da Silva. "Meritocracia"; **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/meritocracia.htm. Acesso em:19 mar. de 2024. (site uol)
MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Valorização do Magistério ou Darwinismo Profissional? **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 149-164, jan./mar. 2011 DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VBJ8CNcnd3BNk7VzZWBzvqt/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 21 fev. 2024.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreiras, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes**. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, 2003. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/. Acesso em:10 jul. 2022.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **Processo de Pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Aline Bettiolo dos Santos. Regulação, accoutabiliy e governo democrático da educação: perspectivas e tensionamentos em denate. *In*: **Dipositivos de accountsbility em perspectiva**: limites e alternativas à política de avaliação educacional. SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina; VÁZQUEZ, Jaime Moreles (orgs.). 1. ed., Curitiba: Appris, 2021.

NASCIMENTO, Lisa Camila do. **Qualidade total e política de bonificação:** uma análise da política educacional implantada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) no município de Manaus. Manaus: UFAM, 2014. 118 f.; s/il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2014.

NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no Estado de Pernambuco**. 123f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

NASCIMENTO, Diogo Silva. **A política de bonificação e avaliação em larga escala**: tensões e intenções implicadas no trabalho docente em escolas estaduais do Rio de Janeiro.117p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política de responsabilização dos professores tem promovido uma corrosão na carreira. **Vozes da Educação**, 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/vozes-da-educacao-entrevista-com-dalila-andrade-oliveira-21122012. Acesso em: 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, Maycon Roger de. **A política de avaliação no sistema municipal de ensino de Indaiatuba e suas implicações no trabalho dos professores**: controle e responsabilização / Campinas, SP: 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2020.

OLIVEIRA, R. V.; NOVAES, L. C. Os efeitos dos resultados da avaliação externa e dos índices de desempenho escolar sobre a gestão da escola e do trabalho pedagógico na rede estadual paulista. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012. Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2012.

OSHIRO, C.H**. Efeito do pagamento de bônus aos professores sobre a proficiência escolar**, 2012. 67f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

OSHIRO Claúdia Hiromi; SCORZAFAVE, Luis Guilherme; DORIGAN, Tulio Anselmi. Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do Estado de São Paulo. **Rev. Bras. Econ**. v. 69 n. 2 / p. 213–249 Abr-Jun 2015. DOI: https://doi.org/10.5935/0034-7140.20150010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbe/a/Db7fCKW7RXkbvQBFgyKXGKM/?lang=pt. Acesso em: 21 fev. 2024.

OSSO, Silvia. **Meritocracia**: Será que funciona?, 2010. Disponível em http://www.gestaodecarreira.com.br/coaching/fala-rh-bibliografia/meritocracia-sera-que-funciona.html. Acesso em: 03 jan de 2024.

PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA. **Gente em primeiro lugar**: o Brasil que queremos. Diretrizes para um novo programa partidário. Instituto Teotônio Vilela: Brasília, 2017

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 152, p. 424-448, abr./jun. 2014. DOI http://dx.doi.org/10.1590/198053142864. Acesso em: 23 mar. 2023.

PASSOS. Guiomar de Oliveira. Nascimento e desenvolvimento de uma instituição. In: PASSOS, Guiomar de Oliveira (Org.). **SEMEC**: cinquenta anos – educação de qualidade em Teresina. Teresina: UPJ Produções, 2017.

PAGE, M. J., MCKENZIE, J. E., BOSSUYT, P. M., BOUTRON, I., HOFFMANN, T. C., MULROW, C. D., ... & MOHER, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, *134*, 103-112. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003

PELUCHEN, Vanessa Rosana; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Produções acadêmico-científicas sobre *accountability* no Brasil: análise com a utilização do Iramutec. In: SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina; VÁZQUEZ, Jaime Moreles (orgs.). **Dipositivos de accountsbility em perspectiva**: limites e alternativas à política de avaliação educacional. 1. ed., Curitiba: Appris, 2021.

PEREIRA, Mariane Gomes. **As políticas de bonificação em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo**: a carreira docente e a contradição com as recomendações do Banco Mundial. 211p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRELLA, Cileda Dos Santos Sant'anna; ALENCAR, Felipe. Gestão para resultados e ações de controle na política educacional paulista. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.38, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469825020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/6XzVzvqy5SKmjVZfn76Ppgg/#. Acesso em: 21 fev. 2024.

PONTES, Benedito Rodrigues. **Administração de cargos e salários**: carreiras e remuneração. 15.ed. São Paulo: LTr, 2011.

PONTUAL, Teresa Cozeti. **Remuneração por mérito**, desafio para a educação. Fundação Lemann, 2008. Disponível em: http://www.lideresemgestaoescolar.org.br/2010/upload/arquivos/pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

PRADO, Maurício Almeida. O Modelo Gerencial da Educação: contribuições da experiênciada Inglaterra ao debate brasileiro. In: **Revista do Serviço Público**. Brasília: ENAP, 2011. ISSN:0034/9240. Disponível em: http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3715. Acesso em:10 dez. 2022.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA JR. Orandes Carlos de. **Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo**: a bonificação por resultado na opinião do professor. São Paulo, 2012. 91p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino; BARBOSA, Andreza. Política de remuneração variável na rede estadual de ensino paulista: um balanço dos 20 anos do "bônus" do magistério. **Revista Iberoamericana de Educación** (2022), vol. 90 núm. 1, pp. 133-149. DOI: https://doi.org/10.35362/rie9015229. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/4467/politica-remuneracao-variavel-na-rede-estadual-ensino-paulista-um-balanco-dos-20. Acesso em: 21 fev. 2024.

RODRIGUES, Cleire Maria do Amaral. Sistema de avaliação e qualidade do ensino municipal. *In*: PASSOS, Guiomar de Oliveira (Org.). **SEMEC**: cinquenta anos - educação de qualidade em Teresina, Teresina: UPJ Produções, 2017.

SALES, Luís Carlos; LIMA, Maria Carmem Bezerra Lima (organizadores). **Educação infantil em Teresina**: diversos olhares da rede pública. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernánez; *et. al*. **Metodología de la investigación**. México: McGrawHill, 2006.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 6. ed. Revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Laurecy Dias dos. **A política de bonificação/premiação e a gestão escolar**: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba. Recife, 2019. 257f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

SANTOS, S. C. M. dos. A privatização da educação pública brasileira e suas consequências para o sindicalismo docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 913–927, 2022. DOI: 10.22420/rde. v15i33.1188. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1188. Acesso em: 12 abr. 2024.

SCHNEIDER, Marilda. Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 07–28, 2014. DOI: 10.21814/rpe.4295. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295. Acesso em: 12 jan. 2024.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 19(1):5-13, jan./abr., 2014. Disponível em: http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2610/1908. Acesso em: 07 set. 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina; VÁZQUEZ, Jaime Moreles (orgs.). **Dipositivos de accountsbility em perspectiva**: limites e alternativas à política de avaliação educacional. 1. ed., Curitiba: Appris, 2021.

SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; DORIGAN, Tulio Anselmi; FERREIRA Juliana Negreti. **Efeito das políticas de bonificação aos professores sobre a desigualdade de proficiência no ensino fundamental**. Anais do XLIII Encontro Nacional de Economia [Procedimentos do 43º Encontro Brasileiro de Economia]. ANPEC - Associação Brasileira de Programas de Pós-Graduação em Economia, 2015. Disponível em: https://ideas.repec.org/p/anp/en2015/222.html. Acesso em: 19 jan. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade. 6. ed. São Pauli, Cortez Editora e Autores Associados, 1982.

SILVA, Rodrigo Caetano. Instrução educacional em Teresina: período de poucos alunos (1852-1888) In: PASSOS, Guiomar de Oliveira (Org.). **SEMEC**: cinquenta anos – educação de qualidade em Teresina. Teresina: UPJ Produções, 2017.

SILVA JÚNIOR, José Ferreira da. **Os efeitos do Programa de Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC**. 2021. 163f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

SILVA, Christiano Moritz da; SCHERER, Flavia Luciane; CARPES, Aletéia de Moura. A meritocracia como fator motivacional na administração pública. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 150–166, 2012. DOI: 10.11606/issn.2237-1095.v2p150-166. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/97855. Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ROSTIROLA, Camila Regina. Dispositivos de accountability no estado de Pernambuco e a qualidade das aprendizagens no Ensino Médio. *In*: **Dipositivos de accountsbility em perspectiva**: limites e alternativas à política de avaliação educacional. SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina; VÁZQUEZ, Jaime Moreles (orgs.). 1. ed., Curitiba: Appris, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p127. Acesso em: 19 jun. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalizacao-docente/. Acesso em: 19 jun. 2024.

SOUSA, M. de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, *[S. l.]*, v. 3, p. 1–22, 2018. DOI: 10.5212/retepe.v.3.016. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13446. Acesso em: 7 abr. 2024.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkfJt7H/abstract/?lang=pt. Acesso em: 21 fev. 2024.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação e carreira do magistério: Premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n.2-3, p.81-93, jan. / dez. 2008. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/126. Acesso em: 18 mar. 2023.

SOUZA, Suelen Batista. **Formulação da bonificação por resultados paulista**: análise de arenas e redes políticas. Campinas, SP. 2019. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? **Roteiro. UNOESC**, Joaçaba, v. 39, n. 02, p. 347-369, dez. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592014000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2024.

TELLES, Cecília Oliveira; ASSIS, Luis Otávio Milagres de. **Inovações recentes na remuneração variável em Minas Gerais**: características da premiação por produtividade baseada no modelo de gestão por resultados. II Congresso Consad de Gestão Pública – Painel 43: Remuneração Variável e incentivos. 2009. Disponível em: http://www.seplag.rs.gov.br/upload/Painel_43_Cecilia_e_Otavio_formatado.pdf. Acesso em: 01 fev. 2024.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Dossiê do Prêmio Professor Alfabetizador**: construindo uma cultura de avaliação desde 2004. Teresina, 2011.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Ensino e aprendizagem como foco na qualidade**: relatório de gestão 2013 – 2016. Teresina: UPJ Produções, 2017.

TERESINA. **Relatório de gestão 2017– 2020**. Teresina: UPJ Produções, 2020.

TERESINA. Prefeitura Municipal de. Prefeitura encaminha PPA2014/2017 e LOA/2015 à Câmara de Vereadores. 2014b. Disponível em: https://semplan.pmt.pi.gov.br/2014/09/12/prefeitura-encaminha-ppa20142017-e-loa2015-a-camara-de-vereadores/. Acesso em: 15 fev. de 2023.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Oficio n° 1073/2023/GAB/SEMEC**. Teresina, PI. 01 mar. 2023. Assunto: Resposta referente ao Processo nº 00044.0020446/2022-62.

TERESINA. **Lei nº 3.089, de 18 de abril de 2002**. Institui a Gratificação de Desempenho Escolar no âmbito das escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina ao pessoal do Magistério. Disponível em: http://antigopgm.teresina.pi.gov.br/docmunicipal.php?pagina=14&tipo=4&filtro_legis=&busca_ano=. Acesso em: 13 jun. 2022.

TERESINA. **Lei nº 3.514, de 19 de maio de 2006**. Institui a Premiação de Desempenho Escolar às escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina.

TERESINA. Lei nº 4.019, de 01 de julho de 2010. Institui o Prêmio Equipe Escolar Nota 10 aos profissionais envolvidos nos resultados alcançados pelas Unidades de Ensino no Prêmio Professor Alfabetizador ou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas Escolas da Rede Pública Municipal de Teresina, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Teresina** – DOM, Teresina, a. 2010, nº 1.348, 02 de julho de 2010.

TERESINA. **Decreto nº 12.315, de 2 de julho de 2012**. Dispõe sobre o IX Prêmio Professor Alfabetizador, destinado aos professores efetivos e estagiários classificados nos resultados alcançados pelos alunos na avaliação externa das turmas do II Período da Educação Infantil,

1º ano, 2º ano do Ensino Fundamental e Projeto Se Liga, das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Teresina, e dá outras providências.

TERESINA. Lei nº 4.499, de 20 de dezembro de 2013. Institui o "Programa de Valorização do Mérito", no âmbito das Escolas de Ensino Fundamental Regular da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, na forma específica. Teresina, 2013. **Diário Oficial do Município de Teresina – DOM**, Teresina, a. 2013, nº 1.583, 26 de dezembro de 2013.

TERESINA. Lei nº 4.668, de 22 de dezembro de 2014. Institui o "Programa de Valorização do Mérito" na Educação Infantil, no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Teresina, 2014a. **Diário Oficial do Município de Teresina – DOM**, Teresina, a. 2014, nº 1.700, 26 de dezembro de 2014.

TERESINA. Lei nº 4.669 de 22 de dezembro de 2014. Altera a Lei nº 4.499, de 20 de dezembro de 2013, que "institui o Programa de Valorização do Mérito, no âmbito das escolas de Ensino Fundamental Regular da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, na forma que especifica", e dá outras providências. Teresina, 2014c. Disponível em: http://200.23.153.37/acervodigital/norma/lei-complementar-4669-2014. Acesso em: 13 jun. 2020.

TERESINA. **Lei nº 4.824 de 23 de outubro de 2015**. Altera os dispositivos da Lei nº 4.499, de 20 de dezembro de 2013 - modificada pela lei nº 4.669, de 22 de dezembro de 2014 – que instituiu o Programa de Valorização do Mérito, no âmbito das escolas de Ensino Fundamental Regular da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pi/t/teresina/lei-ordinaria/2015/483/4824/lei-ordinaria-n-4824-2015-altera-dispositivos-da-lei-n-4499-de-20-de-dezembro-de-2013-modificada-pela-lei-n-4669-de-22-de-dezembro-de-2014-que-instituiu-o-programa-de-valorizacao-do-merito-no-ambito-das-escolas-de-ensino-fundamental-regular-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-teresina-e-da-outras-providencias. Acesso em: 13 nov. 2022.

TERESINA. **Lei nº 5.200, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina-PI - SAETHE, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pi/t/teresina/lei-ordinaria/2018/520/5200/lei-ordinaria-n-5200-2018-institui-o-sistema-de-avaliacao-educacional-de-teresina-pi-saethe-no-mbito-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-teresina-e-da-outras-providencias. Acesso em: 21 ago. 2024

TRICCO, A.C.; LILLIE, E; ZARIN, W.; O'BRIEN, K.K.; COLQUHOUN, H.; LEVAC, D. *et al*. PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. **Annal International Medicine**. Vol. 169, n. 7, p. 467-473, set. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.7326/M18-0850. Acesso em: 18 mar. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis - vol. IV. 2. ed. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

VERÇOSA, P. S.; BASSI, M. E. Política de valorização do magistério público: a

bonificação na rede de ensino estadual do Acre. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 14. julho de 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/5906. Acesso em: 06 mar. 2023.

VICINO, Maria Bruna. **Programa Bonificação por Resultados**: opiniões de Professores Coordenadores da rede de ensino do estado de São Paulo. Campinas, SP. 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade da Cidade de São Paulo, Programa de Mestrado em Educação.

VIEIRA, Sonia; HOSSNE, William Saad. **Metodologia científica para a área da saúde**. 3. ed. Rio de Janeiro: GEN, 2021.

WALZER, Michael. **Esferas da justiça**: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

XIMENES, Salomão Barbosa. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 33, n. 119, abr./jun. 2012, p. 353-377. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sJxYDR7v99TvndLvhZJbmxx/?lang=pt. Acesso em: 26 fev. 2024.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul/set, 2017.

ZATTI, Antonio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 45, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188993. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/jGQCmDyNY39SQHMhfcQhhNb/abstract/?lang=pt#.Acesso em: 21 fev. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **"POLÍTICA DE BÔNUS NA EDUCAÇÃO: O CASO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA (PI)"**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora **Irene Nunes Lustosa Mendes**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e tem como **objetivo geral**: analisar a avaliação que os diversos segmentos que compõem a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina fazem das políticas de bônus, em especial sobre o Programa de Valorização do Mérito, no âmbito das escolas de Ensino Fundamental. Os **objetivos específicos** são: caracterizar as políticas de bônus implantadas pela Rede Pública Municipal de Ensino aos longos dos últimos anos; reconstruir o histórico do Programa de Programa de Valorização do Mérito no âmbito das escolas de Ensino Fundamental, através do levantamento de dados e informações referentes a todas as edições; caracterizar o investimento financeiro feito pelo município de Teresina para o pagamento do bônus referente ao Programa de Valorização do Mérito no âmbito das escolas de Ensino Fundamental; identificar se o Programa de Valorização do Mérito tem conseguido cumprir suas finalidades, quais sejam: motivar os profissionais do magistério para a melhoria da prática docente, contribuir para a profissionalização do magistério, bem como, para a elevação do desempenho acadêmico dos alunos; identificar se há relação entre a política de bônus e a valorização salarial docente.

Este documento, chamado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, rubrique todas as páginas e assine ao final desse documento, que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador responsável em todas as páginas, ficando uma via com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma. Aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa, Irene Nunes Lustosa Mendes, através do seguinte telefone (86) 99977-2421. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Esclarecemos mais uma vez que sua **participação é voluntaria**, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento. Também não haverá nenhum custo com a pesquisa, assim como não será ofertado nenhum tipo de pagamento por sua participação, uma vez trata-se de participação

voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Esta pesquisa tem por **finalidade** contribuir com o planejamento das políticas educacionais, em especial aquelas implementadas pelo município de Teresina (Pi), referência nacional pelos indicadores educacionais produzidos nos últimos anos, bem como com a ampliação das discussões acerca da adoção de políticas de bônus e sua relação com a valorização docente e com a melhoria da qualidade da educação.

Para sua realização serão utilizados os seguintes **procedimentos para a coleta de dados**: aplicação de questionários e realização de entrevistas com os participantes da mesma, assim como registro das informações em planilhas, áudio, fotografia, gravações (caso seja necessário) e levantamento de dados em documentos oficiais a serem disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina-Pi. Além disso, será consultada a legislação relacionada à pesquisa, mediante o acesso aos sites oficiais do Ministério da Educação, da Prefeitura de Teresina e da Secretaria Municipal de Educação.

Com relação aos **riscos** da pesquisa, esclarecemos que os procedimentos de coleta de dados podem gerar desconforto, constrangimento e/ou stress emocional para os participantes, pois os mesmos farão exposição de aspectos relacionados à função exercida. Como forma de contornar tais riscos, as entrevistas serão realizadas individualmente, sendo garantida a preservação da identidade dos participantes. Além disso, os sujeitos serão esclarecidos de que, a qualquer momento, poderão desistir de participar da pesquisa, sem quaisquer transtornos.

Quantos aos **benefícios** advindos desta pesquisa, entendemos que com a colaboração dos participantes do estudo é possível contribuir com o planejamento das políticas educacionais, em especial das políticas de valorização docente. Deste modo, o estudo configura-se como uma oportunidade de ampliação dos debates sobre a utilização de bônus no contexto educacional, podendo constituir-se como referência sobre a questão.

Os **resultados obtidos** nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu ---------- declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Teresina, _____ de _____de 2022

_____
Assinatura do Participante

_____
Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B - Questionário aplicado com os Professores

Título do Projeto: "Política de bônus na educação: o caso da Rede Pública Municipal de Teresina (Pi)"
Pesquisadora Responsável: Irene Nunes Lustosa Mendes
Instituição: Universidade Federal do Piauí/CCE/PPGED
E-mail: irenelustosa@hotmail.com
Telefone para contato: (86) 99977-2421

Prezado (a) Professor (a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre a política de bônus, implantada na Rede Municipal de Ensino de Teresina, em especial sobre o Programa de Valorização do Mérito. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre a utilização desta prática no contexto educacional.

Observações:
1. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador.

Lotação:_____

1. Qual seu tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Teresina?
a) ( ) de cinco a dez anos
b) ( ) mais de dez anos

2. Em quais dos anos abaixo você esteve lotado (a) em turmas de 5º ou 9º ano do Ensino Fundamental? (pode marcar mais de uma alternativa)
a) ( ) 2015
b) ( ) 2017
c) ( ) 2019
d) ( ) 2021

3. Você tem conhecimento sobre a existência do Programa de Valorização do Mérito?
a) ( ) sim
b) ( ) não

4. Conhece os critérios para recebimento do bônus referente ao Programa de Valorização do Mérito?
a) ( ) sim
b) ( ) não
c) ( ) parcialmente
d) ( ) nunca procurei saber

5. Se conhece, acha que são critérios claros (de fácil compreensão)?
a) ( ) sim
b) ( ) não

6. Você já recebeu o bônus referente ao Programa, em alguma edição?
a) ( ) sim, em uma única edição
b) ( ) sim, mais de uma edição
c) ( ) sim, em todas as edições desde sua criação
d) ( ) não, nunca recebi

7. Qual sua opinião sobre este Programa?
a) ( ) concordo
b) ( ) concordo em parte
c) ( ) não concordo
d) ( ) prefiro não opinar

8. Em sua opinião, o Programa de Valorização do Mérito motiva os professores a melhorarem suas práticas?
a) ( ) sim
b) ( ) não

9. Para você, este Programa contribui para profissionalização do magistério?
a) ( ) sim
b) ( ) não

10. Você considera que o Programa tem efeito no desempenho acadêmico dos alunos?
a) ( ) sim
b) ( ) não

11. Você considera que o Programa de Valorização do Mérito é um instrumento avaliativo da prática pedagógica do professor?
a) ( ) sim
b) ( ) não
c) ( ) ainda não tinha pensado nisso

12. Em sua opinião, o bônus referente a este Programa constitui-se como uma forma de valorização salarial docente?
a) ( ) sim
b) ( ) não

13. Em sua opinião, a utilização dos resultados das avaliações dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração docente é uma política que traz vantagens para os profissionais do magistério?
a) ( ) sim
b) ( ) não

APÊNDICE C - Questionário aplicado com os Diretores

Título do Projeto: "Política de bônus na educação: o caso da Rede Pública Municipal de Teresina (Pi)"
Pesquisadora Responsável: Irene Nunes Lustosa Mendes
Instituição: Universidade Federal do Piauí/CCE/PPGED
E-mail: irenelustosa@hotmail.com
Telefone para contato: (86) 99977-2421

Prezado (a) Diretor (a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre a política de bônus, implantada na Rede Municipal de Ensino de Teresina, em especial sobre o Programa de Valorização do Mérito. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre a utilização desta prática no contexto educacional.

Observações:
1. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador.

Lotação:_____

1. Qual seu tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Teresina?
a) ( ) de cinco a dez anos
b) ( ) mais de dez anos

2. Em quais dos anos abaixo você esteve no exercício da função de Diretor de Escola? (pode marcar mais de uma alternativa)
a) ( ) 2015
b) ( ) 2017
c) ( ) 2019
d) ( ) 2021

3. Você tem conhecimento sobre a existência do Programa de Valorização do Mérito?
a) ( ) sim
b) ( ) não

4. Conhece os critérios para recebimento do bônus referente ao Programa de Valorização do Mérito?
a) ( ) sim
b) ( ) não
c) ( ) parcialmente
d) ( ) nunca procurei saber

5. Se conhece, acha que são critérios claros (de fácil compreensão)?
a) ( ) sim
b) ( ) não

6. Você já recebeu o bônus referente ao Programa, em alguma edição?
a) ( ) sim, em uma única edição
b) ( ) sim, mais de uma edição
c) ( ) sim, em todas as edições desde sua criação
d) ( ) não, nunca recebi

7. Qual sua opinião sobre este Programa?
a) ( ) concordo
b) ( ) concordo em parte
c) ( ) não concordo
d) ( ) prefiro não opinar

8. Em sua opinião, o Programa de Valorização do Mérito motiva os professores a melhorarem suas práticas?
a) ( ) sim
b) ( ) não

9. Para você, este Programa contribui para profissionalização do magistério?
a) ( ) sim
b) ( ) não

10. Você considera que o Programa tem efeito no desempenho acadêmico dos alunos?
a) ( ) sim
b) ( ) não

11. A rotina da escola sofreu alterações depois que o bônus foi instituído?
a) ( ) sim
b) ( ) não

12. Você considera que o Programa de Valorização do Mérito é um instrumento avaliativo da gestão escolar?
a) ( ) sim
b) ( ) não
c) ( ) ainda não tinha pensado nisso

13. Na sua opinião, a comunidade escolar valoriza mais a escola quando sabe que seus docentes foram contemplados com o bônus?
a) ( ) sim
b) ( ) não
c) ( ) é indiferente

14. Em sua opinião, o bônus referente a este Programa constitui-se como uma forma de valorização salarial?
a) ( ) sim
b) ( ) não

15. Em sua opinião, a utilização dos resultados das avaliações dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração docente é uma política que traz vantagens para os profissionais do magistério?
a) ( ) sim
b) ( ) não

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista com Professores

Título do Projeto: "Política de bônus na educação: o caso da Rede Pública Municipal de Teresina (Pi)"
Pesquisadora Responsável: Irene Nunes Lustosa Mendes
Instituição: Universidade Federal do Piauí/CCE/PPGED
E-mail: irenelustosa@hotmail.com
Telefone para contato: (86) 99977-2421

Prezado (a) Professor (a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre a política de bônus, implantada na Rede Municipal de Ensino de Teresina, em especial sobre o Programa de Valorização do Mérito. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre a utilização desta prática no contexto educacional.

Informamos que sua identidade será resguardada, por isso, gostaríamos que as perguntas desta entrevista fossem respondidas com a máxima sinceridade, pois as mesmas constituem-se em objeto de análise deste estudo

---

1. Você já foi contemplado com o bônus referente ao Programa de Valorização do Mérito? Se sim, em quantas edições?
2. Você conhece os critérios do Programa? Se conhece, concorda com os mesmos?
3. Na sua opinião, utilizar o resultado do IDEB como parâmetro para pagamento do bônus, é um bom critério?
4. Com que finalidade você acha que o Programa foi instituído?
5. Você acredita que o bônus estabelecido pelo Programa é suficiente para motivar os professores?
6. Você acha que os professores se esforçam para melhorar o desempenho dos alunos e, consequentemente, receberem um bônus de maior valor?
7. O que você acha que o (a) professor (a) precisa fazer para ser contemplado com o bônus, estabelecido pelo Programa?
8. Em sua opinião, este Programa representa um aumento na carga de trabalho do (a) professor (a)?
9. Em sua opinião, o (a) professor (a) das turmas avaliadas priorizam o atendimento dos alunos com melhor potencial como forma de garantir o recebimento do bônus?
10. Como você acha que se sentem os (as) professores (as) que não conseguem ganhar o bônus?
11. Você acredita que este Programa contribui para melhoria da prática pedagógica do professor? E para a aprendizagem dos alunos, tem alguma contribuição?
12. Em sua opinião, a comunidade valoriza mais a escola quando sabe que seus professores foram contemplados com o recebimento do bônus? Acha que o recebimento do bônus serve como orientação, para as famílias, da qualidade escola?
13. Você acha que os resultados da avaliação dos alunos devem ser utilizados para avaliar a prática dos professores?
14. Qual sua opinião sobre as políticas que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores?
15. Se você fosse consultado, pela Secretaria Municipal de Educação, sobre manutenção ou extinção do Programa, o que proporia? Justifique.

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista com Diretores

Título do Projeto: "Política de bônus na educação: o caso da Rede Pública Municipal de Teresina (Pi)"
Pesquisadora Responsável: Irene Nunes Lustosa Mendes
Instituição: Universidade Federal do Piauí/CCE/PPGED
E-mail: irenelustosa@hotmail.com
Telefone para contato: (86) 99977-2421

Prezado (a) Diretor (a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre a política de bônus, implantada na Rede Municipal de Ensino de Teresina, em especial sobre o Programa de Valorização do Mérito. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre a utilização desta prática no contexto educacional.

Informamos que sua identidade será resguardada, por isso, gostaríamos que as perguntas desta entrevista fossem respondidas com a máxima sinceridade, pois as mesmas constituem-se em objeto de análise deste estudo

---

1. Você já foi contemplado com o bônus referente ao Programa de Valorização do Mérito? Se sim, em quantas edições?
2. Você conhece os critérios do Programa? Se conhece, concorda com os mesmos?
3. Na sua opinião, utilizar o resultado do IDEB como parâmetro para pagamento do bônus, é um bom critério?
4. Com que finalidade você acha que o Programa foi instituído?
5. Você acredita que o bônus estabelecido pelo Programa é suficiente para motivar as equipes escolares?
6. Você acha que as equipes escolares se esforçam para melhorar o desempenho dos alunos e, consequentemente, receberem um bônus de maior valor?
7. O que você acha que as equipes escolares precisam fazer para serem contempladas com o bônus, estabelecido pelo Programa?
8. Em sua opinião, este Programa representa um aumento na carga de trabalho das equipes escolares?
9. Em sua opinião, as esquipes escolares priorizam o atendimento dos alunos com melhor potencial como forma de garantir o recebimento do bônus?
10. Como você acha que se sentem as equipes escolares que não conseguem ganhar o bônus?
11. Você acredita que este Programa contribui para melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas? E para a aprendizagem dos alunos, tem alguma contribuição?
12. Houve mudança na rotina da escola depois que o bônus foi instituído?
13. Em sua opinião, a comunidade valoriza mais a escola quando sabe que seus professores foram contemplados com o recebimento do bônus? Acha que o recebimento do bônus serve como orientação, para as famílias, da qualidade escola?
14. Você acha que os resultados da avaliação dos alunos devem ser utilizados para avaliar a gestão da escola?
15. Qual sua opinião sobre as políticas que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e

prêmios para os professores?
16. Se você fosse consultado, pela Secretaria Municipal de Educação, sobre manutenção ou extinção do Programa, o que proporia? Justifique.

ANEXOS

ANEXO A – Relação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental

SEMEC Secretaria Municipal de Educação — Prefeitura de Teresina

RELAÇÃO DOS DIRETORES DAS UNIDADES DE ENSINO - ENSINO FUNDAMENTAL 2023

Nº	Matrícula	Nome	Escola
1	59134	ADAILSON PEREIRA DA SILVA	44102 - EM DELMIRA COELHO MACHADO
2	46025	ADSON JOSE HOLANDA DOS SANTOS	44110 - EM AMBIENTAL 15 DE OUTUBRO
3	38498	ALDENIR ALVES DE LIMA OLIVEIRA	44243 - ESCOLA MUNICIPAL PROF ANA VITORIA DE CARVALHO SANTOS
4	5885	ALECIANDRA DA SILVA SOARES	44210 - EM PROFESSOR BENJAMIM SOARES CARVALHO
5	71311	ALEX ALVES SILVESTRE	44311 - EM LINDAMIR LIMA
6	6465	ALICE ALEXANDRA CRAVEIRO SILVA DE OLIVEIRA	44710 - EM CORONEL PEDRO BORGES
7	6327	ANA LUCIA PEREIRA DE SOUSA COSTA	44811 - EM CAJAZEIRAS
8	4147	ANA MARIA DA COSTA E SILVA	44817 - EM RAIMUNDO ADAO
9	85344	ANDREIA ALVES PORTELA NEVES	44821 - EM CAMPESTRE NORTE
10	39131	ANGELA MARIA RIOS DA SILVA DAMASCENO	44555 - EM MINHA CASA
11	4759	ANTONIA BONFIM ALVES PEREIRA	44500 - EM JOCA VIEIRA
12	36031	ARIANE GONCALVES CAVALCANTE	44224 - EM PROFESSORA MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA
13	21316	ARTEMISIA DA SILVA SOUSA CARVALHO	44207 - EM PROFESSOR DIDACIO SILVA
14	85875	CACILDA MOREIRA LIMA	44808 - EM SANTA FILOMENA
15	38381	CARLOS ALBERTO RIBEIRO DA COSTA	44326 - EM O. G. REGO DE CARVALHO
16	73478	CAROLINE LEAL DE SOUSA	44413 - EM RESIDENCIAL PEDRA MOLE
17	55883	CICERA MARIA CARDOSO DA SILVA	44400 - EM CLODOALDO FREITAS
18	35781	CICERO FEITOSA VIEIRA FILHO	44417 - EM PROFESSOR JOSE GOMES CAMPOS
19	53599	CLAUDIONIA SANTOS DA SILVA RIBEIRO	44105 - EM IOLANDA RAULINO
20	59041	CLEIDIANE DE SANTANA	44220 - EM VELHO MONGE
21	72747	DANIEL CLEMENTE DA SILVA	44314 - EM PROFESSORA ALDA RODRIGUES NEIVA
22	44144	DANIZELY DE SOUSA GOMES	44541 - EM LEA LEAL
23	39120	DELMA CASTELO BRANCO LEMOS FEITOSA	98204 - EM ROSANGELA REIS
24	5235	DEUSIMAR DE SOUSA CARVALHO	44222 - EM PROFESSORA ZORAIDE ALMEIDA
25	5059	DILZA DOS SANTOS LOPES	44941 - EM PADRE ANGELO IMPERIALLI
26	830	ELDA MARIA DO NASCIMENTO SOUSA	44543 - EM MYRIAM PORTELLA NUNES
27	4439	ELINE MARCIA MACEDO BRITO	44704 - EM ANGOLA
28	45928	ELIZA MARIA RODRIGUES DA SILVA	44802 - EM JOSE IVAN FILHO
29	5822	ELIZANGELA ANDRADE RODRIGUES	44203 - EM LUIS FORTES
30	5176	ELIZANGELA MARIA DE MOURA MELO	44305 - EM SANTA MARIA
31	3722	ELZIMEIRY RODRIGUES BANDEIRA CAMPELO	44217 - EM IRMA DULCE
32	73616	ERIKA LOUISE ABREU DE OLIVEIRA	44310 - EM PROFESSOR VALTER ALENCAR
33	5895	ERISNALDA XIMENES DE ARAGAO	44307 - EM NOE ARAUJO FORTES
34	72503	EVALDO PEREIRA DE ARAUJO	44225 - EM SANTA CLARA
35	39005	EVERSON CARDOSO	44229 - EM MONTEIRO LOBATO
36	71258	FABIO HENRIQUE DO NASCIMENTO	44329 - EM VINICIUS DE MORAES
37	86119	FELIPE ESTRELA MADEIRA	44106 - EM JOSE NELSON DE CARVALHO
38	73516	FLEDSON RODRIGUES DE SENA	44202 - EM JOSE AUTO DE ABREU
39	72064	FRANCILENE NASCIMENTO SANTOS SILVA	44805 - EM BAIXAO DO CARLOS
40	3920	FRANCISCA MENDES RIBEIRO SOUSA	44938 - EM NOSSA SENHORA DA PAZ INICIAL
41	73512	FRANCISCO ADRIANO DA SILVA ABREU	44315 - EM MARIO COVAS
42	79539	FRANCISCO ALVES DE MESQUITA	44320 - EM TORQUATO NETO
43	46321	FRANCISCO FABIO RIBEIRO PEREIRA	44325 - EM MARCILIO FLAVIO RANGEL DE FARIAS
44	72100	GARDENIA DE SOUSA RIBEIRO VILARINHO	44603 - EM NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO
45	21310	GEOVAN DA LUZ MOURA	44807 - EM JOAQUIM MARINHO DE MACEDO
46	35866	GESSIKA MORGANNA GOMES LEAL	44338 - EM PROFESSOR OLIMPIO CASTRO DE OLIVEIRA
47	55796	GILBERTO RODRIGUES DE FARIAS	44803 - EM GURUPA DE BAIXO
48	59176	GILDEANE BORGES DE OLIVEIRA	44107 - EM MURILO BRAGA
49	49821	GISLENE MARIA ARAUJO ROCHA	44205 - EM SIMOES FILHO
50	4529	GIVALDA FERREIRA DE OLIVEIRA SOUSA	44701 - EM ANTONIO FERRAZ
51	3671	GLECE SANTOS RUFINO	44209 - EM PROFESSORA CRISTINA EVANGELISTA
52	46008	HERBERTH BEZERRA COUTINHO	44707 - EM AREOLINO LEONCIO DA SILVA
53	4034	HERLENE DE SOUSA PINTO	44501 - EM VEREADOR VIEIRA TORANGA
54	51230	HILDAIANE ALVES DA COSTA	44303 - EM NOE FORTES
55	38421	IASMINY RODRIGUES DOS SANTOS	44116 - EM BEZERRA DE MENEZES
56	53604	IRACY REBELO TORRES	44214 - EM MONSENHOR MATEUS RUFINO
57	51514	IRAIDE FLORENCIO DO NASCIMENTO OLIVEIRA	44113 - EM MOACI MADEIRA CAMPOS
58	976	ITAMAR GOMES DE SOUSA JUNIOR	44100 - EM EURIPEDES DE AGUIAR

Pag 1 a 3

Teresina (PI), 08 de fevereiro de 2023.

ANEXO A – Relação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (continuação)

SEMEC Secretaria Municipal de Educação — Prefeitura de Teresina

Nº	Matrícula	Nome	Escola
59	6784	IVALDO ARAUJO BORGES	44301 - EM EXTREMA
60	88970	JACKYSUEL FEITOSA LIMA	44403 - EM MARIANO ALVES DE CARVALHO
61	35924	JANE MENDES E VALES DO NASCIMENTO	44503 - EM SANTA TERESA
62	3475	JOAQUIM JOSE DA CRUZ FILHO	44103 - EM DEPUTADO ANTONIO GAYOSO
63	59030	JOICE DANIELE DE SOUSA PINHEIRO	44318 - EM BARJAS NEGRI
64	78642	JONILSON CHAVES OLIVEIRA	44420 - EM PROFESSOR UBIRACI CARVALHO
65	5191	JOSE ISRAEL DA COSTA FILHO	44410 - EM CONSELHEIRO SARAIVA
66	3766	JOSE LIBERATO CASTELO BRANCO FILHO	44414 - EM PROFESSOR ITAMAR DE SOUSA BRITO
67	71329	JOSE MARIA XIMENDES DE SOUSA	44333 - EM JORNALISTA DEOCLECIO DANTAS
68	39019	JOSINEIDE SOARES DE MELO ALBUQUERQUE	44228 - EM NOSSA SENHORA DA PAZ
69	53611	JULIANA FRAZAO SOARES FEITOSA	44212 - EM JOAO PAULO I
70	49898	JULIANA MACEDO DE CARVALHO CASTELO BRANCO	44820 - EM CORACAO DE JESUS
71	72650	JULIANA MARIA BARBOSA ARAUJO	44011 - EM ALTINA CASTELO BRANCO
72	55920	JULIANA SANTANA BARROS DE MORAES TRINDADE	44327 - EM MACHADO DE ASSIS
73	71352	KARLA DANIELLY DOS ANJOS BARROS CARVALHO	44405 - EM PROFESSORA DARCY PEREIRA DE CARVALHO
74	5863	KARLA PATRICIA SANTOS GOMES	44600 - EM ANGELIM
75	5643	KATIA CILENE SOARES FERREIRA	44816 - EM CACIMBA VELHA
76	71323	KELIA ROBERTA SILVA FERREIRA	44312 - EM PROFESSOR OSCAR OLIMPIO CAVALCANTE
77	72136	KLECYO GRAY COSTA FIGUEREDO	44219 - EM LYSANDRO TITO DE OLIVEIRA
78	72839	LANA CHRISTINA LEITE BEZERRA	44091 - EM DOM MIGUEL CAMARA
79	39048	LAURIANE DIAS ALENCAR	44215 - EM PROFESSOR VALDEMAR SANDES
80	21269	LEEDS FEITOSA SANTOS	44930 - EM SOIM
81	55169	LEONILSON DO PRADO LAVRAS	44406 - EM AURINO NUNES
82	5828	LILIAM LIVIA OLIVEIRA LIMA	44709 - EM CENTRO DOS AFONSINHOS
83	5120	LINDONEIDE DE ARAUJO OLIVEIRA	44117 - EM CLIDENOR DE FREITAS SANTOS
84	80344	LUANA KELLY DE SOUSA COSTA	44010 - EM PARQUE ITARARE
85	59167	LUCIANO GARCES MARQUES FERREIRA	44204 - EM MASCARENHAS DE MORAIS
86	36104	LUIS CARLOS BATISTA RODRIGUES	44700 - EM SAO SEBASTIAO
87	59039	LUZINETE BORGES LEAL	44416 - EM SANTA MARIA DA CODIPI
88	5832	MARCELIA SOARES DOS SANTOS	44818 - EM TAPUIA
89	6744	MARCIA REIJANE GOMES DE MOURA	44943 - EM ALICE PIRES DO NASCIMENTO
90	80099	MARCO ANTONIO DE SOUSA SILVA	44942 - EM ROBERTO CERQUEIRA DANTAS
91	80077	MARCONDES DE JESUS COSTA	44703 - EM ARTHUR MEDEIROS CARNEIRO
92	4985	MARIA APARECIDA CARDOSO	44216 - EM PROFESSOR OFELIO LEITAO
93	5330	MARIA APARECIDA PEREIRA DA ROCHA	44218 - EM PROFESSOR NELSON DO AMARAL SOBREIRA
94	46144	MARIA BERNADETE DE CARVALHO BEZERRA	44227 - EM HINDEMBURGO DOBAL
95	51009	MARIA CAROLINA HOLANDA DE CARVALHO	44920 - EM SAO JOSE
96	49863	MARIA DA CONCEICAO PEREIRA DA COSTA LOURA	44230 - EM GRACILIANO RAMOS
97	911	MARIA DAS GRACAS FERREIRA CHAVES	44810 - EM HERMELINDA DE CASTRO
98	47958	MARIA DE FATIMA DOS SANTOS FONTELES	44929 - EM SERAFIM
99	6471	MARIA DE JESUS CRUZ	44504 - EM NOSSA SENHORA DO AMPARO
100	3768	MARIA DO CARMO CUNHA IRENE	44815 - EM ANTONIO TERTO
101	58997	MARIA DO PERPETUO SOCORRO CARVALHO DA SILVA	44223 - EM JORNALISTA JOAO EMILIO FALCAO
102	6813	MARIA DO SOCORRO DOS SANTOS SOUSA	44911 - EM ANTONIO LEONEZ
103	49795	MARIA LAURA ALVES VIEIRA DENERIO	44931 - EM MANOEL ALVES DE OLIVEIRA
104	49771	MARIA SOLANGE DE JESUS	44412 - EM MINISTRO RUBEN LUDWIG
105	46302	MARIA VALDELICIE FREIRE	44104 - EM DOMINGOS AFONSO MAFRENSE
106	59620	MARIANA MELO MOUSINHO	44109 - EM PROFESSOR JOSE CARLOS
107	79973	MARINALDO RODRIGUES DA SILVA	44306 - EM TIO BENTES
108	4640	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	44321 - EM MARIO FAUSTINO
109	3662	MARIZETE OLIVEIRA SILVA AREA LEAO	44903 - EM DONA IZABEL PEREIRA
110	81196	MAURIANNE BARBOSA DE CARVALHO	44111 - EM GALILEU VELOSO
111	53498	MAYRA GOUVEIA DO NASCIMENTO	44604 - EM PIRIPIRI
112	50747	MIGUEL ARCANJO FERREIRA FILHO	44603 - EM NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO
113	5756	MONICA MARIA FERREIRA SANTOS	44309 - EM DEPUTADO FRANCILIO ALMEIDA
114	55994	NATALIA DOS SANTOS PEDREIRA CARVALHO	44221 - EM DOM HELDER CAMARA
115	4256	OSANA SANTOS MORAIS	44313 - EM CASA MEIO NORTE
116	45927	OTACIANE TORRES DA SILVA	44940 - EM PROFESSOR MANOEL PAULO NUNES
117	59115	PATRICIA REJANE FERREIRA DE CARVALHO	44547 - EM ESTHER COUTO

Teresina (PI), 08 de fevereiro de 2023.

ANEXO A – Relação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (continuação)

SEMEC Secretaria Municipal de Educação — Prefeitura de Teresina

Nº	Matrícula	Nome	Escola
118	5771	PATRICIA RODRIGUES CASTELO BRANCO	44308 - EM VEREADOR JOSE OMMATI
119	46143	PAULO RODRIGUES VIEIRA NETO	44614 - EM CORONEL BOA VISTA
120	4653	PEDRO AURELIO FREITAS MACIEL	44419 - EM POETA DA COSTA E SILVA
121	53642	RAFAELLE SOUSA DOS SANTOS	44302 - EM FRANCISCO PRADO
122	6064	RAIMUNDA COELHO RODRIGUES	44200 - EM PROFESSOR ANTILHON RIBEIRO SOARES
123	21290	RAIMUNDA DE RESENDE GOMES	44812 - EM LAURINDO DE CASTRO
124	5893	RAIMUNDA PINHEIRO DE ARAUJO SILVA	44304 - EM PLANALTO ININGA
125	42757	RAIMUNDO WELINGTON DE ANDRADE OLIVEIRA	44415 - EM DELFINA BORRALHO BOA VISTA
126	49778	RAPHAEL ANDERSON DE ALMEIDA OLIVEIRA	44418 - EM GOVERNADOR CHAGAS RODRIGUES
127	80113	RAYANE SANTOS DE MORAES	44316 - EM PROFESSOR JOAO PORFIRIO DE LIMA CORDAO
128	5598	REJANE MARIA DA COSTA SANTOS	44108 - EM NOVA BRASILIA
129	5123	RENATO JOSE RODRIGUES DA SILVA	44319 - EM PROFESSOR JOSE CAMILO DA SILVEIRA FILHO
130	71303	RICARDO DO NASCIMENTO DA SILVA	44702 - EM BOM PRINCIPIO
131	3487	ROSE MARY BRANDAO DA SILVA	44819 - EM TEODORO MACHADO COELHO
132	71363	ROSILENE DE JESUS GONCALVES	44402 - EM SANTA MARIA DAS VASSOURAS
133	5687	SANDRA REGINA SILVA GARRIDO	44213 - EM PROFA ANA BUGYJA BRITO
134	73935	SARA SILVEIRA FEITOSA	44809 - EM FAZENDA SOARES
135	50773	SILMA COSTA E SILVA VIANA	44806 - EM SAO GERALDO
136	59388	SIMONE BARBOSA RIBEIRO	44300 - EM PROFESSORA THEREZA NORONHA
137	613	STELA NUBIA RIBEIRO DA ROCHA CUNHA	44020 - EM MOCAMBINHO
138	46088	SUSANA FERREIRA PAZ CARDOSO	44240 - ESCOLA MUNICIPAL JULIO LOPES LIMA
139	50702	SUZANA SARA SANTOS SILVA	44226 - EM R.N.MONTEIRO SANTANA
140	39011	TATIELLI COSTA DE OLIVEIRA	44542 - EM LUNALVA COSTA
141	72090	THAYSSA STEFANE MACEDO NASCIMENTO	44201 - EM AREIAS
142	38566	TULIO MELO CASTELO BRANCO	44918 - EM MANOEL NOGUEIRA LIMA
143	35191	VALERIA THAYSE NUNES LIMA SOARES	44038 - EM PARQUE PIAUI
144	71262	VANILSON MENDES BRITO	44211 - EM PROFESSOR ALCIDES LEBRE
145	38462	VIVIAN JULIANA DE SOUSA CARDOSO MOREIRA	44112 - EM ANTONIO DILSON FERNANDES
146	6131	WANIA MARIA DE ALENCAR	44505 - EM DEOCLECIO CARVALHO
147	6502	WASHINGTON ALAIN SANTOS CAVALCANTE	44324 - EM DEPUTADO HUMBERTO REIS DA SILVEIRA
148	49894	WELLINGTON DA SILVA	44330 - EM MARIO QUINTANA
149	39182	WILLIAN LAMARTINS AMORIM DA SILVA	44705 - EM TOMAS DE OLIVEIRA LOPES
150	4624	WLADIMY LIMA SILVA	44317 - EM ELIAS XIMENES DO PRADO JUNIOR

ANEXO B – Autorização Institucional da Secretaria Municipal de Educação

ESTADO DO PIAUÍ
Prefeitura Municipal de Teresina
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

Ofício Nº 1066/2022/GAB/SEMEC

Teresina, 10 de março de 2022.

A Sua Senhoria
Prof. Dr. Elmo de Souza Lima
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI.

Assunto: **:Resposta ao Ofício nº 04/2022/PPGEd/UFPI. Processo nº 00044.004017/2022-64.**

Prezado Senhor,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do **Processo nº 00044.004017/2022-64**, autorizamos a realização da pesquisa intitulada **"POLÍTICA DE BÔNUS NA EDUCAÇÃO: O CASO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA(PI)", da doutoranda Irene Nunes Lustosa Mendes,** no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, desde que ***se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos participantes do estudo, caso necessário, e sigam as orientações referentes à Ética na pesquisa.*** Solicitamos que seja acostado a este processo o parecer do Comitê de Ética da instituição requerente, bem como a autorização da Equipe Gestora da Unidade de Ensino pesquisada.

Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender às condições explicitadas.

Solicitamos ainda que, após a conclusão do trabalho, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,

(assinado eletronicamente)
KLEYTTON HALLEY DOS SANTOS NUNES
Secretário Executivo de Ensino da SEMEC

Documento assinado eletronicamente por **Kleytton Halley dos Santos Nunes**, **Secretário Executivo de Ensino**, em 11/03/2022, às 12:58, com fundamento no Decreto nº 18.316/2019 - PMT.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site **https://processoeletronico.pmt.pi.gov.br/sei/autenticador** informando o código verificador **4109999** e o código CRC **9B76FE2D**.

Referência: Processo nº 00044.004017/2022-64 SEI nº 4109999

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa/UFPI

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA DE BÔNUS NA EDUCAÇÃO: O CASO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA (PI)

Pesquisador: IRENE NUNES LUSTOSA MENDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57157422.5.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.397.399

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1913225.pdf 29/04/2022) e do Projeto Detalhado (PROJETO_PESQUISA_DOUTORADO.doc 29/04/2022).

Desenho:

A pesquisa propõe uma investigação sobre a implementação da política de bônus no contexto do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, a partir da análise do Programa de Valorização do Mérito, em vigência desde 2013, quando da sua instituição mediante aprovação de lei municipal. Visando atingir os objetivos definidos no presente estudo, será realizada uma pesquisa com abordagem quali- quantitativa. O contexto selecionado para realização da pesquisa é a Rede Municipal de Ensino de Teresina, onde serão considerados como sujeitos 50 (cinquenta) professores e 10 (dez) diretores, representando o segmento ESCOLA; 01 (um) Secretário Municipal de Educação (ou um técnico designado por ele), para representar o segmento SECRETARIA DE EDUCAÇÃO; e ainda 01 (um) Dirigente do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina, representando o segmento ENTIDADE SINDICAL. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas e questionários. Após a coleta, os dados obtidos através das entrevistas, serão submetidos a uma "análise de conteúdo", ou seja, será feita

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa/UFP (continuação)

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO

Continuação do Parecer: 5.397.399

(PENDÊNCIA SANADA)

Considerações Finais a critério do CEP:

1* Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (https://www.ufpi.br/orientacoes-cep).

2* Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

3* Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

4* O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1913225.pdf	29/04/2022 08:49:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_DOUTORADO.doc	29/04/2022 08:49:12	IRENE NUNES LUSTOSA MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ajustado_CEP.pdf	29/04/2022 08:48:30	IRENE NUNES LUSTOSA MENDES	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa/UFP (continuação)

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO

Continuação do Parecer: 5.397.399

Outros	Curriculo_Lattes_Irene_Nunes_Lustosa_Mendes.pdf	17/03/2022 15:24:41	IRENE NUNES LUSTOSA MENDES	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	17/03/2022 14:42:59	IRENE NUNES LUSTOSA MENDES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	17/03/2022 14:40:01	IRENE NUNES LUSTOSA MENDES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	17/03/2022 14:39:46	IRENE NUNES LUSTOSA MENDES	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.docx	17/03/2022 14:19:39	IRENE NUNES LUSTOSA MENDES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO.pdf	17/03/2022 14:18:36	IRENE NUNES LUSTOSA MENDES	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	16/03/2022 12:59:59	IRENE NUNES LUSTOSA MENDES	Aceito
Outros	DOCUMENTO_PANDEMIA.doc	16/03/2022 12:57:21	IRENE NUNES LUSTOSA MENDES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_Pesquisadores.doc	16/03/2022 12:45:07	IRENE NUNES LUSTOSA MENDES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TERESINA, 09 de Maio de 2022

Assinado por:
Emidio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br