

**VAI TER BÔNUS? A BONIFICAÇÃO POR MÉRITO E SEUS IMPACTOS NA
CARREIRA E NA VIDA DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**WILL HAVE BONUSES? THE MERIT BONUS AND ITS IMPACTS ON THE
CAREER AND LIFE OF THE TEACHERS OF THE STATE OF SÃO PAULO**

Mariana Esteves de Oliveira¹

Resumo: Neste texto apresentamos as formas pelas quais a política “avaliacionista” da educação pública paulista concorrem para o processo de precarização do trabalho docente. A partir de entrevistas orais com professores aposentados e questionários estruturados com professores ativos, além do cenário material engendrado pelos interesses da reestruturação produtiva do capital, observamos os sentidos que são atribuídos à política, onde se destaca a economia moral docente no que tange à consciência das injustiças operadas, ao sentimento de solidariedade, não obstante à dinâmica de fragmentação da categoria que tal sistema opera. **Palavras-Chave:** Precarização do trabalho docente. Bonificação. Avaliação.

Abstract: In this paper we present the ways in which the São Paulo public education ratings policy has contributed to the precarious process of teaching. From oral interviews with retired teachers and structured questionnaires with active teachers, in addition to setting engineered materials for the interests of productive capital restructuring, observe the directions that are assigned to the policy, which includes the teaching moral economy with regard to awareness of injustices operated, the feeling of solidarity, despite the dynamics of fragmentation of the category that such a system operates.

Keywords: Casualization of teaching. Bonus. Evaluation.

Introdução

Na tese de doutorado “*Professor, você trabalha ou só dá aula?: O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP*”, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em História da UFGD, divulgamos nossa pesquisa acerca da precarização do trabalho docente na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE-SP, à luz da História Social do Trabalho. O tema central da tese é o processo de constituição histórica, política e social do cenário de trabalho precarizado dos professores paulistas desde os anos 1950 aos dias atuais, a partir das categorias *salários*, *contratos*, e *jornadas*, relacionando a sua

¹ UFMS/Campus de Três Lagoas. E-mail: mariana.esteves@ufms.br

composição material e objetiva às formas pelas quais os professores experimentaram e deram sentidos (subjetivos) a ela.

No decurso da pesquisa, somaram-se a estas categorias algumas interfaces da precarização, elementos que foram introduzidos mais recentemente ao processo histórico ou que compõem suas consequências e seus agravos, como a cultura avaliacionista, a violência, o adoecimento docente e a crise de mobilização que a categoria tem enfrentado, sobretudo a partir dos anos 1990, na emergência do ideário político neoliberal que permeia, em grande parte, a reestruturação produtiva do capital aos moldes toyotistas.

Isto é, além de desvelar as configurações e reformas legais na construção material do cenário precário de condições de trabalho docente, no que tangem aos salários, jornadas e contratos, apontamos que os professores sofrem, ainda, tantas outras situações adversas, sistemáticas, que concorrem para a desestabilização dos docentes, acirrando o processo de precarização, com destaque à política avaliacionista/meritocrática implantada pela SEE-SP, entendida aqui como parte do processo de precarização do trabalho e da subsunção do ideário neoliberal na educação pública.

No que tange ao “avaliacionismo” e bonificação por resultados, trilhamos nossa investigação em busca de identificar os níveis de fragmentação, individualização ou solidariedade emaranhados na categoria, assim como em suas trajetórias e experiências de resistência, e este será o foco apresentado aqui. Não temos, no entanto, o intuito de esgotar a temática ou dar conta de sua totalidade, mas tentaremos lançar luz ao tema e motivar novos diálogos e pesquisas, entendendo que a historiografia social ainda não inseriu os professores como sujeitos históricos do trabalho. A História Social do Trabalho tem realizado um movimento de ampliação teórico-metodológica para superar os limites do operário como “tipo ideal”, mas tal objetivo só será alcançado se houver o esforço materializado em novas pesquisas onde, de fato, novos sujeitos sejam tratados como sujeitos históricos do trabalho, conforme propomos aqui.

Entendemos também que a ampliação historiográfica, neste sentido, se esbarra em obstáculos históricos, como a própria dificuldade de, como docentes, nos percebermos classe trabalhadora. Desde tempos imemoriais, o privilégio de produzir um trabalho não-braçal conduziu escravos escribas da antiguidade e se entenderem como uma classe destacada dos demais escravos. Não obstante tantas transformações pelas quais a sociedade humana passou,

de lá pra cá, o capital conseguiu operar as mesmas nuances acerca do trabalho docente, muitas vezes entendido como um não-trabalho. Por isso, destacamos a premência da pesquisa e a necessidade da historiografia voltar os olhos ao trabalho docente, mas isso ocorre de forma ainda muito incipiente. Ao observarmos os resumos das últimas 374 teses e dissertações em História, disponíveis no portal da CAPES, encontramos 07 a discorrer sobre o trabalho docente e, ainda, dentre eles, pelo menos três davam ao conceito de trabalho docente, o sinônimo de prática docente, pois tematizavam sobre o ensino de História, o currículo ou a Educação Histórica. Nestas pesquisas, a centralidade está no ensino e não no trabalho e esta confusão conceitual nos evidencia o tamanho da distância que a historiografia possui com a categoria do trabalho docente.

Nossa pesquisa foi realizada com 128 professores em atividade, ligados à Diretoria Regional de Ensino de Andradina, órgão gestor da SEE-SP, no município escolhido para operar o recorte empírico. Os professores responderam a um questionário que continha cerca de cem questões, abertas e objetivas, e que visava mapear e diagnosticar as condições de trabalho, seus impactos na vida docente, as relações sociais, experiências de resistências e os seus sentidos. De forma geral, por produzir uma radiografia ampla e profunda das condições de trabalho, mas muito vinculada ao presente vivido, já que os docentes que responderam ao questionário estão em atividade e poucos deles possuem mais de vinte e cinco anos de carreira, realizamos ainda três entrevistas orais com professores aposentados que ingressaram na SEE-SP entre os anos 1950 e 1960 e se aposentaram entre os anos 1980 e 1990. Estes docentes permitiram sua identificação e aparecem aqui no texto, como Marisa, Benedito e Maria do Carmo. Os professores entrevistados por questionários solicitaram o anonimato e estão numericamente identificados.

O objetivo das entrevistas foi atribuir profundidade e contraposição temporal às categorias pesquisadas. Para tanto, utilizamos a metodologia da História Oral, no trato às falas e à memória dos entrevistados. Com isso, foi possível demarcar alguns pontos de acirramento e continuidade histórica no processo, observando que, em salários, jornadas e contratos, as raízes dos problemas apontados pelos docentes eram bastante antigas, enquanto que ao tratarmos de bonificação, violência e adoecimento, as vozes tornaram-se dissonantes o suficiente para percebermos o agravamento do processo engendrado pelos governos

neoliberais paulistas a partir dos anos 1990. Neste texto, poderemos observar estas relações, ao tratarmos especificamente da bonificação por resultados.

“Avaliacionismo” e bonificação por resultados

Coadunando com a flexibilização toyotista da lógica produtiva e a política neoliberal, o professorado paulista tem sido bombardeado com pressões de metas e resultados, mensurados em uma crescente cultura da avaliação que, de um lado, institui bonificação por resultados² e progressão funcional de difícil escalada e, por outro, empreende políticas de progressão continuada aos alunos (que na prática impede que os estudantes precisem repetir a série) de forma a cumprir as metas internacionalmente colocadas para ampliar a oferta de vagas sem, todavia, oportunizar condições concretas para assegurar nem o trabalho docente nem a aprendizagem dos alunos no âmbito desta ampliação, fechando um círculo vicioso de precarização onde trabalho e ensino sofrem e geram desmantelamentos cruciais.

As avaliações fazem parte de uma política de fundamentação meritocrática que culmina na implementação de uma variável de bonificação por resultados anual aos docentes, no bojo da concessão de bônus-mérito iniciada em 2000 na SEE-SP, mas implantada e regulamentada como lei em 2008, no governo de José Serra. Todavia, as avaliações não se limitam ao bônus.

Tal política se materializa por meio de provas anuais de seleção para professores temporários, de avaliações de mérito para progressão docente na carreira (limitada aos 20% mais bem colocados na prova) e de provas institucionais implantadas para medir a

² A política de bonificação por resultados faz parte de um pacote de medidas avaliacionistas instauradas nas duas últimas décadas no bojo das políticas neoliberais de gestão na SEE-SP, focados nos conceitos de metas e qualidade e que englobam o SARESP (Sistema de Avaliações de Rendimento Escolar de São Paulo), iniciado em 1996, juntamente com a Lei que instituiu o “rateio” das verbas do Fundo Nacional da Educação para premiação de professores que atingirem metas e não se ausentarem da escola, pelas Leis Complementares 890 e 891, de 2000, o PQE (Programa Qualidade na Escola) e o Idesp (Índice de Desenvolvimento de Educação de São Paulo). O Bônus, como é chamado, é um dos pontos de crítica do modelo de gestão porque premia professores de maneira desigual e se confronta com a possibilidade de incorporação de melhorias nos salários docentes. Sobre isso, ler: ALCANTARA, Melina Sant’Anna. **Políticas de Bonificação e Indicadores de Qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas.** Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP, 2010.

aprendizagem dos alunos, como o SARESP³, e gera consequências para além de materiais, também subjetivas e emocionais, como fragmentação e competição dentro da categoria.

Para Menezes, que estuda a questão, a meritocracia que fundamenta a política de avaliações sistemáticas na SEE-SP escamoteia intenções de responsabilizar e punir o professor, sobretudo, pelos fracassos computados na escola pública paulista, uma vez que o desempenho individual passa a ser supervalorizado em detrimento de um olhar sistêmico e estrutural que permita perceber os contextos históricos, políticos, econômicos e culturais em que a escola se encontra:

Num primeiro momento, o objetivo é fragmentar e pulverizar a categoria docente atribuindo-lhe uma política salarial de “bônus” individuais (até hoje não existe sequer uma regra minimamente racional para se entender o misterioso processo de sua concessão!). A política de bônus serve apenas como um “cala boca” e fragmentador da mobilização dos docentes. Como sua concessão é aleatória, quem “ganha” o bônus acaba, por sua vez, sendo cooptado na ilusão de ampliação financeira em seus proventos. Mais uma vez, a SEE-SP se aproveita do narcisismo primário dos professores e consolida sua política de desestabilização do funcionalismo público. No segundo momento é responsabilizar os professores pelo caos na rede pública e deixar cada vez mais difíceis as condições de trabalho e sobrevivência dos docentes. É importante frisar sobre os sistemáticos processos de humilhação dos professores contratados (os chamados OFAs/ACTs) que a cada ano convivem com a insegurança de sua vida funcional. Para piorar, agora precisam passar por “provinhas” anuais estapafúrdias para conseguirem algumas aulas(...). Além de conviverem com o permanente fantasma do desemprego sob a ameaça de não poderem obter aulas se não “passarem” nas provinhas de “admissão temporária” (MENEZES, 2010, p.05).

Há, portanto, uma individualização de responsabilidades anteriormente sistêmicas ou estatais, o que nos leva a inferir que tais políticas implicam em estratégias institucionais a desmobilizarem a reflexão e ação coletiva, tanto quanto um olhar para a escola na perspectiva da totalidade, como componente da engrenagem do sistema, espaço de reprodução da realidade social, de resistência e ente de relação entre as partes e o todo social.

Como salienta o autor, a fragmentação e desestabilização é mais grave ainda porque nem os próprios critérios de obtenção do sucesso estabelecido são claros. Mas ainda que

³ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela SEE-SP com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas públicas. No SARESP, os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).

complexos, cabe dizer que, conforme consta no artigo 4º do Decreto 52.719/08, os cálculos da bonificação levam em conta aspectos como a avaliação do desempenho da escola pelos alunos, levando em consideração, além das avaliações institucionais e da carreira, indicadores de permanência e sucesso escolar, ou seja, quanto menos alunos evadirem ou reprovarem, maior será o sucesso dos professores; a participação dos professores em programas de educação continuada na própria Secretaria e; a frequência do professor ao longo do ano. Isto é, a premiação/punição por meio da bonificação trata de maneira diferenciada os professores que trabalham juntos, nas mesmas escolas, acirrando a fragmentação, a competição e uma espécie de auto opressão, pois os docentes evitam se ausentar da escola mesmo quando doentes, e se forçam a acumular as jornadas com cursos extras para garantir sua produtividade e seu bônus.

Nesse contexto, e tendo como pano de fundo o cenário de precarização e pauperização docente, a SEE-SP fortaleceu o controle escolar de modo a constituir pontos de medição constante da obtenção de metas e da produtividade imposta às escolas, para garantir o máximo da adesão docente. Sobre as intencionalidades presentes na implantação destas reformas avaliacionistas e neoliberais em 2008, Loureiro assevera:

Para combater resistências, a SEE/SP reforçou a hierarquia de poder dentro da escola com a figura do cargo “Professor Coordenador”, responsável por gerir o trabalho docente e cobrar professores que não trabalhassem para a “produtividade” da escola. Sendo assim, é possível afirmar que as políticas educacionais articuladas no governo José Serra contribuíram para a desqualificação e intensificação do controle sobre o trabalho docente. Observamos que instrumentos muito comumente usados no âmbito produtivo-empresarial, como salários flexíveis, bonificações, metas, entre outros, foram introduzidos no cotidiano da escola paulista (LOUREIRO, 2011, p. 99).

Vale destacar que este processo é bastante recente. Historicamente, a SEE-SP não possuía uma sistemática homogênea de avaliação e bonificação até a entrada dos governos do PSDB no Estado. A progressão na carreira por mérito também não parece ter sido sistematizada de forma contínua e coerente, face aos variados estatutos que se sobrepuseram até 1985, e mesmo às alterações incessantes deste último. Os professores aposentados que ouvimos em nossa pesquisa nem sequer mencionaram a bonificação, e lembraram, cabe dizer, de formas muito variadas a respeito das avaliações realizadas durante as suas carreiras.

A professora Marisa, que ingressou na SEE-SP em 1962 e se aposentou em 1985, rememorou a questão da avaliação docente de forma emocionada, porque para ela já haviam indícios de injustiça nas formas pelas quais os professores eram promovidos ou não, revelando que ela mesma fora vítima disso:

Essa aí foi de chorar hein... essa avaliação. Era uma avaliação muito... não tinha nada a ver, era muito assim, do diretor fazer, ah como fala, assim, fazer agrado para alguns, que ele preferisse né... Porque tinha assim, o A, B e C. No A, a pessoa já passava, subia na carreira, o B, se juntasse dois B, dois anos, dois B, também, e C não, (risos) (...). O diretor (fazia)! Mas muitas vezes ele não foi fiel não. Muitas vezes ele não era de avaliar se o professor não faltasse, se era isso e aquilo. Tive professores bons, aliás, diretores, que avaliavam, davam valor. Agora tinha uns que era... apadrinhavam alguém. Isso eu cheguei chorar e brigar muitas vezes. Quando a gente se removia, não, quando a gente removia de uma escola pra outra, era onde eles aproveitavam pra dar C pra gente, tipo assim, “ela vai embora” (...). Assim, e muita gente de cargo de coordenador, naquela época tinha, elas recebiam A todo ano, todo ano. E teve uma vez que eu peguei uma escola, sabe assim quando forma, um diretor forma uma classe só de alunos problemas? E aquilo eu dei meu sangue ali, quando foi no final do ano ele me deu C. Eu achava que eu merecia A. Então tinha muito isso e foi dolorido sabe, essa avaliação não foi assim uma coisa correta, uma coisa, assim, pra valorizar, na verdade, o professor né.

A mesma professora explicou, na sequência, que as incessantes mudanças na lei repercutiram em certas reviravoltas na sua carreira, uma vez que sua maior aspiração na progressão era obter pontos para conseguir lecionar em uma escola urbana, central. Quando ela obteve a remoção, percebeu mais injustiças:

Naquele ano, a classificação era pra quem tinha mais pontos, mais anos de trabalho, não era mais quem fosse da casa, porque eu também perdia porque eu entrava e não era da casa, aí eu vim pro JBC, por causa dessa lei (...) Aí o diretor, eu peguei ele reclamando, “ah esses professores vem pra cá só pra aposentar” e aquilo me doeu, puxa vida, no fim de carreira, chegar numa escola... “só pra dar trabalho”, ele falou, na secretaria né, para juntar meu tempo (de serviço). Aí eu fui pra ele e falei assim “olha, o senhor não fala mais isso”, porque eu peguei ele falando, eu falei “o senhor não fala mais isso porque eu vim por mérito, eu não vim porque meu marido arrumou empreguinho na prefeitura” (...) Eu não fiz isso porque eu não sou corrupta (...) E naquela época eu achava, e até hoje eu acho, muitas coisas imorais, a gente não aceita né. Mas enfim, quando é lei, e eles mesmos que fazem as leis né.

O tema é certamente algo disperso entre os aposentados. Os demais professores pouco versaram sobre avaliação. Cada um rememorou a progressão na carreira de uma forma. No caso do professor Benedito, que ingressou na SEE-SP em 1964 e se aposentou em 1995, suas memórias o conduziram a pensar na pontuação docente face aos processos de atribuição anual e suas relações com a questão dos contratos, embora em sua fala estivesse implícito que ele

considera a atual avaliação docente como um elemento de competição. Neste sentido, o professor ressaltou que:

Naquela época não havia avaliação, não havia competição de professores, não havia... a única coisa que havia era que os professores efetivos escolhiam primeiro, depois os outros escolhiam, e quando haviam vários efetivos na mesma disciplina, na mesma área, era o tempo de serviço que prevalecia, então quem tinha mais tempo escolhia as aulas e assim sucessivamente até chegar no último, o que sobrava era o último. Então não havia essa avaliação como existe hoje, eu nem sei como é que chama hoje em dia, os professores fazem uma prova, qualquer coisa assim, naquele tempo não havia nada disso.

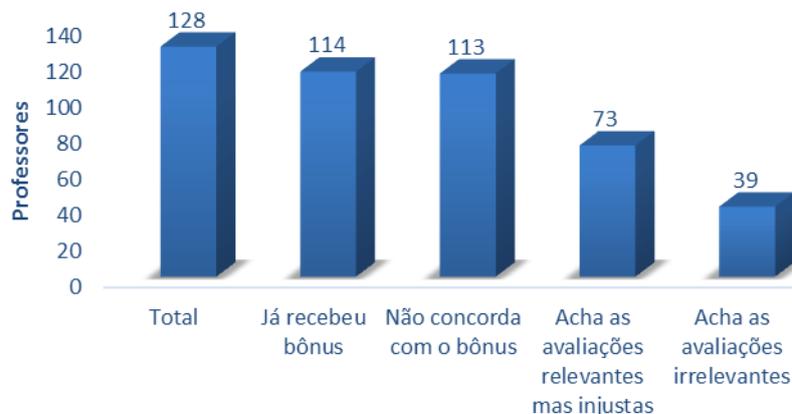
Por seu turno, a professora Maria do Carmo (SEE 1950-1985) também mencionou a questão da progressão desvinculada de avaliações, mas se lembrou da importância dada aos cursos de formação continuada que faziam pontuar na carreira. Ao rememorar sobre a política de progressão da carreira e avaliação, sua memória parecia oscilante, mas lembrou sua experiência da seguinte forma:

Depois que eu fui pra Andradina, sim, que a gente fazia muito curso. Até poucos dias, se eu soubesse que você ia aparecer aqui, eu teria guardado, uma porção de programinhas de cursos que eu fiz. Tinha o CEROPÉ, que foi maravilhoso. Todos os professores ainda criticam, falavam “xaropé”, mas pra mim foi muito válido o CEROPÉ (...) Quanto mais cursos você fizesse mais pontos você ia ganhando (...). Olha, o CEROPÉ foi maravilhoso viu, e todos os cursos que apareciam ali em Andradina, naquela época, eu fazia, não deixava de fazer, porque pra mim era vantagem né. Eu queria pontos.

Os relatos sugerem que as formas de avaliação e progressão na carreira mudaram muito após os governos neoliberais adotados em São Paulo pós-1995. A ausência dos elementos que compõem esse debate atual nas falas dos professores que se aposentaram entre 1985 e 1995 são bastante reveladores. Ainda que o sentimento de injustiça e competição estejam implícitos em uma e outra fala, eles não versam acerca da dimensão do sistema como ele se configura hoje, mas de circunstâncias específicas. Ainda, a diversidade com que o tema foi rememorado nos leva na mesma direção, porque entendemos que a avaliação docente não era objeto de profundo debate na categoria, possivelmente por não constituir-se como uma questão polêmica entre os docentes. Isso parece ter mudado profundamente com a inserção da política de bonificação por resultados. É a partir dela que o debate sobre o avaliacionismo se interpôs como problema a ser pensado pela categoria.

Nesse contexto, empiricamente, podemos considerar que o bônus é visto pela categoria como injusto, assim como as avaliações institucionais. Consultamos os professores ativos em nossa pesquisa acerca destas questões e obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 1) Sobre bônus e avaliações - Professores estaduais de Andradina



Como se pode observar, a maioria dos professores pesquisados já recebeu o bônus. Dos 128 docentes consultados, 114 afirmaram ter ganhado, ao menos uma vez, o referido benefício (89%). No entanto, assemelha-se em número o contingente docente que afirmou discordar da política de bonificação por resultados engendrada pela gestão da SEE-SP (113 docentes). Tal contradição nos leva a concluir que, mesmo sendo beneficiados pelo valor anual, que pode chegar a 2,4 vezes o salário mensal do professor⁴, isso não levou os docentes a concordarem com seu recebimento, pois a economia moral dos trabalhadores não se restringe ao puramente econômico⁵.

⁴ De acordo com informações da SEE-SP, “se as metas forem totalmente cumpridas, os servidores da escola receberão um bônus equivalente a 2,4 salários a mais”. As metas referem-se aos resultados das avaliações somados aos índices de permanência e aprovação dos alunos. “O mesmo acontece se unidade atingir 50% de sua meta. Nesse caso, os funcionários receberão 50% do bônus, o equivalente a 1,2 salário. No entanto, se a instituição alcançar apenas 10% da meta, por exemplo, seus funcionários receberão 10% do bônus, ou seja, 0,2 salários a mais”. Dados extraídos do site da SEE-SP, no link <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/cerca-de-206-mil-servidores-recebem-bonus-hoje-28-esclareca-suas-duvidas-sobre-o-assunto> Acesso em 12/05/2015.

⁵ Sobre o conceito de “economia moral”, recomendamos a leitura de E.P. Thompson, especificamente em dois capítulos inseridos na obra: **Costumes em Comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, sendo o primeiro “A Economia Moral da Multidão Inglesa no Século XVIII”, p. 150-202; e o segundo: “A Economia Moral Revisitada”. p. 203-263.

Ela se relaciona, entre outros elementos, ao campo da ética dos sujeitos em seu tempo, no âmbito, por exemplo, do sentimento de justiça/injustiça, na ideia de punição (de muitos em função de avaliações padronizadas que não medem a realidade), ou pautado no sofrimento de quem não recebeu ou mesmo na insegurança vivida anualmente para saberem se vão recebê-lo. A professora do Questionário 112 revela essa percepção ao afirmar que “o bônus é injusto e sempre há professores que ficam sem receber, passa a ideia de que não trabalharam, e a gente que está na ativa sabe que todo professor trabalha. Nunca se entende o critério”. Assim como ela, vários relatos versaram sobre o caráter moralmente ilegítimo ou injusto da bonificação.

Nesse contexto, destaca-se que não há um questionamento sobre o valor do bônus. O que levantamos foi uma série de argumentos onde os docentes justificam seu repúdio contra a política da bonificação por resultados. A princípio, sobressai o protesto de que os valores recebidos em forma de bônus deveriam ser incorporados aos salários (já que existe montante financeiro para bonificar, que seja dividido como forma de aumento salarial para todos). Os docentes ressaltaram esse aspecto, somando a ele ainda outros, o que demonstra, como apontamos, os sentimentos de sofrimento e injustiça que prevalecem quando se trata do tema:

Porque o bônus significa o que o voto de cabresto significa para os nordestinos. Ou seja, ficamos presos a um critério desconhecido, desumano, que não leva em conta que você é um ser humano que adocece, precisa faltar, ao passo que se esse dinheiro fosse incorporado ao nosso pagamento (o que seria mais que justo), não geraria tanto sofrimento. Há dois anos adoeci, tive uma crise de Síndrome do Pânico, não conseguia mais entrar em duas salas de aula. Em decorrência desse infortúnio me afastei por 60 dias. Foi o ano mais sofrido, aquele que mais gastei e, por incrível que pareça, não recebi nada, nenhum centavo como ajuda (Questionário 23).

O desabafo da professora remonta, entre outros aspectos, ao processo de padronização que desumaniza as relações sociais no campo da educação e no do trabalho docente por meio de avaliações, da obstinação de metas, estipulando premiações (e penalidades), gerando frustrações. Ao lançar mão da licença-saúde, a professora ultrapassou o número de ausências aceitáveis para o cômputo de bonificação e não recebeu o “prêmio” no referido ano. A injustiça apontada por ela reside no fato de que seus problemas de saúde foram decorrentes das próprias condições de trabalho, levaram a docente a dispender de mais recursos financeiros e, ao final, ela ainda foi punida.

Outros docentes versaram sobre o tema explicitando, acerca das avaliações externas e bônus, as ideias de injustiça e punição, como a professora que asseverou: “o professor não pode ser penalizado pelos resultados de avaliações, existem vários fatores que interferem. É injusto. Na mesma escola, alguns recebem e outros não” (Questionário 69). Embora menos subjetivo que o depoimento anterior, a questão da injustiça prevalece, assim como em muitos outros relatos.

Ao discorrer sobre a injustiça e os “fatores que interferem”, a docente se refere ao fato de que as metas colocadas às escolas dependem diretamente das notas obtidas pelos alunos em avaliações institucionais padronizadas, no caso o SARESP. Em função dessa relação, os docentes apontam como incongruência responsabilizar os professores pelos possíveis fracassos obtidos pelos alunos nas avaliações, o que não passa necessariamente pela questão da aprendizagem, mas pela heterogeneidade e subjetividade dos alunos, descontextualizados em seus aspectos sociais, ou simplesmente pela sua “falta de compromisso” com as avaliações, tornando os docentes reféns. Assim, por exemplo, justifica-se o depoimento da professora que desaprova a política de bonificação “porque o critério de mensuração é pautado na participação do aluno em provas externas e em sua permanência na escola, que são variáveis que não dependem de meu trabalho docente e sim do interesse pessoal e condições familiares dos alunos” (Questionário 101). Nesta direção, mas um pouco mais dramático, é o argumento de outra docente que considera a política injusta em função da dependência dos resultados discentes:

Acho que essa política fez com que a classe dos professores mais desvalorizada ainda, pois não é seu real trabalho que está sendo avaliado, onde alunos com problemas familiares, sem educação, sem objetivos e que não levam a sério a prova do SARESP não poderiam ser responsáveis em mostrar a capacidade dos professores (Questionário 58).

Ao relacionar os alunos à injustiça intrínseca à política de bonificação por resultados, muitos docentes incorreram na inversão de responsabilidades, sem mencionar outras possíveis conexões estabelecidas no processo, como a heterogeneidade social discente. Apenas em alguns poucos depoimentos semelhantes, a questão social emergiu, trazendo luz à contradição do processo no que se refere a avaliar, como iguais, sujeitos imersos em condições e contextos diferentes. Assim, lembrou a professora ao manifestar contrariedade às tais políticas: “Se você

trabalha em uma escola de periferia, a realidade é outra, os alunos são de classe social carente e há muitos problemas sociais que atrapalham a aprendizagem” (Questionário 95).

Também discorrem sobre “injustiça” os professores que alegam obscurantismo nos critérios e cálculos para o bônus. Exemplo disso é a docente que destacou que “Nunca sabemos realmente como é feito o cálculo, é pago de maneira injusta, tira a liberdade do professor, causa desunião entre os profissionais, decepção e frustração” (Questionário 41). Igualmente discorreu a professora do Questionário 9 ao afirmar que “Não é algo que se entenda os critérios utilizados, não é justo distribuir um valor "x" para um, e "y" para outro, quando ambos desenvolvem um bom trabalho e com o mesmo comprometimento”. A instabilidade se materializa na corriqueira pergunta de “vai ter bonus?”, que se generalizou no decurso das atividades docentes na SEE, revelando a dimensão da insegurança que marca seu cotidiano.

Tais depoimentos nos levam a uma outra face desse avaliacionismo instituído, que implica nos seus resultados dentro da categoria docente. Para muitos, a bonificação fragmenta a categoria, divide os professores, estabelece competições e comparações, até porque o ranking das escolas e seus respectivos índices de bônus são publicados anualmente no Diário Oficial estadual e afixado nos murais das escolas. Nesse aspecto, um docente afirma que essa política “mascara a realidade dos resultados de aprendizagem, divide a classe dos trabalhadores em educação e escolas. A meritocracia é cruel para a carreira do professor” (Questionário 47).

Alguns docentes ainda apontam que a política faz com que professores e escolas escamoteiem resultados de seus trabalhos, aprovando alunos e priorizando números em detrimento da aprendizagem real (Questionários 80 e 96), o que nos parece ser uma ideia imbuída desse espírito competitivo/comparativo instaurado como consequência da política avaliacionista e apontado pelos próprios docentes. Luiz Carlos de Freitas, debruçado no objetivo de apreender as consequências da experiência avaliacionista na educação, alerta que:

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais. No meio de tal deterioração nas relações, emerge a fraude. Alunos são estimulados a procurar outra escola; outros são “escondidos” nos

dias de prova; professores são estimulados a mudar de escola pois “estão derrubando as médias e o bônus da escola” etc (FREITAS, 2014, p. 1099).

O mesmo autor salienta que a referida política, além de fragmentar a categoria, gera o recrudescimento ao processo de precarização e proletarização do trabalho docente na medida em que dita uma nova disciplina ou ritmo de trabalho (intenso). Seguindo seu raciocínio, vimos um ciclo agressivo da precarização atingindo os processos de ensino e aprendizagem porque, nesta nova imposição, há novo processo de massificação e intensificação de responsabilidades docentes e, portanto, novas dificuldades do professor em conseguir executar o trabalho.

A pressão externa, sob o argumento do “direito de aprender”, impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula através das apostilas, como definem quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas. A definição do ritmo de fora para dentro expropria as decisões pedagógicas do professor em relação às dificuldades que percebe em seus estudantes e estabelece uma velocidade de avanço que o obriga a postergar para momentos futuros os processos de recuperação do aluno para dar conta do ritmo externo imposto à escola. O professor é privado de dar o “reforço” no ato da aprendizagem. Quanto mais se impõe um ritmo único para a aprendizagem das crianças, maior a possibilidade de diferenciação dos desempenhos, já que o ritmo único é, pedagogicamente, um indutor de exclusão (FREITAS, 2014, p. 1100).

Nesta perspectiva, é preciso questionar o papel das avaliações institucionais e externas no que diz respeito ao controle e ao viés ideológico em que perpassam suas intenções e seus resultados, tanto para os trabalhadores quanto para a organização pedagógica e curricular. O avaliacionismo e a bonificação meritocrática representam em alto grau a materialização do ideário neoliberal na escola, o que Freitas (2014) alertou ser orquestrado por “reformadores empresariais da educação”, no contexto de uma política gerencialista e flexível, pautada nos processos de racionalização da gestão da educação.

É imprescindível, ainda, trazer o tema à História Social. A necessidade de contextualizarmos historicamente estes processos se justifica, principalmente, pelo temor de sua naturalização e banalização. As entrevistas orais foram determinantes para compreendermos estes princípios. Assim, mostrar sua historicidade revela sua dimensão social e potencialidade de ser transformado e, inclusive, superado.

Considerações

De um modo geral, do ponto de vista empírico e local, podemos compreender que a categoria construiu um olhar crítico acerca da política de avaliação/bonificação, resultante da cultura meritocrática implantada pela instituição. Diferentemente do que ocorreu com a fragmentação objetiva da categoria por meio das subdivisões contratuais, e mesmo com o estímulo implícito dos professores circularem em várias escolas para cumprir as jornadas, como forma de fragmentação, não-pertencimento, intensificação do trabalho, a política de bonificação parece não ter alcançado totalmente o sentimento de competitividade imposto. É possível vislumbrar solidariedade entre os professores no que tange ao bônus e ao avaliacionismo.

Entre sentimentos de injustiça e punição, e vivências de dúvidas e frustrações, é possível apreender que a visão geral crítica dos docentes na pesquisa não se limita ao fator individual e subjetivo para justificar seu repúdio à política adotada, mas também alcança o seu aspecto político ideológico, observa o caráter fragmentador na categoria e vislumbra a desumanização do trabalho docente e da educação, conforme relato do professor que ressaltou: “Ridícula essa política. Ser humano não é produto. Cada um tem sua característica e o intelecto não deve ser assim mensurável” (Questionário 45). Na pluralidade de argumentos a oscilar entre experiências pessoais e olhares politizados, a maioria dos professores, ao afirmarem sua discordância, revelaram percepções críticas e solidariedade.

Ainda cabe destacar que a discordância é geral, mas não unânime. Se são 113 professores discordando da política de bonificação, dez afirmaram concordar (7,8%) e os outros cinco não responderam esta questão (3.6.1 do Questionário). Entre os poucos docentes que informaram concordar com a política, é possível perceber que a ideia de valorização ou premiação individual ganhou pequena guarida, pois seus relatos versam nesse ponto de vista, como os professores que mencionaram o bônus como “Incentivo e crescimento profissional” (Questionário 12) ou “uma certa valorização pelo seu trabalho” (Questionário 118). Um deles, ao justificar que concorda com a bonificação, ainda ressaltou que a política ajuda a diminuir o absenteísmo docente, afirmando que “de uma certa forma, na prática, diminuiu as taxas de ausências de professores” (Questionário 124). Todavia, como vimos, esta não é a opinião da maioria.

Há, portanto, um esforço enorme operado pelo professor para sobreviver, como sujeito e como indivíduo, nesta estrutura. Além de ganhar pouco, trabalhar muito, com instabilidade e precarização contratual, ele enfrenta o incessante desafio de provar que está produzindo dentro das metas estabelecidas, cada vez mais. Sendo pesquisado numa perspectiva histórica, pensamos produzir a reflexão sobre a possibilidade da mudança. No processo observado aqui, há profundas conexões entre os enfrentamentos individuais e a dimensão da solidariedade, de coletividade e do sentimento de injustiça que permanece, embora a tendência meritocrática seja a fragmentação da categoria. O horizonte pode ser resgatado.

Referências

ALCANTARA, Melina Sant'Anna. **Políticas de Bonificação e Indicadores de Qualidade:** mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *In Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114. out.-dez., 2014.

LOUREIRO, Bráulio R. de C. **Reforma educacional neoliberal:** uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/SP, 2011.

MENEZES, W. F. O “processo imbecilizador”: proletarização e humilhação docente como instrumento de política neoliberal na educação básica em São Paulo. In: VII Seminário Do Trabalho, 2010. **ANAIS**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/trabalhoscompletos-viist-2010.html> Acesso em: 10/08/2014.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Fontes:

ENTREVISTA. Benedito Newton Assuiti. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 2016, 18 min.

ENTREVISTA. Maria do Carmo Melo Sanches. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 2016, 38 min.

ENTREVISTA. Marisa Mariani Pardo. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 2016, 34 min.