

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IRENE NUNES LUSTOSA

**O “PRÊMIO PROFESSOR ALFABETIZADOR” COMO POLÍTICA DE
REMUNERAÇÃO MERITOCRÁTICA: O QUE PENSAM PROFESSORES,
GESTORES EDUCACIONAIS E DIRIGENTES SINDICAIS**

**TERESINA - PI
2013**

IRENE NUNES LUSTOSA

**O “PRÊMIO PROFESSOR ALFABETIZADOR” COMO POLÍTICA DE
REMUNERAÇÃO MERITOCRÁTICA: O QUE PENSAM PROFESSORES,
GESTORES EDUCACIONAIS E DIRIGENTES SINDICAIS**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, Área de concentração em Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

**TERESINA - PI
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

L972p Lustosa, Irene Nunes.
O Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais / Irene Nunes Lustosa. – 2013.
176f.

Cópia de computador (*printout*).
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
“Orientador: Prof. Dr. Luis Carlos Sales”.

1. Política Educacional - Brasil. 2. Educação - Financiamento. 3. Remuneração Docente. 4. Políticas Meritocráticas. 5. Prêmio Professor Alfabetizador I. Título.

CDD 379.81

IRENE NUNES LUSTOSA

**O “PRÊMIO PROFESSOR ALFABETIZADOR” COMO POLÍTICA DE
REMUNERAÇÃO MERITOCRÁTICA: O QUE PENSAM PROFESSORES,
GESTORES EDUCACIONAIS E DIRIGENTES SINDICAIS**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências da Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da UFPI, Área de Concentração em Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

APROVADA EM 02/08/2013

Prof. Dr. Luís Carlos Sales (Orientador)
Universidade Federal do Piauí

Prof^ª. Dr^ª. Magna França (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

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

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes (Suplente)
Universidade Federal do Piauí

À minha família que sempre me apoiou e que sempre acreditou no meu potencial e a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho ganhasse corpo.

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi longa. Muitas vezes pensei ter chegado ao fim, mas fui descobrindo que o fim, na verdade, era começo. Foi assim quando terminei o ginásio, quando terminei o normal, quando terminei a graduação, a especialização, o MBA... Hoje, com a conclusão do curso de Mestrado, novamente, pensei que seria o fim, no entanto, a certeza de que esse é apenas o começo de uma nova caminhada começa a invadir meus pensamentos.

Muitos foram os que me ajudaram nesta caminhada, aos quais gostaria de externar os meus sinceros agradecimentos e registrar minha eterna gratidão.

*A **Deus** pelo dom da vida e por todas as graças concedidas.*

*Aos meus pais, **Luiz e Rosário**, pelo investimento, dentro de suas possibilidades econômicas e culturais, na formação humana e acadêmica dos seus filhos. Pelo esforço que sempre fizeram para que estudássemos e, principalmente, pela decisão de mudar da zona rural para a cidade e matricular todos os filhos de uma só vez. O primeiro dia de aula ainda permanece vivo em minha mente e no meu coração. Obrigada pai e mãe pelo amor incondicional de sempre. Dedico esta conquista a vocês.*

*A minhas irmãs **Marlene, Rosilene e Marly** pelo incentivo constante, pela amizade e pela preocupação com o meu bem-estar físico e mental. A certeza de que posso contar sempre com vocês me fortalece e me encoraja para seguir adiante.*

*Aos meus irmãos, **Luisinho e Neto**, que mesmo estando distante sempre procuraram me incentivar.*

*Às minhas sobrinhas, **Lara, Maria Luisa** e agora, **Maria Júlia**, que com suas presenças tornaram essa caminhada mais leve.*

*Ao **Kleuson Alexandre**, pelo carinho e pelas palavras de incentivo e entusiasmo. Obrigada por me fazer acreditar que eu seria capaz de conseguir esta vitória.*

*Aos **participantes da pesquisa**, que gentilmente cederam um pouco de seu precioso tempo e saber, meus sinceros agradecimentos. Sem vocês, este estudo não teria ganhado corpo. Obrigada aos professores, em especial as professoras entrevistadas, aos gestores educacionais e aos dirigentes sindicais.*

*Ao prof. **Luis Carlos Sales**, meu orientador, pela confiança que sempre depositou em mim, embora isso tenha aumentado e muito a minha responsabilidade em relação a produção deste trabalho. Obrigada pela orientação tranqüila, objetiva e, ao mesmo tempo rigorosa. Com você, aprendi lições valiosas que levarei comigo para o resto da vida. Serei eternamente grata a você Prof. Luis.*

*A Professora **Magna França** por ter aceito o convite de participar desse momento de tamanha relevância para o meu processo formativo.*

A Professora **Rosana Evangelista**, pela constante disponibilidade de compartilhar seus conhecimentos, suas vivências, suas crenças e seus ideais com todos que estão à sua volta. Meus sinceros agradecimentos pela convivência, pelos ensinamentos e, principalmente, pela colaboração dada neste estudo. Saiba que suas provocações foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho. Em seu nome, agradeço a todos que fazem o **NUPPEGE**. Obrigada pela aceitação e pelo acolhimento. Com vocês, tenho aprendido não só a dinâmica da política educacional e da gestão, mas, sobretudo, tenho aprendido o quanto são ricas as possibilidades de troca. Como membro desse núcleo de pesquisa, pude ser vinculada à Pesquisa Nacional sobre Remuneração Docente ligada ao **Observatório da Educação**, a quem agradeço pela possibilidade de crescimento acadêmico e pelo apoio financeiro.

Meus agradecimentos aos demais **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação** pelas contribuições em sala de aula. Em especial, ao professor **Antônio de Pádua**, pela forma provocativa com que discute a História da Educação, bem como pela valiosa contribuição dada ao meu texto na banca de Qualificação.

Aos **amigos e amigas da 19ª turma**, obrigada pela convivência, pela oportunidade de aprendizagem e pelos encontros que, para mim, foram inesquecíveis e deixaram saudades. De forma bem especial à amiga **Socorro Meireles** pelo incentivo mútuo ao longo dessa caminhada.

A amiga **Magna Jovita**, reencontrá-la nessa caminhada foi muito significativo. Obrigada pelas palavras de incentivo, pelo compartilhamento de saberes e pela convivência edificante.

As amigas **Antônia Melo** e **Carmem Portela**, pelos agradáveis dias de estudo na Biblioteca em 2010, quando, em um momento de desestabilidade profissional, decidimos tocar um projeto que estava adormecido dentro de cada uma de nós: participar da seleção do Mestrado. Não esqueçam que temos um débito: Santa Cruz dos Milagres ainda está à nossa espera.

A **Secretaria Municipal de Educação** pela oportunidade diária de novas aprendizagens e pela liberação parcial para realização deste estudo. Meus sinceros agradecimentos a essa instituição que tem sido um verdadeiro laboratório para mim. A todos os **amigos e amigas semequianos**, muito obrigada pelo tratamento dispensado e pelo constante incentivo. Às amigas mestras: **Shenna, Silvânia, Wilna, Marinalva, Hostiza, Elilian, Ana Vitória, Edna e Marilene**, em especial, à amiga **Grasiela**, pelas trocas e pelos ensinamentos. A toda **equipe do Centro de Formação**, pelo acolhimento e pelo carinho com que fui tratada durante o tempo em que convivi, de maneira mais próxima, com todos vocês. Ao todos que conviveram comigo neste último semestre, obrigada pelo carinho e pelo cuidado especial.

Ao **Instituto ProBem**, pela tolerância e pela compreensão em relação as ausências.

Ao **Espaço Mulher**, ter se constituído no meu refúgio semanal, local que, muitas vezes, me fez esquecer do peso inerente à construção de um trabalho acadêmico.

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

*Enfim, a **todos** que, de alguma forma, colaboraram para que esse estudo ganhasse corpo, meu muito obrigada. Hoje, mesmo sabendo que não é o fim, posso dizer valeu à pena!!!*

“Ler significa reler e compreender. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.”

LEONARDO BOFF, 2007

RESUMO

Nos últimos anos, as questões relativas à remuneração docente ganharam centralidade nos estudos e pesquisas que discutem as políticas educacionais brasileiras, apontando a precarização salarial e, conseqüentemente, a necessidade de uma remuneração digna, como consenso entre estudiosos, profissionais do magistério e entidades sindicais. No entanto, o que se tem observado é que, em muitas redes de ensino, o investimento na melhoria da remuneração docente está condicionado à adoção de estratégias que se utilizam de critérios meritocráticos, como: desempenho dos professores, provas de conhecimentos, resultados de avaliações e a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a avaliação que professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais fazem do Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática que utiliza o desempenho dos alunos como critério para repassar prêmios aos professores da Rede Municipal de Ensino de Teresina lotados em turmas de II período da Educação Infantil, 1º e 2º do Ensino Fundamental e nas turmas de Se Liga. Especificamente, o estudo procura caracterizar a política educacional do município de Teresina, na perspectiva de identificar as práticas meritocráticas implantadas nos últimos anos no contexto da Rede Pública Municipal; examinar se os professores, os gestores educacionais e os dirigentes educacionais reconhecem o PPA como uma política meritocrática; levantar a opinião dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre as políticas de valorização salarial meritocráticas que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores. Fundamenta-se em Morduchowicz (2003), Oliveira (2004; 2012), Franco (2007), Pinto (2007; 2009), Pontual (2008) e Ravitch (2011), entre outros. Visando dar seqüência ao estudo, optou-se por realizar uma pesquisa de campo com abordagem quali-quantitativa, onde participaram 60 professores lotados em turmas de 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, sendo 30 premiados no referido Prêmio e 30 não premiados; 02 gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Teresina; e 02 dirigentes sindicais do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina. Como instrumentos de coleta dos dados foram utilizados o questionário e a entrevista. Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados, cruzados e analisados estatisticamente, já os dados obtidos por meio da entrevista foram submetidos a uma análise de conteúdo, tendo sido utilizada como técnica de análise a análise temática para as falas dos professores e a análise do discurso, para a reflexão sobre os discursos dos gestores educacionais e dos dirigentes educacionais, conforme Bardin (1977) e Franco (2008). De um modo geral, a análise apontou que os professores são favoráveis ao Prêmio Professor Alfabetizador. Entretanto, ao se analisar especificamente os eixos temáticos: o PPA sob a ótica das professoras, intencionalidade do PPA, o PPA e o processo de alfabetização dos alunos, o PPA e a prática pedagógica do professor alfabetizador, e o desempenho dos alunos como critério para premiar professores, observou-se a falta de consenso entre as professoras entrevistadas. Pela análise do discurso, observou-se uma avaliação positiva dos gestores educacionais em relação ao PPA, ao tempo em que apontou posicionamentos divergentes, por parte dos dirigentes sindicais, quanto à sua utilização como política de remuneração meritocrática.

PALAVRAS-CHAVE: Remuneração Docente. Políticas Meritocráticas. Incentivos Salariais. Prêmio Professor Alfabetizador.

ABSTRACT

In recent years , the issues of teacher remuneration gained centrality in the research and studies that discuss the Brazilian educational policies , pointing precarious wage and hence the need for a living wage , as consensus among scholars , professional teachers and unions . However , what has been observed is that in many school systems , investment in improving teacher compensation is subject to the adoption of strategies that use meritocratic criteria , such as teachers' performance , knowledge tests , evaluation results and student learning . In this sense, the present study aims at analyzing the assessment that teachers , educational administrators and union leaders are the Prize alphabetizing teachers as meritocratic remuneration politics that uses student performance as a criterion to pass awards to teachers of municipal schools of Teresina crowded classes II period from kindergarten , 1st and 2nd of elementary school and the classes of Se Liga . Specifically , the study seeks to characterize the educational politics of the city of Teresina , in the perspective of identifying the meritocratic practices implemented in recent years in the context of municipal public ; examine whether teachers, educational administrators and educational leaders recognize the PPA as a political meritocratic ; raise the opinion of the subjects involved in research on policies meritocratic wage enhancement using student achievement as a parameter to set bonuses and awards for teachers . It is based on Morduchowicz (2003) , Oliveira (2004 , 2012) , Franco (2007) , Pinto (2007 , 2009) , Spot (2008) and Ravitch (2011) , among others . Aiming to follow up study , it was decided to conduct a field research with qualitative and quantitative approach , which involved 60 teachers in crowded classrooms for 1st or 2nd year of elementary school , with 30 winners in that prize and 30 not awarded ; 02 managers educational Municipal Education Teresina , and 02 union leaders of the Union of Civil Servants Municipal Teresina . As instruments of data collection were used questionnaire and interview . The data obtained through the questionnaire were tabulated and analyzed statistically crossed , since the data obtained through interviews were subjected to content analysis , having been used as a technique for analyzing the thematic analysis for the teachers' speeches and discourse analysis for reflection on the discourses of educational administrators and educational leaders , according to Bardin (1977) and Franco (2008) . In general , the analysis pointed out that teachers are in favor of Professor Award literacy . However , when analyzing the specific themes: the PPA from the perspective of the teachers , the intentionality of the PPA , the PPA and the process of literacy of students , the PPA and the teacher's pedagogic practice literacy , and student performance as a criterion for rewarding teachers there was a lack of consensus among the teachers interviewed . Through discourse analysis , we observed a positive evaluation of educational managers in relation to the PPA , the time pointed divergent positions on the part of union leaders , for their use as meritocratic remuneration politics.

KEYWORDS: Teacher Compensation. Meritocratic policies. Salary incentives. Professor Award literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os três componentes da remuneração total	26
Figura 2 - Publicidade veiculada no jornal Diário do Povo (Teresina- PI) em homenagem ao Dia da Educação	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Opinião do professor sobre o PPA	87
Tabela 2 - Dados obtidos através das questões 5, 6, 7, 8, 9 e 10.	89
Tabela 3 - Situação no PPA X Opinião sobre o PPA	91
Tabela 4 - Tempo de lotação X Opinião sobre o PPA	92
Tabela 5 - Opinião sobre o PPA X Contribuição para a prática docente	93
Tabela 6 - Opinião sobre o PPA X Contribuição para a aprendizagem dos alunos	94
Tabela 7 - Opinião sobre o PPA X PPA como instrumento motivador do processo de alfabetização dos alunos	95
Tabela 8 - Opinião sobre o PPA X Opinião sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor	96
Tabela 9 - Situação no PPA X Opinião sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor	99
Tabela 10 - Premiação a ser paga aos professores vencedores do IX Prêmio Professor Alfabetizador	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Opinião do professor sobre o PPA

88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados gerais da média, por ano escolar, no período de 2004 a 2011	63
Quadro 2 – Percentual de alunos no nível alfabético, por ano escolar, no período de 2007 a 2011	64
Quadro 3 - Total de alunos, turmas e escolas participantes do PPA (2004-2011)	65
Quadro 4 - Quantidade de professores premiados e custos do PPA (2004-2011)	66
Quadro 5 - Perfil dos professores participantes da pesquisa	81
Quadro 6 - Identificação dos sujeitos por localização da escola	82
Quadro 7 - Perfil das professoras entrevistadas	103
Quadro 8 - Eixos temáticos referentes à avaliação que as professoras fazem do PPA enquanto política de remuneração meritocrática	105

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI	Avaliação de Desempenho Institucional
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DS	Dirigente Sindical
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GE	Gestor Educacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
MG	Minas Gerais
ONG	Organização Não Governamental
PIB	Produto Interno Bruto
PLR	Participação nos Lucros e Resultados
PNP	Professor Não Premiado
PP	Professor Premiado
ProComp	Sistema de Remuneração Profissional para Professores
<i>Q-Comp</i>	<i>Quality Compensation</i>

LISTA DE SIGLAS

APEOESP	Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
GRE	Gerência Regional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PPA	Prêmio Professor Alfabetizador
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SINDSERM	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 Remuneração Variável: do mundo das empresas para o “chão da escola”	26
2.1 Principais modelos de remuneração variável.....	32
2.1.1 Remuneração por habilidades	32
2.1.2 Remuneração por competências.....	34
2.1.3 Remuneração por resultados	36
2.2 Remuneração variável e meritocracia.....	38
2.3 Remuneração variável na educação: pressupostos e contextos	39
2.3.1 A remuneração variável no contexto internacional.....	42
2.3.2 Remuneração variável em redes brasileiras de ensino	47
2.4 A meritocracia na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (PI).....	58
2.4.1 O Prêmio Professor Alfabetizador	60
3 Os meios para compreensão da realidade social estudada: o percurso metodológico.....	70
3.1 Tipo de estudo.....	70
3.2 Sujeitos da pesquisa e campo de investigação	71
3.3 Procedimentos utilizados na coleta dos dados	73
3.4 Análise e tratamento dos dados	79
4 O Prêmio Professor Alfabetizador na avaliação dos professores	86
4.1 A análise dos conteúdos quantificáveis	87
4.2 A avaliação dos professores à luz da análise temática.....	102
4.2.1 O PPA sob a ótica das professoras	106
4.2.2 Intencionalidade do PPA	114
4.2.3 O PPA e o processo de alfabetização dos alunos	117
4.2.4 O PPA e prática pedagógica do professor alfabetizador	120
4.2.5 O desempenho dos alunos como critério para premiar professores	123
5 O Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática em Teresina: o que pensam gestores educacionais e dirigentes sindicais.....	132
5.1 O que pensam os gestores educacionais	133
5.2 O que pensam os dirigentes sindicais	142
6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	149
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	160
ANEXOS	172

1 INTRODUÇÃO

A remuneração¹ referente a uma dada profissão é um dos aspectos que pode motivar (ou não) a escolha profissional, pode gerar satisfação profissional e pessoal, assim como pode gerar a insatisfação com o ofício. Além de pesar na escolha, a remuneração configura-se como um dos fatores determinantes para a permanência em uma determinada carreira.

Assim como em outras profissões, na profissão docente o problema salarial acaba por impactar na atratividade da carreira e na permanência na mesma. Observa-se que este é um aspecto que tem sido responsável pelo afastamento de muitos profissionais do ofício, uma vez que sem um pagamento condigno, o interesse pela profissão tem diminuído. Não é raro encontrar casos em que as redes de ensino têm perdido bons quadros de pessoal em favor de outras áreas profissionais. Em estudo elaborado para verificar a remuneração dos professores frente àquela de outros profissionais com nível de formação equivalente², Alves e Pinto (2012) constataram que um professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, para qual é exigida formação em nível superior, chega a ganhar menos que um corretor de imóveis, com escolaridade correspondente ao ensino médio. Não obstante a isso, quando comparada a outras profissões com a mesma exigência de titulação, como médico, engenheiro e administrador, a remuneração do professor também é consideravelmente inferior.

Embora se reconheça a existência de iniciativas na direção da melhoria das condições de remuneração dos professores da educação básica no país, mesmo não sendo na proporção que se almeja, os salários destes continuam incompatíveis com os esforços necessários exigidos à docência, o que tem contribuído para que as questões relativas à remuneração docente tenham ganhado centralidade nos estudos e pesquisas que discutem as políticas educacionais brasileiras, dentre os quais se destacam Oliveira (2004), Pinto (2009),

¹O termo remuneração será utilizado, neste estudo, para representar o pagamento recebido pelos professores da educação básica pelos serviços educacionais prestados. Termos como salário e vencimento também aparecem, no entanto a variação desses termos foi utilizada para garantir a autenticidade das fontes. Todos eles devem ser entendidos aqui como remuneração, muito embora, atualmente estes termos tenham sentidos diferentes, a saber: “**Remuneração**” é o vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei. (Lei nº 8.112, de 11/12/90 – **RJU**, Art. 40 e 41); “**Salário**” é uma terminologia própria do regime da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e “**Vencimento**” é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei.

²O artigo intitulado “Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD” faz parte das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” financiado pelo Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECAD.

Gatti *et al* (2009) e Gatti *et al* (2011). Na maioria dos estudos que discutem a temática são apresentados resultados de pesquisas, informações e dados estatísticos que reforçam a precarização da remuneração dos professores brasileiros, ao tempo em que apontam a necessidade de adoção de políticas que possam não só atrair bons profissionais para docência, mas também criar condições para que tais profissionais permaneçam na profissão.

As discussões promovidas pelos estudiosos da área são pertinentes e contribuem para a compreensão da problemática que envolve a profissão docente, sobretudo no que tange à remuneração. Além disso, anunciam a necessidade urgente de reversão desse quadro, sob pena de, em um futuro bem próximo, não se ter mais candidatos qualificados à profissão. No entanto, é no interior das instituições de ensino, no “chão da sala de aula”, que a precarização da remuneração docente é “sentida na pele”, deixando os profissionais do magistério cada vez mais insatisfeitos com o ofício. A desvalorização salarial dos docentes também é expressa no discurso dos representantes de entidades sindicais que ostentam bandeira de luta em defesa de uma educação pública de qualidade, que prime pela garantia da aprendizagem dos alunos, mas que reconheça e valorize os professores, garantindo-lhes oportunidades de formação, condições favoráveis para a execução de suas funções e, sobretudo, remuneração digna e equivalente ao valor social da profissão docente.

Embora a questão se apresente de forma latente nos dias atuais, faz-se necessário registrar que a baixa remuneração dos professores brasileiros é um problema que possui raízes históricas, pois já se apresentava como um aspecto emblemático desde os tempos coloniais, quando os jesuítas, responsáveis pela educação na época, foram expulsos e o Estado passou a responsabilizar-se pelo pagamento dos professores, reservando-lhes um pequeno ordenado (LUSTOSA, 2012).

Passados alguns séculos desde a expulsão dos jesuítas, os baixos salários parecem não se desvencilhar da profissão docente, uma vez que é notória a insatisfação da categoria mesmo em tempos hodiernos. As constantes manifestações dos professores brasileiros, sobretudo daqueles que integram a Educação Básica, registradas na última década, principalmente nos últimos quatro anos em decorrência da cobrança da aplicação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei do Piso, como ficou conhecida, revelam o quanto ainda é preciso avançar no que tange à valorização salarial docente. Vale destacar que a definição de um piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica representa uma conquista, contudo não demarca o fim da luta em prol de melhores salários, pois, da forma como foi posto, não atende efetivamente aos anseios e necessidades da categoria. Isso porque, conforme Pinto (2007), além de não contemplar todos os trabalhadores

da educação, a forma pouco democrática como foi elaborada tal lei, acabou por definir um piso de R\$ 950,00, valor que, em muito, se distanciou das expectativas da categoria.

Mudaram-se as necessidades de consumo social e a origem social dos professores, alterando, deste modo, as expectativas em relação à profissão docente. Houve tempos em que aqueles que exerciam o ofício docente eram possuidores de um alto prestígio social e, por isso mesmo, o salário, embora não fosse o ideal, era visto como uma questão secundária. A situação hoje é outra. Nem o ofício docente é digno de prestígio social, nem o salário é visto como secundário, uma vez que aos professores brasileiros é reservado um salário inferior àquele pago a outros profissionais, dos quais são exigidos a mesma formação³ (é provável que uma coisa esteja diretamente relacionada à outra!).

Sabe-se, no entanto, que a remuneração sozinha não é a única responsável pela insatisfação com a carreira profissional docente. Conforme assinala Oliveira (2012), outros aspectos estão associados às lutas dos professores por uma política salarial, dentre os quais: as condições de trabalho, a unificação dos planos de carreira e a garantia de um número máximo de alunos por turma. Na visão de Morduchowicz (2003) outras variáveis, igualmente importantes, devem ser consideradas na discussão sobre carreira docente, entre as quais: “o financiamento e as formas de distribuição de recursos (centralizadas ou descentralizadas); os modelos de organização escolar; a formação e a capacitação docentes e, de forma mais genérica – indo além dos vários sentidos do termo docente – a qualidade educativa” (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 6).

Em nome da qualidade da educação, nas últimas décadas, foram desenvolvidas algumas propostas que associam os resultados das redes de ensino nos sistemas de avaliação 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 de avaliação internacional de estudantes, desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que abrange três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, com avaliações realizadas a cada três anos. Como iniciativa nacional, destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), onde as avaliações são

³ Sobre isso, consultar estudo de Alves e Pinto (2012).

amostrais, sendo aplicadas de dois em dois anos com alunos matriculados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares, rurais e urbanas, contemplando apenas as áreas de Matemática e Língua Portuguesa.

Em se tratando da experiência brasileira, o acompanhamento da evolução da qualidade da educação vem sendo realizado, nos últimos anos, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador, criado pelo INEP em 2007, que combina os dados de fluxo escolar, especificamente, as taxas de aprovação - obtidas a partir do Censo da Educação Básica - com os dados de desempenho escolar - obtidos a partir da Prova Brasil e SAEB. Bastante divulgado na mídia, principalmente na internet e na televisão, o IDEB foi inserido no contexto da educação nacional como um instrumento condutor da política pública em prol da melhoria da qualidade da educação. Aos poucos, este índice tem se tornado popular, chegando a ocupar espaço nas conversas e nos encontros informais de pessoas das mais variadas classes sociais, sejam elas usuárias ou não dos sistemas escolares. Embora o debate nem sempre tenha a fundamentação necessária para que se compreendam os limites e as possibilidades do IDEB como indicador da qualidade educacional, observa-se que, de uma maneira ou de outra, através dele tem se colocado à disposição da sociedade importantes informações sobre a educação pública no âmbito dos sistemas de ensino, das redes escolares e das unidades de ensino de todo o território nacional.

Pode-se dizer que os sistemas de avaliação foram apresentados à sociedade “como mecanismos voltados a subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e a orientar a formulação de políticas visando à promoção da equidade e da melhoria da qualidade do ensino” (SOUSA, 2009, p. 2 *apud* CASSETARI, 2010, p.12). No entanto, Cassetari (2010, p.12) destaca que “os sistemas de ensino têm encontrado dificuldades para utilizar os resultados das avaliações na formulação e implementação de políticas educacionais”.

Segundo a autora, uma das possíveis razões para esta dificuldade refere-se aos muitos fatores que estão relacionados ao desempenho dos alunos nas avaliações, dentre os quais destaca: o nível socioeconômico dos alunos, o nível de estudo de seus pais, a formação dos professores e a quantidade de horas que os alunos permanecem na escola. A autora reconhece a existência de outros fatores, contudo, destaca a formação docente como um dos fatores que mais influencia na qualidade da educação, razão pela qual, segundo ela, o trabalho docente deve ser objeto das políticas educacionais.

Partindo da compreensão de que a melhoria da qualidade da educação tem relação, dentre outros aspectos, com a qualidade do trabalho docente “muitos sistemas de ensino

passaram a se preocupar com a qualidade de seu corpo docente” (CASSETARI, 2010, p.13). Cabe destacar, no entanto, que embora se tenha a compreensão de que diferentes políticas podem ser adotadas para melhorar a qualidade docente, dentre elas a valorização dos profissionais do magistério, que pressupõe a reestruturação das condições de trabalho, a redefinição da formação inicial e continuada e a melhoria do salário-base, o que se tem percebido é que em muitas redes de ensino, como é caso da rede estadual de São Paulo e de Minas Gerais, o investimento na melhoria da qualidade docente tem se restringido à adoção de políticas de remuneração por mérito⁴ que, normalmente, vinculam a remuneração dos professores ao desempenho dos alunos.

Esse tipo remuneração ainda é objeto de muita polêmica e discussão entre educadores e estudiosos. As críticas residem no fato de que esta prática incentiva a competitividade entre os profissionais lotados numa mesma escola e quebra a isonomia salarial, princípio assegurado legalmente que garante a igualdade de vencimentos para cargos e atribuições iguais ou semelhantes. Já seus defensores alegam que a remuneração por mérito incentiva o desenvolvimento profissional, uma vez que os profissionais sentem-se mais motivados para o exercício da função, quando sabem que receberão em função das metas alcançadas.

Apesar das divergências quanto à adoção ou não de políticas de remuneração por desempenho, essa prática, a exemplo do que aconteceu em muitos outros países, tem sido implantada em alguns estados brasileiros. Por aqui, a proliferação de políticas de remuneração por desempenho atrelada aos resultados do trabalho do professor, ou seja, à aprovação e à aprendizagem dos alunos, foi mais acentuada quando da implantação dos sistemas de avaliação educacional que, de certa forma, induziu uma onda de responsabilização pelos resultados educacionais.

Nesse sentido, o município de Teresina, capital do Piauí, implantou, em 2004, o Prêmio Professor Alfabetizador (PPA), uma política de remuneração por mérito que premia os professores, lotados no segundo período da Educação Infantil, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental⁵ e nas turmas de Se Liga⁶, que conseguem fazer com que um maior

⁴O termo “remuneração por mérito” é utilizado, neste texto, como sinônimo de “remuneração por desempenho” e, ambos, referem-se à remuneração variável.

⁵Na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, a Educação Infantil está oficialmente organizada através do atendimento em creche e pré-escola, com turmas de Maternalzinho, Maternal, I Período e II Período. Com relação ao Ensino Fundamental, a organização é feita por ano escolar, sendo que os cinco primeiros anos (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) correspondem aos anos iniciais e os quatro últimos (6º, 7º, 8º e 9º) aos anos finais.

número de alunos avance no processo de alfabetização ao final de um ano letivo. Esse prêmio, em vigência há nove anos, embora tenha sido alvo de algumas críticas durante o processo de implantação e execução, constituiu-se como uma rotina para as escolas municipais e para muitos professores.

Considerando, então, a relevância das discussões em torno da remuneração docente e, principalmente, as polêmicas que envolvem a utilização, por parte das redes de ensino, de políticas de remuneração que preveem o pagamento de prêmios aos professores em função do desempenho de seus alunos, elegeu-se como foco de investigação, o Prêmio Professor Alfabetizador, a partir do qual se procurou abstrair dos sujeitos envolvidos, o que eles pensam sobre a utilização de políticas meritocráticas como mecanismo de valorização salarial docente. Para tanto, o estudo orientou-se a partir das seguintes questões: Quais políticas educacionais do município de Teresina, implantadas nos últimos anos, são caracterizadas como políticas meritocráticas? Os professores, os gestores educacionais e os dirigentes educacionais reconhecem o PPA como uma política meritocrática? O que eles pensam sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores? Existe relação entre a opinião que os professores têm sobre o PPA e sua condição no mesmo (se premiado ou não)?

De um modo geral, buscou-se analisar a avaliação que os diversos segmentos, que compõem a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, fazem do referido prêmio como uma política de remuneração meritocrática. Especificamente, o estudo procurou caracterizar a política educacional do município de Teresina, na perspectiva de identificar as práticas meritocráticas implantadas no período de 2004 a 2012 na Rede Pública Municipal; examinar se os professores, os gestores educacionais e os dirigentes educacionais reconhecem o PPA como uma política meritocrática; levantar a opinião dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre as políticas de valorização salarial meritocráticas que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores. Além disso, buscou-se identificar a relação entre a opinião dos professores sobre o PPA e sua condição no mesmo (se premiado ou não).

Para tanto, definiu-se como sujeitos, professores lotados em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (EF), gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e dirigentes sindicais do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina

⁶Programa de correção de fluxo implantado na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina no ano de 2002 em parceria com o Instituto Ayrton Sena e em execução até os dias atuais, agora em parceria com o Ministério da Educação. O Se Liga tem por objetivo corrigir a distorção idade-série através da alfabetização de alunos multi-repetentes, garantindo assim a promoção dos mesmos.

(SINDSERM). A opção por esses sujeitos tem a ver com o fato de eles estarem envolvidos de alguma maneira com o referido Prêmio, uma vez que o mesmo está inserido no contexto das escolas municipais, o que o pressupõe que esses sujeitos vivem e sentem suas consequências, seja na condição de sujeito da política, como é o caso dos professores; seja na condição de idealizador ou ainda na condição de mediador dos interesses da categoria docente, portanto, gestores e dirigentes sindicais, respectivamente.

A realização desta pesquisa foi motivada, inicialmente, pela afinidade com a temática, uma vez que, enquanto profissional do magistério, a remuneração apresenta-se, naturalmente, como um dos dilemas presentes no cotidiano docente. Contudo, foram as inquietações advindas da polêmica que envolve as políticas de remuneração por mérito e a consolidação de uma política dessa natureza na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina que impulsionaram, de maneira mais enérgica, a investigação ora realizada.

A relevância deste estudo justifica-se pelo ineditismo da discussão apresentada, pois, embora já tenham sido produzidos trabalhos sobre a temática em nível nacional, inexistem, até o momento, produções que explorem a experiência do município de Teresina nessa perspectiva, o que o coloca como uma fonte de consulta e pesquisa para alunos, professores, estudiosos da área, além de gestores e técnicos educacionais.

Assim sendo, realizou-se, inicialmente, um levantamento das produções já existentes, incluindo livros e periódicos como forma de compreender o tratamento dado à problemática em âmbito nacional e internacional. Além disso, foram examinados os dispositivos legais que orientam a política educacional do município de Teresina, com vistas a identificar aspectos relacionados à inclusão de critérios que utilizam o mérito como parâmetro para melhoria da remuneração docente. Por último, procurou-se “ouvir” os sujeitos para saber o que eles tinham a dizer sobre o PPA enquanto política de remuneração meritocrática que utiliza o desempenho dos alunos como critério para definir um prêmio para os professores alfabetizadores.

O trabalho está estruturado de forma a discutir as políticas de remuneração meritocrática de professores em Teresina, em especial o PPA. Nessa perspectiva, no primeiro capítulo, discute-se a utilização da remuneração variável na educação e a relação entre esse tipo de remuneração e a meritocracia. Além disso, traz, também, uma breve discussão sobre os pressupostos e os contextos que embasam a remuneração variável na educação, onde são apresentadas algumas experiências com esse tipo de remuneração no contexto internacional e nacional, com destaque para a experiência da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (Pi) com o Prêmio Professor Alfabetizador. A metodologia aplicada na pesquisa, incluindo a

descrição sobre o tipo de estudo, os sujeitos, o campo de investigação, os procedimentos utilizados na coleta de dados, a análise e tratamento dos dados é apresentada no segundo capítulo. A análise e a interpretação dos resultados sobre a avaliação que os sujeitos fazem do PPA como uma política de remuneração meritocrática estão distribuídas no terceiro e quarto capítulo. Na última parte do estudo, considerações possíveis, reuniram-se elementos para esclarecer o objeto investigado, considerando o conteúdo revelado nos dados coletados junto aos sujeitos participantes da pesquisa e o referencial teórico utilizado.

Cabe destacar que, neste estudo, o Prêmio Professor Alfabetizador, ancorado-se em Augusto (1989, p. 106), é caracterizado como um política de governo, uma vez que o termo política denota "um conjunto articulado de decisões de governo, visando fins previamente estabelecidos a serem atingidos através de práticas globalmente programadas e encadeadas de forma coerente". Com base nesta definição e considerando o contexto em que o Prêmio foi instituído, pode-se dizer que o mesmo configura-se como uma política educacional materializada na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Ademais, a clareza dos propósitos e a intencionalidade de seus fins, características das políticas governamentais em geral, contribuíram para que o PPA fosse assim definido.

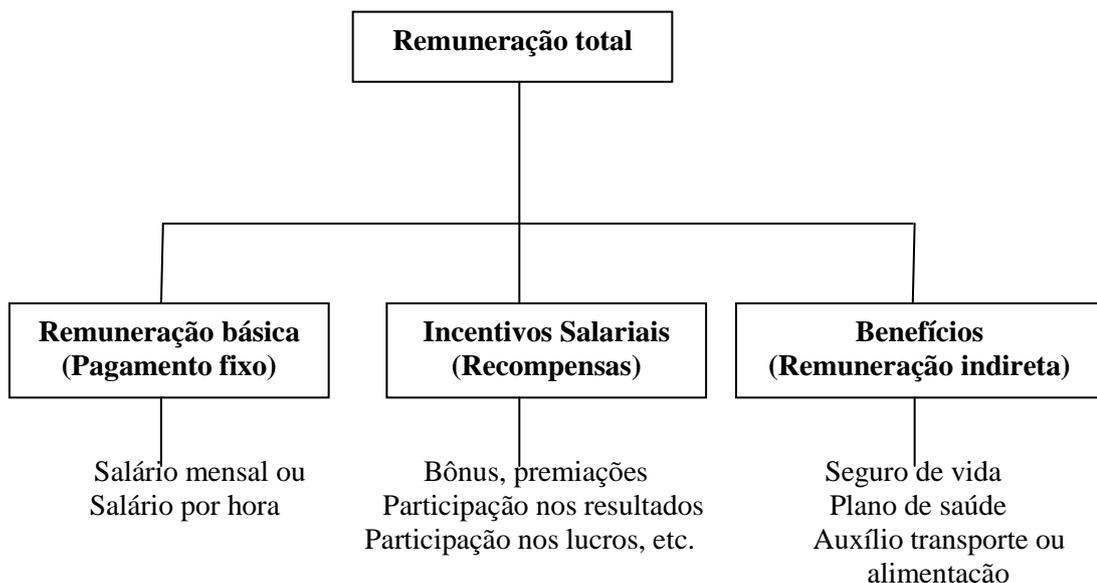
2 Remuneração Variável: do mundo das empresas para o “chão da escola”

Antes de adentrar na problemática que envolve a utilização da remuneração variável na educação, torna-se imprescindível a definição do termo e de suas variadas denominações. 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, seja ela fixa ou variável.

Para que a compreensão do termo *remuneração variável* seja elucidada, faz-se necessária, antes, a conceituação do termo “remuneração”, tendo em vista o fato de que deste decorre a compreensão daquele. 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 abaixo:

FIGURA 1. Os três componentes da remuneração total



Fonte: CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas. Rio de Janeiro, Ed. Elsevier, 2004 (adaptação).

Considerando o conceito de remuneração apresentado pelo autor, sintetizado de forma mais aclarada na figura acima, pode-se dizer que a remuneração variável, da qual se trata neste estudo, corresponde aos “incentivos salariais”, sendo, portanto, um dos componentes da remuneração total. Nesse sentido, a definição proposta por Dias *et al* (2008, p.6) ajuda a compreender melhor o termo: “A Remuneração Variável é 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”.

Atentando para a definição apresentada acima, importa mencionar que existem duas categorias de recompensas: as extrínsecas e as intrínsecas. De acordo com Telles e Assis (2009, p. 6) as recompensas extrínsecas são aquelas 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.

A remuneração variável e, aliás, o Prêmio Professor Alfabetizador, objeto de análise deste estudo, fazem parte da categoria de recompensas extrínsecas. Portanto, o professor pode receber ou não: isso dependerá diretamente do resultado do seu trabalho, o que neste caso, é mensurado através do desempenho de seus alunos.

Conforme Wood Jr. e Picarelli Filho (2004, p. 92), a necessidade de encontrar maneiras criativas de aumentar o vínculo entre as empresas e seus funcionários contribuiu para o surgimento de variados modelos de remuneração, alguns mais rígidos e padronizados, outros mais flexíveis e sofisticados. Baseado nessa perspectiva, Chiavenato (2004) analisa os processos de recompensas, criados para incentivar e motivar os funcionários para o alcance de objetivos coletivos e individuais. Para o autor, nos processos de recompensa, a remuneração pode ser concebida a partir de duas abordagens: a tradicional e a moderna. Na abordagem tradicional,

[...] A remuneração obedece a padrões rígidos e imutáveis, atende a processos padronizados de avaliação de cargos, dentro de uma política de generalização que se aplica a todos os funcionários, indistintamente e sem levar em conta suas diferenças individuais de desempenho. A remuneração é baseada no tempo e não no desempenho, com ênfase no passado do funcionário e em valores fixos e estáticos (CHIAVENATO, 2004, p. 252).

Já na perspectiva organizacional moderna, a remuneração obedece a padrões mais flexíveis, conforme evidencia o autor:

Aqui, a remuneração obedece a esquemas flexíveis, atende a processos personalizados, dentro de uma política de adequação às diferenças individuais entre as pessoas e seus desempenhos. A remuneração é baseada nas metas e resultados a serem alcançados pelas pessoas, com ênfase no desempenho futuro e em valores variáveis e flexíveis (CHIAVENATO, 2004, p. 252).

A partir do posicionamento do autor, pode-se inferir que, embora haja divergência quanto aos aspectos considerados na remuneração nas duas abordagens, a ideia de que os funcionários devem ser motivados é comum. Ao mesmo tempo, é possível perceber a variabilidade de formatos dos processos de recompensas, podendo contemplar, em alguns casos, aspectos como tempo de serviço e histórico funcional e, em outros, desempenho e competências individuais. Em qualquer um dos casos, há o consenso de que a recompensa é um elemento fundamental para estimular o desempenho das pessoas.

Em se tratando de remuneração variável, independentemente da abordagem utilizada, além da escolha do formato a ser adotado pela organização, é imprescindível que as ações sejam amplamente divulgadas e acompanhadas sistematicamente. Sobre isso, Pontes discorre:

Para que a remuneração variável cumpra com seus pressupostos é necessário que os objetivos sejam claros e ao alcance das pessoas, contemplando os planos de ações. Também, exista acompanhamento sistemático. Além disso, é necessário verificar qual componente da remuneração variável adapta-se melhor à cultura da organização e às suas necessidades de curto, médio e longo prazo (PONTES, 2011, p. 371).

No que tange à variabilidade de formatos dos processos de recompensas, faz-se necessário destacar algumas práticas encontradas na literatura que discute a temática (CHIAVENATO, 2004; WOOD JR e PICARELLI FILHO, 2004; FRANCO, 2007; PONTES, 2011, dentre outros.), a saber: remuneração por habilidades; remuneração por competências e remuneração por resultados. Importa registrar que estes formatos serão esclarecidos nas seções seguintes.

Embora tenha sido utilizada no contexto educacional somente nas últimas décadas, a remuneração variável já vem sendo utilizada há bastante tempo por organizações produtivas de iniciativa privada. Contudo, foi a partir dos anos 1980 que esta tendência de remunerar as pessoas pelos resultados alcançados decolou efetivamente, quando empresas americanas e europeias deixaram de lado a remuneração fixa, tendo em vista que a mesma tornara-se “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).

A migração para a remuneração variável também ocorreu em algumas empresas brasileiras, sendo que, por aqui, os nomes e os formatos dessas práticas foram sendo definidos em função das necessidades locais. No entanto, mesmo apresentando-se em formatos variados (desempenho, mérito, participação nos lucros ou resultados, bônus, gratificação, prêmio, incentivo, comissão, etc.), esse modelo traz a remuneração normalmente atrelada ao desempenho do profissional, podendo variar ao longo de um período, em função dos objetivos estabelecidos e dos resultados alcançados (PONTES, 2011).

Quando utilizada na educação, a remuneração variável é, normalmente, apresentada aos professores por meio de políticas meritocráticas que instituem programas de bônus, prêmios e gratificações. Ao adotar esse tipo de remuneração, cada sistema de ensino elege um formato e uma denominação, sendo mais comuns as seguintes: remuneração por desempenho, remuneração por mérito, bônus por desempenho, prêmio por resultados.

O que se observa é que à medida que mudam as denominações, muda também seu desenho. Em alguns casos, para efeitos de composição da remuneração variável, é considerado apenas o desempenho dos alunos nas avaliações externas; em outros são acrescentados indicadores como: taxa de aprovação geral da escola, índice de evasão escolar, taxa de distorção idade-série, número de faltas de professores e alunos. Há, ainda, casos onde aparecem as seguintes situações: a bonificação é repassada individualmente para cada professor; a bonificação é destinada à escola e não ao professor; somente são beneficiados os professores das turmas avaliadas; o bônus é repassado para todos os integrantes da equipe escolar; o bônus é fixado em valores nominais, com quantias diferenciadas para docentes e não docentes; o valor do bônus é atrelado ao salário; bônus pago mensalmente; bônus pago anualmente, correspondendo ao 14º salário, etc.

Cassetari (2010), em estudo sobre a utilização da remuneração variável para professores no Estado de São Paulo, assinala:

Este modelo de remuneração tem origem na iniciativa privada e parte do princípio que a diferenciação salarial com base no tempo de serviço, na formação adquirida e nos cargos ocupados, não é suficiente para recompensar os esforços (individuais ou coletivos) que resultam em melhorias para o desempenho global das empresas (CASSETARI, 2010, p. 14).

Embora a remuneração variável tenha sido incorporada por redes de ensino de alguns estados brasileiros, como São Paulo⁷, por exemplo, é mais comum encontrar nos Planos de Carreira do Magistério Público políticas de remuneração que utilizam uma base salarial única para todos os docentes, com variações apenas em dois critérios: titulação e tempo de serviço. Posicionando-se sobre a forma como está posta a remuneração docente na maior parte dos Planos, Pontual (2008) alega que a remuneração, essencialmente, atrelada à qualificação acadêmica e aos anos de experiências, somadas a outros atrativos inerentes ao *status* de funcionário público, configuram-se como incentivos que, de alguma maneira, fazem com que os professores sintam-se protegidos legalmente. De acordo com a autora, esses incentivos são prejudiciais à educação brasileira, uma vez que contribuem para o distanciamento dos interesses docentes e discentes. Sobre isso, acrescenta:

Estes incentivos são duplamente perversos: oneram os cofres públicos, e não alinham os interesses dos professores aos dos alunos. É esta discrepância entre os interesses dos professores e dos alunos que a remuneração por desempenho pretende estreitar, **sem onerar de forma esmagadora o orçamento público por não se incorporar ao salário base dos professores e não contemplar os inativos**. Uma política de remuneração variável de sucesso pretende ainda atrair melhores professores para a rede e, portanto tornar mais eficaz o gasto público com pessoal, percentual significativo do orçamento da educação (PONTUAL, 2008, p. 22, grifo nosso).

No trecho acima, a autora coloca a remuneração variável como uma alternativa para resolver alguns problemas da educação, como o comprometimento do orçamento com pagamento de pessoal. Embora seja compreensível a necessidade de não se onerar o orçamento público, cabe frisar que, quando isso é colocado como argumento em favor da remuneração variável e em detrimento da remuneração fixa paga ao profissional docente, faz-se necessário pontuar algumas questões, a saber: os incentivos considerados como perversos pela autora, em muitos casos, constituem-se como atrativos da carreira, afinal, a possibilidade de redução do tempo de serviço em cinco anos para se chegar à aposentadoria, a facilidade de acesso ao mercado de trabalho, além de outras conquistas da categoria parecem razoáveis quando se trata de uma profissão tão exaustiva, principalmente se forem consideradas as condições de trabalho, a baixa remuneração e o desprestígio social da profissão. Ademais, as recompensas advindas da remuneração variável são caracterizadas pela circunstancialidade,

⁷Sobre isso, consultar estudo de Nathalia Cassetari intitulado “Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo” fruto da pesquisa de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2010.

uma vez que são definidas em função de metas e resultados, por isso não se constituem com um benefício de caráter aditivo ao longo do tempo. A última questão tem a ver com a valorização da mão de obra produtiva e a desvalorização daqueles profissionais que, por merecimento, compõem o grupo dos inativos. Sobre isso, ressalta-se que, em se tratando de educação, é impossível pensar em resultados a curtos prazos o que remete à ideia de que os professores aposentados deram sua contribuição e por esta razão não podem ser remunerados de forma diferente, principalmente, quando isso representar perdas salariais, para além daquelas que já fazem parte do cerne da profissão.

Registre-se ainda, que da mesma forma que se espera que a remuneração variável, caracterizada pelo sistema de recompensas, alinhe os interesses dos professores aos dos alunos e motive o professor a aumentar seu esforço dentro da sala de aula e a investir no seu próprio desenvolvimento profissional (PONTUAL, 2008, p. 5), ela pode estimular a classificação e a competição entre escolas e entre professores, ou ainda, provocar uma apatia naquele professor que não consegue ganhar os prêmios e as bonificações propostas, fazendo com ele procure culpados por seu desempenho, supostamente improdutivo (RAPOSO, 2006, p. 49)⁸.

Contrapondo-se à utilização desse tipo de remuneração na educação, Morduchowic (2003) destaca sua relação com o paradigma teórico dominante que defende que todos os salários devem ser pagos por mérito ou por produtividade.

Como está posto, pode-se dizer que o consenso existente na literatura quanto à precarização da remuneração docente se desfaz quando são colocadas em discussão possibilidades de melhoria salarial que estejam atreladas a critérios meritocráticos, como: o desempenho dos professores, a assiduidade, a pontualidade, a produtividade, ou ainda provas de conhecimentos, resultados de avaliações e a aprendizagem dos alunos. No entanto, o que se percebe é que mesmo não desfrutando do consenso de teóricos e educadores, a remuneração variável vem sendo utilizada em vários países do mundo, inclusive no Brasil, como forma de incrementar o pagamento dos professores das redes públicas de ensino e assim melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

⁸É necessário ressaltar que, embora a remuneração variável não seja objeto de análise no estudo de Raposo (2006), a referência é oportuna, uma vez que a referida autora discute o processo de avaliação institucional de desempenho e sua relação com a aprendizagem, aspectos usualmente utilizados como parâmetros para o pagamento de premiações e bônus aos professores, prática condizente com o modelo de remuneração em discussão neste trabalho.

2.1 Principais modelos de remuneração variável

A remuneração variável apresenta-se em diferentes formatos nas empresas e no contexto educacional, portanto, faz-se necessário uma melhor definição dos principais modelos de remuneração que têm a remuneração variável como eixo central, dentre os quais se destacam: remuneração por habilidades, remuneração por competências e remuneração por resultados.

Vale ressaltar que outros formatos de remuneração variável são evidenciados na literatura, como: participação acionária, comissões, etc., contudo optou-se pelo estudo e definição daqueles que são comumente utilizados no contexto educacional.

2.1.1 Remuneração por habilidades

Para Wood Jr. e Picarelli Filho (2004, p. 104), a remuneração por habilidades⁹ é resultante de uma série de tendências registradas no contexto das empresas nas duas últimas décadas, dentre as quais estão o foco no aperfeiçoamento contínuo e o aumento da exigência da multifuncionalidade. O sistema de remuneração por habilidades, de acordo com os autores, surge como uma estratégia de motivação do desenvolvimento constante, uma vez que a remuneração passa a ser relacionada diretamente à pessoa. Nesse tipo de remuneração

[...] O salário do indivíduo é determinado mediante um conjunto de habilidades ou blocos de habilidades, que podem ser adquiridos de acordo com as necessidades da organização e os interesses dos profissionais. Assim quanto mais habilidades o profissional tiver adquirido, maior será sua remuneração (WOOD JR; PICARELLI FILHO, 2004, p. 111).

Os aumentos salariais, no sistema de remuneração por habilidades, de acordo com Dias *et al* (2008, p. 5), estão vinculados a um processo de certificação, ou seja, os empregados necessitam demonstrar o domínio dos conhecimentos exigidos para o desempenho das funções inerentes ao cargo para fazerem *jus* ao aumento do salário, mediante realização de provas. Nesse caso, o tempo de atuação em um determinado cargo não se configura com um critério para o aumento salarial, o mais importante é a capacitação dos

⁹Habilidade (do latim *habilitate*) é o grau de competência de um sujeito concreto frente a um determinado objetivo; é o saber fazer; é a capacidade do indivíduo de realizar algo (WIKIPÉDIA, 2012).

profissionais, o grau de competência, o saber fazer. Assim, torna-se evidente que na remuneração por habilidades o foco deixa de ser o cargo ou a função e passa a ser o indivíduo.

Em se tratando do contexto educacional, a coisa não é diferente. A remuneração por habilidades, assim como ocorre no universo organizacional, pretende valorizar o desenvolvimento e a qualificação profissional dos professores, uma vez que leva em conta a aquisição comprovada, de diferentes maneiras, de determinados conhecimentos e habilidades. De acordo com Cassetari (2010), a remuneração por habilidades, também denominada de pagamento por conhecimentos e habilidades, introduz novos e mais diretos indicadores, além da formação e do tempo de serviço, habitualmente presentes nas estruturas salariais tradicionais, que possibilitam a vinculação do salário dos professores às competências consideradas necessárias para um bom exercício da profissão.

Neste caso, os conhecimentos e habilidades a serem premiados podem ser definidos pelas próprias escolas ou externamente, pelas redes de ensino, assim como podem estar atrelados a diversos aspectos, dentre os quais: domínio do conteúdo ensinado; domínio de conteúdos de outras áreas; currículo, proposta pedagógica, processo de aprendizagem dos alunos, trato com colegas, alunos e pais; até mesmo aspectos relativos à liderança (CASSETARI, 2010, p. 77-78). Para fazer *jus* ao aumento salarial, o professor, nessa proposta de remuneração, precisa comprovar domínio ou crescimento naquelas áreas ou aspectos avaliados, o que parece ser complicado, já que algumas habilidades são difíceis de serem mensuradas.

Para ilustrar a utilização dessa prática no contexto educacional, julgou-se oportuno mencionar a experiência do município de Teresina com a instituição do processo de aferição de conhecimentos para fins de progressão por merecimento, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC). Tal processo, legitimado pelo Decreto nº 6.835, de 6 de julho de 2006 que regulamentou o art. 19 da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, alterado pela Lei nº 3.515 de 19 de maio de 2006, modificou os procedimentos para progressão na carreira do magistério público municipal adotados até então. Com a regulamentação desse decreto, a progressão que anteriormente era concedida por merecimento (considerando o aprofundamento do nível de formação, a assiduidade, apresentação de trabalhos em congressos e a regência de classe) e mediante avaliação do desempenho profissional (realizada por alunos com idade igual ou superior a 14 (quatorze) anos ou por pais de alunos de idade inferior a esta) passou a ser atrelada à aferição de conhecimentos, realizada através de provas escritas. Nessas provas eram cobrados dos

profissionais conhecimentos técnico-pedagógicos relacionados às seguintes áreas: Legislação Educacional, Planejamento Educacional, Didática e Psicologia Escolar. Além disso, eram incluídos conteúdos relacionados à área de atuação de cada profissional (TERESINA, 2006).

A implantação do processo de aferição de conhecimentos foi permeada por muita polêmica, chegando a merecer destaque na pauta de reivindicação da categoria. Ainda assim, essa prática conseguiu sustentar-se por três anos, tempo suficiente para que muitos professores conseguissem progredir na carreira, um direito que até então não vinha sendo garantido, mesmo estando previsto em lei.

Com a saída do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do comando da gestão do município, em 31 de Março de 2010, e com a posse do então vice-prefeito, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), na condição de prefeito da capital piauiense, novas ações foram idealizadas no contexto municipal. Na SEMEC, não foi diferente e, como umas das primeiras medidas, o Secretário Municipal de Educação, Professor Ribamar Tôrres, decidiu suspender os procedimentos que vinham sendo adotados para a progressão do pessoal do magistério, sob a alegação de que os critérios utilizados precisariam ser aprimorados de modo a se tornarem mais atrativos. Cuidou-se então de formar uma equipe¹⁰ que teria a incumbência de apresentar uma nova proposta para a progressão funcional dessa categoria. O tempo foi passando e até hoje não se tem conhecimento de nenhuma proposta oficial que tenha sido apresentada em substituição à aferição de conhecimentos. Enquanto isso, os profissionais acumulam direitos e aguardam ansiosamente a tal sonhada progressão funcional, um mecanismo legal para se avançar na carreira, devidamente expresso no Plano de Cargos e Salários do Magistério.

2.1.2 Remuneração por competências

Assim como a remuneração por habilidades, a remuneração por competências também ganhou notoriedade nas últimas décadas quando, segundo Franco (2007), as formas de remuneração com base no tempo de serviço, na assiduidade e/ou pontualidade e na formação acadêmica deram lugar a modelos mais voltados para a diferenciação dos funcionários pela real contribuição à organização. Assim, “esses modelos, baseados em competências, foram logo sendo utilizados com aqueles que podiam melhor desempenhar

¹⁰A equipe foi composta por técnicos da SEMEC (incluindo gerentes e representantes do Gabinete), representantes de Conselho Municipal de Educação, representantes de diretores de escolas, dentre outros.

suas funções ou diferenciá-las pela maneira de agir e tornar suas práticas no trabalho mais robustas e eficazes” (FRANCO, 2007, p. 105).

De acordo com Cardoso (2006), os sistemas de remuneração por competências tomam como base um conjunto de competências de domínio do indivíduo e de como ele as aplica na realização de suas tarefas. Nesse sistema, a remuneração apresenta-se como uma forma de incentivar a participação e o envolvimento dos funcionários no sucesso da empresa, uma vez que as pessoas ganham pelo que sabem e pelo que fazem. Tal modelo de remuneração está relacionado com as qualificações de quem desempenha uma determinada tarefa, ou seja, com o grau de conhecimento e o nível de capacitação de cada funcionário. A esse respeito, Chiavenato destaca:

Na remuneração por competência, os funcionários que ocupam o mesmo cargo podem receber salários diferentes conforme a competência de cada um. O objetivo é remunerar de maneira personalizada cada funcionário, de acordo com a sua competência pessoal (CHIAVENATO, 2004, p. 300-301).

No modelo de remuneração por competências, “a remuneração do profissional é resultado direto de sua avaliação” (WOOD JR.; PICARELLI FILHO, 2004, p. 135). Deste modo, pode-se dizer que, assim como a remuneração por habilidades, o sistema de remuneração por competências também privilegia e remunera o indivíduo e não o cargo que ele ocupa dentro da organização.

Mesmo convergindo com a remuneração por habilidades, já que ambas focam o indivíduo, a remuneração por competências se apresenta como um modelo mais completo, visto que tem por objetivo expandir a remuneração dos profissionais em atividades que exigem maior grau de abstração, a exemplo das atividades gerenciais, técnicas de nível superior e administrativas, situações em que a remuneração por habilidades apresenta limitações (CARDOSO, 2006, p. 16).

No caso específico dos professores, a remuneração por competências pretende valorizar o desenvolvimento profissional e a qualificação profissional dos professores. De acordo com Odden e Kelley (1996) *apud* Cassetari (2010, p.77), esse modelo de remuneração serve “apenas para valorizar, por meio de aumentos salariais, atividades que já são intrinsecamente motivadoras para os professores”. No seu dizer, “o desenvolvimento profissional é algo que já motiva os professores” então, um sistema de remuneração baseado em competências apenas adicionaria uma recompensa financeira a uma motivação que já existe.

Considerando o posicionamento da autora, é possível inferir que a remuneração por competência não traz grandes inovações para o contexto educacional, uma vez que, esse tipo de remuneração apenas introduz novos indicadores que possibilitam a vinculação do salário dos professores às competências que já são inerentes ao trabalho docente. Ademais, o desenvolvimento profissional deve ser buscado continuamente por todo e qualquer profissional, independentemente de motivações extrínsecas.

2.1.3 Remuneração por resultados

A remuneração com base nos resultados corresponde a uma parcela da remuneração total destinada periodicamente - trimestral, semestral ou anualmente – ao funcionário na forma de bônus, prêmios ou comissões. Possui, normalmente, “caráter seletivo e depende dos resultados estabelecidos pela empresa [...] em um determinado período”, podendo considerar o “trabalho da equipe ou de um funcionário isoladamente” (CHIAVENATO, 2004, p. 291).

Esse tipo de remuneração se insere dentro do que, no contexto organizacional, é denominado de Participação nos Lucros e Resultados (PLR). Este, por sua vez, é considerado, por alguns dos estudiosos já citados, como a forma de remuneração variável mais utilizada, visto que se apresenta para as organizações como uma alternativa viável, sustentável e de fácil entendimento por parte dos colaboradores (PONTES, 2011).

O bônus e a premiação são as formas mais comuns de recompensar por meio da busca de resultados, sendo que, em ambas, há uma intenção clara em se estabelecer um vínculo direto entre a recompensa recebida pelo funcionário e o esforço empreendido por ele no alcance dos resultados da empresa. Além disso, Franco (2007, p. 106) destaca outras duas intenções, igualmente presentes, nesse modelo de remuneração: “compartilhar os bons e os maus resultados operacionais da empresa” e “transformar custo fixo em variável”.

Das duas intenções expressas pelo autor, a redução dos custos fixos parece ser mais motivadora para as organizações. A razão disso é a não incidência de qualquer encargo trabalhista e previdenciário nos valores pagos aos funcionários pela participação nos lucros ou resultados das empresas, o que, de certa forma, representa prejuízos para os funcionários. Tal prerrogativa está expressa no art. 3º da Lei 10.101 de 19/12/00 que dispõe sobre a participação dos trabalhadores nos lucros ou resultados da empresa. Por outro lado, o dispositivo assegura a não substituição ou complementação da remuneração devida a qualquer empregado pela participação nos lucros ou resultados, resguardando aos funcionários a

garantia de uma remuneração fixa, independente dos valores que eventualmente podem ser recebidos ou não (BRASIL, 2000).

Sobre o pagamento de bônus, como forma de remunerar os funcionários pela participação nos lucros e resultados, Pontes (2011) reforça sua relação com o cumprimento ou superação dos objetivos organizacionais. Além disso, acrescenta:

O bônus permite maior controle dos indicadores, melhoria contínua de processos, otimização de custos, clareza nas metas da empresa e individuais, além de criar maior comprometimento dos profissionais no alcance das metas. [...] O bônus pode ser pago em qualquer período de tempo, mensalmente, trimestralmente, semestralmente ou anual [...] (PONTES, 2011, p. 374).

Assim como o bônus, os prêmios são instituídos quando se almeja uma melhoria dos resultados gerais da organização, contudo, eles são mais utilizados para estimular o desempenho individual, sendo muito eficazes quando a intenção é inibir certos comportamentos considerados prejudiciais à organização, como: excesso de faltas, atrasos constantes, baixa produção, entre outros (PONTES, 2011). Ainda de acordo com o autor, “os prêmios podem ser pagos em unidades monetárias ou em objetos, como aparelhos eletrodomésticos, viagens, entre outras modalidades” (p. 377).

Quando aplicada na educação, a remuneração por resultados apresenta-se tanto na forma de bônus como de prêmios. Independente da prática adotada - se bônus, se prêmios - grande parte das experiências que se tem conhecimento¹¹ utiliza os resultados da escola como referência para definir o valor a ser pago aos professores. “Estas propostas partem do princípio que os professores podem ser estimulados (pelas bonificações) a trabalharem coletivamente em busca de objetivos comuns, em especial, em busca de melhores resultados para os seus alunos (CASSETARI, 2010, p. 72)”. Sabe-se, contudo, que ainda que anunciem a busca coletiva por objetivos comuns, há situações em que, o que conta é o desempenho dos alunos de cada professor e não os resultados gerais da escola.

Segundo Raposo (2006), esta lógica de se estabelecer relação entre o pagamento de bônus e prêmios para os professores e os resultados da escola, mensurados, na maioria das vezes, através do desempenho dos alunos, encontra respaldo no sistema de responsabilização ou *accountability*, termo utilizado frequentemente em circunstâncias que denotam responsabilidade social, prestação de contas, obrigações e imputabilidade.

¹¹ Algumas das experiências implantadas pelas redes brasileiras de ensino com relação à adoção de políticas de bônus ou de prêmios para professores serão apresentadas em uma seção específica deste capítulo.

2.2 Remuneração variável e meritocracia

Conforme mencionado neste texto, a remuneração variável corresponde à parte não fixa da remuneração total, representada pelos incentivos salariais. A mesma é definida 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”. Por essa definição, é possível dizer que a remuneração variável fundamenta-se na meritocracia, já que condiciona uma parte da remuneração a fatores como atitudes e desempenho, os quais estão diretamente relacionados à capacidade individual ou coletiva dos funcionários para realizar determinada tarefa.

Retomando a ideia presente na Figura 01, apresentada no início deste capítulo, percebe-se claramente que a remuneração variável se coloca como uma alternativa de valorização por mérito, uma vez que os incentivos salariais são concedidos aos funcionários como forma de recompensá-los, através de bônus e prêmios, pelos resultados alcançados. Em outras palavras, para ter direito à remuneração variável é preciso fazer por merecer, ou seja, é necessário mostrar resultados que, por sua vez, podem estar relacionados ao alcance de uma meta ou de um objetivo. Para ratificar a concatenação desses termos, faz-se necessário discorrer um pouco sobre meritocracia na perspectiva das organizações.

De acordo com Sônia Esteves¹² (2013), a meritocracia, no latim *mereo* que significa merecer, pode ser assim definida:

Forma de atuação baseada no mérito, na qual as posições hierárquicas e outras recompensas são conquistadas pelos colaboradores que atingem os resultados esperados e apresentam no dia a dia de trabalho as competências de liderança, técnicas e estratégicas estabelecidas previamente pelas organizações (ESTEVES, 2013, para o blog *Carreiras em gerações*).

Conforme definição de Esteves, no sistema meritocrático as recompensas são conquistadas pelos colaboradores que atingem os resultados esperados. Como se pode notar, a ênfase nesse sistema, a exemplo do que acontece na remuneração variável, são os resultados. Estes, por sua vez, podem ser quantificáveis, como é o caso das metas, ou não, no caso de competências e habilidades.

¹²Sofia Esteves, presidente e fundadora do grupo de consultoria em recursos humanos DMRH, é psicóloga com pós-graduação em gestão de pessoas, e professora do curso de MBA da Fundação Instituto de Administração –FIA.

Cabe frisar que a definição dos termos *remuneração variável* e *meritocracia* fez-se necessária por duas razões: a primeira tem a ver com a frequência com que se encontrou esses termos sendo utilizados no mesmo contexto e com o mesmo significado, reforçando a concatenação entre ambos; a segunda, e mais importante, tem relação com o objeto de pesquisa do presente estudo, o Prêmio Professor Alfabetizador. Neste caso, a definição dos termos foi extremamente importante para validar o referido prêmio como uma prática de remuneração variável orientada pelo mérito. Isso porque, a recompensa financeira paga aos professores na forma de prêmio, prática que caracteriza a remuneração variável, está atrelada ao resultado da ação educativa do professor junto aos alunos, portanto ao mérito.

Diante disso, pode-se dizer que remuneração variável e meritocracia estão inter-relacionadas, tendo em vista que ambas trazem consigo a ideia de que parte da remuneração deve estar condicionada ao resultado do trabalho desenvolvido. Mediante tal constatação, optou-se, por utilizar, no presente texto, esses termos como sinônimos, até mesmo porque, conforme mencionado anteriormente, a maioria das experiências com remuneração variável, apesar de receberem denominações diferentes, utiliza-se de critérios meritocráticos em sua essência.

2.3 Remuneração variável na educação: pressupostos e contextos

A remuneração variável, definida pelos estudiosos da Administração como o conjunto de diferentes formas de recompensa oferecidas aos empregados comumente vinculadas a metas de desempenho dos indivíduos, das equipes ou da organização, tem origem nos prêmios por produtividade ou pagamento por peça utilizado desde o começo do século XX, e defendido por Taylor¹³, cujo foco era a eficiência e a eficácia operacional na administração industrial. Com o passar dos anos, o pagamento por peça, que começou a ser utilizado com a implantação das linhas de montagem com o objetivo de maximizar uma força de trabalho de baixa qualificação, que executava tarefas simples e repetitivas, tornou-se

¹³Frederick Winslow Taylor (Filadélfia, 20 de Março de 1856 - Filadélfia, 21 de Março de 1915), engenheiro mecânico, é considerado o "Pai da Administração Científica" por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Sua principal obra é o livro "Princípios de Administração Científica", lançado em 1911, que aborda assuntos sobre a administração de forma geral. Nessa obra, foi reunido todo seu trabalho a cerca da otimização da forma de se empregar a massa operária e também a melhor forma de incentivá-la para fazer seus trabalhos. Disponível em: <http://www.portal-gestao.com/gestao/item/6650-frederick-w-taylor-o-mestre-da-produtividade.html>. Acesso em 02 mai. 2013.

ultrapassado, pois ignorava o potencial inovador dos funcionários, dando lugar a formas mais modernas de remuneração variável.

Essa alteração no formato inicial da remuneração variável é decorrente das mudanças organizacionais pelas quais as empresas passaram e estão passando que, conseqüentemente, fizeram com que fosse redirecionada a remuneração dos funcionários. De acordo com Wood Jr. e Picarelli Filho (2004), a nova filosofia passou a focar o trabalho em grupo, a melhoria contínua e a orientação para resultados, conceitos incompatíveis com o sistema de remuneração tradicional. Segundo os autores, como os esforços estão voltados para a realização dos objetivos da organização e a integração dos níveis da empresa, a remuneração variável foi posta como a alternativa mais eficaz para garantir a implantação dessa nova cultura.

Atualmente, a remuneração variável é utilizada nos mais diversos contextos (públicos e privados) como forma de recompensar o esforço realizado pelos funcionários para conseguir determinado resultado. Na forma de bônus, de prêmios, de comissões, de gratificações, associada a habilidades, a competências, atrelada aos resultados, a remuneração variável tem sido incorporada à remuneração fixa dos funcionários. Em todos os casos, a justificativa é de que ela garante a motivação necessária para que os funcionários se esforcem para conseguir determinados resultados.

Faz-se necessário frisar que “as teorias administrativas, durante toda sua história, exerceram forte influência sobre os setores público e privado”, contudo, as influências da teoria da administração foram observadas de maneira mais evidente no setor público, a partir de meados da década de 1980, sob o nome de gerencialismo (PRADO, 2011). De acordo com o citado autor, a emergência da administração gerencial foi decorrente da crise de credibilidade que a administração pública atravessava em vários países, abrindo espaço para uma demanda crescente por práticas da administração empresarial nas instituições públicas, inclusive nas escolas.

Com a introdução do gerencialismo na educação, observou-se, conforme destacado por Prado (2011) que a gestão da educação básica passou por uma série de reformas cujo foco era a melhoria da qualidade. Essas reformas, denominadas reformas gerenciais, introduziram nas escolas uma nova lógica orientada pela avaliação educacional e pela estruturação dos sistemas de metas. “Outras inovações recorrentemente observadas nesses modelos de reformas são as novas formas de remuneração na carreira docente, de gestão escolar e da rede de ensino, e a introdução da competição administrada” (PRADO, 2011, p. 264). É nesse contexto que a remuneração variável chega às escolas.

Neste caso, o que se observa é que mesmo já sendo utilizada há alguns anos em vários países, inclusive no Brasil, a remuneração variável, caracterizada pelos incentivos salariais repassados aos professores na forma de gratificação, bônus ou prêmio, ainda é objeto de muita polêmica e discussão entre educadores e estudiosos da área. As críticas residem no fato de que essa prática incentiva a competitividade, comprometendo, assim, o trabalho em equipe, um dos pilares mais importantes da organização escolar. Outro argumento bastante utilizado por aqueles que criticam a utilização da remuneração variável na educação é o fato de que ela fere a isonomia salarial, princípio que garante a igualdade de vencimentos para cargos e atribuições iguais ou semelhantes. Já seus defensores alegam que esse tipo de remuneração incentiva o desenvolvimento profissional, uma vez que os professores sentem-se mais motivados para o exercício da função, quando sabem que poderão ganhar mais em função dos resultados produzidos.

Apesar das divergências quanto à adoção ou não de políticas de remuneração variável como forma de melhorar a remuneração dos professores, sua utilização tem se tornado cada vez mais comum em sistemas de ensino público de vários países do mundo. Nas experiências de que se tem conhecimento, são registradas situações que se propõem a resolver tanto o problema dos baixos índices de aprendizagem dos alunos, quanto o problema da baixa remuneração docente.

A seguir, são apresentadas algumas experiências com remuneração variável para os profissionais da educação pública do ensino básico, desenvolvidas no contexto nacional e internacional. A pretensão ensejada é mostrar os diversos caminhos escolhidos pelas redes de ensino para alcançar a tão almejada melhoria da qualidade do ensino, utilizando como norte a valorização salarial docente por meio da remuneração variável. Cumpre ressaltar, no entanto, que não se intenciona apontar semelhanças e diferenças entre os formatos adotados em cada experiência, tampouco enumerar méritos e deméritos, ou mesmo classificá-los em mais ou menos eficazes, até mesmo porque, embora a maioria das experiências utilize o desempenho do aluno com critério para calcular a parte variável da remuneração do professor, elas se diferem no formato, de modo que não podem ser comparadas. A intenção é ilustrar a popularidade/proliferação desse modelo de remuneração no contexto educacional e buscar elementos que possam auxiliar na compreensão da experiência desenvolvida no município de Teresina (PI), através da implantação do Prêmio Professor Alfabetizador.

2.3.1 A remuneração variável no contexto internacional

As políticas de remuneração variável, que utilizam critérios como o desempenho do aluno para calcular a remuneração do professor não se configuram como fenômeno do novo século. Elas foram difundidas na década de 1980, com relevância no sistema educativo de numerosos distritos escolares dos Estados Unidos. Além disso, também foram experimentadas em outros países, como: Colômbia, que definiu regras meritocráticas para regular o ingresso à carreira, bem como os mecanismos de permanência, promoção e demissão do cargo; Chile, onde foram implantados mecanismos de incentivos para os docentes, através da comparação do trabalho desenvolvido pelas escolas; e México, que criou um novo plano de carreira docente que visava promover os professores com base no seu desempenho;

Pontual (2008), ao comentar sobre o programa nacional *Carrera Magisterial* criado pelo governo mexicano com objetivo de promover os professores com base no seu desempenho, destaca que essa é uma das poucas experiências citadas no livro¹⁴ que mais detalhadamente trata das experiências com remuneração variável na América latina. Em seu estudo, intitulado “Remuneração por mérito, desafio para a Educação”, a autora cita uma pesquisa realizada por McEwan e Santibáñez para avaliar o efeito da *Carrera Magisterial* no desempenho dos alunos, onde, valendo-se de métodos estatísticos e da testagem de variadas hipóteses, os pesquisadores concluíram que a promoção de professores no programa não estava associada ao melhor desempenho dos alunos. De acordo com a autora, uma das razões para tal conclusão tem relação com a pequena proporção da pontuação dos professores que é atribuída ao desempenho dos seus alunos, o que sugere que “a capacidade que uma política de remuneração variável tem de incentivar o professor a melhorar o desempenho dos seus alunos será influenciada pela fórmula utilizada para quantificar e medir o desempenho do professor” (PONTUAL, 2008, p.11).

A referida autora ainda comenta os dados levantados em algumas pesquisas sobre remuneração variável em Israel, no Quênia e na Índia. Em Israel, diferentemente do que foi constatado na experiência mexicana, identificou-se “uma associação positiva entre o bônus por desempenho para professores e o desempenho dos alunos em duas experiências com bônus por desempenho, uma em 2002 e outra em 2004” (p.12), sendo que na experiência de 2002 o programa de bônus por desempenho era destinado à escola e distribuído igualmente entre os professores, ao contrário da experiência de 2004, onde o bônus era individual para os

¹⁴A obra a que se refere a autora é *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America* organizada por Emiliana Vegas e publicado pelo Banco Mundial em 2005.

professores. Sobre os formatos do bônus, a pesquisa apontou que quando comparada a relação custo-eficácia do bônus coletivo com o bônus individual, este último teve o maior benefício pelo menor custo (PODGURSKY e SPRINGER, 2006 *apud* PONTUAL, 2008).

No Quênia, o programa de bônus por desempenho para professores foi implementado e financiado por uma Organização Não Governamental (ONG) holandesa em dois distritos na região oeste do país, Busia e Teso, onde era oferecida às escolas a oportunidade de dar bônus para professores da 4^a à 8^a séries com base no desempenho em avaliações distritais. De acordo com a autora, de um grupo de 100 escolas identificadas pelo Ministério da Educação do Quênia como de baixo desempenho, selecionou-se aleatoriamente o grupo de tratamento (50 escolas onde os professores de 4^a a 8^a série participariam do programa de premiação) e o grupo de controle (50 escolas que seriam beneficiadas por outro programa voltado para a pré-escola). Neste caso, as pesquisas constataram um desempenho maior das escolas que participaram do grupo de tratamento durante os dois anos do programa. Por outro lado, o estudo mostrou, dentre outros aspectos, que o programa de bônus não melhorou a frequência dos professores, assim como não provocou mudança no método pedagógico utilizado pelos mesmos (PONTUAL, 2008, p. 16).

O formato do programa de bônus desenvolvido pelo estado de Andhra Pradesh na Índia incluiu políticas alternativas, dentre as quais se destacam: o bônus por desempenho para a escola distribuir igualmente entre os professores e o bônus por desempenho para professores. Nos dois casos, os professores recebiam bônus salariais com base na melhoria das notas de todos os alunos da escola/turma em comparação com as notas do teste inicial de referência. Segundo a autora, os estudos realizados para avaliar essas políticas revelaram que, embora não tenha havido melhora na frequência dos professores, o programa de incentivo melhorou o desempenho de forma generalizada, uma vez que “a quantidade de dever de casa aplicado aumentou, assim como a quantidade de tarefas realizadas dentro da sala de aula, a frequência das aulas extras de preparo para o teste, a prática com testes simulados, e a atenção dada aos piores alunos” (PONTUAL, 2008, p.18).

Também foram encontrados registros da adoção de um sistema de remuneração individual para professores na Suécia. Lá a remuneração fixa foi cancelada com o intuito de melhorar a autonomia e a flexibilidade nos sistemas escolares. Com o novo formato de remuneração docente, os salários dos professores passaram a ser negociados de acordo com a qualificação do docente, com a situação do mercado de trabalho, com o desempenho do professor e com as responsabilidades assumidas (GATTI *et al*, 2009, p.18).

Embora se tenha conhecimento da utilização de práticas meritocráticas em vários outros países, sabe-se que os Estados Unidos são um dos países mais citados quando o assunto é remuneração variável para professores. Por lá, a prática de remunerar professores por mérito, utilizada desde meados do século XX, se tornou ainda mais comum nos últimos anos. Segundo Brooke (2006), o entusiasmo pelas medidas de responsabilização, no contexto americano, teve início com a publicação, em 1983, do relatório *Uma nação sem risco* “que desenhava um quadro alarmante de perda de competitividade provocada por um declínio nos padrões educacionais” (p. 378-379). 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 trás¹⁵” pelo governo de George W. Bush¹⁶.

As explicações mais correntes para essa prática de remunerar por mérito encontram respaldo na implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, que foram concebidas em resposta às exigências por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares, mediante as quais se “tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição” (BROOKE, 2006, p. 378).

Motivados por essas ideias, alguns estados americanos passaram a adotar a responsabilização como eixo central da política de gestão dos sistemas públicos de ensino. Podgursky e Springer (2006), citados por Pontual (2008), em estudo publicado pelo *National Center for Performance Incentives* da Universidade Vanderbilt, enumeram alguns dos programas existentes nos Estados Unidos, dentre os quais: Sistema de Remuneração Profissional para Professores (*ProComp*) no Colorado; Prêmio por Excelência para Educadores, no Texas; Professores Especiais São Reconhecidos, na Flórida; e *Q-Comp* (*Quality Compensation* ou Remuneração por Qualidade) no estado de Minnesota (PONTUAL, 2008, p.7-8). Além dos programas acima mencionados, destacam-se ainda as experiências de Nova York e San Diego, ambas analisadas por Diane Ravitch (2011) na obra

¹⁵*No Child Left Behind*, em inglês (RAVITCH, 2011).

¹⁶Filho 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 que governa a nação americana até os dias atuais. Disponível em: [www.infopedia.pt/\\$george-w.-bush](http://www.infopedia.pt/$george-w.-bush). Acesso em 04 de abr. 2013.

intitulada “Vida e morte do sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”.

Cabe destacar que, embora algumas das práticas que utilizam a remuneração por mérito para os professores tenham sido implantadas ainda no século passado, a grande maioria delas foi adotada como uma estratégia de adequação à reforma educacional proposta pelo governo de Bush pautada, principalmente, na escolha escolar, no pagamento por mérito e na responsabilização. Com essa reforma, o governo americano aumentou a pressão nos sistemas de ensino dos Estados Unidos da América (EUA) para elevar o desempenho de seus alunos. Tal pressão foi materializada, dentre outras formas, mediante a instituição do programa Nenhuma Criança Deixada para Trás que acabou forçando os distritos a buscarem alternativas para melhorar a aprendizagem dos alunos. De acordo com Ravitch, esse programa

[...] mudou a natureza das escolas públicas pelo país, tornando os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar. A ascensão ou queda dos escores em leitura ou matemática se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas (RAVITCH, 2011, p. 31).

Segundo a autora, o programa “demandava que as escolas gerassem pontuações mais altas nos testes das habilidades básicas, mas não requeria qualquer currículo, e não elevava os padrões” (RAVITCH, 2011, p.31-32). Assim, “o que fora esforço para melhorar a qualidade da educação se transformou em uma estratégia de contabilidade: *measure, depois puna ou recompense*”, enfatiza a autora.

Por outro lado, Pontual (2008) destaca que, para atender às exigências do programa, alguns distritos passaram a utilizar a remuneração variável. Nesse sentido acrescenta:

Em busca de maneiras inovadoras de alcançarem os novos padrões exigidos nacionalmente pela lei ‘Nenhuma Criança Deixada para Trás’ (*No Child Left Behind- NCLB*), muitos distritos adotaram políticas de remuneração variável como uma das estratégias para melhorar o nível de aprendizagem de seus alunos (PONTUAL, 2008, p.7).

Novamente fazendo referência aos estudos de Podgursky e Springer (2006), a autora assinala:

Uma análise do conjunto de pesquisas existentes sobre o impacto dessas políticas no desempenho dos alunos aponta para a existência de uma associação positiva e estatisticamente significativa entre a adoção de políticas de remuneração variável e o desempenho dos alunos na maioria dos casos (PONTUAL, 2008, p. 7).

A relação positiva entre o sistema de responsabilização e o progresso educacional dos alunos americanos também é mencionada em outros estudos. A este respeito, Brooke (2006) destaca que Carnoy, Loeb e Smith (2001), com base nas informações disponíveis, mostram que

o sistema de responsabilização do Estado do Texas melhorou o desempenho dos alunos nos exames locais e nacionais ao longo da década de 1990, sobretudo em Matemática, e que a redução nas taxas de evasão associada ao aumento nos resultados dos testes foi maior em escolas com clientela de baixa renda. (BROOKE, 2006, p.378).

Essa relação benéfica entre a adoção de políticas de remuneração variável e o desempenho dos alunos é questionada por Diane Ravitch, pesquisadora da Universidade de Nova York que, em 1991, assumiu o cargo de secretária adjunta da educação no governo de George H. W. Bush e de conselheira educacional dos governos Bill Clinton e George W. Bush. A ex-secretária, uma das formuladoras dessa política no interior do aparelho de Estado americano e, portanto, defensora da responsabilização, dos incentivos e da lógica de mercado, destaca que, após duas décadas de aplicação das políticas de testagem padronizada e responsabilização punitiva, o ensino americano não melhorou, uma vez que os mecanismos de premiação com adicionais de salários pagos aos professores em função do desempenho dos alunos induziram os professores a encontrar formas para burlar os resultados, o que fez com que o sistema educacional ficasse fragilizado. Na obra intitulada “Vida e morte do sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação” Ravitch denuncia as políticas de escolha escolar e responsabilização, suas distorções, suas inconsistências e sua profunda carga ideológica. Ao mesmo tempo, explana sobre as lições aprendidas sobre a reforma escolar e sugere ações que, segundo ela, podem contribuir para a melhoria efetiva da educação americana.

Cumprir registrar que, recentemente, as discussões sobre o pagamento por mérito ganharam ainda mais força, pois a cidade de Nova York, referência de reformas educacionais que começaram a ser defendidas por sucessivos governos federais desde os anos 80, anunciou o fim da política de bônus em suas escolas. Essa notícia frustrou as expectativas ambiciosas daqueles que apostavam na remuneração por mérito como alternativa para a melhoria educacional, mas, por outro lado, energizou aqueles que lutam pela não utilização dessa

prática no contexto educacional. Segundo informações veiculadas na internet¹⁷, o anúncio foi feito pelo Departamento Municipal de Educação em 17/07/11, depois de se constatar que o pagamento por mérito não tinha resultado em aumento significativo do rendimento dos alunos. Essa conclusão foi resultante de um estudo, iniciado há quatro anos, que não constatou diferenças significativas no desempenho de estudantes, uma vez que, observando as notas dos alunos cujos professores recebiam o bônus percebeu-se que elas eram similares às dos alunos matriculados em escolas onde os professores não eram beneficiados pelo programa.

Diante dessa constatação, questiona-se: por que as experiências com remuneração variável desfrutaram de resultados díspares em cada um dos países onde foram implantadas? O que se observa em algumas pesquisas é a indicação de que outros fatores externos à escola, como as condições socioeconômicas dos alunos, podem interferir em seus resultados. Isso sendo comprovado ou não, o certo é que as políticas de responsabilização dividem opiniões. Isso acontece não só no âmbito das experiências americanas, mas, em todos os outros países que optaram por políticas educacionais dessa natureza como alternativa de investimento educacional, inclusive no Brasil. Cabe ressaltar, no entanto, que os estudos sobre a temática são importantes e necessários, pois trazem novos e importantes elementos para alimentar o debate sobre as políticas educacionais, ao tempo em que contribuem para a reflexão sobre as propostas já executadas e em execução e sua relação com a tão sonhada melhoria da qualidade da educação pública.

2.3.2 Remuneração variável em redes brasileiras de ensino

A gratificação por mérito, tão em moda na atualidade, foi prevista na primeira lei geral da educação brasileira, denominada lei do Império, quando no Art. 10 determinava-se que os Presidentes das províncias estariam autorizados a conceder uma gratificação anual àqueles professores que, por mais de doze anos de exercício não interrompido, tivessem distinguido por sua prudência, desvelos e grande número e aproveitamento de discípulos (BRASIL, 1827). De lá para cá, foram implantadas no Brasil várias políticas educacionais que reorientaram a distribuição dos recursos destinados ao ensino com implicações diretas na remuneração dos professores, no entanto, concretamente, o País pouco avançou na

¹⁷Sobre isso, sugere-se consultar: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/946153-modelo-para-sp-bonus-para-docente-em-ny-e-cancelado.shtml>; http://www.fepesp.org.br/noticia_destaque.asp?id=1727; <http://jorgewertheim.blogspot.com.br/2011/07/bonus-na-berlinda-politica-de.html>; <http://www.iqe.org.br/imagens/clippings/Bonusparaosdocentes.pdf>;

perspectiva da valorização dos docentes. O que se tem observado é que a meritocracia, anunciada ainda no período imperial e materializada atualmente através da adoção de práticas que preveem remuneração variável para professores, tem sido utilizada como eixo condutor das políticas de valorização.

Vale destacar que sua utilização na educação é concomitante à mudança de eixo da política educacional apresentada na passagem dos anos 1980 para os 1990, cuja lógica passou a ser a produtividade. 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).

Segundo Peroni (2003), a política educacional brasileira da década de 1990 foi fortemente influenciada pelos organismos internacionais, dentre os quais o Banco Mundial que defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade. Ainda de acordo com a autora, à época 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). Estimulado pelas agências internacionais, o Brasil, a partir de então, começa a evidenciar preocupação com a avaliação, cultura bastante utilizada pelo Banco Mundial com vistas a verificar a efetividade das ações financiadas. Com a criação de métodos de avaliação do ensino, tornou-se possível a elaboração de mecanismos de responsabilização como forma de responsabilizar as escolas e seus funcionários pelo desempenho dos alunos e, desta forma, criar incentivos para melhoria.

Toda essa lógica estava respaldada no surgimento do modelo gerencial de administração pública, com vistas a tornar o Estado mais ágil e mais flexível, com o foco no cidadão, na gestão por resultados, na valorização do servidor, na flexibilidade administrativa e no controle social. Brito e França (2010, p.10-11) destacam que a redefinição do papel do Estado que, neste caso, assumiu o perfil regulador e avaliador, ocorreu com o argumento de desburocratizar e descentralizar as ações administrativas, ideias compatíveis com o conceito de público que se verifica no atual estágio do capitalismo.

Nessa direção, algumas redes brasileiras de ensino, ao materializar a perspectiva administrativa implantada na década de 1990 e consolidada nos anos subsequentes, incorporaram soluções e fórmulas para implantar políticas de remuneração variável, passando a incluir em seus orçamentos o pagamento de vários prêmios e bonificações 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.

Sobre esta questão, Maria Helena Augusto, em estudo intitulado “Recompensa ou punição? A regulação educativa em Minas Gerais (MG) e a cobrança de resultados”, destaca:

A forma de gerenciar os trabalhadores docentes no sistema educativo em Minas representa um **modelo meritocrático, que não considera as condições de trabalho dos professores e que coloca sobre seus ombros a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso dos alunos**, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da ação pedagógica do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados, alcançar economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo (AUGUSTO, 2010, p.7, grifo nosso).

Os críticos destas políticas acreditam que o modelo meritocrático torna-se ainda mais perverso, ao passo em que responsabiliza os professores pelos resultados produzidos pelos alunos, portanto pelo sucesso ou pelo fracasso destes. Essa responsabilização está vinculada às avaliações externas realizadas pelas escolas e, por isso mesmo, limita as formas de atuação dos profissionais docentes, uma vez que as avaliações estão sempre impregnadas de subjetividade, inerente tanto aos alunos, quanto aos professores. Os argumentos contrários versam, ainda, sobre o estímulo ao isolamento pedagógico, a quebra da autonomia, a ênfase em matérias e conteúdos avaliados, o aumento da carga de trabalho do professor, entre outros.

Por outro lado, alguns estudiosos defendem que a utilização das avaliações externas, principalmente quando utilizam testes padronizados, 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, permitindo assim associar a remuneração do professor e/ou o aumento de repasses para as escolas em função do desempenho dos alunos. Além disso, defendem que os resultados desses testes podem ajudar a redefinir a formação docente, na medida em que se

identificam os professores cujos alunos recorrentemente apresentam desempenho não satisfatório, pois são esses professores os que mais precisam de formação. Neste sentido, Podgursky e Springer (2006), Umansky, (2005) e Gordon *et al* (2006) *apud* Pontual (2008), se posicionam:

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 bônus, mesmo porque muitas outras questões se fazem presentes quando se discute profissão 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.

Feitas estas considerações, passar-se-á a apresentação de algumas experiências com remuneração variável implantada por redes brasileiras de ensino, seja na forma de bônus, de gratificações ou de premiações. Importa dizer que, na maioria dos casos, as políticas baseadas nesse modelo de remuneração foram implantadas em contextos de luta e resistência, sem a anuência dos professores e de seus sindicatos.

a) Bonificação por Resultados na educação paulista

Como uma medida já anunciada desde a posse, em julho de 2007, de Maria Helena Guimarães de Castro como Secretária da Educação do Estado de São Paulo, o então governador paulista José Serra (PSDB) referendou a Lei Complementar nº 1.078 de 17 de dezembro de 2008 que instituiu a Bonificação por Resultados (BR) no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

A este respeito, Cassetari (2010), ao comentar entrevista concedida pela então secretária de educação paulista ao jornal *Folha de São Paulo* no mesmo mês de sua posse e à revista *Veja* em fevereiro de 2008, destaca que a Secretária não só admitiu a pretensão em premiar os professores de acordo com o seu desempenho, como criticou duramente a isonomia salarial para os professores, afirmando que ela contribuiu para a acomodação profissional (CASSETARI, 2010, p. 98).

Para Brooke e Cunha (2011), a instituição do programa de Bonificação por Resultados era prevista, já que o Estado vinha pagando bônus para professores e diretores desde 2001. Além disso, o estado de São Paulo, consonante à tendência nacional de avaliação (SAEB desde 1990; ENEM, criado em 1998 e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, criada em 2005 pelo desmembramento do SAEB), havia instituído, em 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) como elemento fundamental da política educacional do Estado.

Nessa mesma direção, Cassetari (2010) afirma que a Bonificação por Resultados fazia parte de um conjunto de medidas elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo dentro da *Agenda para a Educação Pública*, estabelecida em 2007 com 10 metas que deveriam ser alcançadas até 2010. As metas versavam, dentre outros aspectos, sobre: alfabetização dos alunos até os oito anos de idade; redução das taxas de reprovação; implantação de programas de recuperação, aumento nos índices de desempenho dos alunos. Para garantir a concretização dessas metas foram planejadas ações que contemplavam questões cruciais da educação paulista, como: reorganização da progressão continuada; currículo e expectativas de aprendizagem; ensino fundamental de 9 anos; sistemas de avaliação; gestão por resultados e política de incentivos, etc.

Como se pode notar na *Agenda para a Educação Pública* estava claramente evidenciada a implantação da política de remuneração meritocrática para os professores da rede estadual paulista, uma vez que avaliação, gestão por resultados e políticas de incentivos constam dentre as ações estratégicas.

Para garantir a concretude do programa de bonificação, foi lançado, em maio de 2008, o Programa de Qualidade das Escolas, onde foram estabelecidas metas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que considera o resultado dos alunos no SARESP e o fluxo escolar como critérios para a avaliação da qualidade das escolas de ensino fundamental e médio (CASSETARI, 2010, p. 100). De acordo com a autora:

As metas anuais são utilizadas como um dos principais critérios que definem a distribuição da BR. Deste modo, todos os professores e funcionários das escolas e unidades administrativas que alcançarem ou superarem as metas estabelecidas têm o direito de receber a bonificação. O alcance das metas não precisa ser de 100%; entretanto, como o valor da bonificação varia de acordo com o percentual de alcance das metas, quanto menor for esse percentual, menor será o valor dos bônus (CASSETARI, 2010, 101-102).

Outro critério para o pagamento do bônus era a frequência dos professores e funcionários. Para fazer jus ao bônus, eles deveriam ter trabalhado pelo menos dois terços do ano, exceto para licenças maternidade, paternidade e adoção. Sobre o valor do bônus, a Lei Complementar 1.078/08 preconiza:

O valor da Bonificação por Resultados - BR, a ser pago anualmente, será calculado sobre até 20% (vinte por cento) do somatório da retribuição mensal do servidor relativo ao período de avaliação, multiplicado pelo:

- I - índice agregado de cumprimento de metas específicas obtido pela unidade de ensino ou administrativa; e
- II - índice de dias de efetivo exercício. (SÃO PAULO, LC 1.078/08)

Assim sendo, a Bonificação por Resultados implantada pela rede estadual de São Paulo leva em consideração três critérios, sendo eles: o fluxo escolar (representado pelas taxas de aprovação e reprovação/repetência), o desempenho dos alunos na prova do SARESP (referência para as metas do IDESP) e a frequência de professores e funcionários. Conforme estabelecido, a bonificação refere-se a um período avaliativo de até um ano, sendo necessário a cada ano, o estabelecimento de novas metas (SÃO PAULO, LC 1.078/08).

Cumprido destacar que de todas as experiências brasileiras que utilizam políticas de incentivos salariais para os professores, o sistema estadual paulista de bonificação é o mais contestado por integrantes do magistério e pelas entidades que os representam, além de ser o que mais aparece na mídia (incluindo TV, jornal e internet). Segundo Brooke e Cunha (2011)

A resistência aos bônus anuais pagos pela Secretaria foi contínua. A oposição mais vociferante, do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, expressou uma rejeição à “transferência abusiva da lógica de mercado” para a educação (CAVALIERE, 2003, p. 30) e à competição entre as escolas e os diretores das escolas, que seria fomentada por essa política (CDEP, 2006). Outras críticas tiveram mais a ver com problemas de trapagens, havendo meios para os professores ajudarem os alunos a preencher as folhas de respostas ou alterarem as respostas dos alunos, uma vez que eram os professores que aplicavam e corrigiam as provas (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 60).

A utilização da frequência de professores e funcionários como condicionantes do bônus, assim como o uso dos resultados do desempenho dos alunos sem levar em conta as diferenças socioeconômicas entre as escolas e os alunos também são alvo das críticas feitas pelos professores e pelos seus sindicatos. Embora a rejeição ao bônus se deva também às questões mencionadas, a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) ao declarar sua posição quanto à política de bonificação implantada pelo governo paulista utiliza argumentos voltados para a necessidade de valorização salarial e para a falta de evidências quanto aos benefícios do bônus para a melhoria educacional. Citando a referida entidade, Brooke e Cunha (2011) pontuam:

Os argumentos empregados dizem respeito, primeiro, à falta de “uma verdadeira política salarial, que assegure reajustes e aumentos reais para todos os professores, da ativa e aposentados”; segundo, à falta de evidência de que o sistema de bonificação possa elevar a qualidade do ensino ou o nível de satisfação dos professores; terceiro, à falta de inclusão de outros fatores, além dos resultados dos alunos; e quarto, ao valor irrisório do bônus pago (APEOESP, 2011 apud BROOKE e CUNHA, 2011, p. 61).

Como pode ser observado, ao mesmo tempo em que se defende uma política salarial que contemple toda categoria, também é anunciada a necessidade de melhorias na política de bonificação quando se menciona a inclusão de outros fatores e o aumento do valor do bônus. Isso, de certa forma, sinaliza para a permanência do sistema de bônus.

Ainda que a Bonificação por Resultados esteja rodeada de polêmicas e críticas, o governo paulista, através da Secretaria Estadual de Educação tem mantido o pagamento do bônus. Segundo dados divulgados, aproximadamente 200 mil servidores da rede estadual (incluindo docentes, diretores e demais funcionários das escolas) terão direito a receber o bônus educação em 2013.

b) Acordo de Resultados e Prêmio por Produtividade em Minas Gerais

Promulgada em 1º de julho de 2008, pelo então governador do Estado Aécio Neves, a Lei nº 17.600 que estabeleceu o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo do Estado trouxe mais autonomia e responsabilização para os órgãos do Estado. Posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 44.873 de agosto de 2008, a referida lei, ao instituir o prêmio, estende-o a todas as Secretarias do governo e, conseqüentemente, a todos os servidores cujas instituições em que trabalham conseguirem

cumprir as metas estabelecidas pelo Acordo de Resultados elaborado em conjunto com cada secretário (PONTUAL, 2008; CASSETARI, 2010).

Segundo Augusto (2010, p.5), o Acordo de Resultados é fruto do programa *Choque de Gestão* que “prevê o alinhamento dos órgãos públicos aos objetivos governamentais, reconhecendo o desempenho e o resultado favorável, tanto institucional quanto individual”. Ao adotar o Acordo de Resultados, o governo mineiro, tinha como objetivo aumentar a eficácia, a eficiência e a efetividade dos serviços públicos, incluindo nesse contexto a educação. É da seguinte forma que a autora define o acordo: “Um instrumento gerencial que busca o alinhamento das instituições, a partir da pactuação de resultados para o alcance dos objetivos organizacionais, em sintonia com os objetivos expressos na agenda do governo (AUGUSTO, 2010, p.5)”.

Com o Acordo de Resultados, o governo criou mecanismos de premiação por produtividade atrelados ao alcance das metas estabelecidas. Sobre as metas da educação, Pontual (2008) refere:

Na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais foram definidas metas para os indicadores prioritários: percentual de alunos na faixa de proficiência recomendável no 3º ano do Ensino Fundamental, médias de proficiência em português e matemática para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, taxa de distorção e taxa de conclusão para o Estado e para a Região' Grande Norte (PONTUAL, 2008, p. 26).

A participação em programas da Secretaria e a realização, dentro do prazo, de determinadas iniciativas de gestão, também constam, segundo Cassetari (2010, p. 75), dentre as metas estabelecidas para educação. Cabe destacar que o Prêmio por Produtividade destinado às escolas anualmente é proporcional à execução das metas estabelecidas no Acordo de Resultados. Brooke e Cunha (2011, p.54), ao comentarem sobre a composição da nota das escolas para efeitos de premiação, destacam que o referido acordo evidencia a responsabilidade compartilhada pelos resultados entre as três instâncias, uma vez que a nota é calculada da seguinte forma: 65% pelas metas alcançadas pela Secretaria Estadual, 10% pelas metas alcançadas pela Superintendência Regional de Ensino onde a escola é lotada e 25% pelas metas alcançadas pela escola. Nesse sentido, os autores acrescentam:

Essa característica do Acordo de Resultados a diferencia das demais políticas de incentivos estudadas que tendem a identificar os professores, os dirigentes e demais membros das equipes escolares como os únicos integrantes do sistema de ensino responsáveis pelos resultados de

aprendizagem, apesar da conhecida importância das condições materiais fornecidas pelo órgão central e os diversos serviços de apoio das instâncias regionais (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 54).

Mesmo com esse diferencial em relação a outras políticas dessa natureza, o Acordo de Resultados, conforme apontado pelos autores, acumula algumas deficiências, dentre as quais: possibilidade de as escolas, na tentativa de melhorar suas médias, investirem mais nos melhores alunos; possibilidade de escolas com menor proficiência receberem um prêmio maior, já que o acordo compara cada escola com ela mesma; possibilidade de menor incentivo aos professores de disciplinas não incluídas para efeitos de premiação.

Importa registrar que, a exemplo da experiência implantada em São Paulo, o Prêmio por Produtividade, em Minas, também é objeto de muita polêmica entre os servidores estaduais, sobretudo na educação, onde a categoria luta pela valorização profissional, incluindo, dentre outros aspectos, a incorporação de vantagens ao vencimento básico e a melhoria das condições de trabalho.

c) Bônus de Desempenho Educacional em Pernambuco

O Bônus por Desempenho Educacional (BDE) foi implantado por Eduardo Campos, governador do Estado de Pernambuco desde 2007, economista de formação com atuação política desde o final da década de 1990 e presidente do Partido Socialista Brasileiro (PSB) desde 2005 com mandato até 2014, período em que finda sua segunda gestão.

Instituído para as escolas em 2008, pela Lei nº 13.486, de 1º de julho e regulamentado pelo Decreto nº 32.300 de setembro do mesmo ano, e em 2009 para as Gerências Regionais de Educação (GRE), também através de dispositivos legais específicos, o BDE “é uma premiação por resultados que beneficia os servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino e nas GREs, de acordo com as legislações específicas” (PERNAMBUCO, 2008).

O BDE, conforme preconizado legalmente, tem por objetivo promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem; subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem; e fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual (PERNAMBUCO, 2008).

Como está posto, o BDE é um incentivo para promover a qualidade do ensino e valorizar a remuneração dos profissionais da educação, mas não faz parte do salário mensal dos servidores, caracterizando-se, dessa forma, em remuneração variável. Além disso, o recebimento do bônus não se converte em benefício para todos os profissionais, uma vez que os critérios e os indicadores, regulamentados por decreto do Poder Executivo, consideram dentre outros aspectos o desempenho dos alunos em Leitura e Matemática aferidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e a meta específica de cada escola estabelecida no Termo de Compromisso de Gestão Escolar. Para ter direito ao bônus, a equipe escolar precisa alcançar no mínimo 50% das metas da escola, sendo que o valor pago será proporcional ao percentual realizado da meta podendo atingir o valor máximo de 100% (PONTUAL, 2008, p. 28).

Embora não esteja textualmente expresso, Brooke e Cunha (2011) destacam que o sistema de incentivo salarial introduzido pelo governo pernambucano era parte de um conjunto de ações voltadas para a revisão da situação funcional e salarial do professor. Segundo os autores

[...] o incentivo era visto como um complemento para um salário que já resolveria as necessidades do professor. Além disso, a visão da Secretaria de Pernambuco atrelava o aumento salarial da nova carreira a um esquema de supervisão bem mais rigoroso. O incentivo salarial, pago com base nos resultados da escola, seria então um dos elementos desse esquema de supervisão (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 58).

Além disso, a proposta fortalecia a política de fixar os professores em uma única escola, pois, para ter direito ao bônus salarial, os professores precisariam atender aos critérios estabelecidos legalmente e estar lotados na escola por um período superior a seis meses. Diferentemente de outras experiências onde o bônus é destinado a um número fixo de escolas ou de professores, em Pernambuco, o montante utilizado para o pagamento do bônus é equivalente à soma de todos os salários-base dos funcionários lotados nas escolas estaduais e Gerências Regionais de Educação, excetuando o pessoal terceirizado. Todo esse montante é distribuído entre os que alcançarem a partir de 50% de suas metas, sendo que o funcionário poderá ganhar mais de uma remuneração, dependendo do número de escolas que atingirem mais de 50% de sua meta (PERNAMBUCO, 2008).

Cumprir mencionar que as entidades que lutam em defesa dos interesses dos profissionais da educação do estado parecem não concordar com tal programa. Basta ver os motivos enumerados por Edvaldo N. Lima, representante do

Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE) /Regional Mata Sul (Palmares) para justificar a adesão dos professores pernambucanos à Greve Nacional da Educação Pública que aconteceu nos dias 23, 24 e 25 de abril de 2013. Dentre os motivos listados em texto publicado no blog *A alternativa*, administrado pelo movimento de oposição à direção do SINTEPE, constam:

[...] 2) Trabalhamos em meio a uma série de COBRANÇAS ESDRÚXULAS E INEFICAZES uma vez que falta o devido apoio e as devidas condições para a realização de um trabalho com melhor qualidade; 3) Trabalhamos em meio a uma série de PRESSÕES E AMEAÇAS que promovem um clima ruim no ambiente escolar (terrorismo psicológico) (LIMA, para o blog *A Alternativa*, 2013).

Ao mencionar as cobranças e as pressões, o sindicalista refere-se às metas estabelecidas pelo programa de bônus e, portanto, condicionantes de seu recebimento. Quanto à falta de apoio denunciada no trecho acima, faz-se necessário pontuar a divergência com aquilo que está posto nas diretrizes do BDE, onde reza que a Secretaria de Educação acompanha e apoia as escolas que não conseguem ser contempladas com o bônus, de modo que elas venham atingir suas metas. No mesmo blog, consta uma matéria publicada dia 06 de março, onde a entidade divulga um panfleto distribuído na Formação de Professores da Rede realizada no dia anterior. Nesse panfleto¹⁸ uma das questões tratadas é o fim da política de bônus, sob alegação de que a mesma é contrária à valorização da categoria, uma vez que a bonificação implica em pressão no cumprimento de trabalhos burocráticos e na responsabilização dos professores pelo fracasso escolar. Além disso, é evidenciada, nesse panfleto, a reivindicação pelo cumprimento da Lei que determina que o Piso, em 2013, seja R\$ 1.567,00 e, mesmo assim, o governo Eduardo Campos se nega a cumprir.

Como estas, outras políticas educacionais, materializadas através de leis que instituem prêmios, bônus ou gratificações para professores e escolas, podem estar em plena execução nas diversas secretarias de educação que compõem o sistema de público de ensino brasileiro. Há ainda a possibilidade de outras tantas estarem em processo gestacional no interior dos gabinetes dos gestores educacionais. Como a melhoria da qualidade da educação é mencionada como um dos principais objetivos dessas políticas, faz-se importante sugerir que as mesmas sejam rigorosamente avaliadas, a fim de se comprovar evidências de sua contribuição para esse processo.

¹⁸O referido panfleto foi postado no blog *A Alternativa* em 6 de março de 2013, por Albênia Silva, ativista da Educação e oposição ao SINTEPE. Disponível em: http://alternativasintepe.blogspot.com.br/2013_03_01_archive.html. Acesso em 04 de abr. 2013.

2.4 A meritocracia na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (PI)

Em sintonia com o movimento de responsabilização ensaiado não só no Brasil, mas em outros países, principalmente nos Estados Unidos, que previa a materialização de políticas de remuneração variável na educação, passando a incluir nos orçamentos das redes de ensino o pagamento de prêmios e bonificações aos profissionais do magistério em função do desempenho dos docentes, dos alunos e/ou das escolas, o município de Teresina, capital do Piauí, sob a gestão do prefeito que acabara de ser reeleito, Firmino Filho, filiado ao PSDB, decidiu estabelecer através da Lei nº 3.089 de 18 de abril de 2002, a Gratificação de Desempenho Escolar, o conhecido “*Ranking* das Escolas Municipais”. Tal iniciativa fazia parte de um conjunto de medidas implantadas dentro da lógica do planejamento estratégico que orientava a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Teresina - SEMEC, bem como das demais Secretarias na administração tucana.

Com essa lei, o município instituiu o pagamento de uma gratificação para professores, pedagogos e diretores em função do desempenho escolar, condicionado aos resultados produzidos pelas escolas com base em quatro indicadores, sendo eles: taxa de aprovação, pontuação obtida na avaliação externa de desempenho acadêmico, taxa de distorção idade-série e taxa de evasão. Para cada um desses indicadores foi estabelecido um peso diferente¹⁹ que, somados, totalizavam 100 (cem) pontos. Com base no somatório das taxas obtidas pelas escolas em cada um dos indicadores, ponderadas pelos pesos estabelecidos, era feita a seguinte classificação:

- I- Escola Classe “A” - Aquela que atinja números de pontos igual ou superior a 80 (oitenta);
- II- Escola Classe “B” - Aquela que atinja números de pontos igual ou superior a 70 (setenta) e inferior a 80 (oitenta);
- III- Escola Classe “C” - Aquela que atinja números de pontos igual ou superior a 60 (sessenta) ou inferior a 70 (setenta);
- IV- Escola Classe “D” - Aquela que atinja números de pontos igual ou superior a 50 (cinquenta) ou inferior a 60 (sessenta);
- V- Escola Classe “E” - Aquela que atinja números de pontos igual ou inferior a 50 (cinquenta). (TERESINA, 2002, p. 2).

Conforme estabelecido em lei, a classificação das escolas era feita mediante portaria expedida pelo Secretário Municipal de Educação no início do ano letivo e considerava os

¹⁹Dos quatro indicadores utilizados com referência para o cálculo da Gratificação de Desempenho Escolar, a aprovação era o que tinha maior peso (30), seguida da pontuação obtida na avaliação externa de desempenho acadêmico, da taxa de distorção idade-série e da taxa de evasão que tinham, respectivamente, os seguintes pesos: 25, 23 e 22 (TERESINA, 2002, p.1).

resultados do ano anterior. Ao pessoal do magistério que integrava as escolas municipais (professores, pedagogos e diretores) eram repassadas gratificações que variavam entre R\$ 60,00 (sessenta reais) e R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais)²⁰, sendo que o primeiro valor era repassado, mensalmente, aos profissionais contratados em regime de 40 (quarenta) horas semanais lotados nas escolas classificadas nas classes “D” e “E” e o último era destinado aos lotados no mesmo regime de trabalho nas escolas classe “A”. No caso das escolas classe “B” e “C”, as gratificações eram de R\$ 220,00 (duzentos e vinte reais) e R\$ 140,00 (cento e quarenta reais), respectivamente, também repassadas mensalmente ao longo de um ano. Para os profissionais contratados no regime de 20 horas semanais, a gratificação correspondia à metade da quantia descrita anteriormente, respeitada a classe da escola de lotação. A cada ano, era feito um novo processo de classificação das escolas, em função do qual passava a ser realizado o pagamento das gratificações correspondentes à classe de cada escola.

Cabe destacar que a vigência do *Ranking* na Rede Municipal foi marcada por uma série de polêmicas envolvendo principalmente os critérios utilizados para classificação das escolas. Segundo informações coletadas junto ao Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina - SINDSERM, o *Ranking* poderia alimentar práticas como: recusa de matrículas de alunos com distorção idade-série e registro do abandono dos alunos como transferência para diminuir índice de evasão²¹. Por outro lado, faz-se necessário frisar que o *Ranking* induziu a sistematização das ações realizadas pelas escolas e a prática de monitoramento constante dos indicadores de desempenho dos alunos, com destaque para a aprovação e a evasão.

Esta prática, mesmo desfrutando da aceitação de uns e da recusa de outros, perdurou por algum tempo, tendo sido substituída em 2006, quando da aprovação da Lei nº 3.514 que instituiu a Premiação de Desempenho Escolar às escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, pelo sucessor de Firmino Filho, também candidato pelo PSDB, Silvio Mendes de Oliveira Filho. A nova gratificação manteve praticamente os mesmos critérios do *Ranking*, porém extinguiu a gratificação direta para o pessoal do magistério e instituiu uma premiação em dinheiro para as escolas, definindo os valores de 10.000,00; 5.000,00 e

²⁰Em 2002, as gratificações pagas aos professores 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; 1,1; 0,7 e 0,3 salários mínimos. Naquele ano, o valor do salário mínimo era de R\$200,00 (duzentos reais) (Lei 10.525/2002).

²¹Estas informações foram veiculadas em um cartaz produzido pelo SINDSERM e distribuído nas escolas municipais intitulado “Abaixo o Ranking das escolas municipais”. (O referido cartaz foi disponibilizado à pesquisadora pelo atual Presidente no ato da entrevista realizada com o mesmo para produção deste trabalho).

2.500,00 para as escolas classificadas em A, B e C, respectivamente (valores regulamentados pelo Decreto nº 6.834 de 06 de Junho de 2006).

Posteriormente, em julho de 2010, já na gestão de Elmano Ferrer (PTB) que até então era vice de Sílvio Mendes (PSDB), esta lei foi revogada pela Lei nº 4.019 que instituiu 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. De acordo com a lei supracitada todos os profissionais da equipe escolar, incluindo: diretor, vice-diretor, professores, 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. Até onde consta este Prêmio limitou-se a uma única edição, tendo sido pago em 2010 com base nos resultados alcançados pelas escolas no ano de 2009.

Além do Ranking, criado em 2002 e extinto em 2005, e da Premiação do Desempenho Escolar, que sofreu modificações até dar lugar ao Prêmio Equipe Escolar Nota 10, outra política instituída nos anos 2000 foi o Prêmio Professor Alfabetizador, uma prática meritocrática que tem conseguido se sustentar no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina mesmo em administrações de partido diferentes, permanecendo ativo desde 2004, ano em que foi criado, até 2012, até então, ano em que foi realizada sua última edição. Este prêmio será mais bem explicitado na seção a seguir.

2.4.1 O Prêmio Professor Alfabetizador

O Prêmio Professor Alfabetizador foi implantado no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, em 2004, quando o então Secretário Municipal de Educação Prof. Kleber Montezuma e sua equipe técnica, dando sequência ao Planejamento Estratégico que vinha sendo adotado na SEMEC, definiram que a alfabetização seria prioridade na Rede. Essa decisão foi consubstanciada pelos resultados de alfabetização que naquele momento evidenciavam a necessidade de um esforço no sentido de diminuir a quantidade de alunos que chegavam ao final do 3º ano do EF com deficiências na leitura e na escrita.

Ao longo de suas edições o PPA 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 consolidou a cultura de avaliação externa de desempenho na Rede Municipal. No referido documento, o PPA é assim definido:

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, p.3, grifo nosso).

Desta definição, duas questões merecem ser pontuadas: a primeira diz respeito ao caráter censitário e meritocrático do Prêmio. Cabe destacar, neste caso, que o PPA é censitário para professores e alunos, 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 são avaliadas. A meritocracia está presente mediante o pagamento de uma premiação atrelada ao desempenho dos alunos, o que significa dizer que a política não contempla todos os professores, uma vez que somente aqueles cujos alunos demonstrarem melhor desempenho é que serão premiados. A outra questão tem a ver com a motivação ensejada pelo Prêmio. A ideia é que, ao se instituir uma recompensa financeira condicionada ao resultado do desempenho discente, aferido mediante a realização de uma avaliação, o professor se sentirá mais motivado para alfabetizar seus alunos. A utilização do PPA como instrumento motivador foi discutida com os professores participantes deste estudo através das perguntas formuladas no questionário e do roteiro de entrevista proposto e será apresentada mais adiante no capítulo que trata da análise dos dados da pesquisa.

Independentemente do posicionamento dos professores sobre o PPA e sua relação com o processo de alfabetização dos alunos, a SEMEC parece não ter dúvidas de que o PPA tanto motiva quanto reconhece o esforço docente. Isso pôde ser constatado mediante análise geral dos textos dos editais correspondentes a cada edição e, de maneira mais específica, na nota publicada no jornal Diário do Povo no dia 26 de Abril de 2011.

Figura 2: Publicidade veiculada no jornal Diário do Povo (Teresina- PI) em homenagem ao Dia da Educação



Fonte: Jornal Diário do Povo (2011).

Embora não esteja explícito, o caráter meritocrático do PPA é evidenciado na mensagem presente na nota publicada pela SEMEC ao destacar que através deste prêmio “o esforço dos profissionais que possibilitam o aprendizado” é reconhecido. Conforme está posto, ao reconhecer o esforço realizado pelos professores para alfabetizar os alunos, a SEMEC está promovendo a valorização dos mesmos, algo que aparece claramente dentre os objetivos do PPA. No Dossiê do PPA, onde é feita uma análise geral do Prêmio de 2004 a 2011, os seus objetivos estão assim descritos:

valorizar os professores (as) alfabetizadores(as); traçar um perfil da aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização; produzir informações diagnósticas visando acompanhar a aquisição das habilidades de leitura e escrita, no decorrer do ano letivo e fundamentar decisões relativas ao planejamento, formação de professores e intervenção na sala de aula. (TERESINA, 2011, p. 3).

Nesse sentido, é possível dizer que a SEMEC, através do Prêmio Professor Alfabetizador, almeja não apenas valorizar e reconhecer o trabalho dos professores, mas principalmente, alavancar o processo de alfabetização dos alunos de modo que os índices de leitura e escrita sejam melhorados. Embora a intenção deste estudo não seja analisar a efetividade do Prêmio para o processo de alfabetização, faz-se necessário apresentar alguns dados do desempenho dos alunos ao longo do período de sua vigência. Os primeiros dados

apresentados referem-se à média dos alunos nas avaliações de entrada (E) e saída (S) do PPA, conforme Quadro 01.

Quadro 1: Resultados gerais da média, por ano escolar, no período de 2004 a 2011

ANOS ESCOLARES	MÉDIAS											
	2004	2005	2006	2007		2008		2009		2010		2011
	S	S	S	E	S	E	S	E	S	E	S	S
II PERÍODO ED. INFANTIL	-	-	-	-	-	-	6,99	-	5,99	-	6,05	6,1
1º ANO DO ENS. FUND.	-	2,32	4,8	1,3	3,8	2,8	5,29	3,22	4,99	5,41	5,63	5,3
2º ANO DO ENS. FUND.	4,36	4,31	5,4	5,9	5,3	4,6	6,33	4,35	5,69	4,93	5,99	5,9
PROJETO SE LIGA	-	5,35	5,9	6,1	5,7	4,3	6,23	3,22	4,77	-	4,92	4,9

Fonte: SEMEC (Dossiê do Prêmio Professor Alfabetizador, 2011)

Com base no quadro acima, onde é apresentada uma série histórica das médias do desempenho dos alunos por ano escolar, em uma escala de 0 a 10, no período de 2004 a 2011, é possível perceber que o Prêmio sofreu modificações, ao longo de sua vigência. Nesse sentido, observa-se que em 2004 apenas o 2º ano foi avaliado, sendo que a partir de 2005, o 1º ano e o Projeto Se Liga passaram a ser incluídos no processo avaliativo. A Educação Infantil foi incluída somente em 2008²², sendo que para os alunos do II Período foi definido que a avaliação aconteceria uma única vez, no final do ano. O mesmo ocorreu nos demais anos no período compreendido entre 2004 a 2006, sendo que a partir de 2007 a avaliação passou a ser feita no início e no final de cada ano letivo, caracterizando, assim o que ficou denominado de avaliação de entrada (E) e de saída (S), respectivamente. A exceção ocorreu no ano de 2011, período em que apenas a avaliação de saída (S) aconteceu. Segundo informações institucionais, este episódio, comumente, está associado a problemas com o processo licitatório referente à realização das avaliações. Com relação aos resultados, é possível notar um crescimento no desempenho dos alunos do 1º e 2º anos e do Projeto Se Liga no período

²²Embora o Prêmio Professor Alfabetizador tenha sido implantado em 2004, as turmas da Educação Infantil só foram incluídas em 2008, tendo em vista que foi a partir deste ano que a SEMEC assumiu, de maneira mais expressiva, esta etapa da Educação Básica que até então estava sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente.

compreendido entre 2004 a 2006, seguido de um pequeno declínio em 2007 com movimentos oscilantes nos anos seguintes. Em relação ao II Período, observa-se uma nota considerável (6,99) no início da série (2008), seguida de uma pequena queda em 2010 e 2011.

No Quadro 2, a seguir, estão sistematizadas as informações sobre o percentual de alunos alfabetizados por ano escolar. Esses dados foram gerados a partir da análise de *palavras* escritas pelos alunos nas avaliações do Prêmio, no período de 2007 a 2011.

Quadro 2: Percentual de alunos no nível alfabético, por ano escolar, no período de 2007 a 2011.

ANOS ESCOLARES	ALUNOS NO NÍVEL ALFABÉTICO (%)								
	2007		2008		2009		2010		2011
	E	S	E	S	E	S	E	S	S
II PERÍODO	-	-	-	32,9	-	39,3	-	42,1	43,8
1º ANO	22,4	34,2	19,0	62,8	35,9	60,2	35,0	71,0	70,8
2º ANO	63,8	60,9	60,1	76,3	69,7	78,5	58,8	82,0	79,8
PROJETO SE LIGA	68,4	63,7	63,7	78,2	55,6	71,6	-	78,7	72,7

Fonte: SEMEC (Dossiê do Prêmio Professor Alfabetizador, 2011)

Os dados apresentados no quadro acima apontam, no II Período, um crescimento gradativo no percentual de alunos no nível alfabético, saindo de 32,9% (2007) para 43,8% (2011). No caso do 1º ano, o percentual de alunos alfabetizados quase que dobrou de 2007 para 2011, sendo que, neste intervalo, foram percebidas algumas oscilações. No 2º ano e no Projeto Se Liga, também foi evidenciado um considerável crescimento no percentual de alunos no nível alfabético, caracterizado por uma diferença positiva entre o começo e o final da série. Sem ignorar a existência de outras variáveis que podem ter influenciado no desempenho desses alunos, pode-se dizer que o PPA, ao longo de sua vigência, impulsionou uma melhora no nível de alfabetização dos alunos matriculados na Rede Municipal.

Cabe destacar, no entanto, que, mesmo considerando importante analisar as possíveis contribuições do PPA para aprendizagem dos alunos, os dados foram utilizados aqui somente para ilustrar o nível de alfabetização da Rede ao longo da vigência do Prêmio. A análise do PPA, neste estudo, é voltada para sua utilização como uma política de remuneração meritocrática para os docentes lotados nos anos escolares em que os alunos são avaliados, em especial, para aqueles professores lotados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Neste caso, faz-se importante resgatar informações sobre o total de alunos, turmas e escolas

participantes, bem como a quantidade de professores premiados e o montante investido desde a primeira edição do Prêmio, incluindo o pagamento da premiação e os custos com a avaliação dos alunos. Tais informações encontram-se sistematizadas no *Dossiê do Prêmio Professor Alfabetizador*, mencionado anteriormente, e foram dispostas no Quadros 3 e 4.

Quadro 3: Total de alunos, turmas e escolas participantes do PPA (2004-2011).

PARTIC.	ANOS											
	2004	2005	2006	2007		2008		2009		2010		2011
	S	S	S	E	S	E	S	E	S	E	S	S
ALUNOS	6.531	12.629	12.692	14.098	13.778	13.338	20.721	13.546	20.273	13.487	19.889	22.278
TURMAS	291	605	635	693	691	685	1.071	660	1.014	632	970	995
ESCOLAS	125	145	127	132	132	144	306	137	283	142	284	292

Fonte: SEMEC (Dossiê do Prêmio Professor Alfabetizador, 2011)

O Quadro 3 traz uma série histórica com informações sobre o quantitativo de alunos, turmas e escolas que participaram das avaliações do Prêmio Professor Alfabetizador no período de 2004 a 2011. Sobre isso, cabe destacar que a inclusão do II Período da Educação Infantil, em 2008, fez aumentar o número de alunos, turmas e escolas envolvidas, sendo que, neste caso, o regulamento prevê a realização apenas da avaliação de saída (S). Esse crescimento foi interrompido, em 2009, em decorrência da emancipação do Município de Nazária (PI), ocasião em que Teresina passou, para o citado município, 23 (vinte e três) escolas que até então pertenciam à sua dominialidade. Os números referentes ao ano de 2004 são justificáveis, pois, neste ano, o PPA envolveu somente o 2º ano do EF, premiando apenas 8 (oito) professores, como comprova o **Quadro 4**, a seguir.

Quadro 4: Quantidade de professores premiados e custos do PPA (2004-2011)

ANO	QUANTIDADE DE PROFESSORES PREMIADOS	TOTAL GASTO COM O PAGAMENTO DA PREMIAÇÃO (R\$)	VALOR GASTO COM A AVALIAÇÃO (R\$)
2004	8	4.782,76	169.000,00
2005	9	5.741,98	197.000,00
2006	26	15.388,98	223.000,00
2007	19	21.200,00	270.000,00
2008	88	83.400,00	326.000,00
2009	122	105.100,00	382.000,00
2010	156	133.200,00	397.000,00
2011	157	134.000,00	300.000,00
TOTAL	585	502.813,72	2.264.000,00

Fonte: SEMEC (Dossiê do Prêmio Professor Alfabetizador, 2011)

Mesmo considerando que nos custos com a avaliação estão incluídas as despesas com a impressão, o acondicionamento, a aplicação, a correção e o processamento de relatórios (TERESINA, 2011), observa-se, com base nos dados acima, que o valor gasto com a realização desta avaliação, utilizada como referência para o pagamento da premiação dos professores, é consideravelmente maior que o valor destinado ao pagamento das premiações destinadas aos professores. Por outro lado, é possível perceber que não há uma relação direta entre o total gasto com a avaliação e a quantidade de professores premiados, o que permite deduzir que, independente da quantidade de professores premiados, os custos com a avaliação será sempre o mesmo, uma vez que a variável determinante, neste caso, é o número de alunos avaliados. Portanto, embora tenha uma implicação nos custos totais do PPA, a definição da quantidade de professores a serem premiados anualmente não está atrelada ao custo da avaliação, basta ver que de 2004 para 2011 a quantidade de professores premiados cresceu quase vinte vezes, enquanto que o valor gasto com a avaliação não chegou a triplicar em nenhum ano da série. Ainda assim, pode-se dizer que, no caso do PPA, o Município gasta mais com a avaliação dos alunos do que com o pagamento das premiações aos professores.

Sabe-se que a avaliação tem uma importância fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, contudo por se tratar, neste caso, de uma ação consideravelmente onerosa, faz-se necessário que seu produto seja bem aproveitado, ou seja, esta avaliação não pode

servir única e exclusivamente para classificar as turmas e definir quais docentes deverão receber a recompensa financeira. É imprescindível que as informações constatadas a partir da avaliação sejam efetivamente analisadas e utilizadas no redirecionamento da prática docente visando à melhoria do desempenho dos alunos.

Feitas essas considerações nas quais se intencionou uma apresentação do PPA, de um modo geral, e das informações referentes à série histórica 2004- 2011, optou-se por uma breve discussão acerca do regulamento que orientou sua IX edição, prevista para ser realizada ao longo do ano letivo de 2012, conforme Decreto Municipal nº 12.315, de 02 de julho de 2012²³ (ANEXO D). Cumpre mencionar que uma apresentação mais detalhada é feita quando da análise dos dados da pesquisa, a partir da qual se procurou utilizar, de modo mais sistemático, as informações referentes ao IX Prêmio Professor Alfabetizador.

Nesta edição, assim como nas demais, o PPA anuncia, dentre os seus objetivos, a valorização e o reconhecimento do trabalho docente de qualidade no âmbito da alfabetização, mantendo como público alvo os profissionais já contemplados em outras edições, a saber: professores e estagiários da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, em pleno exercício de sala de aula, que atuam em turmas de 2º Período da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e Projeto Se Liga. Sobre o público alvo do PPA, convém dizer que, ao incluir os estagiários no Prêmio, a SEMEC legitima sua incapacidade administrativa de garantir professores habilitados para todas as turmas, fato que pode vir a comprometer a condução do processo de ensino e aprendizagem, pois, como ainda não possuem a qualificação que os habilita a trabalhar como docentes, não estão aptos para assumir a regência de sala de aula.

A valorização e o reconhecimento do trabalho docente, anunciados no PPA, são materializados mediante o pagamento de uma premiação anual aos professores. De acordo com o Regulamento, a seleção dos professores é feita a partir da aferição dos resultados obtidos pelas turmas, através da quantificação do valor agregado à turma, considerando a evolução de cada aluno, por habilidade. Essa aferição é realizada mediante avaliação externa do desempenho dos alunos em dois momentos: no início do ano letivo (Avaliação Inicial - AI) e ao final do ano letivo (Avaliação Final - AF) constituída de questões de múltipla escolha, que contemplam as categorias de leitura e escrita e de uma produção escrita.

²³Embora o IX Prêmio Professor Alfabetizador tenha sido regulamentado mediante decreto municipal, o mesmo, por decisão administrativa do gestor educacional que estava frente à SEMEC, em 2012, não teve essa edição concluída, não sendo possível, portanto, efetivar a premiação dos professores.

Pelo Regulamento, o processo de classificação das turmas é constituído de duas fases. Na fase I, as turmas são selecionadas considerando o percentual de alunos em cada uma das habilidades avaliadas, sendo que para cada ano escolar avaliado é estabelecido um percentual referência. No caso do 1º ano do EF, por exemplo, para que a turma seja classificada, faz-se necessário que, na avaliação final, atenda as seguintes condições: 90% (noventa por cento) dos alunos devem atingir a Habilidade de Escrita 1 - escrever letras estabelecendo a relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas; 70% (setenta por cento) dos alunos da turma deverão atingir a Habilidade de Escrita 2 (HE2) - escrever palavras usando a escrita alfabética; e 50% (cinquenta por cento) dos alunos da turma deverão atingir a Habilidade de Escrita 3 (HE3) - escrever frases usando a escrita alfabética. Na fase II, além dos resultados obtidos mediante a avaliação externa de desempenho conforme a pontuação das habilidades de escrita, também é considerado, para efeitos de classificação das turmas, o peso de cada uma das habilidades testadas, para as quais são definidas pontuações específicas (TERESINA, 2012, p. 4-7).

Para evitar que os alunos com baixo desempenho fiquem de fora da avaliação, o regulamento estabelece uma frequência mínima de 90% dos alunos da turma na Avaliação Inicial e Final, sendo que a quantidade de alunos faltosos será subtraída do total de alunos da turma para efeito do cálculo de classificação das turmas. Nos casos em que os alunos faltarem às avaliações por motivo de doença, a unidade de ensino deverá comprovar a ausência dos mesmos por meio de atestado médico a ser solicitado à família. Sobre a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nesse processo, o regulamento prevê a possibilidade de que estes alunos sejam avaliados, sem que o seu desempenho seja contabilizado para efeito de premiação, mediante comprovação através de laudo médico acompanhado de relatório descritivo elaborado pela equipe pedagógica da escola.

Em relação ao quantitativo de turmas premiadas, esta edição do Prêmio Professor Alfabetizador, prevê o seguinte: 56 (cinquenta e seis) turmas do 2º período da Educação Infantil; 48 (quarenta e oito) do 1º ano do Ensino Fundamental; 44 (quarenta e quatro) do 2º ano do Ensino Fundamental; 10 (dez) do Projeto Se Liga (TERESINA, 2012, p.1). Conforme está posto, para os professores classificados em 1º lugar de cada um desses anos a premiação seria de R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais); para os classificados em 2º lugar R\$ 2.000,00 (dois mil reais); em terceiro lugar, R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); e para os

demais²⁴, a premiação prevista era de R\$ 1.000,00 (mil reais)²⁵. Sobre essa premiação, destaca-se que mesmo sendo uma premiação pontual, paga uma única vez aos que fizeram por merecer, a mesma é vista, na maioria dos casos, de forma positiva pelos professores, sobretudo por aqueles que são beneficiados, o que não significa dizer que haja plena concordância com a filosofia do Prêmio e com critérios estabelecidos.

Cumprir registrar que 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.

²⁴O Regulamento prevê uma recompensa financeira no valor de R\$ 1.000, 00 (mil reais) para os professores que ficarem classificados a partir do 4º lugar; sendo que no caso das turmas de II Período da Educação Infantil, a premiação seria paga aos classificados até a 56ª posição; nas turmas de 1º ano do EF, a premiação se estende aos professores que ficarem classificados até o 48º lugar. Em se tratando das turmas de 2º ano do EF, há uma previsão para premiação dos professores classificados até o 44º lugar.

²⁵ Considerando o valor do salário mínimo definido para o ano de 2012, esses valores equivaliam, respectivamente, a 4,0; 3,2; 2,4 e 1,6 salários mínimos.

3 Os meios para compreensão da realidade social estudada: o percurso metodológico

Este capítulo expõe os procedimentos metodológicos adotados na investigação, mediante um detalhamento minucioso dos meios pelos quais a pesquisa foi realizada. Aqui estão descritos os dados referentes à classificação metodológica do estudo, à descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, ao campo social no qual estão inseridos esses sujeitos e aos procedimentos utilizados para a coleta dos dados. São apresentadas, também, as técnicas adotadas para análise e tratamento dos dados.

3.1 Tipo de estudo

Na visão de Marconi e Lakatos (2009, p. 69), uma pesquisa de campo “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema para o qual se procura uma resposta [...]”. A definição dada pelas autoras pode ser aplicada ao contexto deste estudo, já que a intenção ensejada seria ir ao campo em busca de informações sobre a avaliação que alguns segmentos que integram a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina fazem das políticas de remuneração docente que utilizam o desempenho dos alunos como critério para definir bonificações para os professores. Tal investigação objetivou sistematizar uma análise, a partir dos dados coletados *in loco*, sobre a utilização do Prêmio Professor Alfabetizador como uma política de valorização salarial meritocrática.

Santos (2006, p. 26-27), também discorrendo sobre esse tipo de pesquisa, acrescenta: “A pesquisa de campo é aquela que recolhe os dados *in natura*, como percebidos pelo pesquisador”. Concordando com o pensamento do autor quando afirma que o campo “é o lugar natural onde acontecem os fatos/fenômenos/processos”, pode-se dizer, neste caso, que o contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina é o local onde os sujeitos envolvidos vivem e dão sentido aos seus atos²⁶.

Sabe-se, contudo que a pesquisa de campo não se limita a simples coleta de dados. Exige-se o cumprimento de outras etapas, igualmente importantes, para que seus objetivos sejam alcançados. Em outras palavras, a pesquisa exige uma metodologia de trabalho, onde estejam descritos os caminhos que o pesquisador deverá seguir para esclarecer o problema de pesquisa. Contudo, para que essa metodologia seja delineada é necessário, antes, que se tenha

²⁶Cabe destacar que, embora os sujeitos do segmento *gestores educacionais* não estejam mais diretamente envolvidos no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, estes, durante o período em que estiveram no exercício de suas funções, viveram e deram sentidos aos seus atos nesse ambiente.

definido o tipo de estudo que será realizado, o que pressupõe a opção por um tipo de abordagem que dará sustentação a análise pretendida.

Com essa compreensão e visando atingir os objetivos apresentados na introdução deste trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa de campo com abordagem quali-quantitativa, uma vez que esse tipo de abordagem oferece uma melhor compreensão acerca do problema pesquisado. A abordagem qualitativa fornece uma visão holística do fenômeno investigado, levando em conta a relação de reciprocidade entre os seus componentes diante da totalidade da situação. Já a abordagem quantitativa permite medições numéricas e análises estatísticas (GIL, 2008).

A opção pela abordagem mista está ancorada na ideia de que os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa. Pois, 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, fato que justifica a necessidade de buscar fundamentos para uma análise e interpretação que considere aquilo que as pessoas falam e fazem.

3.2 Sujeitos da pesquisa e campo de investigação

O campo investigado foi a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, compreendida aqui pelo seu conjunto de escolas e, mais especificamente, por seu grupo de professores; pela instituição mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina - SEMEC; e pela entidade que representa os interesses dos profissionais da educação, o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina – SINDSERM. Uma vez definido o campo de investigação, elegeram-se como integrantes deste estudo os seguintes sujeitos: professores lotados nos anos iniciais do EF (1º ou 2º ano), gestores educacionais da SEMEC e dirigentes sindicais do SINDSERM.

Para compor o grupo de sujeitos representantes de cada um dos segmentos mencionados, procurou-se fazê-lo considerando o grau de envolvimento dos mesmos com as políticas educacionais instituídas pela SEMEC que preveem o pagamento de prêmios para os professores em função do desempenho dos alunos, em especial com o Prêmio Professor Alfabetizador - PPA. Neste sentido, o grupo de sujeitos foi assim definido: sessenta (60) professores lotados no 1º ou no 2º ano do EF, dos quais trinta (30) já receberam o PPA, pelo menos uma vez, e trinta (30) que nunca receberam, muito embora estejam atuando nesses

anos escolares há, no mínimo, três anos; dois (02) gestores educacionais da SEMEC, sendo aquele que, em sua gestão, instituiu o PPA e aquele que o sucedeu, implementando, assim, o referido Prêmio; dois (02) dirigentes sindicais do SINDSERM que estiveram por mais tempo no exercício da função sindical durante o período de 2004, ano de implantação do Prêmio, a 2012, ano em que foi realizada sua última edição.

A definição da amostra foi ancorada 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 sessenta (60) sujeitos do segmento *professor* foi extremamente 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 segmentos que compõem a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina fazem da política de prêmios adotada pelo município, o que permite concluir que a amostra foi suficiente para que as questões da investigação fossem respondidas. Apesar 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 sujeitos integrantes da pesquisa.

Ainda sobre os sujeitos, 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 oralmente pela pesquisadora e negociadas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICES A e B), documento no qual estão registradas as principais informações da pesquisa, bem como a concordância de cada sujeito em participar do estudo e a autorização para utilização das informações prestadas por ele para efeito de análise do objeto investigado.

No caso dos professores, optou-se por incluir somente os efetivos com, pelo menos, três anos de experiência nos anos iniciais do EF (1º ou 2º ano), uma vez que os mesmos estão envolvidos de maneira sistemática com a política investigada, o que naturalmente lhes coloca numa situação diferenciada em relação aos professores temporários, a exemplo dos estagiários, quanto à condição de avaliar a materialidade do PPA como política de valorização salarial docente.

Importa registrar que o critério definido para escolha dos dirigentes sindicais não pôde ser totalmente seguido, uma vez que um dos dirigentes sindicais que estaria em condições de participação no presente estudo, mediante o que foi estabelecido no projeto de pesquisa, fez a opção por não participar, alegando não estar, momentaneamente, à frente das discussões que vêm sendo travadas pelo referido sindicato.

Quanto à escolha do campo de investigação, faz-se necessário destacar que a mesma ocorreu em virtude de ser este o universo em que o PPA está inserido e para qual foi delineado. Ou seja, se a política investigada permeia o fazer cotidiano das escolas municipais não tinha como não “ouvir” aqueles que vivem e sentem as consequências da mesma, seja na condição de sujeito da política, como é o caso dos professores; seja na condição de idealizador ou ainda na condição de mediador dos interesses da categoria docente, portanto, gestores e dirigentes sindicais, respectivamente.

3.3 Procedimentos utilizados na coleta dos dados

“Coletar dados é juntar as informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos” (SANTOS, 2006, p. 90). A definição utilizada pelo autor evidencia a importância que a etapa de coleta dos dados tem na pesquisa científica, uma vez que é a partir dela que se pode dar andamento aos procedimentos adotados em virtude dos objetivos estabelecidos.

Partindo dessa compreensão e ciente de que os procedimentos devem ser escolhidos segundo exigências próprias dos objetivos (SANTOS, 2006, p. 91), definiu-se como instrumentos de coleta dos dados a entrevista e o questionário. 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 que ele necessita para compreensão do fenômeno pesquisado. A entrevista funda-se no diálogo com o propósito de coletar dados relevantes para a pesquisa, junto à pessoa pesquisada. Richardson (1999) concebe a entrevista com uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pesquisador e pesquisados. Sobre o questionário, o autor destaca que tem como função a descrição das características e a medição de variáveis individuais ou grupais.

Dencker e Viá (2001) ao discorrer sobre as técnicas de entrevista e questionário ressaltam a eficácia destas quando a pretensão é observar percepções, sentimentos, crenças e motivações de uma ou mais pessoas. Neste sentido, acrescentam: “Para esses casos foram criadas técnicas especiais de coleta de informações, como o questionário e a entrevista, que

permitem o acesso aos dados desejados de forma mais adequada” (p. 157). Corroborando com essa concepção, 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”.

Além disso, a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre entrevistador e entrevistados, uma vez que tem o diálogo como elemento fundamental (RICHARDSON, 1999). 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”.

Como se intencionava buscar informações a respeito da avaliação que professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais fazem das políticas meritocráticas que utilizam o resultado das avaliações dos alunos como critério para definir prêmios para os professores, portanto, algo relacionado às experiências desses sujeitos, acredita-se que a utilização do questionário e da entrevista como instrumentos de coleta dos dados garantiu as informações requeridas para a análise, mediante a descrição dos sujeitos sobre o objeto investigado.

Uma vez definidos os instrumentos de coleta dos dados, buscou-se definir o formato que teria o questionário e a entrevista, considerando a necessidade de se construir instrumentos que fossem suficientemente adequados aos objetivos da pesquisa. Para o questionário, optou-se por trabalhar somente com 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). Desse modo, estruturou-se um questionário, com dez (10) questões fechadas, a partir das quais se procurou abordar, de modo mais geral, o objeto investigado visando à obtenção de respostas que contribuiriam para a compreensão do problema pesquisado junto aos sujeitos do segmento de professores (APÊNDICE C).

Depois de estruturado, o questionário foi apresentado a algumas professoras formadoras²⁷ que atuam junto aos docentes de turmas de 1º e 2º ano do EF, com o intuito de obter críticas e sugestões que ajudassem a melhorar a apresentação das intenções de pesquisa

²⁷Tais formadoras são professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina com larga experiência nos anos iniciais do EF que foram deslocadas pela SEMEC para o Centro de Formação Prof. “Odilon Nunes” para “cuidar” da formação continuada dos demais professores.

aos referidos sujeitos, materializadas através das perguntas propostas no referido instrumento de coleta de dados. Com isso, as questões foram aperfeiçoadas e estrategicamente distribuídas no roteiro. As perguntas iniciais abordavam aspectos relacionados à identificação dos sujeitos, seguidas de questões mais gerais sobre o PPA e, por último, foram incluídas questões que tratavam diretamente do objeto, nas quais os professores tiveram que expressar sua opinião sobre as políticas que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor.

A opção pelo questionário tem a ver com a necessidade de se obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente (RICHARDSON, 1999, p. 205), o que foi o caso do segmento *professor* que contou com sessenta (60) sujeitos partícipes da pesquisa. Entretanto, como se intencionava obter informações mais completas e detalhadas desse grupo de sujeitos, optou-se também por utilizar a entrevista. Todavia, esta etapa da pesquisa envolveu somente 10% da amostra, portanto seis (06) professoras²⁸, sendo três (03) já premiadas e três não premiadas. Esses professores foram sorteados no universo dos sujeitos do segmento *professor* que haviam respondido ao questionário, sendo que, para realização do sorteio, foi utilizado o número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) de cada professor constante no questionário. Após o sorteio, procurou-se fazer contato com as professoras sorteadas no sentido de comunicar o resultado desta etapa da pesquisa e obter a concordância para realização da entrevista.

Visando a obtenção de mais dados que pudessem ajudar na análise pretendida, além dos professores, também se realizou entrevista com os gestores educacionais e com os dirigentes sindicais. A utilização desse instrumento possibilitou acessar informações em maior profundidade acerca da avaliação que esses sujeitos fazem do PPA como uma política de valorização salarial meritocrática que condiciona o recebimento de uma recompensa financeira por parte do professor ao desempenho dos alunos em uma avaliação.

Para que isso fosse possível, elaborou-se, para cada um dos segmentos incluídos na investigação, um roteiro com perguntas cuja ordem e redação apresentavam-se de forma invariável para cada segmento (APÊNDICES D, E e F), ou seja, um roteiro especificamente voltado para os professores, um para os gestores educacionais e outro para os dirigentes sindicais. Deste modo, foi possível garantir que todos os sujeitos do mesmo segmento

²⁸Optou-se por usar a terminologia “professoras” em função de o grupo ter sido constituído, mediante sorteio, apenas por mulheres. Importa registrar que somente será utilizado o termo “professor (es)” quando se estiver fazendo referência a esta categoria profissional de maneira universal.

respondessem às mesmas perguntas. Importa registrar que, embora tenham sido utilizados roteiros previamente elaborados, a entrevista realizada pode ser classificada como semiestruturada, uma vez que as perguntas fundamentais que a constituíam foram resultantes não só da teoria, mas também das informações já recolhidas sobre o objeto investigado (TRIVIÑOS, 2009). Neste sentido, o autor se posiciona:

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).

Nessa perspectiva, durante a realização das entrevistas, na medida em que se fez necessário, outros questionamentos foram formulados e organizados em função das respostas dos sujeitos entrevistados, permitindo, assim, a obtenção de respostas mais completas e mais precisas que ajudaram a compreender a opinião desses sujeitos quanto à adoção por parte da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina de políticas meritocráticas que preveem o pagamento de prêmios aos professores em função dos resultados de seus alunos.

Com os instrumentos formatados e com o projeto de pesquisa cadastrado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI (ANEXO A), “mergulhou-se” no campo em busca de elementos que pudessem subsidiar a análise. Intencionando a obtenção dos dados mais gerais da pesquisa, optou-se, primeiramente, por aplicar o questionário com toda a amostra definida, portanto, 60 (sessenta) professores, sendo 30 (trinta) já premiados no PPA e 30 (trinta) não premiados. Para direcionar esta etapa da pesquisa foi feito um sorteio aleatório, através de um recurso do Excel 2007 (produto da Microsoft Office), com o propósito de definir a ordem de visitação das escolas. Para tal procedimento buscou-se junto à SEMEC a relação das escolas municipais que possuem turmas de 1º e 2º ano do EF, ocasião em que se constatou a existência de 130 escolas (ANEXO B). A partir daí, foi processada uma lista com o nome de todas as escolas, sendo que cada uma delas recebeu, aleatoriamente²⁹, um número de 1 a 129, o que passou a indicar a ordem de visitação (APÊNDICE G).

Considerando que a proposta de estudo só seria apresentada aos professores mediante a visita à escola e que estes tinham liberdade para decidir sobre sua participação ou não, tornou-se impossível a definição do número de escolas a serem visitadas, ficando, compreendido que deveriam ser visitadas tantas quantas fosse necessário para se chegar ao

²⁹Fez-se uso de um recurso do *Excel* para processar a correspondência aleatória das escolas, o que passou a indicar a ordem de visitação.

número de sujeitos determinado. Assim procedendo, deu-se a chance a todas as escolas de participar da pesquisa.

Buscando cumprir a ordem de visitação pré-estabelecida, realizou-se no dia 22 de novembro de 2011 a primeira visita, onde foi possível apresentar a proposta de pesquisa aos professores de uma escola localizada na zona leste da cidade. Nas visitas às escolas, inicialmente, era feita uma apresentação da pesquisadora e da proposta de estudo, ao tempo que se entregava uma cópia do documento que continha a autorização da SEMEC, representada pelo Secretário Municipal de Educação, Professor Paulo Raimundo Machado Vale, para realização da pesquisa nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (ANEXO C).

As visitas seguiram até o dia 16 de dezembro do mesmo ano, data em que foi necessário interromper a coleta em decorrência da proximidade do encerramento do ano letivo, uma vez que os professores estavam, visivelmente, sobrecarregados com afazeres próprios desse período, como: realização de avaliações, preenchimento de fichas e relatórios, etc.

Nesta primeira etapa da coleta, dez (10) escolas foram visitadas, sendo que em cada uma delas, cuidou-se para que os professores fossem esclarecidos acerca do objetivo do estudo e da importância da participação dos mesmos para fomentar a discussão sobre a instituição de prêmios como estratégia de valorização salarial docente. Mesmo assim, não foi raro encontrar professores que se mostraram indiferentes ao que era apresentado, assim como, felizmente, também não foi difícil encontrar aqueles que ouviram atentamente a proposta de estudo, manifestaram interesse em colaborar e ainda compartilharam suas expectativas em relação ao que seria revelado partir dos dados coletados.

Ao iniciar o ano letivo de 2012, procurou-se retomar as visitas às escolas para dar continuidade à coleta dos dados, porém, teve início no dia 06 de fevereiro uma greve³⁰ da categoria, deflagrada pelo SINDSERM, o que fez com que várias escolas municipais tivessem suas atividades paralisadas. Deste modo, sentiu-se a necessidade de redefinir o procedimento de coleta, sob pena de comprometer os prazos estabelecidos no cronograma. Assim sendo,

³⁰Esta greve foi considerada uma greve histórica, tendo em vista a duração e a expressiva adesão. Ao todo, foram 87 dias de paralisação das atividades escolares, de 06 de fevereiro a 02 de Maio de 2012. Dentre as pautas de reivindicação estavam: eleições para Direção em todas as escolas e CMEIs; cumprimento da Lei 11.738 (Piso Salarial e Horário Pedagógico) e correção do Plano de Cargos e Salários conforme legislação federal. (Disponível em <http://sindsermthe.blogspot.com.br/2012/01/greve-da-educacao-municipal-de-teresina.html>).

optou-se, por aplicar o questionário com os professores durante os encontros de formação³¹ realizados no Centro de Formação Prof. “Odilon Nunes”³². Para tanto, julgou-se oportuno apresentar a proposta de estudo e solicitar autorização para aplicação dos questionários à equipe gestora do referido Centro, que prontamente deferiu o pedido.

Isso considerado, a coleta teve sequência, sendo possível chegar ao número de sujeitos definido, sessenta (60) professores, mediante abordagem realizada nas salas de aula em que aconteciam as formações do 1º e 2º ano do EF. Cabe destacar que durante algum tempo, quando o número de questionários ainda era pequeno, não houve preocupação em identificar professores premiados e não premiados. Somente quando o número de sujeitos foi se aproximando daquilo que havia sido definido inicialmente é que se procurou direcionar a coleta, visto que a amostra deveria ser de trinta (30) professores premiados e trinta (30) não premiados.

Uma vez concluída a aplicação dos questionários, passou-se às entrevistas. Com relação aos professores, a entrevista foi realizada no próprio local de trabalho, em sala reservada pela direção da escola. Os gestores educacionais foram entrevistados nas dependências da Universidade Federal do Piauí, em locais definidos pelos próprios sujeitos³³. Da mesma forma, os dirigentes sindicais também definiram o local onde aconteceria a entrevista, sendo que um optou para que acontecesse na escola onde trabalha atualmente e o outro, na sede do SINDSERM. Em todos os casos, a entrevista transcorreu de forma tranquila, sem interrupções, portanto, dentro das condições necessárias para que fosse desenvolvido um diálogo construtivo.

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.

Ressalta-se que ao apresentar a proposta de pesquisa aos sujeitos, foi assegurado aos mesmos o anonimato, de modo a garantir-lhes uma situação confortável para que pudessem

³¹Embora muitos professores tenham aderido à greve, muitos outros permaneceram no exercício de suas atividades, o que incluiu a participação nos encontros de formação conforme calendário acordado no início do ano letivo.

³²A SEMEC, através do Centro de Formação Prof. “Odilon Nunes”, oferece aos professores lotados nas unidades de ensino da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental oficinas pedagógicas onde são trabalhados conteúdos, habilidades e metodologias em consonância com as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina. Os professores frequentam estas oficinas quinzenalmente, no seu horário de trabalho, no dia reservado para o Horário Pedagógico.

³³A opção pela Universidade Federal do Piauí como local para realização das entrevistas ocorreu em virtude de ambos estarem, de alguma forma, vinculados a esta IES. O primeiro, como aluno do curso de Doutorado em Políticas Públicas; e o segundo, como docente do Centro de Ciências Humanas e Letras.

explicitar suas ideias, crenças e posicionamentos acerca do objeto investigado. Quanto aos sujeitos que representaram o segmento dos gestores educacionais e dos dirigentes sindicais, foi colocado que pelo fato de eles terem sido partícipes do processo de implantação/implementação da política educacional ora pesquisada, bem como pelo fato de a pesquisa constituir-se, de certa forma, como uma pesquisa de natureza histórica, cujos dados dependem da credibilidade de quem os relata, poderia, eventualmente, haver a necessidade da indicação da autoria de algumas informações.

3.4 Análise e tratamento dos dados

Uma vez coletados, seguiu-se com a análise e a interpretação dos dados. Esses dois processos, mesmo sendo conceitualmente distintos, estão intimamente relacionados 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 resumir 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 amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2007, p. 168).

Sabe-se, entretanto, que os processos de análise e interpretação variam de acordo com os objetivos da pesquisa. A despeito disso, optou-se por fazer uma discussão dos dados em seus aspectos quantitativos e qualitativos como forma de aproveitar toda a riqueza científica do material coletado e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de análise e interpretação.

Richardson (1989, p. 48) ao tratar da integração entre o método quantitativo e o método qualitativo, principalmente das contribuições daquele para este, no momento de análise dos dados, 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”.

No caso específico do segmento *professor*, único em que foram utilizadas as duas técnicas, a entrevista enriqueceu as informações obtidas por meio do questionário, particularmente pela profundidade e detalhamento das mesmas. Por outro lado, as informações obtidas por meio do questionário foram fundamentais para que se tivesse uma

compreensão mais ampla do objeto investigado, tendo sido essenciais para a análise que se pretendia fazer. As questões propostas no questionário, embora sendo todas fechadas, abordaram os aspectos necessários para que fosse captada nas respostas dos sujeitos a avaliação que eles fazem do PPA. Tais questões exigiam o posicionamento dos sujeitos quanto aos seguintes aspectos: opinião sobre o PPA; relação do Prêmio com aprendizagem dos alunos; utilização do Prêmio como instrumento avaliativo da prática docente; relação com o fazer pedagógico do professor alfabetizador; e relação com a melhoria salarial do professor.

Por se tratar de um questionário de perguntas fechadas, os sujeitos não tiveram dificuldade para responder, pois, conforme Richardson (1999, p. 191), em um questionário com esse tipo de pergunta, o entrevistado escolhe a alternativa que mais se ajusta às suas características, ideias e sentimentos.

Sobre a entrevista, ressalta-se que esta técnica também foi de extrema relevância para o estudo, pois, através dela foi possível obter informações mais detalhadas e com maior profundidade acerca da avaliação que os sujeitos fazem das políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como critério para definir premiações para os professores, em especial sobre o PPA, objeto de análise nesta investigação.

Nesse modo de considerar é possível dizer que o uso integrado do questionário e da entrevista na coleta dos dados junto ao segmento *professor* possibilitou uma melhor compreensão do objeto investigado, visto que, para os objetivos exigidos, essas técnicas se complementaram, propiciando, assim, a obtenção de informações mais completas daqueles sujeitos que são o público alvo do PPA.

Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados e cruzados usando o software do SPSS³⁴ e, em seguida, foram analisados estatisticamente, possibilitando, assim, a produção de informações que permitiram organizar a análise dos dados coletados junto aos professores. Tais informações ajudaram a constituir o “pano de fundo” da análise, tendo sido importantes para a interpretação das mensagens presentes no discurso desses sujeitos.

As variáveis consideradas importantes para o direcionamento do estudo foram: tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Teresina; tempo de lotação em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ou 2º ano) e situação no PPA, se premiado ou não. No quadro 1 estão descritas as informações referentes ao perfil dos professores participantes da pesquisa, destacando as variáveis mencionadas.

³⁴SPSS 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 de nov. 2012.

Quadro 5: Perfil dos professores participantes da pesquisa

Situação quanto ao PPA	Nº de vezes em que foi premiado	Quantidade de professores participantes	Tempo de atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina		Tempo de experiência nos anos iniciais do EF	
			De 03 a 10 anos	Mais de 10 anos	De 03 a 10 anos	Mais de 10 anos
Premiado	Uma única vez	15	10	5	13	2
	Mais de uma vez	15	7	8	13	2
Não premiado	-	30	12	18	24	6
Total de professores participantes		60	29	31	50	10

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Como se observa, em sua maioria, os professores premiados possuem de 03 a 10 anos de atuação na Rede Pública de Ensino de Teresina, assim como estão enquadrados no mesmo intervalo de tempo no que diz respeito à experiência nos anos iniciais do EF.

No caso dos professores não premiados, observa-se que há uma maior quantidade de professores com “mais tempo de casa”, ou seja, mais tempo de serviços prestados ao município. Quanto à variável *tempo de experiência nos anos iniciais do EF*, é possível verificar que, assim como os professores premiados, a grande maioria, 24 professores, possui de 03 a 10 anos de experiência nesses anos escolares.

Analisando o perfil desse grupo de sujeitos, pode-se dizer que eles possuem propriedade para emitir opinião acerca do objeto investigado, haja vista, que muitos deles, 52%, já estão há mais de 10 anos na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, condição que os torna partícipes não só do processo de implantação do Prêmio Professor Alfabetizador, mas também de sua materialização. Cabe esclarecer que, mesmo havendo uma predominância de sujeitos, 83%, com tempo de experiência nos anos iniciais entre 03 a 10 anos, isto não inviabilizou a análise, uma vez que, dentro desse intervalo, mesmo aqueles que têm menos tempo de experiência conhecem, sentem e vivem este Prêmio há pelo menos três anos, tempo

que pode ser considerado suficiente para se emitir um juízo de valor acerca de uma política da qual se é partícipe.

Considerando somente os professores premiados, observa-se que a maioria está inserida no intervalo de *03 a 10 anos* tanto no que diz respeito ao tempo de atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, quanto no tocante ao tempo de experiência nos anos iniciais do EF, sendo 57% e 87%, respectivamente. Diante dessa constatação, é possível inferir que, de acordo com os critérios do PPA, esses professores têm conseguido melhores resultados junto aos seus alunos.

Ainda sobre os sujeitos do segmento *professor*, importa dizer que, como o critério de escolha tinha relação com sua situação no Prêmio (ser premiado ou não), sua condição de contratação (ser efetivo) e com o tempo de experiência em turmas de 1º e 2º ano do EF (estar há pelo menos três anos nesses anos escolares) e não com a lotação, não foi possível delimitar o número de escolas que seriam incluídas neste estudo. De toda forma, acredita-se que, mesmo não tendo sido definidos critérios relacionados à lotação, de modo que fossem incluídos professores lotados em escolas urbanas e rurais, a amostra pode ser considerada bastante representativa, conforme informações apresentadas no quadro 6.

Quadro 6: Identificação dos sujeitos por localização da escola

Perímetro	Zona	Quantidade de escolas representadas na pesquisa	Quantidade de professores participantes da pesquisa
Urbano	Norte	9	15
	Sul	6	7
	Leste	4	7
	Sudeste	6	11
Rural	-	18	20
TOTAL		43	60

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

As informações acima mostram que, dos sessenta (60) professores que participaram da pesquisa, um terço é lotado em escolas rurais e o restante, dois terços, são lotados em escolas urbanas, distribuídas nas quatro zonas da cidade. Considerando que o universo da pesquisa era a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e, mais precisamente, aquelas escolas que possuem turmas de 1º e 2º ano do EF, portanto, cento e trinta (130) escolas, e que, dessas, noventa (90) são urbanas e quarenta (40) são rurais, pode-se dizer que, mesmo não tendo sido estabelecido critério de escolha do professor pela lotação, a amostra foi bastante

representativa, uma vez que envolveu, indiretamente, vinte e cinco (25) escolas urbanas, o que corresponde a 27,8% do universo de escolas municipais que possuem turmas de 1º e 2º ano e dezoito (18) escolas rurais, ou seja, 45%.

Cabe ressaltar que essas informações foram retiradas do questionário preenchido pelos professores e cruzadas com a relação das escolas públicas municipais de Teresina que oferecem Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Nesse sentido, é oportuno mencionar que foi solicitado, no ato do preenchimento do questionário, que a identificação do professor fosse feita pelo CPF e pela escola de lotação. Tal solicitação, em nada comprometeu o anonimato do respondente, rigorosamente respeitado ao se fazer uso das informações obtidas, tendo servido, tão somente, para localizar os professores que participariam da entrevista e para traçar o perfil dos sujeitos considerando sua lotação.

Sobre a necessidade de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, vale salientar que, ao se fazer uso das falas das professoras provenientes da entrevista, optou-se por denominá-las através de siglas, assegurando o devido anonimato. Sendo assim, utilizou-se como critério de denominação: o segmento ao qual pertencem (representado pela letra “P”) e sua condição no PPA (sendo que para as professoras premiadas, convencionou-se o uso da letra “P” e para as não premiadas, as letras “NP”), seguidos da numeração correspondente à ordem cronológica das entrevistas. Desse modo, as professoras premiadas receberam as siglas PP01, PP02 e PP03 e as não premiadas, as siglas PNP01, PNP02 e PNP03.

No caso dos sujeitos pertencentes ao segmento *gestores educacionais* e ao segmento *dirigentes sindicais*, foi usado como critério de codificação o segmento ao qual pertencem, seguido, também, da numeração correspondente à ordem em que foi realizada a entrevista. Cabe destacar que para definir a ordem de participação desses sujeitos na pesquisa, foi levado em consideração o período em que eles estiveram no exercício de suas funções nas respectivas instituições. Desta feita, foram utilizadas as siglas GE01 e GE02 para identificar os gestores educacionais e DS01 e DS02 para os dirigentes sindicais.

Ainda sobre os procedimentos de análise e interpretação dos dados, faz-se necessário destacar que os dados obtidos através das entrevistas realizadas com as professoras foram submetidos a “análise de conteúdo”, a qual analisa as comunicações expressas nas falas dos sujeitos através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977, p. 38). Concordando com o dizer da 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 da mesma, 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 mensagens das professoras, os conteúdos subjacentes ao que estava manifesto, analisando-os por meio da técnica análise temática. 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. 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, 1977, p. 106). Sua apresentação gráfica pode ser feita “através de uma palavra, uma frase, um resumo” (GOMES, 2010, p. 92). Retomando a conceituação de Bardin (1977, p. 105) observa-se que a autora menciona o tema como a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Para analisar os conteúdos dos materiais desta pesquisa, utilizou-se como referência a trajetória da análise de conteúdo temática sugerida por Gomes (2010, p. 91-96). Nesse sentido, importa registrar que se procurou realizar as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência; interpretação. Essas mesmas etapas são descritas por Bardin (1977, p. 95) e interpretadas por Gil (2007, p. 165), conforme descrito a seguir:

- a) A pré-análise - fase de organização da análise, momento em que se realizou uma leitura flutuante de todo material coletado com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais;
- b) Exploração do material - nesta fase codificou-se o material coletado, mediante a escolha das unidades de análise e das categorias;
- c) Tratamento dos dados, inferência e interpretação – fase em que as informações obtidas foram confrontadas com as informações já existentes, constituindo, assim, dados válidos e significativos, a partir dos quais foi possível propor inferências relacionadas aos objetivos propostos.

Sabe-se que a observância dessas etapas é importante para que se efetue uma consistente análise de conteúdos manifestos. Por outro lado, não se pode perder de vista o fato

de que “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2008, p. 27).

Para reflexão sobre os discursos dos gestores educacionais e dos dirigentes educacionais, elegeu-se como técnica de análise de conteúdo, a Análise de Discurso, através da qual se buscou acessar aquilo que não foi claramente mostrado no discurso, o não dito. Afinal, se o dizer tem relação com o não dizer, isto deve ser considerado metodologicamente na análise, pois, mesmo o que o sujeito não diz, significa em suas palavras (ORLANDI, 2000). Referindo-se à Análise do Discurso numa perspectiva crítica, o autor acrescenta: “Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito [...]” (p. 34). Para o autor, a Análise do Discurso ajuda a “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história” (ORLANDI, 2000, p. 15).

Em outras palavras, a técnica de Análise do Discurso procura estabelecer ligações entre a situação na qual o sujeito se encontra e o seu discurso (BARDIN, 1977, p. 213). Considerando o pensamento da autora, pode-se dizer que, se os discursos dos sujeitos têm relação com o contexto no qual estão inseridos, para compreender o verdadeiro sentido das palavras presentes em seus discursos é necessário que se busque compreender o contexto de onde falam.

Feitas essas considerações metodológicas, resta dizer que se reconhece a relevância de outros tipos de técnicas de análise de conteúdo, todavia a análise temática e análise do discurso foram escolhidas por ter sido as que melhor se adequaram ao perfil desta pesquisa, sendo que, a partir delas, foram elaboradas categorias que foram discutidas e analisadas, de acordo com os objetivos propostos e com o referencial teórico que norteou o presente texto.

A seguir são apresentados os resultados da pesquisa destacando-se os principais achados e as considerações possíveis conforme o aporte teórico mencionado nos capítulos anteriores.

4 O Prêmio Professor Alfabetizador na avaliação dos professores

Neste capítulo, examina-se a avaliação que os professores atuantes nas turmas de 1º e 2º ano do EF de escolas que integram a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina fazem das políticas de remuneração que utilizam o desempenho dos alunos como critério para definir premiações para os professores. Tal avaliação foi revelada mediante a análise do Prêmio Professor Alfabetizador, uma política local que prevê o pagamento de prêmio, em dinheiro, aos professores alfabetizadores que conseguem resultados mais eficazes junto aos seus alunos. A análise dos dados em articulação com o referencial teórico auxiliou na discussão e na compreensão do contexto a partir das respostas dadas pelos sujeitos pesquisados.

O Prêmio Professor Alfabetizador é uma ação anual que pode ser considerada uma política educacional consolidada no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina dada sua longevidade. No entanto, mesmo estando em efetividade por quase uma década, não se tem conhecimento da realização de estudos, mesmo amostrais, que procurassem levantar informações sobre as impressões dos professores acerca do referido prêmio, seja na perspectiva da indução dos resultados de alfabetização dos alunos matriculados na Rede; seja na perspectiva de sua utilização como uma política de remuneração meritocrática.

Nesse sentido, para realização do presente estudo, partiu-se do entendimento de que não era possível fazer uma análise da utilização do PPA como política de valorização salarial que tem o mérito como elemento central sem “ouvir” aqueles que são os principais sujeitos de sua materialidade. Assim, procurou-se saber o quê os professores tinham a dizer. Não foi difícil encontrar professores dispostos a externar suas impressões e opiniões. Alguns pareciam ansiosos por dizer! Tais impressões e opiniões foram expressas em um questionário e, posteriormente, aprofundadas em uma entrevista.

Inicialmente, são apresentados os dados que emergiram a partir das respostas dadas pelos 60 (sessenta) professores às perguntas, todas elas fechadas, listadas no questionário. Esses dados foram tratados com a intenção de definir as características do grupo pesquisado e de descrever possíveis relações entre as variáveis. Posteriormente, são apresentados os dados referentes à entrevista realizada com 06 (seis) professoras utilizando-se como técnica, neste caso, a análise temática de conteúdo, que oportunizou a identificação de núcleos de sentido presentes no conteúdo das mensagens expressas na fala das entrevistadas, por meio de procedimentos sistemáticos de análise que incluíram a descrição e a interpretação dos dados de pesquisa (GOMES, 2010).

4.1 A análise dos conteúdos quantificáveis

A análise dos conteúdos quantificáveis, obtidos através do questionário, obedeceu à sequência das perguntas listadas no referido instrumento, optando-se, primeiramente, por apresentar a análise quantitativa das respostas dadas para cada pergunta. Em seguida, foi feito um cruzamento entre as várias perguntas e suas respectivas respostas, procurando estabelecer, através de uma análise qualitativa, correlações entre as variáveis observadas.

As perguntas 1, 2 e 3³⁵ dizem respeito às variáveis que identificam o grupo de sujeitos (tempo de atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, tempo de lotação nos anos iniciais do EF e situação no PPA) e já foram apresentadas anteriormente. De toda forma, as informações obtidas através das mesmas serão utilizadas sempre que necessário para fundamentar a análise pretendida. Dito isso, seguem os dados obtidos através das demais questões.

A questão 4 tinha o objetivo de apreender a opinião do professor quanto ao PPA, conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 1: Opinião do professor sobre o PPA

Opinião sobre o PPA	Quantidade de professores	% professores
Concorda	14	23
Concorda em partes	29	48
Não concorda	13	22
Prefere não opinar	04	7
Total	60	100

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

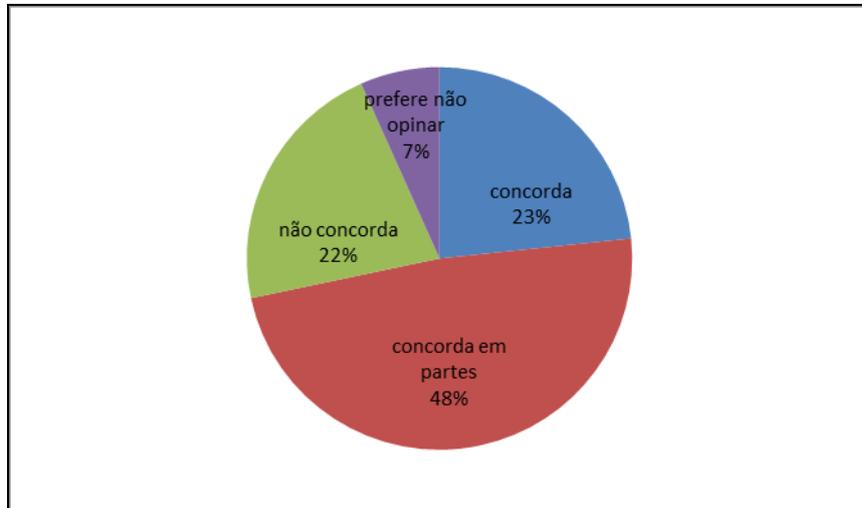
Como pode ser observado, há uma concordância, por parte dos professores, em relação ao PPA, muito embora, existam aspectos com os quais os mesmos discordam³⁶, o que caracteriza a concordância parcial.

³⁵O roteiro do questionário com a descrição de todas as perguntas consta na lista de anexos deste trabalho.

³⁶Estas informações foram originadas de uma pergunta fechada onde eram apresentadas quatro alternativas para que o professor escolhesse somente uma, por esta razão o mesmo não pôde justificar a resposta dada. No entanto, na entrevista com as professoras, é possível identificar aspectos que justificam a concordância parcial com o PPA. Tais aspectos serão apresentados, posteriormente, quando da análise dos dados obtidos através desse instrumento.

Na intenção de melhor visualizar as informações apresentadas, as mesmas foram dispostas no gráfico 1.

Gráfico 1: Opinião do professor sobre o PPA



Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Com base na Tabela 1 e no Gráfico 1, é possível constatar que dos sessenta (60) professores participantes da pesquisa, 22% não concordam com o PPA; 7% preferiram não opinar; e o restante, 71%, concordam, sendo que, nesse grupo, se sobressaem aqueles que concordam parcialmente com o referido Prêmio, apresentando um percentual de 48%.

Na tabela a seguir estão dispostos os dados obtidos através das demais questões.

Tabela 2: Dados obtidos através das questões 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Questões	Alternativas de respostas disponibilizadas					
	Sim		Não		Ainda não tinha pensando por esse lado	
	Qt	%	Qt	%	Qt	%
5. Em sua opinião, o PPA contribui para a aprendizagem dos alunos?	30	50	30	50		
6. Para você, o PPA traz alguma contribuição para a prática do (a) professor (a)?	33	55	27	45		
7. Você considera que seu trabalho deve ser avaliado?	55	92	05	8		
8. Você considera que o PPA é um instrumento avaliativo de sua prática pedagógica?	36	60	21	35	03	05
9. Em sua opinião, o PPA motiva o professor a alfabetizar os alunos?	36	60	24	40		
10. A utilização dos resultados das avaliações dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor, para você é uma política que traz resultados?	34	57	26	43		

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Analisando as questões 05 e 06, pode-se observar que, embora tenha havido equilíbrio nas respostas referentes à questão 05 que procura saber do professor se o PPA contribui para a aprendizagem dos alunos (50% *sim* e 50% *não*), quando questionados sobre sua contribuição para a prática docente (questão 06), a maioria respondeu *sim* (55%), que o Prêmio traz contribuição.

Ainda com base nos dados apresentados na tabela acima, é possível dizer que os professores reconhecem a necessidade de ter o seu trabalho avaliado, uma vez que 92% deles responderam *sim* à pergunta de nº 7 (*Você considera que seu trabalho deve ser avaliado?*). Quando perguntados se o PPA é um instrumento avaliativo de sua prática pedagógica (pergunta de nº 8), a maioria dos professores respondeu *sim* (60%). Da mesma forma, a maioria dos docentes participantes da pesquisa (60%) concorda que o Prêmio motiva o professor a alfabetizar os alunos (pergunta de nº 9). Sobre a utilização dos resultados das

avaliações dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor (pergunta de nº 10), 57% dos professores responderam que esse tipo de política traz resultados.

Pode se inferir, a partir dos dados obtidos, que há uma concordância entre os professores quanto ao PPA e que, embora, discordem em alguns aspectos, reconhecem que o prêmio traz contribuições tanto para aprendizagem dos alunos, quanto para a prática docente. Além disso, pode-se dizer que os professores além de reconhecerem a necessidade da avaliação do trabalho docente, reconhecem, também, que o Prêmio cumpre essa finalidade. Acrescenta-se, ainda, o fato de que o referido prêmio, ao longo de sua vigência, de acordo com a maioria dos professores, tem servido como instrumento motivador para que os professores alfabetizem os alunos.

Pressupõe-se que os questionamentos apresentados através das perguntas listadas no questionário (relação do Prêmio com a aprendizagem dos alunos, com a prática docente, com o processo de alfabetização, etc.) podem ter sido considerados pelos professores ao se posicionarem de maneira favorável em relação às políticas que utilizam os resultados das avaliações dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor, visto que, como foi dito anteriormente, não lhes foi dada a opção de justificar suas respostas, já que todas as perguntas eram fechadas. Cabe destacar, no entanto, que, na entrevista, as professoras puderam manifestar, de forma mais aprofundada, opiniões, posicionamentos e impressões sobre a política ora estudada.

Na tentativa de encontrar outros elementos empíricos que pudessem ajudar a compreender a avaliação que os professores fazem da utilização do Prêmio Professor Alfabetizador como uma política de remuneração meritocrática, procurou-se fazer correlações entre as variáveis elencadas. A primeira buscou investigar se há relação entre a condição do professor no Prêmio (se premiado ou não) e a opinião que ele tem sobre o mesmo.

Tabela 3: Situação no PPA X Opinião sobre o PPA

Situação no PPA	Nº de vezes em que foi premiado	Quantidade de professores participantes	Opinião sobre o Prêmio Professor Alfabetizador				Total
			Concorda	Concorda em partes	Não concorda	Prefere não opinar	
Premiado	Sim, uma única vez	15	33%	40%	27%	0%	100%
	Sim, mais de uma vez	15	27%	60%	13%	0%	100%
Não premiado	Não, nunca recebeu	30	17%	47%	23%	13%	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Os dados revelam que a maioria dos professores, independente da situação no PPA, concorda com o referido Prêmio, mesmo que parcialmente. Observa-se que dos professores premiados uma única vez, 73% responderam que concordam ou concordam parcialmente e, no caso dos professores premiados mais de uma vez, esse percentual chega a 87%. Mesmo em menor proporção, os professores não premiados também demonstraram concordar com o PPA, sendo que, nesse grupo, o percentual é de 64%.

Faz-se necessário frisar que o maior índice de rejeição ao Prêmio, é notado entre aqueles professores que foram premiados uma única vez, sendo que 27% disseram não concordar. Cumpre mencionar também o significativo percentual de professores que preferiu não externar sua opinião em relação ao PPA, 13%, fato observado somente entre os professores não premiados.

Diante disso, é possível afirmar que, embora não sendo plenamente aceito pelos professores, o PPA desfruta de uma boa aceitação entre os mesmos, muito embora haja, nos dois grupos (premiados e não premiados) uma predominância de respostas na opção *concorda em partes*, o que permite inferir que existem aspectos do Prêmio com os quais os professores não estão satisfeitos. Conforme já anunciado, na entrevista as professoras enumeram alguns aspectos do Prêmio com os quais não concordam, destacando dentre outros os critérios de premiação e a quantidade de professores premiados anualmente. Esses e outros aspectos

encontram-se melhor explicitados na próxima seção, quando os dados são analisados à luz da análise temática.

Na tabela seguinte estão dispostos os dados referentes ao tempo de lotação em turmas de 1º e 2º ano do EF e a opinião dos professores sobre o PPA.

Tabela 4: Tempo de lotação X Opinião sobre o PPA

Tempo de lotação em turmas de 1º e 2º ano do EF	Opinião sobre o PPA				Total
	Concorda	Concorda em partes	Não concorda	Prefere não opinar	
De 03 a 10 anos	26 %	46 %	24 %	4 %	100%
Mais de 10 anos	10%	60%	10%	20%	100%
Total	23%	48%	22%	7%	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Os dados apresentados indicam que tanto os professores com menos tempo de atuação em turmas de 1º e 2º ano quanto aqueles que já possuem mais experiência nessas turmas concordam com o PPA, pois, somando-se o percentual daqueles que concordam ou concordam parcialmente com o referido prêmio chega-se à casa dos 70%. Cabe destacar, no entanto, que nos dois casos - professores menos experientes e professores mais experientes - predomina a concordância parcial, registrando 46% e 60%, respectivamente.

Assim como na situação anterior, aqui também se observa um significativo percentual de professores que preferiu não opinar, sendo que, entre aqueles com mais tempo de atuação nessas turmas, esse percentual apresenta-se de forma mais expressiva. Uma possível inferência que pode ser feita tem a ver com o tipo de pergunta apresentada, o que de alguma maneira pode ter contribuído para que o professor optasse por essa resposta, já que o mesmo, por razões outras, nem concorda com o referido prêmio, nem discorda deste.

Quando cruzados os dados relativos à opinião sobre o Prêmio e o questionamento sobre suas possíveis contribuições para a prática pedagógica, nota-se o seguinte: os professores que concordam com Prêmio acham que o mesmo traz contribuições para a prática docente; já os que não concordam acham que não existe contribuição. Tais informações podem ser observadas na Tabela 5:

Tabela 5: Opinião sobre o PPA X Contribuição para a prática docente

Opinião sobre o Prêmio Professor Alfabetizador	O Prêmio Professor Alfabetizador traz alguma contribuição para a prática docente		Total
	SIM	NÃO	
Concorda	93%	7%	100%
Concorda em partes	62%	38%	100%
Não concorda	15%	85%	100%
Prefere não opinar	0%	100%	100%
Total	55%	45%	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Como se observa na tabela acima, dos professores que concordam com o PPA, a grande maioria, 93%, considera que o mesmo traz alguma contribuição para a prática docente. O mesmo ocorre entre aqueles que concordam parcialmente, sendo que, neste caso, o percentual de respostas *sim* foi de 62%. Por outro lado, no grupo de professores que não concordam com o referido prêmio, verifica-se um expressivo percentual de docentes que acham que o Prêmio não contribui com a prática pedagógica (85%). Além disso, há que se considerar que, dos professores que preferiram não opinar se concordam ou não com o PPA, 100% disseram que este Prêmio não traz contribuição para prática docente.

Da mesma forma que se investigou a relação entre o PPA e a melhoria da prática docente, se buscou estabelecer relações entre o referido prêmio e a melhoria da aprendizagem dos alunos, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 6: Opinião sobre o PPA X Contribuição para a aprendizagem dos alunos

Opinião sobre o Prêmio Professor Alfabetizador	O Prêmio Professor Alfabetizador contribui para a aprendizagem dos alunos?		Total
	SIM	NÃO	
Concorda	93%	7%	100%
Concorda em partes	48%	52%	100%
Não concorda	23%	77%	100%
Prefere não opinar	0%	100%	100%
Total	50%	50%	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Com base nos dados apresentados na Tabela 6, pode-se dizer que, assim como na situação anterior, os professores que são favoráveis ao PPA acham que o mesmo contribui para a aprendizagem dos alunos, já que a grande maioria, no caso dos professores que concordam, respondeu *sim*. Por outro lado, entre aqueles que discordam, observa-se que a maioria, 77%, respondeu que o Prêmio não contribui para a aprendizagem dos alunos. O mesmo ocorre entre aqueles que preferiram não externar sua opinião, sendo que, neste caso, 100% responderam *não*. Cabe destacar que somente no grupo de professores que concorda parcialmente com o PPA é que a resposta não foi polarizada, evidenciando um equilíbrio entre *sim* e *não*, representado por 48% e 52%, respectivamente.

Ainda procurando encontrar elementos que pudessem ajudar na compreensão da avaliação que os professores fazem do PPA, procurou-se estabelecer relação entre a opinião dos mesmos sobre o referido prêmio e sua utilização como instrumento motivador do processo de alfabetização dos alunos. Os dados gerados a partir do cruzamento dessas variáveis estão dispostos na Tabela 7.

Tabela 7: Opinião sobre o PPA X PPA como instrumento motivador do processo de alfabetização dos alunos

Opinião sobre o Prêmio Professor Alfabetizador	O Prêmio Professor Alfabetizador motiva o professor a alfabetizar os alunos		Total
	SIM	NÃO	
Concorda	93%	7%	100%
Concorda em partes	62%	38%	100%
Não concorda	31%	69%	100%
Prefere não opinar	25%	75%	100%
Total	60%	40%	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Nota-se, a partir dos dados apresentados na tabela acima, que entre os professores que concordam ou concordam parcialmente com o Prêmio é diminuto o percentual daqueles que acham que o PPA não motiva o professor a alfabetizar os alunos, 7% e 38%, respectivamente. Ao passo que aqueles que concordam reconhecem o Prêmio como um instrumento motivador do processo de alfabetização, aqueles que responderam *não concorda* ou *prefere não opinar* pensam exatamente o contrário. Nesse caso, os dados apontam que 69% e 75% dos professores, respectivamente, acham que o PPA não motiva o professor a alfabetizar os alunos.

Com base nos dados apresentados nas três últimas tabelas, é possível inferir que os professores que concordam com o PPA, mesmo que parcialmente, tendem a reconhecer algum tipo de contribuição para a prática docente, para a aprendizagem dos alunos e para o processo de alfabetização, conforme demonstrado nas Tabelas 5, 6 e 7, respectivamente. Da mesma forma, pode-se dizer que os professores que não concordam ou preferiram não opinar, o fazem exatamente por não perceberem aspectos positivos em sua execução, uma vez que, a expressiva maioria dos professores desses dois grupos julga que o PPA não traz benefícios nem para os docentes, nem para os discentes.

Tais inferências encontram respaldo nos dados apresentados na Tabela 8 que, de certa forma, condensa as questões tratadas nas três últimas tabelas. Neste caso, procurou-se examinar se existe relação entre a opinião dos professores sobre PPA e a opinião sobre as políticas de valorização salarial meritocráticas que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para incrementar a remuneração docente.

Tabela 8: Opinião sobre o PPA X Opinião sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor

Opinião sobre o Prêmio Professor Alfabetizador	As políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor são políticas eficientes?		Total
	SIM	NÃO	
Concorda	71%	29%	100%
Concorda em partes	72%	28%	100%
Não concorda	8%	92%	100%
Prefere não opinar	50%	50%	100%
Total	57%	43%	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Assim como nas situações anteriores, em que os dados revelaram que os professores que concordam com o PPA também concordam que este traz contribuições para o processo educativo, aqui, também, é possível perceber que os professores reconhecem as políticas meritocráticas como políticas eficientes, uma vez que o percentual de respostas *sim* entre os que concordam e os que concordam parcialmente ultrapassa 70%. Da mesma forma, mantém-se a lógica que vem se configurando de que os professores que não concordam com o Prêmio tendem, também, a discordar de qualquer contribuição que possa advir do mesmo. Nesse caso, observa-se que a grande maioria, 92%, não concebe as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para incrementar a remuneração do professor como políticas eficientes.

Como se observa, a análise empírica ratifica aquilo que foi anunciado anteriormente quando se realizou um diálogo com os estudiosos da área: a utilização de políticas meritocráticas divide opiniões, tendo quem apresente argumentos favoráveis e contrários quanto à adoção das mesmas no contexto educacional. Diante dessa assertiva e considerando as inferências feitas até aqui, buscou-se suporte teórico que respaldasse o posicionamento dos professores em relação às políticas meritocráticas, representadas, no presente estudo, pelo Prêmio Professor Alfabetizador. Para tanto, recorreu-se à Pontual (2008) que se coloca de maneira favorável à adoção de políticas meritocráticas e à Ravitch (2011) que, mesmo já

tendo defendido firmemente essas políticas no contexto americano, agora critica fortemente as práticas educacionais baseadas no mérito.

De acordo com a primeira, 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, conseqüentemente, invista no seu desenvolvimento profissional. A partir do pensamento da autora e considerando o objeto ora investigado pode-se dizer que o PPA, enquanto política meritocrática, traz benefícios tanto para a prática docente quanto para os alunos, já que esse tipo de prática faz com que o professor sintá-se mais motivado para realizar seu trabalho³⁷.

Por outro lado, Ravitch (2011) referindo-se às políticas meritocráticas e, mais precisamente às políticas de responsabilização que preveem bônus para os professores em função dos resultados dos alunos, manifesta sua incredulidade para com os resultados acadêmicos que são frutos dessas políticas, ao tempo em que enfatiza que os fundamentos de uma boa educação não serão encontrados em atalhos ou em respostas rápidas. De acordo com a autora essas políticas têm pouca chance de melhorar a educação, já que, via de regra, estão associadas a ações pontuais que utilizam resultados de testes padronizados para se estabelecer premiações para os professores. Nesse sentido, acrescenta:

As nossas escolas não melhorarão se nós valorizarmos apenas o que os testes mensuram [...]. Nem tudo que importa pode ser quantificado [...]. **As nossas escolas não irão melhorar se confiarmos exclusivamente nos testes como um meio de decidir o destino de estudantes, professores, diretores e escolas.** [...] Quando os testes são o método primário de avaliação e responsabilização, todos se sentem pressionados a elevar os escores, por bem ou por mal. **Alguns irão trapacear para obter uma recompensa ou evitar a humilhação.** [...] Quaisquer ganhos nos escores de testes que sejam o resultado apenas de incentivos não significam nada, pois **os ganhos que são comprados com dinheiro são fugazes e nada têm a ver com a verdadeira educação** (RAVITCH, 2011, p. 252-253, grifo nosso).

Mesmo sendo concebidas no contexto dos testes padronizados, amplamente utilizados nas escolas americanas, as ideias da autora podem ser transportadas para o âmbito local, servindo como “pano de fundo” para a análise do Prêmio Professor Alfabetizador. Trata-se de olhar o Prêmio como uma prática meritocrática onde o professor recebe uma

³⁷Essa inferência foi feita a partir da análise das tabelas 5, 6 e 7 que apresentam dados referentes à relação do PPA com a prática docente, com aprendizagem dos alunos e com o processo de alfabetização, considerando a concentração de respostas *sim* dadas a cada uma dessas questões por aqueles professores que concordam com o PPA.

recompensa financeira pelo esforço empreendido junto aos seus alunos. Tal esforço é medido pelo desempenho dos alunos em provas que avaliam as habilidades de leitura e escrita previstas para cada ano escolar, sendo que, em função dos resultados constatados, classificam-se os professores para efeitos de premiação. Aqueles que conseguem melhores resultados são premiados e passam a ser vistos pelas escolas e pela SEMEC como bons alfabetizadores.

Há de se ressaltar, no entanto, que classificar um professor como bom alfabetizador ou não utilizando como referência somente os resultados que ele produz junto aos seus alunos é um tanto complexo. Ao que parece, isso é insuficiente para decidir o “destino profissional” de um professor, tendo em vista que outras questões estão presentes no processo de ensino e aprendizagem não podendo ser ignoradas, dentre as quais, destacam-se: formação inicial e continuada do professor alfabetizador, condições de trabalho (incluindo aspectos relacionados à carreira e à remuneração; à infraestrutura física do local de trabalho, aos recursos materiais de uso diário, suporte pedagógico; etc.), apoio institucional, bem como, parceria com as famílias. Além disso, usar provas como principal critério para atribuir prêmios aos professores pode, segundo Ravitch (2011), fazer emergir comportamentos oportunistas que venham a lhes garantir o recebimento da recompensa ou mesmo a não atribuição de rótulos negativos. Ainda sobre as desvantagens da utilização de incentivos pagos aos professores em função dos resultados referentes ao desempenho dos alunos, a autora destaca a efemeridade dos ganhos advindos de tal prática.

Assim como Ravitch (2011), Dalila Oliveira também chama à atenção para as consequências das políticas de responsabilização. Em entrevista publicada no portal Vozes da Educação, no dia 21/12/2012, a professora e pesquisadora da UFMG enfatizou que tem sido muito comum, no Brasil, redes municipais e estaduais vincularem o desempenho do aluno à remuneração do professor, jogando nas costas do professor toda a responsabilidade pelo sucesso do aluno. Segundo Oliveira, essa associação é muito complicada, pois existem outros fatores que influenciam na aprendizagem. Nesse sentido, acrescenta:

[...] 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).

O posicionamento de Oliveira sobre as políticas de responsabilização ratifica as ideias defendidas por Ravitch (2011). Esta, por sua vez, alerta para o risco de se valorizar somente aquilo que os testes mensuram, aquilo que pode ser quantificado. Além disso, enfatiza que os ganhos que advêm apenas de incentivos não são consistentes, portanto, não representam garantia de melhoria educacional. Nessa direção Augusto (2010, p. 11), em estudo que analisa a regulação educativa e a cobrança por resultados em Minas Gerais, também defende que os professores não são os únicos responsáveis pelos resultados dos alunos. De acordo com a autora, “os professores têm uma parte de responsabilidade em toda circunstância educativa, mas somente uma parte”.

As ideias defendidas por Oliveira (2012), Ravitch (2011) e Augusto (2010) encontram respaldo em Morduchowicz (2003) que manifesta preocupação quanto à utilização de parâmetros empiricamente observáveis, tais como os resultados das provas as quais os alunos são submetidos para propor pagamento por desempenho aos professores. De acordo com o autor, isso implicaria, dentre outros aspectos, “atribuir à qualidade da educação méritos e problemas que nem sempre são dos professores”.

Feitas essas considerações, ainda sentiu-se a necessidade de cruzar os dados referentes à situação do professor no Prêmio e sua opinião sobre as políticas de valorização salarial que vinculam a remuneração docente ao desempenho dos alunos. Isso porque, intencionava-se examinar se a opinião dos professores sobre essas políticas tem relação com a situação dos mesmos no PPA. Seriam os professores premiados favoráveis às políticas meritocráticas? E os não premiados, seriam contrários a essas políticas? A Tabela 9 traz os dados que permitiram acessar essas respostas.

Tabela 9: Situação no PPA X Opinião sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor

Situação no PPA	Quantidade de vezes em que foi premiado	Nº de professores participantes da pesquisa	As políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor são políticas eficientes?		Total
			SIM	NÃO	
Premiado	Sim, uma única vez	15	53%	47%	100%
	Sim, mais de uma vez	15	53%	47%	100%
Não premiado	Não, nunca recebeu	30	60%	40%	100%
Total		60	57%	43%	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Ao analisar os dados acima, observa-se que, tanto no grupo dos premiados (uma única vez ou mais de uma vez) quanto no grupo dos não premiados, há uma predominância de respostas positivas, o que demonstra que os professores consideram as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor como políticas eficientes. No primeiro caso, 53% dos professores responderam *sim* ao questionamento proposto. Entre os professores não premiados, esse percentual foi um pouco maior, chegando a 60%. Esses dados contrariam o questionamento levantado anteriormente de que os professores não premiados poderiam ser contrários às políticas meritocráticas. Por outro lado, são coerentes com os dados que emergiram a partir do cruzamento das variáveis *situação do professor no PPA* e *opinião sobre o PPA* (Tabela 3), onde foi possível notar que a maioria dos professores, independentemente de sua situação, se premiado ou não, concorda com o Prêmio.

Com base nas informações apresentadas nessas duas tabelas (3 e 9) é possível dizer que os professores, premiados e não premiados, concordam com PPA e consideram as políticas de valorização salarial que vinculam a remuneração docente ao desempenho dos alunos como políticas eficientes. Ademais, considerando que, de modo geral, o posicionamento dos professores se mantém o mesmo tanto com uma variável específica (opinião sobre o PPA) quanto com uma variável mais genérica (opinião sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor), pode-se inferir que eles tendem a ser favoráveis a outras políticas dessa natureza e não somente ao Prêmio Professor Alfabetizador.

Ainda sobre os dados apresentados na Tabela 9, chama à atenção o fato de que o maior percentual de respostas *não* se encontra, exatamente, entre os professores premiados, 47%, o que leva a inferir que, mesmo não concordando com esse tipo de política, muitos professores realizam um enorme esforço³⁸ para trabalhar as habilidades que serão cobradas na avaliação do Prêmio, visando o recebimento da recompensa financeira prevista.

Sobre isso, cabe registrar que os valores estabelecidos como recompensa pelo esforço do professor em alfabetizar os seus alunos, no ano de 2012, ocasião na qual estava em vigor a nona edição do PPA, variavam entre R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) e R\$ 1.000,00 (mil reais), conforme tabela abaixo:

³⁸Algumas das professoras entrevistadas chegaram a mencionar que, para ganhar o Prêmio, o professor precisa trabalhar muito (sobre isso, ver próxima seção que discute os dados da entrevista).

Tabela 10: Premiação a ser paga aos professores vencedores do IX Prêmio Professor Alfabetizador

Colocação	Valores a serem pagos aos professores ³⁹	
	1º ano do EF	2º ano do EF
1º lugar	2.500,00	2.500,00
2º lugar	2.000,00	2.000,00
3º lugar	1.500,00	1.500,00
A partir do 4º lugar	1.000,00	1.000,00

Fonte: Regulamento do IX Prêmio Professor Alfabetizador

De acordo com o regulamento que normatizou o IX Prêmio Professor Alfabetizador, a classificação dos professores é feita em observância à aferição dos resultados obtidos pelas turmas, por meio de avaliação externa, considerando a evolução dos alunos nas habilidades avaliadas. Cumpre mencionar que os valores acima correspondem a 20 (vinte) horas semanais de trabalho do professor e que, no caso de o professor está lotado nos dois turnos em turmas avaliadas pelo PPA, está prevista a possibilidade desse professor receber a recompensa financeira pelas duas turmas, desde que ambas atendam aos critérios estabelecidos no Regulamento.

Para essa edição, foi previsto um quantitativo de 158 (cento e cinquenta e oito) turmas a serem premiadas, conforme estabelecido no Art. 2º do Regulamento, transcrito a seguir:

Art. 2º - O IX Prêmio Professor Alfabetizador beneficiará o quantitativo de turmas por ano escolar, sendo:

I - 56 (cinquenta e seis) turmas do 2º período da Educação Infantil;

II - 48 (quarenta e oito) do 1º ano do Ensino Fundamental;

III – 44 (quarenta e quatro) do 2º ano do Ensino Fundamental;

IV – 10 (dez) do Projeto Se Liga (TERESINA, 2012, p.1, grifo nosso).

Conforme está posto, nessa edição do Prêmio Professor Alfabetizador, 92 (noventa e dois) professores lotados em turmas de 1º e 2º ano do EF seriam premiados, sendo que os classificados em 1º lugar de cada um desses anos receberiam R\$ 2.500,00 (dois mil e

³⁹Estes mesmos valores estão estabelecidos para os professores que atuam em turmas de II período da Educação Infantil e em turmas de Se Liga, no entanto, optou-se por não mencioná-los aqui pelo fato de esses professores não terem sido incluídos na pesquisa.

quinhentos reais); os classificados em 2º lugar receberiam R\$ 2.000,00 (dois mil reais); em terceiro lugar, R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); e para os demais⁴⁰, a premiação prevista é de R\$ 1.000,00 (mil reais).

Essa recompensa financeira, na maioria dos casos, é bastante desejada pelos professores, o que, nem sempre, significa a aceitação da política instituída, mas sim a possibilidade de uma reparação ao trabalho realizado, tendo em vista a desvalorização salarial a qual estão submetidos os profissionais docentes que fazem a educação pública brasileira.

4.2 A avaliação dos professores à luz da análise temática

Como mencionado na metodologia deste trabalho, a análise e a interpretação dos dados foi feita dentro de uma perspectiva quali-quantitativa, o que significa dizer que a intenção não era apenas quantificar a opinião dos sujeitos envolvidos, mas, principalmente, explorar o conjunto de opiniões e a totalidade das falas e das expressões dos interlocutores de modo a se produzir uma análise mais aprofundada acerca da avaliação que esses sujeitos fazem das políticas meritocráticas implantadas no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, tendo como “pano de fundo” o Prêmio Professor Alfabetizador. Assim, além dos dados obtidos através do questionário, buscou-se, também, coletar outras informações, mediante a realização de uma entrevista com 10% dos professores participantes do estudo, portanto 6 (seis) professoras⁴¹. Esses dados, fundamentais para a ampliação da análise, foram analisados à luz da análise de conteúdo, por meio da técnica análise temática, conforme demonstrado adiante.

Cumprir reiterar que as professoras foram escolhidas, no universo dos professores participantes, mediante sorteio, realizado através do CPF de cada respondente, sendo 3 (três) premiadas e 3 (três) não premiadas ao longo das edições já realizadas do Prêmio Professor Alfabetizador, para as quais foram atribuídas as siglas PP01, PP02 e PP03, no caso das *premiadas*, e PNP01, PNP02 PNP03, no caso das *não premiadas*. Considerando que todas as sorteadas concordaram em participar da entrevista, segue quadro com o perfil do grupo entrevistado:

⁴⁰O Regulamento prevê uma recompensa financeira no valor de R\$ 1.000, 00 (mil reais) para os professores que ficarem classificados a partir do 4º lugar; sendo que no caso das turmas 1º ano do EF, a premiação se estende aos professores que ficarem classificados até o 48º lugar. Em se tratando das turmas de 2º ano do EF, há uma previsão para premiação dos professores classificados até o 44º lugar.

⁴¹Conforme mencionado anteriormente, utilizou-se o termo “professoras” porque este grupo (professores participantes da entrevista) foi constituído somente por mulheres.

Quadro 7: Perfil das professoras entrevistadas

Identificação	Formação	Situação no PPA	Tempo de atuação nos anos iniciais do EF	Opinião sobre o PPA
PP01	Lic. Plena em Pedagogia	Premiada, uma única vez	De 03 a 10 anos	Concorda
PP02	Lic. Plena em Pedagogia	Premiada, uma única vez	Mais de 10 anos	Concorda parcialmente
PP03	Lic. Plena em Pedagogia	Premiada, duas vezes	De 03 a 10 anos	Concorda parcialmente
PNP01	Lic. Plena em Pedagogia	Nunca foi premiada	De 03 a 10 anos	Não concorda
PNP02	Lic. Plena em Pedagogia	Nunca foi premiada	De 03 a 10 anos	Concorda parcialmente
PNP03	Lic. Plena em Pedagogia	Nunca foi premiada	De 03 a 10 anos	Concorda

Fonte: Informações obtidas por meio do questionário e da entrevista realizada com as professoras participantes da pesquisa

Na perspectiva da análise de conteúdo, as informações acima são consideradas importantes para interpretação das mensagens disponíveis nas falas das professoras e, por esta razão, não poderiam ser descartadas, sob pena de se limitar a compreensão da avaliação que esses sujeitos fazem do Prêmio Professor Alfabetizador enquanto política de remuneração meritocrática. Isso porque

[...] os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve (VARLOTTA, 2002 apud FRANCO, 2008, p. 19).

Em outras palavras representa dizer que nenhuma mensagem ou discurso é produzido de forma isolada, ou, ainda, que as mensagens estão vinculadas às condições contextuais de seus produtores. Desse modo, é necessário considerar que toda mensagem expressa um significado e um sentido, sendo que o significado tem relação com a compreensão feita a partir das características definidoras de um objeto, de uma palavra ou de uma expressão; e o sentido “implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social” (FRANCO, 2008, p.13).

A partir dessa definição, pode-se dizer que um mesmo objeto, uma mesma palavra ou expressão pode ser compreendida mediante o mesmo significado, todavia seu sentido pode variar de acordo com o contexto. Nessa perspectiva, compreende-se como algo natural o fato de os professores, os gestores educacionais e os dirigentes sindicais avaliarem de forma diferente o PPA, uma vez que, esses sujeitos, embora inseridos no mesmo contexto - a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina - falam de lugares distintos, o que permite dizer que o sentido atribuído ao referido prêmio assume uma conotação diferenciada para cada um deles. No caso específico das professoras que, em tese, falam do mesmo lugar social, foram observadas mensagens divergentes no conteúdo da fala das mesmas, isso porque existem condições da *práxis*⁴² que as colocam em contextos diferentes. Tal situação pode ser observada, mesmo de modo bastante objetivo, quando se analisa os dados sistematizados no último quadro apresentado (Quadro 3).

Os dados evidenciam que, mesmo em condições muito semelhantes, quanto à formação e ao tempo de atuação nos anos iniciais do EF, as professoras posicionam-se de forma diferente sobre o PPA. No caso das professoras premiadas, ainda que todas concordem com o referido Prêmio, duas discordam em algum aspecto. Já entre as professoras não premiadas, uma não concorda e as outras duas concordam, sendo que uma concorda parcialmente.

Considerando os resultados anunciados até aqui, pode-se dizer, de forma abreviada, que a avaliação que as professoras fazem do Prêmio Professor Alfabetizador diverge em alguns aspectos e que essa divergência não está, necessariamente, atrelada à situação das mesmas no referido prêmio, já que foram evidenciados posicionamentos diferentes entre as professoras pertencentes ao mesmo grupo.

Para uma análise mais detalhada, os dados obtidos através da entrevista foram organizados e apresentados através de eixos temáticos, sendo que a definição desses eixos foi pautada nos objetivos que nortearam a investigação que, por sua vez, orientaram a elaboração do roteiro da entrevista. Salienta-se, no entanto, que a disposição dos eixos não segue, necessariamente, a ordem das perguntas apresentadas às professoras, através do roteiro, e sim o conteúdo das mensagens como um todo.

A organização da análise, nesse contexto, deu-se de tal forma que fosse possível identificar, na medida do possível, núcleos de sentidos presentes na fala das professoras, tendo como referência os eixos que emergiram a partir da análise do conteúdo expresso nas

⁴²O termo *práxis* foi utilizado para expressar a condição de existência de cada professora enquanto ser histórico e social (FRANCO, 2008).

entrevistas. Assim, ao analisar cada um dos eixos, procurou-se buscar fragmentos da fala das professoras (premiadas e não premiadas) que caracterizassem o posicionamento das mesmas quanto ao objeto tratado. Entende-se que essa forma de organização, contribuiu para que a análise se tornasse mais clara e compreensível.

Para uma melhor organização desta seção, os eixos temáticos foram dispostos no Quadro 8, que segue abaixo:

Quadro 8: Eixos temáticos referentes a avaliação que as professoras fazem do PPA enquanto política de remuneração meritocrática

Nº	Eixos temáticos
01	O PPA sob a ótica das professoras
02	Intencionalidade do PPA
03	O PPA e o processo de alfabetização dos alunos
04	O PPA e a prática pedagógica do professor alfabetizador
05	O desempenho dos alunos como critério para premiar professores

Fonte: Entrevista realizada com as professoras participantes da pesquisa

O primeiro eixo temático refere-se à opinião das professoras em relação ao Prêmio Professor Alfabetizador de uma forma geral (*O PPA sob a ótica das professoras*); o segundo eixo apresenta aspectos referentes ao posicionamento das professoras quanto à intenção institucional do Prêmio (*Intencionalidade do PPA*); o terceiro faz referência à relação do referido prêmio com o sucesso acadêmico dos alunos matriculados nas turmas de 1º e 2º ano do EF (*O PPA e o processo de alfabetização dos alunos*); a relação entre o Prêmio e o fazer pedagógico dos docentes envolvidos está expressa no quarto eixo (*O PPA e a prática pedagógica do professor alfabetizador*); no último eixo temático, foram agrupados aspectos referentes ao posicionamento das professoras em relação à utilização do desempenho dos alunos como critério para repassar recompensa financeira aos docentes (*O desempenho dos alunos como critério para premiar professores*).

Não redundaria dizer que os eixos acima referidos constituíram-se em instrumentos balizadores para a análise e a interpretação das particularidades presentes no conteúdo das mensagens presentes na fala das professoras participantes da pesquisa. Tais eixos e suas respectivas análises são apresentados a seguir.

4.2.1 O PPA sob a ótica das professoras

Conforme evidenciado nos dados obtidos através do questionário, ao analisar o conteúdo das mensagens presentes na fala das professoras entrevistadas observou-se que, de um modo geral, o PPA desfruta da aceitação das mesmas. Contudo, percebeu-se, também, que existem aspectos com os quais as mesmas não concordam. Tais aspectos, notados tanto na fala das professoras premiadas, quanto na fala das não premiadas, foram analisados a partir da definição de dois núcleos de sentido, sendo o primeiro relacionado aos *critérios de premiação* e, o segundo à *quantidade de professores premiados*. Sobre os critérios de premiação utilizados no PPA, as professoras pontuaram:

[...] todo professor alfabetizador deve ser incentivado. Não só alfabetizador, mas de 1º ao 5º ano deveria ter uma... ter uma gratificação, né? Porque são as séries que dão mais trabalho... e é muito difícil alfabetizar (PP02).

Eu concordo. Eu sou a favor do Prêmio, né?! Mas, assim... ele também deixa alguma coisa a desejar, né?! Porque é muito difícil alfabetizar uma turma [...]. Tem contraste de quantidade de alunos [...]. Você pega uma turma muito fraca e você consegue 70%, mas não ganha, né? [...]. Aí tem gente que já pega uma turma melhor e consegue 100% bem rapidinho e já ganha (PP03).

Eu concordo que a gente deve ser premiada com o trabalho que a gente faz, mas não desta forma que é feito porque tem crianças que conseguem avanços, mas que não são os que são pedidos nas habilidades [...] (PNP03).

Os fragmentos recortados da fala das professoras PP02, PP03 e PNP03 evidenciam que mesmo concordando com o Prêmio, há discordância quanto aos critérios utilizados para premiação. Para a professora PP02, o Prêmio não deveria ser destinado somente para os professores alfabetizadores, mas para todos os professores lotados nas turmas de 1º ao 5º ano do EF, tendo em vista a complexidade desse segmento de ensino. Em se tratando da professora PP03, a discordância centra-se nos percentuais que devem ser alcançados pelas turmas para que sejam vitoriosas. Sobre esse aspecto, deve ser destacada a alteração trazida nas últimas edições do Prêmio, onde o crescimento dos alunos⁴³ nas habilidades previstas para cada ano escolar passou a ser preponderante para a classificação das turmas. Essa alteração, até onde consta, foi feita, dentre outros aspectos, para atender às “queixas” de alguns

⁴³O crescimento dos alunos nas habilidades é mensurado a partir de seu desempenho na Avaliação Inicial e na Avaliação Final do Prêmio.

professores que sempre alegavam que “pegavam” turmas “mais fracas”⁴⁴ e, por esta razão, sentiam-se em desvantagem com relação aqueles que ficavam com as turmas em que os alunos já estavam em um estágio mais elevado no processo de alfabetização.

Como se observa, os critérios do Prêmio não são questionados somente pelas professoras premiadas, a exemplo de PP02 e PP03, mas também por algumas professoras não premiadas. É o caso de PNP03 que, mesmo se posicionando a favor do Prêmio, faz questão de externar sua discordância em relação aos critérios estabelecidos para classificação das turmas. Segundo a professora, ao longo do ano letivo algumas crianças conseguem avanços significativos e isso não é levado em consideração para efeitos de premiação, sob a alegação de que esses avanços são diferentes daqueles exigidos pelo PPA.

A existência de pontos de discordância com relação aos critérios do Prêmio 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 dos professores e, assim, comprometer os resultados esperados. A esse respeito, é importante mencionar que em todas as situações de conversa com os professores (por ocasião da aplicação do questionário, da realização da entrevista e de oportunidades informais de bate-papo sobre o objeto de investigação do presente estudo) foi notório o interesse dos mesmos em dialogar com a SEMEC sobre o Prêmio Professor Alfabetizador. Eles, pelo que se observou, reconhecem a importância da premiação, porém têm muitas considerações a fazer no sentido de aprimorar o Prêmio e torná-lo mais eficaz. Contudo, lamentam não terem tido, até o presente momento, a oportunidade de externar suas opiniões e suas impressões sobre a execução do referido Prêmio, ao tempo em que alegam que, historicamente, são chamados, tão somente, para socialização da versão final do regulamento que normatiza cada edição.

A quantidade de professores premiados anualmente também foi destacada pelas professoras entrevistadas como um dos aspectos negativos do PPA. Segundo elas, se o Prêmio contemplasse uma quantidade maior de professores seria melhor, pois seria um incentivo a mais para aqueles que fazem um bom trabalho, mas que não são premiados porque a quantidade de turmas classificadas é limitada. Nos fragmentos abaixo, extraídos da fala das

⁴⁴As escolas municipais culturalmente realizam, após avaliação diagnóstica, a reenturmação dos alunos nos anos iniciais, o que acaba modificando o perfil inicial das turmas, sendo compostas novas turmas. As novas turmas são redistribuídas entre os professores da escola, no entanto, este processo nem sempre é tranquilo, pois é mais comum encontrar professores dispostos a assumir, preferencialmente, as turmas dos alunos com melhor desempenho, ficando as outras, denominadas por eles próprios como “mais fracas”, como última opção.

professoras premiadas PP03 e PP02, respectivamente, fica evidente o posicionamento das mesmas sobre essa questão.

Não, não é suficiente. É o que eu digo, né? Devia contemplar mais. A gente sempre coloca aqui na escola conversando com os colegas professores, que se o professor conseguisse 70%, 80%...ele devia ser premiado... nem que o valor do prêmio fosse menor, mas que contemplasse mais professores (PP03).

[...] Podia ser mais! Podia ser bem mais, né? Porque como as vagas são poucas aí corre o risco de abrir aquela concorrência desleal. O professor egoísta que faz as coisas tudo escondido: planejamento escondido, atividades escondidas...pra que ninguém descubra o segredo... faz tudo escondido, né? (PP02).

Como se observa, as professoras, ambas premiadas, não só concordam com o PPA como defendem que mais professores sejam premiados. PP03 chega a levantar a possibilidade de serem previstos valores escalonados em função dos resultados alcançados pelas turmas, de modo a garantir recompensa financeira para um grupo maior de professores. PP02, por outro lado, sinaliza que o aumento da quantidade de professores premiados, em cada edição do Prêmio, poderia evitar uma possível concorrência entre os professores, já que alguns, na ânsia de receber essa recompensa, acabam se isolando dos colegas.

A problemática anunciada pela professora PP02 é pertinente, afinal, para ser premiado não basta que o professor consiga um bom resultado junto a seus alunos ou que alcance uma determinada meta. É necessário que sua turma tenha um desempenho diferenciado em relação às demais, já que a quantidade de turmas classificadas para premiação é previamente delimitada pelo Regulamento. Isso pode, assim como apregoadado pela entrevistada, fazer com que alguns professores, temendo “perder” a chance de ter sua turma classificada, passem a adotar posturas individualistas. A questão aqui anunciada vem ao encontro das discussões levantadas pelos autores que criticam as políticas de remuneração meritocrática com o argumento de que essas práticas estimulam o isolamento pedagógico e induzem a concorrência entre professores de uma mesma escola, dentre os quais: Morduchowicz (2003) e Ravitch (2011). Tal concorrência, definida pela professora PP02 como desleal, é considerada, por esses estudiosos, nociva para o trabalho pedagógico que, por essência, coloca-se pautado no fazer coletivo.

Morduchowicz (2003), citando Hanushek *et al* (1994), enfatiza que o pagamento por mérito pode fazer com que os indivíduos desconsiderem a organização a que pertencem, sendo que na escola

Poder-se-ia correr o risco de perder a cooperação dos docentes que, mesmo sendo *bons*, não fossem suficientemente qualificados para conseguir o adicional de salário. Neste sentido, há desincentivo ao trabalho grupal (não há jogo cooperativo) – e o risco de que os docentes evitem a interdisciplinaridade que seu trabalho supõe e requer (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 24).

No caso específico do Prêmio Professor Alfabetizador, o risco apontado pelo autor pode estar relacionado ao limite estabelecido previamente para o número de turmas ou de professores que podem ser classificados em cada ano escolar, pois como não há previsão para premiar todos os professores pode surgir concorrência entre eles, comprometendo, assim, a cooperação necessária ao ambiente escolar.

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 ele, o funcionamento dessa instituição, incluindo a organização e a gestão, deve 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 adicionais por mérito o trabalho coletivo fica comprometido.

Embora os fragmentos de fala, destacados acima, refiram-se ao posicionamento de professoras premiadas, é importante enfatizar que a discordância em relação à quantidade de professores contemplados anualmente com a recompensa financeira prevista no Regulamento do PPA emergiu na fala de todas as entrevistadas, inclusive dentre as professoras não premiadas, a exemplo de PNP03 e PNP02 que se manifestaram da seguinte forma:

A gente chega... bate na trave. Bate na trave e não consegue! Já teve o caso aqui de uma colega que chegou bem perto e não conseguiu. Até a pedagoga tentou entrar com recurso, mas não conseguiu. E ela fez... ela fez muito! Ela

deu tudo de si. Ela imaginava que iria ganhar... Um número maior, com certeza que ela estaria dentro. Então, se contemplasse um número maior, eu acho que seria melhor [...]. Não é que a gente vá deixar de... dar aula, de trabalhar, mas é uma coisa que faz com que seu trabalho seja reconhecido (PNP03).

Na verdade, o Prêmio é ótimo! Eu acho que tá certo ganhar prêmio, mas, assim, tem muita gente que fica de fora que também trabalha bem. É aquela mesma questão, né? Que não é para todos que têm um bom desempenho, é pra maioria... só pra aquele grupo de, por exemplo, dez de quarenta. Só são esses daí e o restante, que também trabalhou direitinho, fica de fora (PNP02).

Como se observa, a fala das professoras evidencia o anseio das mesmas de que o PPA contemplasse uma quantidade maior de professores. Além disso, revela que tanto quem já ganhou (PP03 e PP02), quanto quem nunca ganhou (PNP03 e PNP02) não só concorda com o Prêmio, mas se esforça para obter a recompensa financeira prevista. Contemplar mais professores, segundo as entrevistadas, representaria o reconhecimento do trabalho realizado e do esforço empreendido para conseguir melhores resultados e, conseqüentemente, a melhoria do nível de alfabetização dos alunos.

Sobre as políticas de remuneração variável⁴⁵ e sua capacidade de incentivar o professor a melhorar o desempenho dos seus alunos, Vegas e Umansky (2005) *apud* Pontual (2008) destacam:

A literatura sugere que, para ser efetiva, **uma política de remuneração variável deve ser desenhada de modo a garantir que o maior número possível de professores tenha a chance de ganhar o prêmio** (ou seja, se sintam motivados a melhorar o desempenho se seus alunos), que o prêmio seja distribuído somente àqueles que realmente melhorem o desempenho de seus alunos (para tanto, tem que haver uma forte relação entre o desempenho dos alunos e o do professor, nem sempre fácil de determinar) e seja alto suficiente para ser almejado por todos os professores (VEGAS e UMANSKY, 2005, *apud* PONTUAL, 2008, p. 11-12, grifo nosso).

Considerando o ideário dos autores e o conteúdo presente nas mensagens expressas na fala das professoras, principalmente, na fala da professora PNP03 que enfatizou que muitos professores “batem na trave e não ganham”, pode-se inferir que o PPA seria mais bem aceito pelos professores se contemplasse uma quantidade maior de turmas. Isso representaria para aqueles que também conseguem bons resultados, mas que pela quantidade limitada de turmas premiadas previstas não recebem a recompensa financeira, o reconhecimento pelo esforço realizado. Além de garantir que o maior número possível de professores tenha a chance de

⁴⁵Representadas, no presente estudo, pelo Prêmio Professor Alfabetizador.

ganhar o prêmio, Pontual (2008), ao citar Vegas e Umansky (2005), defende ainda que a remuneração variável, materializada mediante o pagamento de prêmio, contemple somente aqueles professores que, de fato, conseguirem melhorar o desempenho de seus alunos.

Não se pode negar, contudo, que quando se tem uma política de remuneração instituída com base em critérios meritocráticos, haverá sempre - e no contexto educacional não é diferente - uma forte associação com os resultados produzidos pelos sujeitos que são alvo dessa política. No caso específico do Prêmio Professor Alfabetizador, observa-se que isso tem sido seguido à risca, já que somente as turmas cujos alunos têm melhor aproveitamento nas habilidades previstas é que são classificadas e seus professores premiados.

Ainda na tentativa de analisar o Prêmio Professor Alfabetizador como política meritocrática a partir da ótica das professoras, buscou-se identificar outros elementos presentes na fala das entrevistadas que tivessem relação com a avaliação que elas fazem do referido prêmio. Assim, além dos aspectos já comentados, a análise revelou também núcleos de sentido relacionados à *organização da rotina diária do professor* e à *avaliação da comunidade* (especificamente dos pais⁴⁶ de alunos) com relação às escolas que contam com professores premiados.

Para análise da organização da rotina diária do professor considerou-se os aspectos relacionados com o quê o professor precisa fazer para ganhar o Prêmio. Nesse sentido, verificou-se, a partir da fala das professoras, que não há uma relação direta entre o PPA e um aumento na carga de trabalho ou uma modificação da rotina de trabalho do professor. Na visão das entrevistadas, para fazer jus à premiação, o professor precisa apenas fazer seu trabalho bem feito, pois, independente do Prêmio, ele tem que alfabetizar seus alunos. Sobre isso, PP01 alerta: “Não é o Prêmio que vai fazer você alfabetizar, fazer um bom trabalho, não! É o seu compromisso! Independente de prêmio você tem que fazer um bom trabalho”. Segundo ela, o professor precisa se empenhar e se comprometer com a aprendizagem dos alunos, afinal “não é só pensando em ganhar um prêmio que você deve ir para sala de aula [...]. É o aluno, o foco é o aluno e não o prêmio”.

Conforme está posto, o professor alfabetizador, independentemente de qualquer prêmio, deve trabalhar normalmente, fazendo aquilo que deve ser feito com empenho e compromisso. Ele, assim como os demais, “deve trabalhar como deve ser trabalhado” sem pensar se vai ou não ganhar qualquer prêmio (PP02).

⁴⁶Quando se utilizou o termo “pais”, não se deixou de considerar que, em sua maioria, os alunos são acompanhados pelas mães ou, ainda, por responsáveis (avós, avôs, tias, tios, etc.).

A expressão *trabalhar como deve trabalhado*, utilizada por PP02, sugestiona certa provocação, principalmente se for considerado que a referida professora fala na condição de premiada. Quando uma professora premiada diz que o professor deve, tão somente, trabalhar como deve ser trabalhado, remete a pensar que aqueles que ainda não foram contemplados com a recompensa financeira prevista pelo PPA, não trabalham como deveriam. A questão é extremamente complexa, pois faz emergir representações com as quais muitos não concordam e/ou não aceitam. Assim, para que se compreenda seu sentido é necessário observar o contexto de produção dessa fala. Nessa perspectiva, buscou-se identificar, na fala de PP02, outros fragmentos que caracterizassem os núcleos de sentido relacionados à organização da rotina diária do professor, quais sejam:

[...] eu acho que ele deve cumprir com a programação dele, com o planejamento. Fazer tudo como deve ser;

[...] acho que foi até sorte porque eu não estava nem pensando em prêmio, nunca pensei nisso. Eu pensei foi em dar um ensino de qualidade, né?! Uma aprendizagem para os meus alunos, como um todo. Nunca pensei em prêmio. Foi uma consequência, uma coincidência, sei lá.

[...] acho que trabalhar só pensando no prêmio não funciona não.

Considerando que a professora PP02 está há mais de dez anos atuando nos anos iniciais do EF, pode-se inferir que a mesma vale-se de sua larga experiência para lidar de maneira natural com o processo de alfabetização dos alunos, investindo em um planejamento que oportunize aos alunos aprender aquilo que eles precisam aprender, sem que isso esteja atrelado ao recebimento de um prêmio. Analisando o contexto de fala da referida professora, pode-se dizer que embora a expressão *trabalhar como deve ser trabalhado* tenha sentidos diversos, aqui, ela tem relação direta com a necessidade de se ter (e de se cumprir) um planejamento, algo que deve fazer parte da rotina de todo professor, independente de qualquer prêmio. Quando PP02 diz que pode ter sido premiada por mero acaso, reafirma que a organização de seu planejamento e de sua rotina diária não sofre modificações em virtude do PPA.

Assim como PP01 e PP02, ambas premiadas, as professoras não premiadas também disseram não mudar sua rotina diária em função do Prêmio, ou seja, elas não trabalham mais por causa do Prêmio. Isso pode ser constatado a partir da análise de algumas expressões proferidas, respectivamente, por PNP01 e PNP03: “O professor que é comprometido com seu

trabalho, independente dele ter uma gratificação ou não, ele vai fazer seu trabalho” (PNP01); “Se o Prêmio Professor Alfabetizador não existisse, a gente trabalharia do mesmo jeito”.

A respeito da associação do recebimento de adicionais de salário a um aumento na carga de trabalho, há de se considerar aquilo que já foi destacado a partir da fala dessas professoras. O professor não deve trabalhar em função do recebimento de um prêmio, o que implica dizer que ele não precisaria aumentar sua carga de trabalho para fazer jus à recompensa prevista, mas sim utilizar atividades e tarefas bem planejadas e direcionadas às necessidades acadêmicas dos alunos, oportunizando a estes uma aprendizagem significativa. Morduchowicz (2003, p. 25), entretanto, pondera que “há uma tendência de identificar desempenho com quantidade de trabalho” e que “o pagamento por mérito pode terminar remunerando trabalho extra, identificando e confundindo esta medida com a melhoria da qualidade”. Considerando os dados de pesquisa, observa-se certa materialidade da tendência anunciada pelo autor quando uma das professoras não premiadas, ao manifestar-se sobre a relação do PPA com um possível aumento da carga de trabalho, diz que aqueles professores que pensam apenas em ganhar o Prêmio trabalham bastante. Segundo ela

O professor que quer ganhar, ele trabalha! Que pensa no prêmio, ele trabalha! Eu já conheço vários que pensam só no prêmio e eles trabalham bastante! Levam até criança pra casa! É verdade! Mas... não é meu caso não! ((risos)). Eu trabalho o meu horário aqui, faço as atividades que tenho que fazer [...]. Não tenho esse negócio de me debruçar horas depois do meu trabalho com aluno [...], porque eu acho que o meu horário de casa é de casa e o do trabalho é do trabalho (PNP02).

A fala da professora revela que o PPA pode estar remunerando trabalho extra, o que de acordo com Morduchowicz (2003), não representa melhoria nem do aprendizado dos alunos, nem do desempenho dos professores, causas fundamentais deste tipo de proposta.

Quanto à avaliação da comunidade com relação às escolas que têm professores premiados, predominou a ideia de que as escolas que têm professores alfabetizadores premiados são mais bem vistas pela comunidade, conforme evidenciado nos trechos a seguir: “Ah, sim. A comunidade fica muito empolgada [...]. A EM? todo ano tem professora premiada!” (PNP03); “Lógico, lógico! Valoriza o professor, a escola, né?”(PP02); “Sim, com certeza![...] E aí os pais têm aquela credibilidade, né? De seus filhos estarem numa escola boa, que tem professores alfabetizadores premiados” (PP03).

Como pode ser observado, as professoras (premiadas e não premiadas) reconhecem que a comunidade valoriza as escolas que têm professores alfabetizadores. Entretanto, faz-se

necessário destacar que também apareceram núcleos de sentidos que evidenciam posicionamentos contrários a essa ideia sob a alegação de que a escola é bem vista pela comunidade quando os seus professores são comprometidos com o trabalho, independente de já terem sido premiados ou não.

4.2.2 Intencionalidade do PPA

Antes de descrever aquilo que os dados revelaram sobre a intencionalidade deste prêmio, segundo as professoras, cabe abrir parênteses para destacar que o Art. 1º do Regulamento/2012 que normatizou o IX Prêmio Professor Alfabetizador preconiza, dentre outros objetivos, a valorização do trabalho docente, conforme exposto abaixo:

Art. 1º - O IX Prêmio Professor Alfabetizador, promovido pela Prefeitura Municipal de Teresina tem como objetivos:

- Produzir informações diagnósticas acerca do domínio das habilidades de leitura e escrita, **visando orientar a formação de professores, o planejamento e a intervenção efetiva na sala de aula;**
- Traçar um perfil da aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização;
- **Valorizar e reconhecer o trabalho docente de qualidade no âmbito da Alfabetização** no 2º período da Educação Infantil, nos 1º e 2º anos do ensino Fundamental e Projeto Se Liga (TERESINA, 2012, p. 1, grifo nosso).

É interessante notar que dos três objetivos definidos no referido Regulamento, dois estão diretamente relacionados ao professor. O primeiro, por sinalizar que a formação, o planejamento e as intervenções na sala de aula serão orientados a partir das informações produzidas e, o terceiro, por anunciar explicitamente a intenção de valorização e reconhecimento do trabalho do professor alfabetizador.

Cumprir mencionar que a opção por retomar os objetivos do IX Prêmio Professor Alfabetizador deu-se em virtude da necessidade de contextualizar a análise deste eixo temático, tendo em vista que, analisando as mensagens disponíveis nas falas das professoras, observou-se a presença de núcleos de sentido relacionados à *valorização do professor alfabetizador* e à *avaliação/controlar a prática pedagógica*, ambos, contemplados no rol dos objetivos institucionais do PPA. Cabe acrescentar ainda que, embora a análise tenha levado em conta a fala das professoras como um todo, a definição dos núcleos de sentido foi delineada, principalmente, a partir das respostas dadas à questão nº 11 do roteiro de entrevista (*Você acha que o Prêmio foi instituído para valorizar a prática docente ou como forma de avaliar/controlar a prática pedagógica dos professores?*).

No que se refere à valorização do professor alfabetizador, as professoras destacaram que o Prêmio, expresso mediante uma recompensa financeira, representa o reconhecimento do trabalho do professor e a motivação para o exercício de seu fazer cotidiano, como ilustram os fragmentos de fala abaixo:

[...] Eu não percebo controle não, acho que é valorização. Eu acho que é válido porque a gente tá formando cidadãos, né?! É uma forma de incentivar a gente a querer cada dia fazer isso melhor. Então eu acho que não vem pra controlar e sim pra valorizar! (PNP03)

[...] Eu acho que é mais para motivar o professor, certo?(PNP01).

Para algumas professoras a recompensa financeira acaba fazendo com que o professor avalie sua prática e procure se esforçar mais para conseguir melhores resultados junto aos seus alunos. Essa ideia é defendida pela professora PP03 quando enfatiza que o PPA tanto valoriza o professor, como também acaba avaliando a prática docente.

Acho que as duas coisas, né?! As duas coisas! Mas acho que a ideia principal foi valorizar, né?! Incentivar. E aí ...na valorização e no incentivo termina também cobrando, né?! Porque a gente se sente pressionado, cobrado. A gente quer mostrar um resultado bom e a gente termina se cobrando sim (PP03).

Embora a avaliação e o controle da prática docente não estejam explicitamente oficializados no Regulamento como sendo objetivo do PPA, faz-se necessário considerar que quando se estipula uma recompensa financeira em função do desempenho do docente na condução de seu trabalho junto aos alunos, legitima-se essa intenção, uma vez que, de acordo com os resultados, o professor precisará aprimorar seu fazer cotidiano. Dessa maneira, houve quem considerasse que o PPA foi instituído somente com o propósito de avaliar o trabalho do professor. Sobre essa intencionalidade foi destacado:

Eu acho que foi com o objetivo de avaliar. Mais de avaliar, com certeza! Porque eu acho que a pessoa que criou, ne? Ela pensou o seguinte: ah! onde há mais dinheiro, há mais esforço, né?! Então ele fez isso para que os professores se esforçassem mais (PP02).

Eu acho é mais pra avaliar o trabalho do professor. Pra saber, ver quem tá fazendo... mas, isso aí pra mim... eles podem me avaliar do jeito que quiser (PNP02).

Esses fragmentos da fala de PP02 e PNP02 ilustram o significativo percentual de respostas *sim* dadas à pergunta de nº 6 do questionário aplicado com o universo de sujeitos desse segmento. A análise dessa questão revelou que 60% dos professores consideram o PPA como um instrumento avaliativo de sua prática pedagógica. Analisando o posicionamento desses sujeitos, expressos tanto no questionário quanto na entrevista, e considerando a mensagem institucional presente no último regulamento desse prêmio, pode-se dizer que tal intenção está posta, mesmo que implicitamente, em seu primeiro objetivo quando apregoa que a formação, o planejamento e a intervenção efetiva na sala de aula devem ser orientados pelo desempenho dos alunos constatado nas avaliações realizadas (TERESINA, 2012, p.1).

Faz-se necessário salientar que quando se concebe uma política meritocrática dessa natureza que prevê uma associação entre o desempenho docente e os resultados dos alunos e, em função disso, condiciona-se o recebimento ou não de uma recompensa financeira ou adicional de salário, é imprescindível definir sua verdadeira intenção. Augusto (2010), tratando do processo de Avaliação de Desempenho Institucional (ADI), que passou a ser aplicado no contexto educacional do estado de Minas Gerais como critério para a progressão na carreira, ressalta que a avaliação dos resultados escolares, eixo condutor dessas políticas, tem sido utilizada para avaliar o desempenho institucional e individual e como meio de fornecer recompensas financeiras. Em seu texto, a autora não questiona o fato de existir um sistema para avaliar o desempenho docente, mas sim a intenção dessa avaliação. Nesse sentido interroga: “Avalia-se para sancionar/premiar?”. Respondendo ao seu próprio questionamento, a autora enfatiza: “O fato de avaliar para premiar/punir significa considerar o êxito, o bom desempenho, como dependente da premiação, e a sanção como castigo aos professores [...]” (AUGUSTO, 2010, p.11).

Trazendo para o contexto local, pode-se dizer que o questionamento levantado pela autora é bastante provocativo, principalmente, porque, enquanto política meritocrática em execução há praticamente uma década, o Prêmio Professor Alfabetizador tem premiado o êxito e o bom desempenho de alguns poucos professores, já que somente 15%⁴⁷ das turmas de cada um dos anos escolares envolvidos são premiadas anualmente. Premiar aqueles que têm melhor desempenho não seria de todo complexo se a questão não fizesse emergir algumas interrogações, dentre as quais: Quem são os professores premiados? Em que contexto/condições eles atuam? E os não premiados, quem são? Onde estão? O que tem lhes

⁴⁷Pode haver diferença nesse percentual se, ao invés do número de turmas, for considerada a quantidade de professores envolvidos, pois, um mesmo professor pode ser lotado em duas turmas se o seu regime de trabalho for de 40h/semanais.

restado? Que estímulos têm sido garantidos aos professores que não conseguem bons resultados para que melhorem suas práticas? Esses professores têm permanecido lotados nas turmas que são avaliadas pelo Prêmio?

Cumprir dizer que as questões acima mesmo sendo extremamente relevantes, principalmente para uma análise mais profunda da materialidade da política e de suas implicações no contexto da Rede Municipal, não serão, necessariamente, respondidas no presente estudo, contudo, as interrogações postas, germinadas a partir da análise do objeto, remetem para a necessidade de novas pesquisas sobre a temática.

4.2.3 O PPA e o processo de alfabetização dos alunos

A análise dos dados obtidos através do questionário apontou certo equilíbrio nas respostas dadas para a questão de nº 5 que pretendia obter a opinião dos professores sobre a relação PPA x aprendizagem dos alunos⁴⁸. Na ocasião, metade dos professores respondeu que o PPA contribui para a aprendizagem dos alunos e a outra metade respondeu que o referido prêmio não traz contribuição. O mesmo foi apontado na análise dos dados obtidos por meio da entrevista, onde as professoras puderam detalhar sua opinião sobre o Prêmio e suas implicações no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Neste caso, a análise foi delineada a partir das respostas dadas à questão de nº 10 do roteiro da entrevista (*E para a aprendizagem dos alunos, o Prêmio traz alguma contribuição?*) onde se evidenciou a existência de dois núcleos de sentidos, assim denominados: *se o professor ganha, o aluno também ganha* e *o PPA não garante a aprendizagem dos alunos*.

Como se pode observar, o primeiro núcleo remete a uma relação positiva entre o PPA e aprendizagem dos alunos. O mesmo foi caracterizado em função de respostas como a da professora PP03:

[..] se houve a premiação é porque os alunos aprenderam. Então, assim, tem tudo a ver, né?! [...] Com certeza, né?! Se a gente... se eu fiz um determinado trabalho, usei uma metodologia e deu certo, então com certeza vai ajudar a próxima turma, os próximos alunos. Com certeza sim, traz melhoria (PP03).

No mesmo sentido, uma professora não premiada afirma: “Para a aprendizagem? Eu creio que sim. Se o professor ganha, o aluno também ganhou, né?! De certa forma ele ganhou

⁴⁸Ver Tabela 2.

porque ... ele vai sair de acordo com o que você esperava, né?! Pelo menos a maioria. Eu acho que ele ganha (PNP01)”.

Sobre a associação entre o pagamento de prêmios ou 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. De acordo com 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 a cerca de nove pontos percentuais na média da distribuição (diferença estatisticamente significativa $p < 0,05$), não havendo diferença significativa na frequência 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 (Ibid.) (PONTUAL, 2008, p. 16-17).

Ainda amparada nos resultados apontados pelo referido estudo, a autora destaca a consistência da melhora do desempenho dos alunos de 1ª a 5ª séries, medido através de provas de linguagem e matemática⁴⁹, mesmo quando os alunos foram submetidos a testes de matérias como ciências e estudos sociais, cujo desempenho não estava atrelado ao bônus. A esse respeito, assinala:

O desempenho dos alunos das escolas que adotaram qualquer tipo de bônus por desempenho, mesmo nesses testes, foi estatisticamente significativamente maior que o dos alunos das escolas do grupo de controle (Ibid.). Estes resultados sugerem que a melhora nas notas representam ganhos reais em aprendizagem e não simplesmente uma melhor capacidade de fazer provas (PONTUAL, 2008, p.17).

⁴⁹Segundo 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).

Essa associação positiva entre a política de bônus e o desempenho dos alunos também foi identificada em experiências brasileiras, conforme dados do estudo de Gisléia Benini Duarte e Raul da Mota Silveira Neto⁵⁰, ambos pesquisadores pernambucanos, que apontou um impacto positivo do programa de bônus implantado no estado de Pernambuco no desempenho dos alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental tanto nos exames de Língua Portuguesa quanto nos exames de Matemática. Utilizando a metodologia de diferença em diferença, os pesquisadores compararam o desempenho dos estudantes da rede estadual de Pernambuco (grupo beneficiário da política) com o desempenho dos alunos da rede estadual da Paraíba (escolas sem política de bônus atrelado ao desempenho dos alunos). Segundo os pesquisadores,

Os resultados obtidos indicam que o Programa apresenta um efeito positivo entre 5 a 8 pontos na escala SAEB de proficiência sobre a evolução do desempenho escolar da rede estadual de Pernambuco, mesmo quando eliminadas influências de diferenças com respeito a demais fatores que podem afetar o desempenho escolar dos alunos (DUARTE e SILVEIRA NETO, 2013, p. 3).

Embora o estudo realizado a partir da experiência pernambucana aponte que o efeito da política de bônus sobre o desempenho dos estudantes é positivo e significativo, 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. Brooke e Cunha (2011, p. 73-75) enumeram argumentos, elaborados a partir da análise de pesquisas estrangeiras, que endossam essa conclusão, a saber: os esquemas de incentivos coletivos até podem impactar na assiduidade, mas não alteram a forma de ensinar do professor; não há evidência científica sobre a relação entre a assiduidade do professor e o desempenho dos alunos; não há correspondência entre os critérios empregados pelos sistemas de incentivos e o currículo; e a ênfase dessas políticas são as metas e os resultados do ensino. De acordo com os autores, os incentivos 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" (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 72).

⁵⁰O estudo intitulado "Estrutura de Incentivo e Desempenho Escolar: uma Avaliação do Programa Bônus de Desempenho Educacional do Estado de Pernambuco" tinha o objetivo de avaliar o impacto do Bônus de Desempenho Educacional de Pernambuco sobre o desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no exame de proficiência do Ministério da Educação (DUARTE e NETO, 2013).

As considerações de Brooke e Cunha (2011), acerca da associação entre as políticas de incentivos e o desempenho dos alunos, embasam a análise do segundo núcleo de sentido definido a partir da ideia de que não há relação entre o Prêmio e a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, quando perguntada se o PPA contribui para a aprendizagem dos alunos, a professora PP02 destacou: “Eu acho que não! Acho que não! Acho que não traz contribuição não. O que contribui mesmo é um ensino de qualidade”. Seguindo essa mesma lógica, a professora PP01 enfatizou: “Acho que não! Às vezes o aluno nem sabe que a turma vai concorrer a um prêmio. Nem sabe, nem fica claro pra ele aquilo dali”.

Considerando que ambas são professoras premiadas, suas falas revelam algo bastante interessante: não basta que os professores sejam premiados para que os alunos aprendam. Quando PP02 diz que o que conta mesmo é um ensino de qualidade ela está considerando a existência de outras variáveis que podem interferir, positiva ou negativamente, no desempenho dos alunos. Corroborando a fala das professoras, Brooke e Cunha (2011), utilizando-se dos resultados do sistema de bonificação implantado no Estado de São Paulo, destacam que o sistema de bonificação não é uma ação suficiente para promover a melhoria dos resultados dos alunos em curto prazo. Outras variáveis influenciam no processo ensino e aprendizagem, dentre as quais: adequação do currículo às reais necessidades dos alunos; acesso a bens culturais e apoio da família (BROOKE e CUNHA, 2011; OLIVEIRA, 2012).

Conforme delineado nesta seção, os resultados das pesquisas que analisam as experiências brasileiras com políticas de incentivos destinadas aos professores com base no desempenho dos alunos são incipientes e não permitem conclusões, nem positivas nem negativas, quanto às possibilidades de ganhos reais para aprendizagem dos alunos. Diante de tal constatação, cabe um questionamento: e para a prática pedagógica, essas políticas trazem algum tipo de contribuição? Esse questionamento será debatido na análise do eixo *O PPA e a prática pedagógica do professor alfabetizador*, apresentado a seguir.

4.2.4 O PPA e prática pedagógica do professor alfabetizador

Quando se analisou os dados da entrevista buscando identificar o posicionamento das professoras quanto às possíveis contribuições do PPA para a prática docente, identificou-se, de maneira mais expressiva, um núcleo de sentido referente à ideia de que *o referido prêmio não modifica a prática docente*. Sobre isso, cabe destacar que o fato de a maioria dos professores (55%) terem dito que o PPA traz alguma contribuição para prática docente, ao responder *sim* na questão que abordava essa temática quando do preenchimento do

questionário⁵¹, não quer dizer que a análise do conteúdo das entrevistas apontou inconsistências na avaliação que estes fazem da política ora estudada. Ocorre que como somente 10% dos professores participantes da pesquisa foram entrevistados e não se utilizou como critério para definição dos sujeitos as respostas dadas ao questionário, pode ter acontecido das professoras entrevistadas estarem incluídas nos 45% que responderam *não*.

Ratificando a ideia de que o PPA não modifica a prática docente, as professoras destacaram que sempre trabalham da mesma forma independente de serem vencedoras ou não do Prêmio. Sobre isso, a professora não premiada PNP02 relatou:

Eu ganhando o prêmio ou não, eu... sinceramente, eu vou trabalhar da mesma forma. Eu não vou... ah eu tenho que trabalhar mais isso, mas isso daqui porque esse ano eu posso ganhar novamente. Eu não trabalho desse jeito. Eu trabalho como tenho que trabalhar o conteúdo; faço as atividades... todo dia tem as atividades; faço leitura... eu vou trabalhando dessa forma. Se eu ganhar o prêmio, todo ano vai ser do mesmo jeito e se eu não ganhar, vai continuar sendo da mesma forma (PNP02).

A referida professora, ao destacar que o compromisso do professor com seus alunos independe do Prêmio, acrescentou:

[...] eu penso assim que o Prêmio é ótimo! Deve ser muito bom porque a gente pode até fazer uma programação, né, com esses dois mil reais. Pode fazer alguma coisa de bom, mas é um dinheiro que vem a mais e a gente gasta ele a mais. E se ele não vier a gente vai trabalhar da mesma forma, com o mesmo compromisso. Eu não deixo os meninos aqui à toa, eu tento ver se eles conseguem avançar (PNP02).

Essa ideia também é compartilhada por professoras premiadas, a exemplo de PP01 que disse que não é o dinheiro que vai mudar a prática docente, pois, o professor não vai se esforçar mais porque ganha mais. A entrevistada vai mais além e acrescenta: “aqui mesmo tem uma professora que diz: pode pagar é cinquenta mil para o professor, mas se ele for ruim, se ele não gostar de dar aula, ele não dá uma aula que preste” (PP01). Concordando com PNP02 e com PP01, a professora não premiada PNP01 destacou que quando o professor é comprometido ele faz seu trabalho, independente de ganhar ou não prêmio.

Discutir sobre as contribuições das políticas meritocráticas para a prática docente é sempre muito complicado, principalmente, pela escassez de evidências empíricas que validem a existência ou não das mesmas, a partir da análise das experiências já implantadas em alguns

⁵¹ Sugere-se retomar a Tabela 2.

estados e municípios brasileiros. No contexto internacional é mais comum encontrar estudos que se propõem a analisar os efeitos das políticas de pagamento por mérito para a melhoria da prática docente e seus impactos sobre o desempenho dos alunos (bem como é mais comum a adoção de políticas dessa natureza no contexto educacional), mas ainda assim, observa-se certo dissenso quanto à utilização dos incentivos, caracterizados pelo pagamento de prêmios em dinheiro, para escolas e professores. Voltando o olhar sobre a relação dessas políticas com a prática docente, Oshiro e Scorzafave (2013, p. 4) destacam que os estudos realizados sobre a experiência do Quênia, já mencionada neste estudo, não evidenciaram mudanças nas atitudes dos professores, seja em relação aos métodos pedagógicos ou à assiduidade.

É relevante que alguns estudos mostrem os ganhos advindos a partir da utilização de prêmios pagos aos professores em função do desempenho dos alunos, contudo, é preciso considerar que nem sempre essas iniciativas configuram-se em melhorias reais para a qualidade do ensino, mesmo porque, em alguns casos, os ganhos são temporários e localizados.

Por outro lado, tomando como base a fala das professoras entrevistadas, observou-se mesmo de forma menos expressiva, uma relação positiva entre o PPA e a prática docente, sob a alegação de que o mesmo motiva o professor, fazendo com que ele se esforce mais na realização de seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a professora PNP03 pontuou: “Contribui porque a gente quer atingir essa meta, então a gente se esforça mais. Isso não quer dizer que a gente não se esforça se não tiver o Prêmio, a gente sempre se esforça, aqui a gente dá o melhor”.

A professora PP03 também defende que o PPA traz contribuições para a prática docente. Segundo ela:

Ao ganhar o prêmio, a gente se sente mais motivado, a gente quer mais, né? Se possível, ganhar todo ano e aí a gente vai melhorando a prática, vai aprendendo. O que deu certo você vai fazendo e o que deu errado, a gente já tira. Então, com certeza, melhora bastante a prática, a gente vai aprendendo (PP03).

A compreensão das entrevistadas PNP03 e PP03 de que o Prêmio motiva os professores a se esforçarem mais é um dos argumentos comumente utilizados na defesa do pagamento por mérito sob a alegação de que os docentes são motivados por estímulos financeiros e de que a oportunidade de obter uma remuneração extra incentivá-los-ia a melhorar suas práticas. Mesmo que isso venha a acontecer, cabe ponderar que os estímulos

financeiros podem não “funcionar” como motivação para todos os professores. Pelo contrário, eles podem estar associados, em alguns casos, à ideia de desvalorização profissional, uma vez que não beneficiam todos os professores e não se caracterizam com uma vantagem a longo prazo, já que, via de regra, não são incorporados ao salário.

Além disso, há de se considerar que o fato de alguns professores estarem há mais de 10 anos atuando em turmas de 1º e 2º ano do EF⁵² e nunca terem ganhado o Prêmio pode estar contribuindo para que sintam-se desmotivados e impossibilitados de fazer mais do que já fazem cotidianamente para que seus alunos tenham um melhor desempenho. É interessante registrar que essa questão não foi levantada de maneira explícita pelas professoras não premiadas que foram entrevistadas. Contudo, ao analisar o conteúdo presente nas mensagens expressas por elas, notou-se que relativa desmotivação está presente em seus discursos quando dizem: “Poxa! Eu nunca... eu nunca fui reconhecida!” (PNP01); “[...] eu acho que eu tô fazendo o que eu posso (PNP02); “Eu tenho vontade de ganhar, eu me esforço [...] eu dou o que eu tenho pra dá, não é?”(PNP03).

Novamente, faz-se necessário pontuar alguns questionamentos que, querendo ou não, fazem-se presentes nessa discussão: Quem são os professores não premiados? Onde estão? Tem sido garantido assistência pedagógica a esses professores pelo pedagogo da escola? Esses professores têm participado de processos formativos no âmbito da escola ou da Rede? A SEMEC tem garantido o apoio necessário para o desenvolvimento do trabalho desses professores e das escolas onde atuam?

Tais questionamentos, mesmo sem as devidas considerações, revelam o quanto é complexa a adoção de políticas meritocráticas no contexto educacional, pois, mesmo o professor sendo o principal responsável pelo desempenho dos alunos, é preciso considerar muitas outras questões que, além de se fazerem presentes, podem ser determinantes na condução do trabalho do professor, impactando diretamente em sua prática.

4.2.5 O desempenho dos alunos como critério para premiar professores

Como mencionado anteriormente, não há consenso quanto à adoção de políticas meritocráticas no contexto educacional. Analisando a literatura, tem-se observado que a maioria dos estudos que discutem políticas de valorização do magistério, incluindo carreira e remuneração, quando trata da atribuição de prêmios ou de bônus por desempenho concedidos

⁵²Ver dados apresentados no Quadro 1.

à escola ou diretamente aos professores que demonstrarem bom desempenho, detém-se, tão somente, a apontar argumentos favoráveis e argumentos contrários à adoção de práticas dessa natureza no contexto educacional. 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 OCDE⁵³ (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 fazer 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, grifo nosso).

Assim com em Gatti *et al* (2011), no geral, quando são apresentadas as vantagens das políticas meritocráticas no contexto educacional, sempre estão presentes aspectos relacionados à motivação e ao reconhecimento daqueles professores que têm melhor desempenho. 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 (MORDUCHOWICZ, 2003; MENEZES FILHO, 2008). Sobre a utilização dessas políticas, 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.

⁵³A OCDE é uma organização internacional para cooperação e desenvolvimento dos países membros. Fazem parte da OCDE: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coréia, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias>.

Similarmente às produções sobre a temática, o presente estudo, que tem o Prêmio Professor Alfabetizador como “pano de fundo” para a análise da utilização das políticas meritocráticas no contexto educacional, apontou que, embora estatisticamente a maioria dos professores tenha se posicionado favoravelmente em relação às políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como critério para premiar os professores⁵⁴, a análise do conteúdo das entrevistas evidenciou falta de consenso entre as professoras quanto à adoção dessa prática. Ademais, observou-se que o fato de serem ou não premiadas não interfere no posicionamento das mesmas, visto que nos dois grupos houve manifestações favoráveis e contrárias ao pagamento de recompensa financeira em função dos resultados da turma.

Essas manifestações, em sua grande maioria em consonância com os argumentos apresentados por Gatti *et al* (2011), foram identificadas a partir da análise da fala das professoras como um todo. Contudo, elas aparecem explicitamente evidenciadas nas respostas dadas às questões de números 13 e 15 do roteiro de entrevista (*Você acha correto que os professores que têm melhores resultados/ melhores desempenhos tenham uma remuneração diferenciada?* e *Qual sua opinião sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores?*, respectivamente).

Assim, para análise deste eixo temático que se propõe a discutir a utilização do desempenho dos alunos como critério para premiar professores, foram identificados os seguintes núcleos de sentido: *os professores com melhores resultados devem ser recompensados de forma diferenciada e todos os professores devem ser bem remunerados independente do desempenho dos seus alunos*. Pode-se dizer que a opinião das professoras sobre a questão em discussão está expressamente caracterizada nesses dois núcleos de sentido, sendo que no primeiro está evidenciada a concordância e, no segundo, a discordância.

Posicionando-se favoravelmente ao pagamento de prêmio em função do desempenho dos alunos, as professoras PP01, PP03 e PNP03 destacaram, respectivamente:

[...] a gente conhece, né? Aqueles que se empenham mesmo e aqueles que a gente que vê que não... que vem pra cá e vai para sala de aula e é sempre aquela mesma coisa e que a gente percebe que não tem esforço nenhum[...], quem tá se esforçando e quem não está. E aí nesse caso eu acho que deveria ter uma... um prêmio, uma compensação, alguma coisa, né?;

⁵⁴Sugere-se retomar a Tabela 9.

Eu acho assim, é como eu falei... é correto sim se a turma teve um bom desempenho o professor receber uma remuneração a mais, né? Só acho injusto assim, porque muitos também conseguem um bom resultado e é muito pequeno o número de vagas. Mas eu concordo;

Apesar de que a gente se esforça muito, mas aquele que atingiu é mérito dele. Eu acho que ele fez por merecer, ele conseguiu essa meta. Então eu acho que sim, ele deve receber.

Como se observa, o esforço é destacado pelas professoras premiadas e não premiadas como justificativa para uma remuneração diferenciada. Essa questão é abordada por Maria Helena Guimarães de Castro, então Secretária de Educação do Estado de São Paulo, em entrevista concedida à revista *Veja* do dia 13 de fevereiro de 2008, quando, ao defender a adoção do sistema de bônus na rede estadual paulista, critica a isonomia salarial. Segundo a gestora

Essa velha política da isonomia salarial passa ao largo dos diferentes resultados obtidos em sala de aula, e aí está o erro. Ao ignorar méritos e deméritos, ela deixa de jogar luz sobre os mais talentosos e esforçados e, com isso, contribui para a acomodação de uma massa de profissionais numa zona de mediocridade. Por isso, demos um passo na direção oposta (CASTRO, 2008, para a revista *Veja*).

“Jogar luz sobre os mais talentosos e esforçados”, conforme está posto, tem a ver com remunerar de forma diferenciada aqueles professores que se esforçam para melhorar o resultado de seus alunos e, conseqüentemente, os resultados da escola. Nesse sentido, a gestora acrescenta:

O que não se pode fazer é defender aumento de salário indiscriminado para professor ruim, desinteressado ou que mal aparece na escola. 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, para a revista *Veja*).

Maria Helena não só defende a remuneração diferenciada como critica a isonomia salarial. Segundo ela, essa política induz a acomodação dos professores, o que acaba contribuindo para que não haja esforço. Esse raciocínio ratifica a ideia de que é necessário incentivar e reconhecer a dedicação adicional que os professores mostram ao produzirem resultados acima da média. O incentivo esperado é no sentido de suscitar níveis de esforço maiores para que as médias de desempenho dos alunos sejam cada vez melhores. Convém destacar, no entanto, que o esforço docente nem sempre é suficiente para garantir que os

alunos tenham um bom desempenho, pois, conforme defendido por Oliveira (2012) e Morduchowicz (2003), a melhoria da qualidade da educação não depende somente dos professores.

Não deixa de chamar à atenção, também, o fato de as professoras e a gestora supracitada, mesmo estando em lados distintos, concordarem com a remuneração meritocrática, definida a partir do desempenho dos alunos e repassada aos docentes na forma de bônus, prêmio ou gratificação. Sobre isso, faz-se necessário destacar que, assim como a Secretária de Educação de São Paulo, os dois gestores educacionais que integraram o presente estudo também se posicionaram favoravelmente em relação à adoção de políticas que utilizam o desempenho dos alunos como critério para premiar professores. Uma análise mais detalhada sobre o posicionamento desses sujeitos será feita mais adiante quando o conteúdo de suas falas é analisado à luz da análise do discurso.

Contrapondo-se ao que foi destacado por PP01, PP03 e PNP03 e endossado pela gestora educacional paulista, as professoras PP02, PNP01 e PNP02 defendem que a remuneração deve ser igual para todos os professores e que estes, independentemente do desempenho dos seus alunos, devem ser bem remunerados. Nesse sentido, enfatizam:

Eu acho que todos os professores devem ser bem remunerados [...]. Ah! Eu sinceramente... eu acho que existem outros meios de valorizar, né? Eu acho que essa questão de premiação... essas coisas não é o que está precisando agora, né? Todo mundo está precisando de ganhar bem (PP02).

Olha, eu acho que essa remuneração melhor não deveria ser de acordo com o resultado da criança. Deveria ser geral... pra todos. Todos deveriam ganhar bem, independente da turma tal tirar nota dez ou da turma tal tirar nota quatro. Todos deveriam ganhar bem, da mesma forma. Não discriminar! [...] se as escolas do município, em geral, elas têm um índice bom, tem um desempenho, todos os professores deveriam receber por esse índice e não só aquelas turmas específicas, né, só aqueles professores específicos e só uma vez no ano, não é verdade? É difícil, isso aí... e os outros que trabalharam também? E o resto do ano, né? Então, eu acho que deveria que ser igual pra todos. Todos deveriam ganhar bem, independente da sua turma ter um desempenho diferente do outro (PNP02).

Eu acho que o professor tem que ganhar... Independente de resultado ele tem que ganhar bem, porque é uma profissão, né, que requer muitas coisas, é... a questão de comportamento de aluno, a questão dos pais, a pressão da Secretaria. [...] Eu acho que as políticas deveriam valorizar mais o profissional da educação, não só através de bônus, mas, por exemplo, a gente estava lutando por salários maiores, melhores e isso aí é todo ano que a gente luta por isso aí... Eu acho que não deveria ser só prêmios, não (PNP01).

Como se pode notar, a isonomia salarial, criticada por Maria Helena Guimarães de Castro, é defendida também pela professora PP02 que, mesmo já tendo sido beneficiada com o recebimento de uma recompensa financeira em função do desempenho de seus alunos na avaliação do Prêmio Professor Alfabetizador, manifesta-se contrária a remuneração diferenciada. Da mesma forma, colocam-se as professoras PNP02 e PNP01 ao afirmarem que todos os professores devem ser bem remunerados, não devendo tal prerrogativa estar atrelada ao desempenho dos alunos. A professora PNP01 enfatiza ainda a necessidade de luta constante da categoria por melhores salários, mesmo quando algumas conquistas já foram garantidas.

É oportuno destacar que os argumentos apresentados pelas professoras PP02, PNP01 e PNP02 apontam para uma problemática inerente à profissão docente já anunciada neste estudo: a precarização da remuneração. Tal situação é apontada por Alves e Pinto (2012, p.3) quando discutem, a partir de dados de diferentes países e de distintos parâmetros de comparação, a situação salarial dos professores no Brasil. Ao comentarem os resultados de dois estudos: um realizado pelo INEP em 2003 e o outro publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2009, os autores destacam que a remuneração dos professores é inferior àquela obtida por outros profissionais com o mesmo nível de formação.

Essa constatação, de certa forma, legitima a necessidade urgente de valorização da profissão docente, que envolve, dentre outros aspectos: remuneração digna, formação e condições de trabalho (OLIVEIRA, 2012). Mesmo reconhecendo que a valorização docente é assentada nesses três pilares, a professora e pesquisadora da UFMG Dalila Andrade Oliveira destaca que a remuneração é o mais imediato dos problemas a ser resolvido, pois “no Brasil, os salários são muito baixos e mesmo agora, com a Lei do Piso, que consideramos uma grande vitória nessa direção, vemos a dificuldade que o país enfrenta para que os municípios e os Estados cumpram a lei”. Em outras palavras, é possível dizer que, mesmo com a normatização de um piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, fruto de uma luta histórica dos educadores brasileiros, tem-se acompanhado alguns embates entre os integrantes do magistério da educação básica e os governos estaduais e municipais para que seja garantida a efetivação daquilo que está assegurado legalmente. Tais embates, ocorridos nos Estados que ainda não cumprem a Lei na sua totalidade, têm se configurado tanto por meio de ações judiciais quanto por meio de greves e manifestações.

Ao apontarem a necessidade de valorização docente, as professoras acima referidas destacam que existem outras formas de valorizar o professor, evidenciando, assim, a insatisfação com a política de remuneração por desempenho. Cassetari (2010) ao ilustrar as diferentes opiniões sobre remuneração por desempenho recorre a Miguel Arroyo que, em entrevista concedida à revista *Época*, posiciona-se contrário à adoção dessas práticas no contexto educacional. Na opinião do professor emérito da UFMG

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* CASSETARI, 2010, p. 16).

De acordo com o autor, quando se atrela a valorização do trabalho docente somente ao desempenho dos alunos se ignora a complexidade que é própria do processo de formação dos alunos, principalmente no caso da escola pública, onde os alunos estão expostos a situações de vulnerabilidade social.

Também comentando sobre a valorização docente e sua associação com desempenho dos alunos, comumente observada na mídia, Fernanda Campagnucci, editora do Observatório da Educação, em artigo⁵⁵ publicado dia 05 de abril de 2013 no blog da *Campanha Nacional pelo Direito à Educação* intitulado “Valorizar o professor: O que se quer dizer com isso?”⁵⁶ expressa sua opinião sobre a problemática ao destacar que a imagem do professor está imersa em uma profunda contradição, tendo quem o considere herói e quem o considere

⁵⁵Este artigo integra o conjunto de materiais de referência para debate da 11ª Semana de Ação Mundial 2013 que tem como tema “A valorização dos profissionais da educação e o direito à educação”. A Semana de Ação Mundial (SAM) é uma iniciativa da Campanha Global pela Educação (CGE) que desde 2003 acontece simultaneamente em mais de 100 países, sendo que no Brasil a Semana é coordenada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em parceria com organizações da sociedade civil, instituições de ensino, grupos de pesquisas, etc. Disponível em: <http://semanaacaomundial2013.wordpress.com/oqueeam/>. Acesso em 18 de abr. 2013.

⁵⁶Artigo produzido a partir da pesquisa de mestrado em andamento “O silêncio dos professores – análise de uma trama social que afasta os docentes do debate público sobre educação”, desenvolvida pela autora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Disponível em: <http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=1046>. Acesso em 18 de abr. 2013.

culpado. As duas situações, mesmo contraditórias, colocam a valorização docente como alternativa para os problemas educacionais. Segundo a autora

Ao alçar os professores à condição de heróis, as diferentes vozes do debate público – gestores, pesquisadores, pais e mães, estudantes e, cada vez mais, empresários – atribuem-lhe funções que extrapolam sua profissão. Ao culpá-lo pelos maus resultados dos sistemas de ensino, estas mesmas vozes deixam de cobrar do Estado sua responsabilidade em garantir-lhes condições de trabalho adequadas, formação inicial e continuada de qualidade, acesso a bens culturais, participação na formulação das políticas, planos de carreira estruturados, cumprimento da Lei do Piso Salarial (CAMPAGNUCCI, 2013).

No mesmo sentido, coloca:

Em nome da ‘urgente valorização dos professores’, articulistas e editorialistas acabam por reforçar velhas tendências observadas na imprensa, tais como a culpabilização dos profissionais da educação sobre o mau desempenho dos sistemas educacionais em avaliações externas e um certo clamor por abnegação e sacrifícios (*Ibidem*).

Ainda de acordo com a autora é muito forte a ideia de que o professor precisa ser reconhecido e valorizado, mas que, por outro lado, precisa ser acompanhado e cobrado. Mesmo quando se reconhece a necessidade de uma remuneração justa “o discurso pela valorização não vem dissociado de uma contrapartida dos professores, seja pelo ‘compromisso com o aprendizado’ ou pela adoção de mecanismos mais efetivos de avaliação e monitoramento de seu trabalho”, acrescenta a autora.

Quando o assunto é remuneração docente em função do desempenho dos alunos, Arroyo (citado por Cassetari) e Campagnucci parecem concordar que esta não é a forma mais adequada de valorização dos professores já que outras questões se fazem presentes no contexto da sala de aula, sendo determinantes para o desempenho acadêmico dos alunos.

Sem ignorar os embates ideológicos que caracterizam o campo, é preciso que se diga que as políticas meritocráticas teriam maior aceitação por parte dos professores se as recompensas financeiras, repassadas em função do desempenho dos alunos, fossem implementadas somente quando estivesse garantida uma remuneração equivalente à importância social da profissão docente ou, ao menos, condizente com a remuneração paga a outros profissionais com a mesma exigência de formação. Afinal, para que os professores sejam verdadeiramente valorizados é necessário melhorias substanciais na formação inicial e continuada, nas condições de trabalho, mas, sobretudo, é imprescindível que sejam garantidos salário e carreira dignos.

Diante do exposto, percebe-se que, de um modo geral, as professoras posicionaram-se favoráveis ao Prêmio Professor Alfabetizador. Entretanto, ao se analisar especificamente cada um dos eixos temáticos, foi possível identificar que existem aspectos com os quais as mesmas não concordam, conforme evidenciado no eixo 1 que analisa o PPA sob a ótica das professoras, onde foram destacados dentre outros aspectos os critérios do PPA e a quantidade de professores premiados. Na análise dos demais eixos, os núcleos de sentido que emergiram da análise do conteúdo da fala das professoras caracterizaram certa divergência quanto ao posicionamento das mesmas no que diz respeito à intencionalidade do PPA e sua relação com a aprendizagem dos alunos e a prática docente. Cabe destacar que em todos os eixos foram abordados aspectos que ajudaram a caracterizar a avaliação que as professoras fazem do PPA enquanto política de remuneração meritocrática, contudo, na análise do último eixo, percebeu-se, de forma clara, o que elas pensam sobre as políticas que utilizam o desempenho dos alunos como critério para premiar professores. Mesmo não tendo emergido consenso entre as professoras, na análise desta questão, uma vez que algumas defendem que os professores com melhores resultados devem ser recompensados de forma diferenciada e outras que todos os professores devem ser bem remunerados, independente do desempenho dos seus alunos, pode-se dizer que, no fundo, todas concordam que, livre de qualquer bonificação, é necessária uma política salarial que assegure uma remuneração digna para a categoria docente, com reajustes e aumentos reais para todos os professores.

5 O Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática em Teresina: o que pensam gestores educacionais e dirigentes sindicais

Neste capítulo, procura-se apresentar a avaliação de gestores educacionais e de dirigentes sindicais quanto à adoção de políticas de remuneração meritocrática no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, em especial sobre o Prêmio Professor Alfabetizador.

Conforme anunciado, os dados coletados mediante realização de entrevista com (02) dois representantes de cada um desses segmentos foram analisados à luz da Análise do Discurso que, segundo Orlandi (2000), se constitui como um dispositivo metodológico eficiente quando se pretende compreender a fala dos sujeitos a partir de sua inserção simbólica, histórica e ideológica. O discurso desses sujeitos foi analisado procurando identificar impressões e posições relativas ao Prêmio enquanto política meritocrática, pois saber o quê esses sujeitos pensam sobre as políticas que utilizam o desempenho dos alunos como critério para definir premiações para os professores era imprescindível para a análise que se pretendia fazer, uma vez que os mesmos foram partícipes do processo de implementação da política investigada e de sua materialidade no contexto educacional local. A Análise do Discurso, neste caso, foi importante, pois ajudou a desnudar os ditos, os não ditos e as metáforas presentes na fala dos gestores educacionais e dos dirigentes sindicais que participaram do presente estudo, o que contribui para a compreensão da avaliação que estes sujeitos fazem do Prêmio Professor Alfabetizador.

Visando uma análise consistente da avaliação que os gestores educacionais e os dirigentes sindicais fazem do PPA enquanto política meritocrática, utilizou-se como critério para definição dos sujeitos participantes do estudo o período de vigência do Prêmio na Rede, considerando o ano de sua implantação e a última edição realizada, tendo sido convidados a participar o gestor que instituiu o PPA e o gestor que o sucedeu, dando sequência à política de forma ininterrupta. Os dirigentes sindicais que participaram do estudo foram os dois que estiveram por mais tempo à frente do SINDSERM no período de 2001 a 2012.

Importa registrar que a análise foi organizada considerando o discurso desses sujeitos como um todo, sem necessariamente, obedecer à sequência das respostas dadas às perguntas apresentadas, sendo que, para sua sistematização utilizou-se como eixo norteador o objetivo geral deste estudo que procurou analisar a avaliação que alguns segmentos que integram a Rede Municipal de Ensino de Teresina fazem do PPA como política meritocrática.

5.1 O que pensam os gestores educacionais

Participaram deste estudo dois gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Teresina: o primeiro esteve à frente da gestão educacional do município por quatro anos, no período de 2001 a 2004, e o segundo respondeu pela pasta por exatos cinco anos e três meses, tendo se afastado do cargo em março de 2010 quando o PTB assumiu a condução da Prefeitura Municipal de Teresina com a saída do então prefeito Sílvio Mendes de Oliveira Filho, filiado ao PSDB, para disputar as eleições de 2010 que elegeria os chefes do poder executivo estadual⁵⁷.

O primeiro gestor entrevistado, denominado GE01, é graduado em Ciências Econômicas, mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e doutorando em Políticas Públicas também pela UFPI. Atua como professor da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e como economista na Prefeitura Municipal de Teresina, é filiado ao PSDB, tendo disputado candidatura para deputado estadual nas últimas eleições. Na SEMEC, sua gestão foi marcada pela criação da Gratificação por Desempenho Escolar, popularmente conhecida como *Ranking* das escolas, instituído em 2002 pela Lei 3.089 de 18 de abril, e pela criação do Prêmio Professor Alfabetizador em 2004. Com o *Ranking*, a SEMEC conseguiu melhorar os indicadores de aprovação, distorção idade-série, evasão e a nota dos alunos na avaliação externa, entretanto, sua implantação e vigência (2002/2005) foram permeadas por muita polêmica e por divergências entre os profissionais da educação municipal e a sociedade em geral. No SINDSERM, muitas manifestações foram organizadas sob a alegação de que o *Ranking*, ao promover a elevação dos salários mediante o pagamento de gratificações à equipe docente com base nos resultados das escolas, contribuiu para o *ranqueamento* das escolas, promovendo segregação entre a categoria.

Analisando os dados da entrevista realizada com o referido gestor com o objetivo de coletar informações sobre o Prêmio Professor Alfabetizador como uma política meritocrática, observa-se, muito claramente, em seu discurso, a vinculação do Prêmio Professor Alfabetizador com um ideário político pautado no modelo de Administração Pública Gerencial. Segundo ele, o Prêmio, assim como a Gratificação de Desempenho Escolar, foi introduzido dentro da lógica do Planejamento Estratégico, prática adotada pela Rede em 2001

⁵⁷Com a saída do PSDB da prefeitura, houve mudança no comando das secretarias municipais, inclusive na SEMEC que passou a ser conduzida pelo Prof. José Ribamar Torres Rodrigues (filiação ao Partido Socialista Brasileiro - PSB) tendo permanecido até julho de 2011. Após esse período assumiu o Prof. Paulo Machado Vale (ligado ao Partido dos Trabalhadores - PT) que permaneceu até dezembro de 2012.

com o propósito de definir as ações prioritárias a serem implantadas pela SEMEC para garantir a melhoria da qualidade da educação municipal. Como criador do Prêmio, o gestor alega que a pretensão da Secretaria era melhorar o desempenho dos alunos e, assim, elevar os indicadores de alfabetização da Rede que, até então, apresentavam-se dentro de um patamar que não era o esperado. Mesmo defendendo que o que se pretendia com o PPA era melhorar o desempenho dos alunos, o discurso do gestor revela que a política também intencionava reconhecer o trabalho realizado pelos professores e motivá-los para melhoria constante dos resultados. Em seu dizer, o PPA

era uma forma de motivar os professores para que eles vissem que bons resultados era bom pra todo mundo. Bom pra cidade que tinha alunos melhor qualificados. Bom pra escola porque era vista e respeitada pela comunidade como uma escola que, de fato, dava respostas positivas em relação ao ensino. Bom para os alunos porque estariam aprendendo mais. Bom para os professores porque estavam vendo que seus resultados, do seu trabalho... tanto tinha resultado positivo do ponto de vista da aprendizagem como também tinha o reconhecimento do ponto de vista de melhorar o salário do professor. Então o Prêmio Professor Alfabetizador, ele tinha exatamente essa finalidade: melhorar o desempenho dos alunos, né? Pelo reconhecimento e pelo incentivo do trabalho do professor (GE01).

Observa-se, no discurso do gestor, uma forte preocupação com os resultados apresentados à comunidade escolar e à sociedade em geral, evidenciando, assim, afinidade com modelo de Administração Pública Gerencial em que a ação do Estado é orientada pelos valores da eficiência e da qualidade na prestação dos serviços públicos, em que o cidadão é visto como cliente dos seus serviços (PALUDO, 2012). A ideia da eficiência e da cultura dos resultados está presente na fala do gestor quando ele destaca que os resultados que advém do Prêmio beneficiam não só os alunos, mas os professores, a escola e a cidade.

Segundo Paludo (2012) e Chiavenato (2008), a Administração Pública Gerencial está apoiada na Administração Pública Burocrática, da qual conserva alguns princípios básicos, como: admissão com base em critérios meritocráticos, existência de um sistema estruturado de remuneração, avaliação de desempenho e treinamento sistemático. “A diferença fundamental da administração gerencial para a burocrática está na forma de controle - que agora se concentra nos resultados, nos fins pretendidos” (PALUDO, 2012, p. 67).

Ratificando a filiação a esse modelo de administração, o gestor GE01 afirma que o PPA, assim como outras políticas implantadas em sua gestão, está embasado ideologicamente na política de resultados e, segundo ele, em se tratando do processo de ensino e aprendizagem, não tem como falar em resultados sem que se proponham ações que envolvam

diretamente o professor. O professor, de acordo com o gestor, “é um elemento extremamente estratégico” nesse processo, pois é ele “que faz a mediação entre o aluno e o conhecimento” e por esta razão deve ser incentivado e reconhecido financeiramente para que seus resultados melhorem sempre mais. Ao dizer isso, o gestor coloca o professor como um dos principais responsáveis pelo sucesso dos alunos, ao tempo em que defende a utilização de estímulos financeiros como forma de mantê-lo motivado na busca desse sucesso.

O deputado federal Ivan Valente, citado por Cassetari (2010), no entanto, alerta que as políticas meritocráticas que avaliam a prática docente em função do desempenho dos alunos acabam por culpar os professores pelos problemas enfrentados pela escola pública. Segundo ele, muitas vezes os docentes têm usado da experiência e da dedicação na superação das más condições de trabalho e, ainda assim, são taxados de incapazes e desqualificados por não conseguirem os resultados esperados. Corroborando o pensamento do parlamentar, Jorge Werthein, no artigo “Quem quer ser professor?”, publicado em seu blog⁵⁸ no dia 08 de maio de 2013, refletiu sobre as condições as quais estão submetidos os professores: “A precariedade das instalações da maioria das escolas públicas evidencia o descaso do Estado com os profissionais de educação, obrigados a lidar com a crônica falta de material e de equipamentos para enfrentar o desafio diário de estimular seus alunos a aprender”.

Vale destacar que no discurso do gestor GE01 não se observou nenhuma menção às condições de trabalho dos professores alfabetizadores, o que prevalece é a ideia de que o professor é responsável pelo sucesso dos alunos e que a utilização de incentivos financeiros pode motivá-lo para que os resultados sejam cada vez melhores. Ademais, o PPA é apresentado pelo referido gestor como uma política de incentivo eficaz, pois além dos resultados positivos do ponto de vista da aprendizagem também tem promovido o reconhecimento do professor mediante a melhoria de seu salário.

Quanto à possibilidade de melhoria salarial apontada pelo gestor, convém destacar que a recompensa financeira prevista no PPA, paga uma única vez ao ano, é repassada somente para aqueles professores cujas turmas são classificadas, promovendo um processo de bonificação individualizado e totalmente desvinculado da carreira docente, já que não incide nos cálculos dos vencimentos e vantagens que integram a remuneração docente. Diante disso, pode-se dizer que, embora estabeleçam incentivos financeiros, de certa forma, aceitos por alguns professores como uma compensação pelo trabalho realizado, políticas como essa não representam verdadeiramente uma melhoria salarial para a categoria docente, haja vista seu

⁵⁸Consultar em: <http://jorgewerthein.blogspot.com.br>

caráter remuneratório pontual, provisório e condicionado aos resultados dos alunos. A não valorização da carreira, materializada mediante o pagamento de vantagens desvinculadas do salário, é uma das críticas mais recorrentes quando se discute políticas dessa natureza, conforme aponta Jorge Werthein:

O sistema educacional público no Brasil padece de um erro de enfoque: privilegiam-se os controles de desempenho dos professores - inclusive com a distribuição de prêmios em dinheiro - sem, no entanto, valorizar a carreira em si. Os salários são considerados baixos em vista da importância da profissão. Pretende-se exigir dos professores que sejam conscientes de sua importância social, mas o magro contracheque diz outra coisa (WERTHEIN, 2013).

No bojo da discussão sobre a utilização dos resultados dos alunos como critério para repassar premiações para os professores, observa-se a solidificação de políticas de avaliação docente, em curso em alguns estados brasileiros. Essas políticas têm se constituído a partir da lógica da responsabilização que prevê o uso de incentivos e sanções às escolas ou diretamente aos professores em função do resultado do desempenho dos alunos, como forma de garantir a melhoria da qualidade da educação. De acordo com Raposo (2010), esta lógica encontra respaldo no sistema de *accountability*, termo utilizado frequentemente em circunstâncias que denotam responsabilidade social, prestação de contas, obrigações e imputabilidade. Santos *et al* (2012) *apud* Akkari (2011) esclarece que a cobrança pelos resultados foi inserida em um processo de gestão que se propõe a explicar as atividades realizadas e os resultados obtidos em função de objetivos predeterminados.

Nesse sentido, GE02, segundo entrevistado do segmento *gestores educacionais*, ratifica aquilo que foi anunciado pelo seu antecessor, gestor GE01, ao comentar sobre os objetivos que orientaram a criação do PPA. O referido gestor, assim prossegue:

[...] você precisa criar incentivos institucionais pra que as pessoas tenham seus comportamentos orientados em função daqueles objetivos. Então, quando foi instituído o Prêmio Professor Alfabetizador, você estava criando um incentivo institucional, pra que aqueles professores que fazem a alfabetização se desempenhem cada vez melhor (GE02).

Observa-se que, embora o PPA tivesse intenções subjacentes, como o reconhecimento e a valorização dos professores, conforme já constatado mediante a análise do discurso do gestor GE01, há consenso de que o mesmo foi instituído dentro da perspectiva da cobrança por resultados com o propósito de melhorar os dados de alfabetização da Rede. De

acordo com Cassetari (2010, p. 72), as propostas em que os prêmios são destinados aos professores partem do princípio que estes podem ser estimulados (pelas bonificações) a trabalharem em busca de melhores resultados para os seus alunos.

Para que as mensagens implícitas na fala dos sujeitos sejam compreendidas, faz-se necessário que, assim como foi feito com o gestor GE01, se diga o lugar social de onde esses sujeitos falam. Nessa perspectiva, sobre o gestor GE02, importa dizer que, diferentemente do primeiro, que é economista, este possui formação na área de humanas, tendo sido graduado em Ciências Sociais, com mestrado e doutorado em Ciência Política, é professor da UFPI desde 1994. Politicamente, embora não tenha filiação partidária sempre foi um colaborador do PSDB de Teresina, tendo participado mais ativamente das gestões tucanas a partir de 2002. Sua gestão na SEMEC (01/2005 a 03/2010) foi definida, por ele mesmo, como uma continuidade da gestão anterior, porém com algumas modificações. Tais modificações foram caracterizadas, principalmente, pela suspensão do *Ranking* nos moldes em que vinha sendo praticado e pela instituição da Premiação de Desempenho Escolar às Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, em 2006, que estabelecia o pagamento de premiações que variavam entre R\$ 2.500,00 (Dois mil e quinhentos reais) e R\$ 10.000,00 (Dez mil reais) para as escolas cujos resultados obtidos no ano-base estivessem em conformidade com o que estava regulamentado. Com essa nova política, a premiação, paga em função do mérito, deixou de ser repassada diretamente aos docentes e passou a ser destinada às escolas. Estas, por sua vez, deveriam investir o valor recebido em ações voltadas para a melhoria de seus indicadores, priorizando as ações pedagógicas.

Como se pode notar, mesmo com algumas modificações, é possível afirmar que a educação municipal, ao longo da gestão de GE01 e GE02, continuou pautada na política de resultados que, na prática, era materializada através da adoção de práticas meritocráticas que previam o pagamento de recompensa financeira, individual ou coletivamente, atreladas ao desempenho dos alunos. Isto aparece de maneira muito clara no discurso do gestor GE02 quando, ao destacar a razão pela qual manteve o PPA, pontua:

Qual era o princípio? Avaliar o resultado das crianças e, a partir do resultado das crianças, remunerar de alguma forma o professor, pontualmente, sem transformar em salário, mas como gratificação pontual, por desempenho [...]. Então, na realidade, o Prêmio Professor Alfabetizador foi mantido nesse espírito de fazer com que o professor fosse remunerado com o prêmio pelo desempenho que tinha [...]. Na realidade, era o desempenho do aluno que determinava o quanto o professor ia ganhar, né? (GE02).

Em sua fala, o gestor GE02 demonstra clareza quanto à proposta de remuneração presente no seio da política do PPA. Remuneração, esta, atrelada ao desempenho dos alunos e caracterizada pelo pagamento de uma gratificação pontual, sem vinculação com o salário do professor. Muito embora o referido gestor tenha dito que a alfabetização seria uma prioridade em sua gestão, é possível inferir, mediante análise de seu discurso, que não era interesse da SEMEC propor uma política de valorização salarial isonômica para os professores alfabetizadores, uma vez que a remuneração meritocrática, prevista no PPA, contemplaria somente aqueles professores que apresentassem bons resultados. Ao dizer que “era o desempenho do aluno que determinava o quanto o professor ia ganhar”, ele quis dizer que caso os alunos não demonstrassem um bom desempenho, o professor não teria alterações em seu salário, não ganharia nada além do que já ganhava habitualmente.

Em resposta ao questionamento sobre o fato de seus sucessores, mesmo os pertencentes a outras siglas partidárias, terem dado continuidade ao Prêmio, GE01, autor dessa política, ressaltou:

Quando uma política consegue atravessar gestões, atravessar gestões de partidos políticos diferentes, como é o caso. Você tem o quê? Você tem quatro anos... você tem quase dez anos. Então, uma política que tem dez anos, praticamente, que está sendo desenvolvida, ela perdeu aquele caráter de ser uma política de um partido ou de um governo e passou a ser uma política pública. Uma política pública! Educação como política pública! Então, nesse aspecto é que eu acho que ela tem o seu grande mérito e ela só está conseguindo se firmar no tempo, né? Está conseguindo se sustentar, melhor dizendo, se sustentar no tempo, exatamente pelos resultados que ela apresenta (GE01).

A consistência do PPA como uma política pública no contexto no qual está inserido, de acordo com gestor, está relacionada à sua aceitação e aos seus resultados. Nesse sentido, ainda acrescentou: “É muito difícil você encontrar alguém que seja contra o incentivo ao professor alfabetizador, o estímulo ao professor alfabetizador, o reconhecimento ao professor alfabetizador” (GE01).

Ao destacar que o PPA tem se sustentado em razão dos resultados apresentados e que a aceitação de incentivos para o professor alfabetizador é algo inquestionável, sugere-se que o referido gestor avalia a implantação dessa política como uma decisão acertada. Na análise de seu discurso isso emerge quando ele diz que somente uma política que dá resultados consegue atravessar gestões de partidos políticos diferentes. Pode-se inferir, a partir desse discurso, que o gestor acredita que os seus sucessores reconheceram o PPA como uma política que tem contribuído para a melhoria dos resultados, já que mesmo os gestores vinculados a outros

partidos políticos optaram por dar continuidade à política, ao invés de extingui-la, fato que coloca o Prêmio como uma política pública educacional consolidada no contexto da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Se o gestor GE01 pudesse dizer em outras palavras, diria: “Fiz muito bem em associar os resultados da alfabetização ao pagamento de um prêmio para os professores, pois isso fez com que eles se sentissem mais motivados para realizar seu trabalho, melhorando, assim, os resultados de alfabetização da Rede”.

Quando questionado sobre as políticas que instituem remuneração diferenciada para profissionais de uma mesma categoria, configuradas, neste caso, por meio do pagamento de prêmio aos professores em função do desempenho dos alunos, o gestor não só as defende como chega a criticar a isonomia salarial. Referindo-se à isonomia salarial, princípio defendido, incisivamente, pelos sindicalistas, o gestor GE01 enfatiza:

Eu acho isso uma bobagem! [...] Sabe por quê? Porque as pessoas são diferentes! Porque as pessoas agem diferentemente umas das outras, porque as pessoas se comprometem em graus e níveis diferentes umas das outras, porque as pessoas têm desempenho diferente umas das outras [...]. Então, você não pode pegar e dar o mesmo salário pra quem tem um grande desempenho, um excelente desempenho... por que o desempenho, ele é fruto de um compromisso. Mais do que isso, o desempenho, ele é fruto do trabalho, do trabalho! Então, assim, só as pessoas que trabalham conseguem ter bom desempenho. Então, você não pode remunerar essa pessoa que trabalha, que tem um bom desempenho de maneira igual àquela que não trabalha, que não tem nenhum compromisso e que repetidamente, né, os seus alunos fracassam (GE01).

Nesta fala, o gestor evidencia um posicionamento favorável à utilização de critérios meritocráticos na definição da remuneração docente. Dito de outra forma: “As pessoas devem receber por aquilo que produzem”. Quando o gestor diz que não é possível remunerar de maneira igual um professor que tem bons resultados e um professor cujos alunos não apresentam bom desempenho, seu dizer está em consonância com a ideia de que as pessoas têm desempenho diferente e, por esta razão, devem ser remuneradas de forma diferente.

Assim como o gestor GE01, o seu sucessor, GE02, também deixa evidente, em seu discurso, forte inclinação pela remuneração diferenciada, onde os professores são recompensados em função de critérios meritocráticos, tendo como principal referência o desempenho de seus alunos. No trecho abaixo, o gestor evidencia sua opinião sobre a isonomia salarial, ao tempo em que argumenta sobre a necessidade de se remunerar os professores de forma diferenciada. Segundo ele, o discurso em prol da isonomia

É discurso injusto e despropositado! As pessoas rendem de maneira diferente, as pessoas têm interesses diferentes, as pessoas têm desempenhos distintos e pra mim, é injusto você tratar os desiguais de maneira igual, né? Você trata os desiguais de maneira desigual. O que a Secretaria não tem o direito é de não apoiar o professor nas suas dificuldades, mas pra isso a gente tinha o Centro de Formação e toda formação delineada para suprir as eventuais dificuldades que o professor tenha ou tivesse do ponto de vista da sua prática pedagógica. Agora, ter uma quantidade de recurso, dividir por todo mundo, alguém alfabetiza todas as crianças e alguém alfabetiza 10% das crianças, não me parece nenhum pouco razoável, não é boa prática administrativa, não é boa prática pedagógica, não tem... e outra, não tem essência científica nenhuma, em lugar nenhum, que diga que você tratar os desiguais de maneira igual funciona (GE02).

A afirmativa sugere que o gestor discorda daqueles que defendem a isonomia salarial como um princípio que deve ser respeitado ao se definir a remuneração dos professores, pois, segundo ele, a isonomia não é uma boa prática administrativa tendo em vista que as pessoas têm desempenhos diferentes. Se ele pudesse dizer de outra forma, diria: “Professores que apresentam resultados diferentes devem ser remunerados de forma diferente” ou ainda “Não é justo premiar os professores que não têm bons resultados”. Quando o gestor fala que é injusto tratar os desiguais de maneira igual, ele defende a equidade, conceito utilizado pelos neoliberais na formulação das políticas educacionais para justificar a necessidade de tratamento diferenciado em função dos resultados. Oliveira (2006, p.111) explica que o ideário neoliberal substitui a noção de igualdade pela de equidade, assim como introduz no contexto educacional as noções econômicas de eficácia, produtividade e eficiência, tudo isso regido pela moral do mercado. Essas noções são reafirmadas no discurso do gestor quando ele diz que não é razoável dividir uma quantidade de recurso entre todos os professores, quando têm professores que alfabetizam todas as crianças e professores que alfabetizam 10% das crianças. Em outras palavras, se em um grupo alguns conseguem produzir mais, alcançar melhores resultados, é necessário que lhes sejam assegurados algum tipo de recompensa. No caso do PPA, essa recompensa é repassada aos professores mediante o pagamento de um prêmio, pago em dinheiro.

Maria Helena Guimarães de Castro, ex-gestora educacional do Estado de São Paulo, em entrevista a revista *Veja*, também defende a remuneração diferenciada baseada no mérito quando 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). A ideia de que o professor deve ser remunerado em função de seus resultados junto aos alunos, caracterizada como remuneração meritocrática, defendida pelos ex-gestores da SEMEC e pela ex-gestora paulista é condizente com o núcleo de sentido

os professores com melhores resultados devem ser recompensados de forma diferenciada, que emergiu na análise do eixo temático nº 5 (O desempenho dos alunos como critério para premiar professores) presente na análise do conteúdo da entrevista realizada com as professoras. Nesse sentido, cabe resgatar a fala da professora não premiada PNP03 que diz: “Apesar de que a gente se esforça muito, mas aquele que atingiu é mérito dele. Eu acho que ele fez por merecer, ele conseguiu essa meta. Então eu acho que sim, ele deve receber”. Analisando este fragmento de fala, é possível inferir que gestores e professora concordam com a remuneração meritocrática quando defendem que os professores com melhores resultados devem ser recompensados de forma diferenciada. É interessante notar, neste caso, que o fato de que a professora, mesmo sem ter sido premiada, defende a meritocracia.

De um modo geral, é possível dizer que além de serem favoráveis à utilização de políticas meritocráticas de remuneração como forma de valorizar e reconhecer o trabalho dos professores, os gestores entrevistados identificam uma relação positiva entre o PPA e processo de alfabetização dos alunos. Mesmo com formações distintas, Economia e Ciências Sociais, os dois gestores demonstraram, através dos seus discursos, similaridade ideológica ao defenderem o modelo de gestão gerencial, onde a gestão das redes de ensino e o exercício do trabalho docente são orientados pela cobrança de resultados e onde as recompensas financeiras são utilizadas como estratégia de motivação do professor para que haja um esforço permanente em busca de melhores resultados. Essa interpretação é possível de ser feita porque na Análise do Discurso trabalha-se com a possibilidade de se dizer aquilo que foi dito de outra maneira, a partir de não ditos ou de metáforas e paráfrases. Assim, embora externada como algo natural, a avaliação que os gestores fazem do PPA é, na verdade, resultante da compreensão de alguém que viveu a política e, no caso do gestor GE01, de alguém que é o autor da política, sendo que essa compreensão é marcada por subjetividades formuladas a partir de um significado pessoal atribuído ao objeto e de sua concretização na prática social. Ou seja, a avaliação feita por esses sujeitos não é neutra, pelo contrário, ela é política e ideológica.

Portanto, pela análise do discurso, é possível dizer que a opinião positiva dos gestores em relação ao Prêmio Professor Alfabetizador não está relacionada somente à necessidade de valorização do trabalho docente, mas também a um raciocínio que deposita crença no efeito real do incentivo para a melhoria dos resultados.

5.2 O que pensam os dirigentes sindicais

Foram sujeitos deste estudo, representando o SINDSERM, entidade que defende os interesses dos servidores públicos municipais de Teresina, dentre eles, os profissionais da educação, um dirigente que foi membro da diretoria na gestão 2005-2007 e que foi eleito presidente para o triênio 2011-2013 e outro que presidiu a entidade entre as duas gestões acima referidas, período compreendido entre 2008 a 2010.

O primeiro dirigente denominado, no presente estudo, de DS01 é professor licenciado em Educação Física com pós-graduação em Educação Física Escolar. Militante nos movimentos sociais desde o período da ditadura com filiação política ao PT, em 1996, rompeu com essa sigla partidária e filiou-se ao Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado - PSTU, ao qual continua filiado até os dias atuais. Com atuação ativa no SINDSERM desde sua fundação, ora como situação, ora como oposição, assumiu a presidência da entidade para o mandato que se encerra em 2013. Na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, DS01, é concursado como Professor de Educação Física, tendo sido diretor de escola no início dos anos 2000, função na qual permaneceu por mais de um mandato. O segundo dirigente sindical entrevistado, DS02, como foi denominado neste estudo, também professor da Rede Municipal de Teresina, é licenciado em Ciências Naturais com habilitação em Biologia e pós-graduado em Metodologia do Ensino da Matemática e em Gestão Escolar. Atuando como diretor de escola municipal há mais de 15 anos, DS02, até assumir a presidência do SINDSERM, em 2005, não tinha tido nenhuma experiência à frente de entidades sindicais.

No caso específico dos dirigentes sindicais, a análise do discurso revelou que, embora ambos sejam professores e tenham ocupado a mesma função no SINDSERM, há divergências no posicionamento de cada um deles quanto à utilização do Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática. A análise do discurso do dirigente sindical que tem militância nos movimentos sociais aponta a não aceitação da política de incentivos, já o discurso do outro dirigente, que não é militante ativo, valida o referido prêmio. Isso reforça a ideia de que nenhuma avaliação é neutra e de que o discurso é um objeto sócio- histórico (ORLANDI, 2000, p. 16).

Sobre o PPA e sua utilização como política de remuneração meritocrática, o primeiro dirigente entrevistado, DS01, diz que a lógica deveria ser invertida, ou seja, ao invés de premiar somente os professores que têm um bom desempenho, o correto seria remunerar bem todos os professores para que, de conjunto, se atingisse um bom desempenho. Segundo o sindicalista, com essa política, a SEMEC intencionava melhorar os indicadores de

desempenho, através do estímulo e da competição entre os professores, investindo poucos recursos e beneficiando poucos professores. Nesse sentido, acrescenta:

Obviamente que a ideia é justamente essa. Gastar o mínimo possível, certo? E, de certa maneira, promover uma competição que, artificialmente, vá fazer com que os indicadores de desempenho, pela competição, que é nociva ao processo pedagógico, melhorem (DS01).

Se pudesse dizer de outra forma, o sindicalista diria que essa política está pautada na lógica da economicidade, comum no contexto empresarial, onde se pretende alcançar melhoria nos resultados à custa de um baixo investimento. Essa visão economicista, conforme o discurso do dirigente, não evidencia preocupação com a qualidade da educação, mas apenas com os indicadores de desempenho. Ao dizer que a competição, inserida no contexto escolar, segundo ele, pelas políticas meritocráticas implantadas na Rede, fez com que os indicadores de desempenho, artificialmente, melhorassem, está dizendo que as mesmas não foram suficientes para consolidar a melhoria do desempenho dos alunos. Tal constatação pode ser evidenciada, muito claramente, no trecho abaixo transcrito:

[...] durante todo esse período em que as políticas meritocráticas vinham sendo aplicadas, não se teve, do ponto de vista da dinâmica interna de cada estabelecimento, de cada unidade de ensino, uma evolução no sentido de manter, de consolidar na perspectiva do ensino-aprendizagem uma prática que fizesse com que os alunos, principalmente os alunos filhos da classe trabalhadora, conseguissem avançar. Por quê? Porque a partir do momento em que você adquire, não que seja mecânico, mas a partir do momento em que você adquire, na prática, uma série de métodos e técnicas de ensino que fazem com que você chegue a um determinado resultado, isso não tem muita variação (DS01).

Analisando o discurso do dirigente DS01, nesse fragmento de sua fala, observa-se presente a ideia de que o fazer pedagógico dos professores não sofre variação em função dos estímulos financeiros que advêm das políticas meritocráticas. Por essa lógica, parece não fazer sentido a utilização dessas políticas, já que o percurso do desempenho acadêmico dos alunos não sofrerá nenhuma modificação. Faz-se necessário destacar que essa lógica diverge daquela defendida pelos gestores educacionais entrevistados, tendo em vista que os mesmos concordam que é necessário criar incentivos institucionais que estimulem os professores na busca por melhores resultados. Nesse caso, o ideal é que se faça uma análise crítica dos indicadores da Rede Municipal de Ensino de Teresina para averiguar o comportamento dos dados referentes ao desempenho dos alunos ao longo da vigência dessas políticas,

representadas pelo Ranking, implantado em 2002 e suspenso em 2005, e pelo PPA, em vigência desde 2004.

Ainda comentando o fato de as políticas meritocráticas atrelarem remuneração docente ao desempenho dos alunos, o dirigente DS01 reportou-se à teoria comportamentalista de Skinner para dizer que o professor não pode ter sua prática e o seu desempenho condicionados a prêmios ou gratificações. Segundo ele, não se pode fortalecer a ideia de que o professor só terá um bom desempenho mediante a concessão de um prêmio. Necessário se faz que seja garantindo um bom salário que lhe permita investir na sua atuação e o bom desempenho virá em decorrência disso, não porque o professor está competindo com alguém, mas porque ele sabe da importância do seu trabalho e se sente valorizado.

Atrelar remuneração ao desempenho dos alunos é, segundo esse mesmo dirigente, uma prática que gera uma dependência muito perigosa. Em seu dizer, o perigo reside no fato de que avaliar é algo muito complexo e, por isso mesmo, “o desempenho dos alunos tem que ser avaliado de forma bastante tranquila, bastante científica” sem relação com a remuneração. Dito de outra forma: Quando se avalia o desempenho dos alunos com a finalidade de definir premiações para os professores, o resultado dessa avaliação pode não ser confiável. Sobre isso destacou:

Na verdade, eu sou totalmente contrário, né? Porque o desempenho dos alunos remete a uma discussão que... se a gente fizer uma roda aqui com dez especialistas em avaliação escolar cada um vai ter uma opinião diferente sobre como avaliar. Por aí você já começa, né? Então, avaliar é uma questão complexa, extremamente complexa, cada um tem uma compreensão (DS01).

Reforçando sua avaliação sobre o PPA, o dirigente DS01 faz uma contextualização do mesmo no cenário da política educacional do Município ao longo das gestões tucanas, onde destaca a similaridade com política do *Ranking*, implantada em 2002, pelo Prefeito Firmino Filho do PSDB. Segundo ele, nos dois casos, houve um estímulo à competição entre os professores, conforme pode ser evidenciado no trecho a seguir:

A Secretaria, seguindo uma tendência, inclusive, nacional, pretendia que ocorresse uma competição desenfreada entre os educadores para que eles, da mesma forma que o *Ranking*, que também é uma política meritocrática, disputassem entre si para melhorar os indicadores. E isso, na verdade, é um incentivo complicado porque, veja bem, a partir no momento que você premia aqueles que são os melhores, você gera uma espécie de competição nociva dentro da escola (DS01).

Como se pode observar, o dirigente DS01 reafirma, através de seu discurso, sua discordância em relação às políticas meritocráticas. Seu dizer está apoiado, principalmente na ideia de que essas políticas estimulam a competição entre os professores, algo que pode vir a ser muito nocivo, se for considerado a especificidade do trabalho escolar que, por essência é pautado no fazer coletivo. Esse discurso encontra respaldo nas ideias de Morduchowicz (2003) e Ravitch (2011), apresentadas anteriormente, quando eles dizem que as políticas de remuneração meritocrática podem estimular o isolamento pedagógico e induzir a concorrência entre professores de uma mesma escola, igualmente prejudiciais ao fazer pedagógico docente. Faz-se necessário frisar que esta questão destacou-se na fala de uma das professoras entrevistadas, em que esta destacou que, pensando em ganhar a recompensa financeira prevista pelo PPA, alguns professores acabam se isolando dos colegas e escondendo o planejamento e as atividades. Ao contrário disso, outra professora entrevistada pontuou que mesmo sabendo que nem todos serão contemplados com o prêmio, o trabalho coletivo é garantido, visto que para que um professor venha a ser ganhador é necessário o envolvimento de toda a equipe escolar.

A possibilidade de se fomentar a competição no ambiente escolar é sempre ventilada quando são enumeradas as implicações quanto à utilização dessas políticas no contexto escolar. Nesse sentido, Brooke e Cunha (2011, p. 60), ao analisarem o programa de Bonificação por Resultados, implantado no Estado de São Paulo, destacam que “a resistência aos bônus anuais pagos pela Secretaria foi contínua” e que a maior oposição do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo estava relacionada “à transferência abusiva da lógica de mercado para a educação e à competição entre as escolas e os diretores das escolas, que seria fomentada por essa política”.

Destaca-se aqui, que a oposição do dirigente DS01 ao PPA é decorrente da compreensão de que a educação não se deve basear em prêmios ou castigos e que a remuneração do professor não pode ser condicionada ao desempenho dos alunos. Segundo o dirigente, os indicadores de desempenho “devem servir pra se tomar medidas administrativas, pedagógicas e financeiras para que aqueles que estão mal consigam ter um bom desempenho” (DS01).

Enquanto o discurso do dirigente DS01, militante ativo, revela um posicionamento radicalmente contrário às políticas meritocráticas, inclusive ao PPA, o dirigente sindical DS02, com um discurso mais objetivo e menos “sindicalizado”, parece concordar com a utilização da meritocracia na educação. Ressalta-se, neste caso, que o fato de estar como diretor de uma escola municipal há mais de uma década e não ter se afastado da função para

presidir o SINDSERM, somado ao fato de que sua militância no movimento sindical limitou-se, basicamente, a uma única gestão (2008 a 2010) fazem o discurso do dirigente DS02 ser como ele é. Orlandi (2000), em estudo sobre a análise do discurso, destaca que

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (ORLANDI, 2000, p. 53).

Dizer que o discurso é marcado pela experiência e pelo modo como ela se dá é admitir que esse discurso não é neutro. Com base nisso, pode-se dizer que a avaliação dos sujeitos participantes deste estudo em relação ao PPA está ancorada em suas *práxis*⁵⁹. No caso do dirigente DS02, a posição assumida em relação ao Prêmio revela aceitação à política instituída pela SEMEC, com o argumento de que este tem contribuído para melhoria do desempenho dos alunos. Em seu dizer:

A gente procurou avaliar qual seria o melhor caminho em relação à aprendizagem dos alunos, né? Então, como deu certo a premiação e não houve, assim, muitos critérios que pudessem ser questionados ou então que desse polêmica, né? Então, resolvemos apoiar e deixar a continuidade (DS02).

Conforme está posto, o discurso do dirigente DS02 evidencia apoio ao PPA. No seu dizer, a decisão em apoiar o referido prêmio se deu em virtude dos benefícios trazidos para os alunos. Reforçando a crença no Prêmio, o dirigente, ao ser questionado sobre as possíveis contribuições do PPA para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, destacou:

[...] olhando para os resultados que têm acontecido nos anos anteriores está provando que houve avanço, né?! Que tem contribuído. Apesar das provas serem feitas só no início e no final, então vai havendo... vai avaliando aquele crescimento que houve no primeiro momento em que foi feito aquele diagnóstico e depois, lá no final. Então, com esse avanço vai se descobrir que houve crescimento. Tem melhorado (DS02).

É interessante notar a não menção, nos dois trechos, a qualquer benefício direto do Prêmio à categoria docente, entretanto, quando ele diz que não existia polêmica, deduz-se

⁵⁹Novamente, o termo *práxis* foi utilizado para expressar a condição de existência de cada um dos sujeitos participantes deste estudo enquanto ser histórico e social (FRANCO, 2008).

que, no seu modo de ver, os professores estariam satisfeitos. A compreensão deste dirigente de que as políticas meritocráticas direcionadas aos professores beneficiam os alunos faz certo sentido, pois, como já apresentado anteriormente, em muitos casos, essas políticas foram implantadas como alternativa para alcançar a melhoria da qualidade do ensino. Essa relação é discutida por Marques (2012) no estudo intitulado “Programa de Valorização pelo Mérito implantado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo: opiniões de professores coordenadores”. Segundo a pesquisadora

Alguns gestores incorporam em suas políticas educacionais mecanismos de premiação docente e de outros profissionais de escolas, por mérito e produtividade, por constatarem que os mesmos não têm se mobilizado para mudar o cenário dos baixos índices de desempenho que muitos alunos têm apresentado ano após ano nas avaliações em larga escala (MARQUES, 2012, p. 33).

Sobre isso, prossegue dizendo:

Iniciativas dessa natureza se inserem em movimento observado em outros países, da América e Europa, e, no Brasil, é uma tendência que se evidencia em redes de ensino, estaduais e municipais, por meio de alterações na estrutura da carreira, que se apoiam em discursos de responsabilização dos docentes pelos resultados educacionais, resultando em propostas de incentivos por desempenho e remuneração diferenciada (MARQUES, 2012, 116).

Embora o PPA não se constitua como uma política para progressão na carreira dos professores que integram a Rede Municipal de Ensino de Teresina cabe destacar que o mesmo tem sido considerado, por gestores educacionais e até mesmo por alguns professores, como uma prática de valorização salarial, haja vista a recompensa financeira prevista. De acordo com o dirigente DS02, para além do piso salarial, as Secretarias de Educação devem criar estratégias para motivar os professores através de incentivos salariais. Nesse sentido, o dirigente verbaliza:

Eu acho o seguinte: o Governo, em si, está procurando mostrar, né? Em termos de piso salarial, um avanço, uma melhoria salarial para os professores municipais, estaduais, federais, de maneira geral [...]. É um avanço, mas só que cada Secretaria tem que melhorar também a parte dela e criar estratégias para poder avançar. Porque ficando só aquele piso salarial nacional e não tiver também um incentivo por parte da Prefeitura, as pessoas não vão ter aquela motivação a mais pra que pudessem mostrar seu trabalho... ter uma gratificaçõzinha a mais, né? (DS02).

A análise do discurso do dirigente DS02 evidencia a ideia de que o comprometimento do professor pode ser maior se forem atrelados, ao seu salário, incentivos salariais pagos em função do desempenho dos alunos. Este dizer reforça a cultura do mérito, ao tempo em que enfatiza a importância do estímulo para a melhoria dos resultados, através do pagamento de recompensa financeira àqueles professores, cujos alunos apresentam melhor desempenho. Esse também é o entendimento de Pontual (2008, p. 5) ao afirmar que através de um bônus por desempenho espera-se motivar o professor a aumentar seu esforço dentro da sala de aula. Referindo-se aos resultados de algumas pesquisas, como no caso de Andhra Pradesh, na Índia, a autora assegura que as políticas de remuneração meritocráticas têm um potencial positivo “substancial e promissor”. Ao dizer isso, destaca a possibilidade de “aumento real e significativo do aprendizado do aluno” (PONTUAL, 2008, p. 35).

Salienta-se, contudo, que na literatura, há controvérsias quanto à utilização de políticas meritocráticas na educação. Uma delas é a de que os governos não podem cobrar melhores resultados sem antes melhorar as condições de trabalho dos professores. Além disso, também se questiona a consistência dos resultados advindos da adoção dessas políticas, uma vez que, na ânsia de receber a recompensa financeira, pode haver manipulação dos dados.

Da mesma forma, há controvérsias, entre os dirigentes sindicais quanto à utilização do Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática. De acordo com o dirigente DS01, todos os professores devem ser bem remunerados para que, de conjunto, se atinja bons resultados. Ao defender a isonomia salarial, o sindicalista critica as práticas meritocráticas que condicionam a possibilidade de melhoria salarial ao resultado do desempenho dos alunos. O dirigente DS02, por outro lado, não só defende a utilização dessas políticas como legitima o PPA quando destaca sua contribuição para a melhoria dos resultados da Rede e quando ratifica a importância de se compensar e estimular financeiramente o esforço dos professores, mediante avaliação do desempenho acadêmico de seus alunos. Desse modo, na visão do referido dirigente, as redes de ensino conseguem tanto melhorar o rendimento dos professores em sala de aula como elevar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

O interesse deste estudo voltou-se para analisar a avaliação que alguns segmentos que integram a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina fazem do Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática. Especificamente, procurou-se caracterizar a política educacional do município de Teresina, na perspectiva de identificar as práticas meritocráticas implantadas nos últimos anos no contexto da Rede Pública Municipal; examinar se os professores, os gestores educacionais e os dirigentes educacionais reconhecem o PPA como uma política meritocrática; levantar a opinião dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre as políticas de valorização salarial meritocráticas que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores. Além disso, buscou-se identificar a relação entre a opinião dos professores sobre o PPA e sua condição no mesmo (se premiado ou não). Para tanto, definiu-se como sujeitos, professores lotados em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação e dirigentes sindicais do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Teresina.

Para dar sequência ao estudo, procurou-se, inicialmente, analisar a utilização da remuneração variável na educação e a relação entre esse tipo de remuneração e a meritocracia. Neste caso, foi possível perceber que a remuneração pode ser constituída de três componentes: 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 os funcionários pelos resultados alcançados, através de bônus, prêmios ou gratificações; e os benefícios concedidos aos funcionários, em forma de férias, seguro de vida, plano de saúde, auxílio alimentação e transporte, etc. Mediante o estudo, ficou claro que a remuneração variável, objeto de análise no presente estudo, equivale aos incentivos salariais que, conforme definição do termo, podem variar em função dos resultados apresentados.

Quando utilizado na educação, esse tipo de remuneração é, normalmente, apresentado aos professores por meio de políticas meritocráticas que instituem programas de bônus, prêmios e gratificações atrelados ao desempenho docente, via de regra, avaliado a partir do desempenho dos alunos. Observou-se que mesmo já sendo utilizada há alguns anos em vários países, inclusive no Brasil, a adoção de sistemas de remuneração variável ainda é objeto de muita polêmica e discussão entre educadores e estudiosos da área. Os favoráveis alegam que esse tipo de remuneração reconhece e valoriza o esforço dos professores e, além

disso, incentiva o desenvolvimento profissional, uma vez que os professores sentem-se mais motivados para o exercício da função, quando sabem que poderão ganhar mais em função dos resultados produzidos. Por outro lado, os contrários dizem que essa prática, ao tempo em que incentiva a competitividade compromete o trabalho em equipe, imprescindível ao trabalho em escolar. Outro argumento bastante utilizado por aqueles que criticam a utilização da remuneração variável na educação é o fato de que ela fere a isonomia salarial, princípio que garante a igualdade de vencimentos para cargos e atribuições iguais ou semelhantes.

Ao contextualizar a remuneração variável na educação, foi possível perceber que sua utilização tem relação com a emergência da administração gerencial decorrente da crise de credibilidade que a administração pública atravessava em vários países, a partir de meados da década de 1980. Esta crise abriu espaço para uma demanda crescente por práticas da administração empresarial nas instituições públicas, inclusive nas escolas. As reformas gerenciais, implementadas a partir de então, introduziram nas escolas uma nova lógica orientada pela avaliação educacional, pela estruturação dos sistemas de metas e, conseqüentemente, por novas formas de remuneração na carreira docente. E, conforme foi evidenciado, apesar das divergências quanto à adoção ou não de políticas dessa natureza como forma de melhorar a remuneração dos professores, sua utilização tem se tornado cada vez mais comum em sistemas de ensino público de vários países do mundo.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada configura-se como uma importante referência acadêmica que contribui para a discussão sobre a utilização da remuneração variável na educação, uma vez que o estudo procurou abstrair o ponto de vista de alguns dos sujeitos envolvidos na materialização do Prêmio Professor Alfabetizador, uma política de remuneração variável com característica meritocrática que se traduz em ação motivadora do processo de alfabetização concretizada por meio de uma premiação destinada ao professor mediante a aferição dos conhecimentos dos alunos. A análise foi orientada a partir das seguintes questões: Quais políticas educacionais do município de Teresina, implantadas nos últimos anos, são caracterizadas como políticas meritocráticas? Os professores, os gestores educacionais e os dirigentes educacionais reconhecem o PPA como uma política meritocrática? O que eles pensam sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores? Existe relação entre a opinião que os professores têm sobre o PPA e sua condição no mesmo (se premiado ou não)?

Assim sendo, observou-se, a partir das informações obtidas nesta pesquisa, que a meritocracia tem sido utilizada como um dos princípios norteadores da política educacional

do município desde o início dos anos 2000, período de consolidação do planejamento estratégico adotado pelas gestões tucanas, em Teresina. Além do Prêmio Professor Alfabetizador, outras políticas meritocráticas foram implantadas na Rede Municipal de Ensino ao longo da última década, como a Gratificação de Desempenho Escolar, popularmente conhecida como Ranking, e a Aferição de Conhecimentos. Quanto à utilização do PPA como política de remuneração meritocrática, a análise realizada com base nas informações coletadas junto aos professores, mediante a aplicação do questionário, permitiu a sistematização de algumas considerações, conforme descrito a seguir:

- a) Há concordância, por parte dos professores, independente da sua condição (se premiado ou não) em relação ao PPA, muito embora, existam aspectos com os quais os mesmos discordam, o que caracteriza a concordância parcial;
- b) O maior índice de rejeição ao Prêmio é notado entre aqueles professores que foram premiados uma única vez, sendo que 27% disseram não concordar. Cumpre destacar também o significativo percentual de professores que preferiu não externar sua opinião em relação ao PPA, 13%, fato observado somente entre os professores não premiados.
- c) Os professores reconhecem que o Prêmio traz contribuições tanto para aprendizagem dos alunos, quanto para a prática docente. Além disso, pode-se dizer que os professores além de reconhecerem a necessidade da avaliação do trabalho docente, reconhecem, também, que o Prêmio cumpre essa finalidade. Acrescenta-se, ainda, o fato de que o referido prêmio, ao longo de sua vigência, de acordo com a maioria dos professores, tem servido como instrumento motivador para que os professores alfabetizem os alunos;
- d) Tanto no grupo dos professores premiados (uma única vez ou mais de uma vez) quanto no grupo dos não premiados, observou-se que a maioria considera as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor como políticas eficientes;
- e) Os professores tendem a ser favoráveis a outras políticas meritocráticas e não somente ao Prêmio Professor Alfabetizador.

Como o estudo intencionava explorar o conjunto de opiniões e a totalidade das falas e das expressões dos professores de modo a se produzir uma análise mais aprofundada acerca da avaliação que esses sujeitos fazem das políticas meritocráticas implantadas no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, tendo como “pano de fundo” o Prêmio Professor Alfabetizador, buscou-se, também, coletar outras informações, mediante a realização de uma entrevista com algumas professoras. Esses dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, por meio da técnica análise temática, permitindo a identificação de

núcleos de sentido que deram origem a cinco eixos temáticos: o PPA sob a ótica das professoras; intencionalidade do PPA; o PPA e o processo de alfabetização dos alunos; o PPA e a prática pedagógica do professor alfabetizador; o desempenho dos alunos como critério para premiar professores. Dessa análise, cabe destacar as seguintes considerações:

- a) De um modo geral, o PPA desfruta da aceitação das professoras, contudo, percebeu-se, tendo como exemplo o que foi evidenciado na análise dos questionários, que existem aspectos com os quais as mesmas não concordam. Tais aspectos, notados tanto na fala das professoras premiadas, quanto na fala das não premiadas, foram analisados a partir de núcleos de sentido como: *critérios de premiação e quantidade de professores premiados*;
- b) Sobre a intencionalidade do Prêmio, observou-se a presença de núcleos de sentido relacionados à *valorização do professor alfabetizador* e à *avaliação/controle da prática pedagógica*, ambos, contemplados no rol dos objetivos institucionais do PPA;
- c) Quanto ao PPA e suas implicações para a aprendizagem dos alunos, a análise evidenciou a existência dos seguintes núcleos de sentidos: *se o professor ganha, o aluno também ganha e o PPA não garante a aprendizagem dos alunos*;
- d) Quanto às possíveis contribuições do PPA para a prática docente, identificou-se, de maneira mais expressiva, um núcleo de sentido referente à ideia de que *o referido prêmio não modifica a prática docente*;
- e) Na análise sobre a utilização do desempenho dos alunos como critério para premiar professores, foram identificados os seguintes núcleos de sentido: *os professores com melhores resultados devem ser recompensados de forma diferenciada e todos os professores devem ser bem remunerados independente do desempenho dos seus alunos*.

De um modo geral, pode-se dizer que as professoras posicionaram-se favoráveis ao Prêmio Professor Alfabetizador. Entretanto, ao se analisar especificamente cada um dos eixos temáticos, foi possível identificar que existem aspectos com os quais as mesmas não concordam. No caso específico do último eixo, observou-se que mesmo não tendo emergido consenso entre as professoras, uma vez que algumas defendem que os professores com melhores resultados devem ser recompensados de forma diferenciada e outras que todos os professores devem ser bem remunerados, independente do desempenho dos seus alunos, no fundo, todas concordam que, livre de qualquer bonificação, é necessária uma política salarial que assegure uma remuneração digna para a categoria docente, com reajustes e aumentos reais para todos os professores.

No caso dos gestores educacionais, foi possível identificar, mediante análise do discurso, que além de serem favoráveis à utilização de políticas meritocráticas de

remuneração como forma de motivar e de valorizar o trabalho dos professores, reconhecem uma relação positiva entre o Prêmio Professor Alfabetizador e o processo de alfabetização dos alunos. Ademais, notou-se, no discurso de ambos, forte inclinação pela remuneração diferenciada, onde os professores são recompensados em função de critérios meritocráticos, tendo como principal referência o desempenho de seus alunos, evidenciando, assim, posicionamento contrário à isonomia salarial. Considerando as condições de produção do discurso desses gestores, é possível dizer que a opinião positiva em relação ao Prêmio Professor Alfabetizador está relacionada a um ideário político pautado na administração pública gerencial que deposita crença no efeito real do incentivo para a melhoria dos resultados.

Em se tratando dos dirigentes sindicais, não se observou o mesmo consenso percebido entre os gestores educacionais quanto à utilização do Prêmio Professor Alfabetizador como política meritocrática. Pela análise do discurso, a divergência de posicionamentos é perfeitamente admissível já que cada um, mesmo em condições semelhantes, fala de lugares sociais diferentes. Nesse modo de considerar, o primeiro dirigente sindical, DS01, por ter uma trajetória de militância longa e ativa tende a ser contrário a qualquer tipo de política que beneficie somente parte da categoria. No caso do PPA, notou-se claramente a discordância em relação à essência da política instituída, sob a alegação de que a mesma fere o princípio da isonomia salarial. De acordo com o referido dirigente, todos os professores devem ser bem remunerados para que, de conjunto, se atinja bons resultados. DS02, também sujeito deste estudo, por outro lado, defende a utilização de políticas meritocráticas com o argumento de que as redes de ensino devem recompensar e estimular financeiramente o esforço dos professores como forma de melhorar o rendimento dos professores em sala de aula e, conseqüentemente, elevar a qualidade da educação.

Sem ignorar a polêmica que envolve a questão, pode-se dizer que o Prêmio Professor Alfabetizador, ao longo de sua vigência, tem conseguido alcançar o seu propósito, uma vez que tanto tem contribuído para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, quanto tem servido de motivação docente para o árduo trabalho de alfabetizar. Entretanto, faz-se necessário destacar que quando a intenção é a melhoria do processo de ensino e aprendizagem como um todo e a garantia de que todos os alunos sejam verdadeiramente alfabetizados, não basta apenas premiar os bons professores. É preciso pensar e implantar políticas voltadas para aqueles professores que não têm conseguido lograr êxito ao longo dos anos. É preciso identificar esses professores. Não para rotulá-los, mas para dar-lhes o apoio necessário para que eles também consigam desenvolver um bom trabalho junto aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de R. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil**: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD, 2012. (artigo não publicado).

AUGUSTO, Maria Helena. Recompensa ou punição: a regulação educativa em MG e a cobrança de resultados. In: **VII Seminário Internacional Red Estrado**, 2010. Lima: UCH - CLACSO, 2010.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. In: **Tempo Social - Revista Sociologia**. USP, São Paulo: 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise e conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008b. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 12 jul. 2011.

_____. **Lei nº 10.101**, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a participação dos trabalhadores nos lucros ou resultados da empresa e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10101.htm. Acesso em: 30 de abr. 2012.

_____. **Lei do Império de 15 de outubro de 1827**. Primeira lei geral de educação do Brasil. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Doc_Histo/Edu_Imp/Lei_15_10_1827.html. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRITO, Lucia Elena Pereira Franco; FRANÇA, Robson Luis. Plano de carreira dos docentes de Minas Gerais: choque de gestão e cultura do desempenho no governo Aécio Neves In: **VII Seminário Internacional Red Estrado**, 2010. Lima: UCH – CLACSO, 2010.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. ISSN 0100-1574. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf. Acesso em: 13 fev. 2012.

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. 2012.

CAMPAGNUCCI, Fernanda. **Valorizar o professor: o que se quer dizer com isso?**. Disponível em: <http://semanaacaomundial2013.wordpress.com/2013/04/04/valorizar-o-professor-o-que-se-quer-dizer-com-isso/>. Acesso em: 10 de abr. de 2013.

CARDOSO, Luiz Roberto. Avaliando Sistemas de Remuneração baseados em Habilidades e Competências: a visão dos profissionais de Gestão de Pessoas. **RBGN**, São Paulo, vol. 8, n. 21, p. 13-23, mai./ago. 2006.

CASSETTARI, Nathalia. **Remuneração variável para professores**: revisão da literatura e desdobramentos no Estado de São Paulo. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Premiar o Mérito. **Revista Veja**. 13 de Fevereiro de 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/130208/entrevista.shtml>. Acesso em: 20 de out. 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 2.ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah Chucidda. **Pesquisa empírica em ciências humanas** (com ênfase na comunicação). São Paulo: Futura, 2001.

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, Gisléia Benini; SILVEIRA NETO, Raul da Mota. **Estrutura de Incentivo e Desempenho Escolar**: uma Avaliação do Programa Bônus de Desempenho Educacional do Estado de Pernambuco. Disponível em: <http://linkpe.com.br/enpecon/artigos/Estrutura%20de%20Incentivo%20e%20Desempenho%20Escolar%20uma%20Avalia%20do%20Programa%20B%20nus%20de%20Desempenho%20Educacional%20do%20Estado%20de%20Pernambuco.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ESTEVES, Sofia. **O que é meritocracia**. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/rede-de-blogs/carreira-em-geracoes/>. Acesso em: 20 mar. de 2013.

FRANCO, José de Oliveira. **Cargos, Salários e Remuneração**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, B. A. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. Disponível em: www.fvc.org.br/pdf/atrativ-carreira-ap-final.pdf. Acesso em: dia 06 de junho de 2012.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 11. reimpr.- São Paulo: Atlas, 2008.

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.

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, Edvaldo N. **Por que os trabalhadores em educação vão parar nos dias 23, 24 e 25 de abril ?** Disponível em: http://alternativasintepe.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html. Acesso em 17 abr. de 2013.

LUSTOSA, Irene Nunes. A Remuneração dos professores da Educação Básica no Brasil: um problema com raízes históricas. In: IBIAPINA, Maria Lopes de Melo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (org.). **Pesquisa em Educação:** múltiplos referenciais e suas práticas. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, Ligia Maria. **Programa de valorização pelo mérito implantado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo:** opiniões de professores coordenadores. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, Programa de Mestrado em Educação, 2012.

MENEZES FILHO, Naércio. **Bônus por desempenho na educação.** Bresser-PereiraWebsite, 2008. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/ver_file_3.asp?id=2662. Acesso em: 02 jan. de 2012.

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. de 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ&Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. de 2012.

_____. A política de responsabilização dos professores tem promovido uma corrosão na carreira. **Vozes da Educação**, 2012. Disponível em: <http://vozesdaeducacao.org.br/blog/2012/12/21/a-politica-de-responsabilizacao-dos-professores-tem-promovido-uma-verdadeira-corrosao-na-carreira-diz-dalila-andrade-oliveira/>. Acesso em: 20 jan. de 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação:** reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

OSHIRO, Cláudia Hiromi; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme. **Efeito do pagamento de Bônus aos professores sobre a proficiência escolar no Estado de São Paulo**. Disponível Em: Anpec.Org.Br/Encontro/.../000-E95d077296d03faa27e429dc66192da8.Pdf. Acesso em: 12 abr. 2013.

PALUDO, Augustinho Vicente. **Administração Pública: teoria e questões**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PERNAMBUBO. **Lei nº 13.486**, de 1º de julho de 2008. Institui o bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 01 abr. 2013.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 fev. 2012.

PINTO, José Marcelino Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2007.

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. 2011.

PRADO, Maurício Almeida. O Modelo Gerencial da Educação: contribuições da experiência da 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 de dez. 2012.

RAPOSO, Edna Maria dos Santos. **O processo avaliativo institucional de Desempenho do Sistema Público Municipal de Teresina-PI (2001-2005): entre a lógica da excelência e a lógica da aprendizagem**. (Dissertação de Mestrado). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. 189f.

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**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

_____. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPIERI, Roberto Hernández; 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, Catarina de Almeida; et al. **Avaliação de Desempenho Docente nas Redes Estaduais de Educação Básica no Brasil.** 2012. Disponível em http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_GT2.pdf. Acesso em: 20 mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91624/lei-complementar-1078-08-sao-paulo-sp>. Acesso em: 23 dez. 2012.

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. 2012.

TERESINA, **Decreto nº 6.834**, de 6 de julho de 2006. Regulamenta a Lei nº 3.514 de 19 de maio de 2006, que “Institui a premiação de desempenho escolar às escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina”.

_____. **Decreto nº 6.835**, de 6 de julho de 2006. Regulamenta o art. 19 da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, alterado pela Lei nº 3515 de 19 de maio de 2006.

_____. **Decreto n.º 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.

_____. **Decreto nº 10.671**, de 23 de agosto de 2010. Regulamenta a Lei nº 4.019, de 1º de julho de 2010, que “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.

_____. **Dossiê do Prêmio Professor Alfabetizador:** construindo uma cultura de avaliação desde 2004. Teresina: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

_____. **Lei nº 3.089**, de 18 de abril de 2002. Institui a gratificação de desempenho escolar no âmbito da rede pública municipal de ensino de Teresina ao pessoal do magistério.

_____. **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.

_____. **Lei nº 4.019**, de 1º 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.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

WERTHEIN, Jorge. **Quem quer ser professor?** Disponível em:
<http://jorgewerthein.blogspot.com.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2013

WOOD JR, Thomaz; PICARELLI FILHO, Vicente. **Remuneração e carreira por habilidades e por competências**: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado com Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS
PÚBLICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: Remuneração Docente por Desempenho: uma análise da experiência implantada na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (PI) no período de 2004- 2011.

Pesquisador responsável: Luis Carlos Sales

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato (inclusive a cobrar):(86) 3237 1214 / 9982 1499

Pesquisadores participantes: Irene Nunes Lustosa

Telefones para contato:(86) 3232 0117 / 9977 2421

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma totalmente voluntária, de uma pesquisa na área da educação. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que segue e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda ao responsável pelo estudo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

O presente estudo será conduzido pela pesquisadora Irene Nunes Lustosa, sob a orientação do pesquisador responsável Prof. Dr. Luis Carlos Sales. A pesquisa tem como tema “Remuneração Docente por Desempenho: uma análise da experiência implantada na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (PI) no período de 2004- 2011” e utilizará como fontes orais professores e secretários municipais de educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, bem como dirigentes do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de

Teresina. O estudo tem por objetivo analisar a avaliação que os diversos segmentos que compõem a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina fazem das políticas de remuneração docente por desempenho, em especial sobre o Prêmio Professor Alfabetizador, uma política de remuneração por desempenho implantada pelo município de Teresina há oito anos que premia professores que atuam no segundo período da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Os professores serão selecionados aleatoriamente dentre o grupo de professores que já trabalharam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ou 2º ano). Com relação aos secretários de educação e aos dirigentes sindicais serão convidados a integrar este estudo aqueles dois que estiveram na função por mais tempo durante o período em estudo. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico que orienta este estudo (análise categorial, para os dados coletados junto aos professores e análise do discurso, para secretários municipais e dirigentes sindicais).

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição através da concessão de uma **entrevista**, na qual responderá a perguntas relacionadas a temática em estudo. No caso da existência de perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser renegociadas com a pesquisadora responsável, bem como está garantido o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sua contribuição neste processo de pesquisa é de fundamental importância para ampliação do debate sobre as políticas de valorização salarial dos professores. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis e, somente serão divulgadas mediante sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Sua participação é isenta de qualquer despesa. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito, do estudo “Remuneração Docente por Desempenho: uma análise da experiência implantada na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (PI) no período de 2004- 2011”. Declaro que fui suficientemente esclarecido quanto às informações referentes ao presente estudo e que discuti com a pesquisadora responsável a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros, para mim, o objetivo do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Além disso, ficou claro, também, que

minha participação é isenta de qualquer despesa, que tenho garantia de acesso ao material produzido e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos. Assim sendo, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa e autorizo a utilização destas informações nos trabalhos a serem produzidos e apresentados em eventos científicos acadêmicos e divulgados por meios orais, gráficos, impressos e/ou eletrônicos.

Teresina, ____ de _____ de _____

Assinatura / RG

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação nesta pesquisa.

Teresina, ____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10- CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado com Gestores educacionais e Dirigentes educacionais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS
PÚBLICAS

Título do projeto: Remuneração Docente por Desempenho: uma análise da experiência implantada na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (PI) no período de 2004- 2011.

Pesquisador responsável: Luis Carlos Sales

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato (inclusive a cobrar):(86) 3237 1214 / 9982 1499

Pesquisadores participantes: Irene Nunes Lustosa

Telefones para contato:(86) 3232 0117 / 9977 2421

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, R

G _____ CPF _____, abaixo assinado aceito

participar da pesquisa: “Remuneração Docente por Desempenho: uma análise da experiência implantada na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (PI) no período de 2004- 2011, fornecendo as informações necessárias para análise proposta, uma vez que fomos partícipes deste processo. Assim sendo, autorizo a utilização destas informações nos trabalhos a serem produzidos e apresentados em eventos científicos acadêmicos e divulgados por meios orais, gráficos, impressos e/ou eletrônicos. Por se tratar de pesquisa de natureza histórica, cujos dados dependem da credibilidade de quem os relata, autorizo, também, a indicação da autoria das informações que forneci.

Teresina, 08 de agosto de 2012.

APÊNDICE C - Questionário aplicado com os Professores

Prezado (a) Professor (a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre a política de remuneração por desempenho implantada na Rede Municipal de Ensino de Teresina, em especial sobre o Prêmio Professor Alfabetizador. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre a utilização do mérito como incremento salarial de docentes.

Observações:

1. O respondente deverá informar apenas o CPF e a escola onde está lotado.
2. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador.

CPF do respondente: _____

Escola: _____

1. Qual seu tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Teresina?

- a) () de três a dez anos
b) () mais de dez anos

2. Há quanto tempo está lotado (a) em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ou 2º ano)?

- a) () de três a dez anos
b) () mais de dez anos

3. Você já recebeu o Prêmio Professor Alfabetizador alguma vez?

- a) () sim, uma única vez
b) () sim, mais de uma vez
c) () não, nunca recebi

4. Qual sua opinião sobre este prêmio?

- a) () concordo
b) () concordo em partes
c) () não concordo
d) () prefiro não opinar

5. Em sua opinião, o Prêmio Professor Alfabetizador contribui para a aprendizagem dos alunos?

- a) () sim
b) () não

6. Para você, o Prêmio Professor Alfabetizador traz alguma contribuição para a prática do (a) professor (a)?

- a) () sim
b) () não

7. Você considera que seu trabalho deve ser avaliado?

a) () sim

b) () não

8. Você considera que o Prêmio Professor Alfabetizador é um instrumento avaliativo de sua prática pedagógica?

a) () sim

b) () não

c) () ainda não tinha pensado por este lado

9. Em sua opinião, o Prêmio Professor Alfabetizador motiva o professor a alfabetizar os alunos?

a) () sim

b) () não

10. A utilização dos resultados das avaliações dos alunos como parâmetro para melhorar a remuneração do professor, para você é uma política que traz resultados?

a) () sim

b) () não

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista com Professores

Prezado (a) Professor (a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre a política de remuneração por desempenho implantada na Rede Municipal de Ensino de Teresina, em especial sobre o Prêmio Professor Alfabetizador. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre a utilização do mérito como incremento salarial dos docentes.

Informamos que sua identidade será resguardada, por isso, gostaríamos que as perguntas dessa entrevista fossem respondidas com a máxima sinceridade, pois as mesmas constituem-se em objeto de análise deste estudo.

-
1. Você já foi premiado no Prêmio Professor alfabetizador? Se sim, quantas vezes?
 2. Você concorda com os critérios do Prêmio Professor Alfabetizador?
 2. A quantidade de professores (as) premiados (as) anualmente é suficiente?
 3. E se o prêmio contemplasse um número maior de professores?
 4. O que você acha que o (a) professor (a) precisa fazer para ganhar este prêmio?
 5. Em sua opinião, este prêmio representa um aumento na carga de trabalho do (a) professor (a)?
 6. Em sua opinião, o (a) professor (a) que ganha este prêmio (a) prioriza o atendimento dos alunos com melhor potencial?
 7. Como você acha que se sentem os (as) professores (as) que não conseguem ganhar este prêmio?
 8. Você acredita que este prêmio contribui para melhoria da prática pedagógica do professor?
 9. E para a aprendizagem dos alunos? Qual sua contribuição?
 10. Você acha que o Prêmio foi instituído para valorizar a prática docente ou como forma de controle da prática pedagógica dos professores?
 11. Em sua opinião, a comunidade valoriza mais a escola quando sabe que tem professor premiado?
 12. Você acha que os resultados da avaliação dos alunos devem ser utilizados para avaliar a prática dos professores?
 13. Qual sua opinião sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores?
 14. Qual sua opinião sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores?

APÊNDICE E - Roteiro para entrevista com Gestores Educacionais

Prezado Gestor,

Este instrumento pretende registrar informações sobre a política de remuneração por desempenho implantada na Rede Municipal de Ensino de Teresina, em especial sobre o Prêmio Professor Alfabetizador. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre a utilização do mérito como critério para incrementar a remuneração docente.

Gostaríamos que as perguntas dessa entrevista fossem respondidas com a máxima sinceridade, pois as mesmas constituem-se em objeto de análise deste estudo.

-
1. Por quanto tempo permaneceu à frente da Secretaria Municipal de Educação de Teresina? Em que período?
 2. Das políticas educacionais implantadas/implementadas neste período, qual o senhor acha que mais impactou na rotina das escolas municipais?
 3. Ao instituir o Prêmio Professor Alfabetizador em 2004, qual era a intenção da Secretaria Municipal de Educação?
 4. Você acredita que esta política tem alcançado os fins previstos?
 5. De acordo com dados da própria Secretaria, foram gastos em 2011 aproximadamente R\$ 540.000,00 com este prêmio, incluindo a realização das provas e o pagamento dos professores. Em sua opinião, os resultados são compatíveis com o investimento realizado?
 6. O Prêmio Professor Alfabetizador não garante melhoria salarial para todos os professores, uma vez que é limitada a quantidade de vencedores. Para o senhor, os professores ficariam mais satisfeitos se os recursos utilizados para o pagamento do prêmio fossem divididos com todos os docentes?
 7. O Prêmio Professor Alfabetizador teve sua oitava edição em 2011 e, agora, em 2012, já está com parte das ações encaminhadas. A que o senhor credita a continuidade desta política?
 8. Em sua opinião, por que este prêmio, assim como aconteceu com o Ranking, ainda não foi extinto?
 9. Para o senhor, o fato de se atrelar a melhoria salarial docente ao desempenho dos alunos faz com que haja um maior comprometimento por parte do professor?
 10. O que o senhor acha que o (a) professor (a) precisa fazer para ganhar este prêmio?
 11. Alguns críticos alegam que políticas como estas incentivam a competição entre os professores e a “maquiagem” dos resultados. O que o senhor pensa a este respeito?
 12. Para o senhor, que contribuição as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para instituir bonificações, premiações ou incentivos para os professores podem oferecer para as redes públicas de ensino?

APÊNDICE F - Roteiro para entrevista com Dirigentes Sindicais

Prezado Dirigente Sindical,

Este instrumento pretende registrar informações sobre a política de remuneração por desempenho implantada na Rede Municipal de Ensino de Teresina, em especial sobre o Prêmio Professor Alfabetizador. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre a utilização do mérito como incremento salarial dos docentes.

Gostaríamos que as perguntas dessa entrevista fossem respondidas com a máxima sinceridade, pois as mesmas constituem-se em objeto de análise deste estudo.

-
1. Por quanto tempo permaneceu à frente do SINDSERM? Em que período?
 2. Das políticas educacionais implantadas/implementadas neste período, qual o senhor acha que mais impactou na rotina das escolas municipais?
 3. Em sua opinião, qual era a intenção da Secretaria Municipal de Educação ao instituir o Prêmio Professor Alfabetizador em 2004?
 4. Para o senhor, como os professores municipais avaliam este prêmio?
 5. O Prêmio Professor Alfabetizador não garante melhoria salarial para todos os professores, uma vez que é limitada a quantidade de vencedores. Para o senhor, os professores ficariam mais satisfeitos se os recursos utilizados para o pagamento do prêmio fossem divididos com todos os docentes?
 6. Em sua opinião, por que este prêmio, assim como aconteceu com o Ranking, ainda não foi extinto?
 7. Alguns críticos alegam que políticas como estas incentivam a competição entre os professores e a “maquiagem” dos resultados. O que o senhor pensa a este respeito?
 8. Para o senhor, o fato de se atrelar a melhoria salarial docente ao desempenho dos alunos faz com que haja um maior comprometimento por parte do professor?
 9. Em sua opinião, as políticas de remuneração por desempenho podem trazer alguma contribuição para as redes públicas de ensino?
 10. Qual sua opinião sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetros para definir bonificações e prêmios para os professores?

APÊNDICE G - Lista de escolas por ordem de visitação

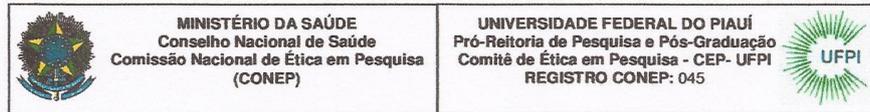
Ordem de visitação	Escola Municipal
1	Oscar Cavalcante
2	Bezerra de Meneses
3	Ambiental 15 de Outubro
4	Mário Faustino
5	Alda Neiva
6	Bom Princípio
7	Soim
8	João Porfírio de Lima Cordão
9	Dionísio Carvalho
10	Raimundo Adão
11	Manoel Alves de Oliveira
12	Aurino Nunes
13	Angolá
14	Ruben Ludwig
15	Centro dos Afonsinhos
16	Santa Clara
17	Mário Covas
18	Mário Quintana
19	Vieira Toranga
20	Altina Castelo Branco
21	José Carlos
22	Didácio Silva
23	Angelim
24	AntonioTerto
25	Planalto Ininga
26	Nossa Senhora do Amparo
27	Noé Araújo Fortes
28	Maria do Socorro Pereira da Silva
29	José Auto de Abreu
30	Antonio Dílson Fernandes
31	Casa Meio Norte
32	Minha Casa
33	Piripiri
34	Deputado Humberto Reis
35	José Camilo da Silveira Filho
36	Monsenhor Mateus Rufino
37	Santa Fé
38	Galileu Veloso
39	Mocambinho
40	Tomás de Oliveira Lopes
41	Moacir Madeira Campos
42	Joca Vieira
43	Santa Maria da Codipi
44	Delfina Borrvalho Boa Vista

45	Murilo Braga
46	Santa Teresa
47	Nova Brasília
48	Extrema
49	João Paulo I
50	Benjamim Soares Carvalho
51	Fazenda Soares
52	Baixão do Carlos
53	Teodoro Machado Coelho
54	Vinicius de Moraes
55	Tio Bentes
56	Gurupá de Cima
57	Nossa Senhora do Perpetuo Socorro
58	Cajazeiras
59	João Emílio Falcão
60	São José
61	Antonio Ferraz
62	Iolanda Raulino
63	Lunalva Costa
64	Elias Ximenes do Prado Junior
65	Cristina Evangelista
66	Artur Medeiros Carneiro
67	Machado de Assis
68	Conselheiro Saraiva
69	Cecília Meireles
70	Delmira Coelho Machado
71	H. Dobal
72	Chapadinha
73	Domingos Afonso Mafrense
74	Lindamir Lima
75	Zoraide Almeida
76	São Geraldo
77	Irmã Dulce
78	Parque Piauí
79	Ester Couto
80	Darcy Pereira de Carvalho
81	Padre Ângelo Imperiali
82	Governador Chagas Rodrigues
83	Lea Leal
84	Clodoaldo Freitas
85	Nelson do Amaral Sobreira
86	Coronel Pedro Borges
87	Coração de Jesus
88	Manoel Nogueira Lima
89	AntonioGayoso
90	Serafim
91	José Nelson de Carvalho
92	Areias
93	Francílio Almeida

94	Roberto Cerqueira Dantas
95	Valter Alencar
96	Santa Maria das Vassouras
97	Velho Monge
98	Esc. Téc. Nsa. Senhora da Paz-Inicial
99	São Sebastião
100	Laurindo de Castro
101	Santa Maria (Ladeira do Uruguai)
102	Valdemar Sandes
103	Ofélio Leitão
104	Thereza Noronha
105	Luis Fortes
106	Ana Buggyja de Brito
107	Isabel Pereira
108	O.G. Rego de Carvalho
109	José Ivan Filho
110	Tapuia
111	Simões Filho
112	Monteiro Lobato
113	Dom Hélder Câmara
114	Deoclécio Carvalho
115	Barjas Negri
116	Torquato Neto
117	Santo Afonso Rodriguez
118	Residencial Pedra Mole
119	Raimundo de Area Leão Melo
120	Joaquim Marinho de Macedo
121	Noé Fortes
122	Myriam Portela Nunes
123	Alice Pires
124	Limoeiro
125	Lizandro Tito de Oliveira
126	Gurupá de Baixo
127	Campestre Norte
128	Mascarenhas de Morais
129	Marcílio Flávio Rangel

ANEXOS

ANEXO A - Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI



CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Remuneração docente por desempenho: uma análise da experiência implantada na rede pública municipal de ensino de Teresina (PI), no período de 2004-2011

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0411.0.045.000-11

Pesquisador Responsável: Luis Carlos Sales

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

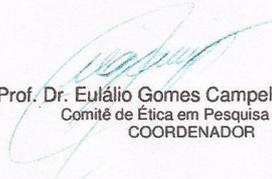
Outubro/2012

Relatório final

Os membros do CEP-UFPI não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA APROVAÇÃO: 25/10/2011

Teresina, 26 de Outubro de 2011.


Prof. Dr. Eulálio Gomes Campelo Filho
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI
COORDENADOR

ANEXO B - Relação das escolas municipais que possuem turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental

Nº	ESCOLA MUNICIPAL	ZONA
1	Cecília Meireles	LESTE
2	Mário Faustino	LESTE
3	Alda Neiva	LESTE
4	Ruben Ludwig	LESTE
5	Planalto Ininga	LESTE
6	Noé Araújo Fortes	LESTE
7	Casa Meio Norte	LESTE
8	José Camilo da Silveira Filho	LESTE
9	Delfina Borralho Boa Vista	LESTE
10	Tio Bentes	LESTE
11	Elias Ximenes do Prado Junior	LESTE
12	Oscar Cavalvante	LESTE
13	Lindamir Lima	LESTE
14	Padre Ângelo Imperialli	LESTE
15	Lea Leal	LESTE
16	Clodoaldo Freitas	LESTE
17	Francílio Almeida	LESTE
18	Valter Alencar	LESTE
19	Santa Maria (Ladeira do Uruguai)	LESTE
20	Thereza Noronha	LESTE
21	José Ommatti	LESTE
22	Santo Afonso Rodriguez	LESTE
23	Residencial Pedra Mole	LESTE
24	Noé Fortes	LESTE
25	Marcílio Flávio Rangel	LESTE
26	Bezerra de Meneses	NORTE
27	Ambiental 15 de Outubro	NORTE
28	José Carlos	NORTE
29	Antonio Dílson Fernandes	NORTE
30	Minha Casa	NORTE
31	Galileu Veloso	NORTE
32	Mocambinho	NORTE
33	Moacir Madeira Campos	NORTE
34	Santa Maria da Codipi	NORTE
35	Murilo Braga	NORTE
36	Nova Brasília	NORTE
37	Iolanda Raulino	NORTE
38	Delmira Coelho Machado	NORTE
39	Domingos Afonso Mafrense	NORTE
40	Darcy Pereira de Carvalho	NORTE
41	Governador Chagas Rodrigues	NORTE
42	Antonio Gavoso	NORTE
43	José Nelson de Carvalho	NORTE
44	Roberto Cerqueira Dantas	NORTE
45	Santa Maria das Vassouras	NORTE
46	José Ivan Filho	RURAL
47	Soim	RURAL
48	Dionísio Carvalho	RURAL
49	Raimundo Adão	RURAL
50	Manoel Alves de Oliveira	RURAL
51	Aurino Nunes	RURAL
52	Angolá	RURAL
53	Centro dos Afonsinhos	RURAL

Nº	ESCOLA MUNICIPAL	ZONA
54	Vieira Toranga	RURAL
55	AntonioTerto	RURAL
56	Nossa Senhora do Amparo	RURAL
57	Piripiri	RURAL
58	Tomás de Oliveira Lopes	RURAL
59	Joca Vieira	RURAL
60	Santa Teresa	RURAL
61	João Paulo I	RURAL
62	Fazenda Soares	RURAL
63	Baixão do Carlos	RURAL
64	Teodoro Machado Coelho	RURAL
65	Gurupá de Cima	RURAL
66	Nossa Senhora do Perpetuo Socorro	RURAL
67	Caiazeiras	RURAL
68	São José	RURAL
69	Conselheiro Saraiva	RURAL
70	Chapadinha	RURAL
71	São Geraldo	RURAL
72	Coronel Pedro Borges	RURAL
73	Coração de Jesus	RURAL
74	Manoel Nogueira Lima	RURAL
75	Serafim	RURAL
76	Laurindo de Castro	RURAL
77	Isabel Pereira	RURAL
78	Tanuia	RURAL
79	Deoclécio Carvalho	RURAL
80	Raimundo de Area Leão Melo	RURAL
81	Joaquim Marinho de Macedo	RURAL
82	Alice Pires	RURAL
83	Limoeiro	RURAL
84	Gurupá de Baixo	RURAL
85	Campestre Norte	RURAL
86	Bom Princípio	SUDESTE
87	João Porfírio de Lima Cordão	SUDESTE
88	Mário Covas	SUDESTE
89	Mário Quintana	SUDESTE
90	Altina Castelo Branco	SUDESTE
91	Deputado Humberto Reis	SUDESTE
92	Extrema	SUDESTE
93	Vinicius de Moraes	SUDESTE
94	Antonio Ferraz	SUDESTE
95	Lunalva Costa	SUDESTE
96	Artur Medeiros Carneiro	SUDESTE
97	Machado de Assis	SUDESTE
98	São Sebastião	SUDESTE
99	O.G. Rego de Carvalho	SUDESTE
100	Barias Negri	SUDESTE
101	Torquato Neto	SUDESTE
102	Santa Clara	SUL
103	Didácio Silva	SUL
104	Angelim	SUL
105	Maria do Socorro Pereira da Silva	SUL
106	José Auto de Abreu	SUL
107	Monsenhor Mateus Rufino	SUL
108	Santa Fé	SUL
109	Beniamim Soares Carvalho	SUL
110	João Emílio Falcão	SUL
111	Cristina Evangelista	SUL

Nº	ESCOLA MUNICIPAL	ZONA
112	H. Dobal	SUL
113	Zoraide Almeida	SUL
114	Irmã Dulce	SUL
115	Parque Piauí	SUL
116	Ester Couto	SUL
117	Nelson do Amaral Sobreira	SUL
118	Areias	SUL
119	Velho Monge	SUL
120	Esc. Téc. Nsa. Senhora da Paz-Inicial	SUL
121	Valdemar Sandes	SUL
122	Ofélio Leitão	SUL
123	Luis Fortes	SUL
124	Ana Buggyja de Brito	SUL
125	Simões Filho	SUL
126	Monteiro Lobato	SUL
127	Dom Hélder Câmara	SUL
128	Myriam Portela Nunes	SUL
129	Lizandro Tito de Oliveira	SUL
130	Mascarenhas de Moraes	SUL

ANEXO C - Autorização institucional para realização da pesquisa em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA - PMT
Secretaria Municipal de Educação - SEMEC

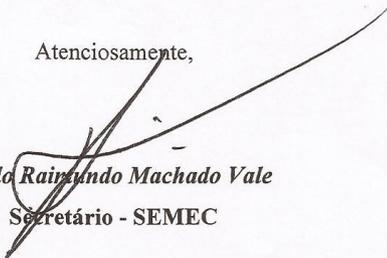
Ofício nº 1504/2011/GAB/SEMEC

Teresina, 05 de outubro de 2011

Prezada Senhora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do Processo nº 44.6129/11, estamos autorizando a realização da Pesquisa *"REMUNERAÇÃO DOCENTE POR DESEMPENHO: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA IMPLANTADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA NO PERÍODO DE 2004-2011"*, em escolas da rede pública municipal.

Atenciosamente,


Paulo Raimundo Machado Vale
Secretário - SEMEC

Ilma. Sra.

Maria do Amparo Borges Ferro

Coordenadora do PPGEd

Universidade Federal do Piauí

NESTA